

Práticas de Linguagem

ISSN: 2236-7268



Universidade Federal de Juiz de Fora

Núcleo Fale

DATA jan./jul. 2012 | VOL.2 | N. 1



Revista Práticas de Linguagem

Revista do Grupo de Pesquisa FALE

v. 2 n. 1 – janeiro / junho de 2012

Revista Práticas de Linguagem	Juiz de Fora	v.2	n.1	jan./jun.	p. 1 - 169	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 – UFJF

Assistentes Editoriais

Bruna dos Anjos da Costa Crespo
Thayane Viana Fonseca

Revisores

Profa. Ms. Maria Luiza Scafutto
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. Irandé 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. 1 (jan./jun. 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 - 19 Histórias para divertir e para ensinar: leitura e produção de fábulas nas séries iniciais do ensino fundamental

Glacy Kelli Reis da Silva Xavier

20 - 31 A entrevista na sala de aula

Michele Freitas Gomes

32 - 53 Linguagem, texto, ensino e inclusão

Silvio Profirio da Silva

54 - 67 A literatura infantil no processo de alfabetização

Raíssa Pífano de Araújo

Vanessa Titonelli Alvim

68 - 78 Livros infantis sobre os bairros do Rio de Janeiro: quando o aluno de pedagogia se torna o auto

Alberto Roiphe

PESQUISA

79 - 118 Um inimigo contemporâneo chamado velhice: análise do discurso metafórico

Valeria Silva de Oliveira

119 - 137 Relações lógicas: a oposição nas letras da Legião Urbana

Alena Salgado de Sá

ENTREVISTA

138- 141 Entrevista com Stela Maris Bortoni-Ricardo - UNB

Lucia Furtado Mendonça Cyranka

FALE PARA O PROFESSOR

142 - 159 Falando sobre práticas de alfabetização

Marlene Carvalho

RESENHAS

160 - 165 ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

Márcia Moreira Pereira

166 - 169 FARACO, C. A. (2008). **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 196 p.

Débora Ribeiro de Almeida

Julia Loures Nunes

EDITORIAL

A revista PRÁTICAS DE LINGUAGEM apresenta aos professores e pesquisadores interessados nas temáticas do ensino da linguagem seu Volume 2, n. 1 – jan/jun de 2012. Assim como na edição anterior, este novo volume abre espaço para o relato de experiências bem sucedidas de professores, bem como para a divulgação de publicações e resultados de pesquisas que podem fundamentar boas práticas de letramento na escola.

A teoria dos gêneros e o trabalho com as sequências didáticas proposto por Dolz & Schneuwly fundamenta as práticas de dois dos relatos desta edição. Em **Histórias para divertir e para ensinar: leitura e produção de fábulas nas séries iniciais do ensino fundamental**, descreve-se uma proposta de sequência didática com os gêneros provérbio e fábula, voltada para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. O relato **A entrevista na sala de aula** apresenta uma prática que busca articular leitura, produção de texto e análise linguística, a partir da consideração do gênero entrevista, em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental. A sequência organizou-se a partir de um projeto que discutiu um tema de interesse dos alunos: a adolescência.

O foco do relato **Linguagem, texto, ensino e inclusão** – também fundamentado na teoria dos gêneros e em vasta bibliografia sobre a produção de argumentações – é a escrita. Descreve-se o trabalho realizado em oficinas de produção textual com o objetivo de oportunizar, a jovens e adultos, a participação em processos seletivos de acesso ao ensino superior.

O relato de prática **A literatura infantil no processo de alfabetização**, vinculado à atividade de pesquisa e extensão acadêmicas, descreve uma proposta de “alfabetizar letrando”, que parte da leitura de livros infantis para desenvolver tanto o processo de alfabetização como a aproximação do livro e da leitura.

Em **Livros infantis sobre os bairros do Rio de Janeiro: quando o aluno de pedagogia se torna o autor**, descreve-se uma experiência de formação profissional em que alunos de um curso de Pedagogia se tornam autores de livros infantis. O processo de construção das narrativas – texto e ilustração – é avaliado na sua possibilidade de levar à construção de um conhecimento sobre a própria elaboração estética no gênero em questão.

Além desses relatos de experiência, este volume traz artigos cujos resultados analíticos podem subsidiar as práticas de sala de aula. No artigo **Um inimigo contemporâneo chamado velhice: análise do discurso metafórico** a metáfora é vista não como recurso de ornamentação do discurso literário, mas como recurso de expressão, que permite acessarmos as nossas formas de representação do mundo e da experiência. A pesquisa analisa expressões metafóricas associadas à velhice e demonstra, pela análise da metáfora, como culturas que supervalorizam a juventude e a beleza, representam a velhice como um inimigo a ser vencido.

Na perspectiva da semiolinguística proposta por Chareaudeau (1992), o artigo **Relações lógicas: a oposição nas letras da Legião Urbana** apresenta, a partir da análise de letras de música, um conjunto de conectores de oposição recorrentes na linguagem coloquial.

A seção ENTREVISTA traz as contribuições da profa Dr^a Stela Maris Bortoni-Ricardo e de seus estudos sociolinguísticos à educação, particularmente contribuições relativas à construção de uma pedagogia da variação nas escolas brasileiras. A professora fala, ainda, de suas duas novas publicações.

Também participa desta edição, a profa Dra. Marlene Carvalho. Na seção FALE PARA O PROFESSOR, seu texto discute questões encaminhadas a ela por professores alfabetizadores. O texto responde, com muita clareza e praticidade, a dúvidas e desafios que emergem no processo de alfabetização. Abordam-se temas como educação infantil, livro didático, variação e preconceito linguístico, fracasso escolar e ensino público, "leitura escolar" etc. A estudiosa indica bibliografia referente a cada tópico abordado no texto e, ao final, avalia a questão da formação do professor alfabetizador nas universidades brasileiras.

Por fim, merecem atenção as resenhas dos livros de Roxane Rojo e Carlos Alberto Faraco que apontam para aspectos das obras que ampliam discussões de interesse do professor de Português acerca dos temas do letramento e da variação e política linguística.

Com esta nova edição o grupo FALE espera contribuir com o trabalho de professores e pesquisadores, pela promoção do debate constante entre a rede pública de educação básica e a universidade.

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

HISTÓRIAS PARA DIVERTIR E PARA ENSINAR: LEITURA E PRODUÇÃO DE FÁBULAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Glacy Kelli Reis da Silva Xavier*
glaycikelli@yahoo.com.br

* Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Letras pela mesma universidade, com especialização em Linguística aplicada ao ensino. Professora atuante na rede pública de ensino de Niterói (RJ). Atualmente, também é professora substituta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e tutora a distância do curso de Formação Continuada dos professores de Língua Portuguesa da rede estadual do Rio de Janeiro (Projeto SEEDUC/CECIERJ).

Apresentação

O presente trabalho descreve uma atividade de leitura e produção de textos realizada com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A “fábula” foi o gênero textual selecionado, pois, como retrata Góes (1991, p. 151), “as fábulas são muito atraentes para as crianças pelo fato de estas histórias tratarem de animais, seres adorados por elas”. Além disso, as fábulas oferecem inúmeras possibilidades de desenvolver as habilidades básicas de ouvir/falar/ler/escrever.

Caracterização da Escola

Esse trabalho foi realizado com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Vera Lúcia Machado, da rede pública de Niterói-RJ. Os alunos possuíam a faixa etária entre 9 e 11 anos, ou seja, não havia grandes distorções idade/ano de escolaridade. Mesmo se tratando de uma escola pública, o nível socioeconômico dos alunos não era muito baixo; a maioria possuía computador em casa e grande parte dos pais trabalhava fora.

Fundamentação teórica

Como nos comunicamos por textos nas mais variadas situações de interação comunicativa, o ideal é que a formação de usuários competentes da língua seja o objetivo prioritário do ensino de língua materna. E isso não será desenvolvido dominando-se conceitos e regras, mas através de contato com situações concretas de uso da linguagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam que:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. [...] A linguagem, por se realizar na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem. (BRASIL, 2001, p. 24-25)

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa na escola deve ter como a unidade mais relevante de ensino o texto, que não deve ser usado simplesmente como pretexto para outras atividades de ensino sobre a língua ou sobre a escrita, mas que se constitui em objeto de estudo, por si mesmo. Nesse sentido, os PCNs também afirmam que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.” (*op. cit.*, p. 23).

De acordo com o filósofo Mikhail Bakhtin (1994, p. 279), os *gêneros* constituem “tipos relativamente estáveis de enunciados”, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: *conteúdo temático* (o que pode ser dito em um dado gênero); *estilo* (seleção de recursos disponíveis na língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto); *construção composicional* (sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social).

Dolz & Schneuwly (2004, p. 22) compreendem o gênero textual como uma ferramenta, isto é, como um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade, e ressaltam que o ensino dos gêneros representa “uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos educandos”.

Ao selecionar um determinado gênero, o professor deve levar em consideração os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, segundo Schneuwly & Dolz (*op. cit.*, p. 127), a escolha de um gênero deve considerar o seu caráter motivador para os alunos.

A fábula, gênero da ordem do narrar (Cf. DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), sempre atraiu a atenção de adultos e crianças. Coelho (1991, p. 80) afirma que através dos séculos, apesar das transformações sofridas, as fábulas “continuam vivas, sendo retomadas de geração em geração e traduzidas em todas as línguas”.

A palavra latina *fábula* deriva do verbo *fabulare*, que significa “conversar, narrar” (BAGNO, 2002), o que nos leva a crer que esse gênero teve origem na tradição oral e tem ligação íntima com a sabedoria popular. O gênero fábula, assim como tantos outros gêneros narrativos, registra as experiências e o modo de vida dos povos. As fábulas têm origem na Grécia Antiga. Bagno (*op. cit.*) no artigo “Fábulas Fabulosas”, nos conta que:

Na história do Ocidente, houve grandes autores de fábulas. Na Grécia antiga, o mais famoso deles foi Esopo, que viveu entre os séculos VII e VI antes de Cristo. Diz a tradição que Esopo era um grande contador de histórias, mas que não deixou nenhuma fábula escrita. Seus apólogos foram registrados de forma literária mais tarde por outros autores. O mais importante deles foi o romano Fedro (15 a.C. - 50 d.C.), que se declarava admirador e imitador de Esopo. [...] No século XVII, na França, viveu o mais importante fabulista da era moderna: Jean de La Fontaine (1621-

1695). La Fontaine, além de compor suas próprias fábulas, também reescreveu em versos franceses muitas das fábulas antigas de Esopo e de Fedro. É dele a fábula mais conhecida de todo o Ocidente, "A cigarra e a formiga".

Em nosso país é importante mencionar o escritor Monteiro Lobato. Em seu livro, intitulado *Fábulas*, ele recria e reconta *Fábulas de Esopo* e *La Fontaine*, além de contar suas próprias fábulas. Nesse livro, a turma do Sítio do Pica-pau Amarelo está presente, fazendo comentários após cada narrativa.

As fábulas destacam-se por serem narrativas normalmente breves, de natureza simbólica, e de fácil assimilação por parte dos leitores. Possuem dupla finalidade: divertir e instruir, uma vez que apresentam um provérbio como lição de moral. Segundo Fiorin & Savioli (1995, p. 398), elas podem ser divididas em duas partes principais: a *narração* propriamente dita, que é "o texto figurativo, em que os personagens são animais, homens, etc." e a *moral*, que é "um texto temático, que reitera o significado da narração, indicando a leitura que dela se deve fazer".

A narração apresenta uma estrutura relativamente fixa: situação inicial, conflito, tentativa de solução, solução final e, por fim, a lição de moral. Os tipos de problemas podem ser variados. As fábulas apresentam geralmente animais como personagens; no entanto, segundo Lajolo (2005), também há fábulas sobre objetos, sobre plantas, sobre a morte, sobre pessoas etc., sempre trazendo consigo um ensinamento.

Coelho (2000, p. 165) afirma que a fábula "alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade". A lição de moral de fábula poder vir explícita, através de um provérbio, ou implícita. Apesar de parecerem historinhas para crianças, as fábulas foram inicialmente criadas para serem contadas para adultos, de forma a aconselhá-los, distraí-los ou mesmo criticá-los. A moral da história é como

se fosse um resumo, o fechamento da finalidade do autor ao contar determinada história.

Outra característica das fábulas é que não há nelas nenhuma indicação precisa de tempo. Quando há alguma indicação de tempo, ela é vaga, imprecisa, ou seja, do tipo “uma vez”, “certo dia”, etc., sem dizer com exatidão quando acontecem os fatos. Fernandes (2001, p. 54) ressalta que “esse recurso é utilizado justamente para fazer com que o ensinamento seja tido como válido em qualquer época”.

O trabalho com fábulas pode ser muito produtivo com crianças do 1º segmento do Ensino Fundamental, pois elas se encantam em ouvir histórias, principalmente com animais. Além disso, as fábulas podem ser um importante aliado para o trabalho pedagógico não só com a linguagem oral e escrita, mas também na análise de comportamentos e valores éticos.

Projeto de leitura e produção do gênero fábula

Mesmo sendo um gênero familiar, os alunos só teriam condições de construir novas fábulas – ou textos de qualquer outro gênero – após se apropriarem das características do mesmo. Dessa forma, foi elaborado com a turma um projeto de leitura e produção de fábulas. Os principais objetivos desse projeto seriam que os alunos fossem capazes de: interpretar provérbios e fábulas; reconhecer o gênero fábula em meio a outros gêneros; fazer antecipação de fatos com base no título ou no desfecho do texto; construir textos respeitando as características essenciais do gênero fábula; apropriar-se dos procedimentos de revisão textual, compreendendo-os como parte integrante do processo de produção de texto.

A elaboração de um projeto envolvendo gêneros textuais tem como unidade mínima de ensino-aprendizagem a sequência didática. Segundo Dolz & Schneuwly (2004, p. 51) a sequência didática é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”, ou seja, consiste na elaboração de um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero textual.

A organização de atividades desse tipo prevê uma progressão organizada a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero. Então, a primeira etapa do projeto seria a sondagem. Inicialmente, foi verificado o que eles sabiam sobre provérbios e ditos populares, se eles conheciam algum. Foi proposta então uma pesquisa para a aula seguinte sobre provérbios com a família. Eles deveriam fazer uma lista dos mesmos. Na aula seguinte, o assunto foi discutido. Uma lista única dos provérbios encontrados então foi feita.

Em seguida, foram lançados alguns questionamentos aos alunos sobre as *fábulas*, a fim de delimitar os conhecimentos que eles já possuíam sobre o gênero. Além disso, foi pedido que alguns desses alunos contassem oralmente fábulas que conheciam. A partir dos resultados, foi montada a seguinte sequência didática: leitura de fábulas diversas; discussão sobre a lição de moral (relacionando-as a provérbios); criação de histórias a partir de provérbios, ampliando assim a interpretação; revisão dos textos criados; ilustração de cenas das histórias no computador; montagem de apresentação e gravação da narração das cenas; apresentação das fábulas criadas para toda a escola através de *datashow*.

Após a montagem da sequência de atividades, na etapa seguinte, foi lida a fábula “A raposa e as uvas” em sala de aula com os alunos. Discutiu-se sobre o cenário, a personagem e a lição: “Quem desdenha

quer comprar". Foi relacionada, então, a lição de moral aos provérbios pesquisados. Além disso, foi lido com os alunos um trecho do livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato, em que a personagem Emília faz comentários, após essa mesma história ter sido contada pela Dona Benta:

– Que coisa certa, vovó! Outro dia vi essa fábula em carne e osso. A filha do Elias Turco estava sentada à porta da venda. Eu passei com meu vestidinho novo de pintas cor-de-rosa e ela fez um muxoxo: "Não gosto de chita cor-de-rosa". Uma semana depois, eu a encontrei toda importante num vestido cor-de-rosa, igualzinho ao meu, namorando o filho do Quindó. (LOBATO, 1991, p. 452)

Com isso, foi feita a interpretação oral e escrita dos textos, relacionando-os. Posteriormente, o texto "O cachorro guloso" foi trabalhado. Desta vez, a lição foi omitida. Após interpretá-lo oralmente, os alunos listaram os provérbios que poderiam ser a lição daquela história. Por meio desta atividade, pretendia-se verificar se eles entenderam o sentido global da fábula.

Em outro momento, foram distribuídos livros de fábulas para que os alunos pudessem ter contato com outros textos. Em grupos, eles tiveram a oportunidade de ler, reler, contar e recontar as histórias, além de refletir sobre elas. Por meio de versões diferentes de fábulas, de autores e épocas diferentes, possibilitou-se a verificação dos elementos que se repetem, constituindo a estrutura composicional do gênero, bem como usar a leitura como construção de sentidos para os textos. Para isso, discutiu-se sobre o título (geralmente apresenta os personagens), sobre a estrutura (são narrativas curtas), sobre os personagens (geralmente são animais, mas podem também ser pessoas, objetos, etc.), sobre o narrador (não participa da história) e sobre a lição de moral (que pode vir explícita, através de um provérbio, ou implícita, mas que pode ser delimitada através do sentido geral da história).

Foi proposta então aos alunos uma atividade de produção e contação de histórias através de apresentações no computador, deixando bem claro qual o gênero que seria trabalhado (fábula), a quem se dirigiria à produção (toda a comunidade escolar), a forma de produção (escrita, visual e oral), e que quem participaria da produção seriam todos os alunos.

Em seguida, eles se dividiram em grupos. Segundo os PCNs, “a interação grupal é, em toda a escolaridade, um importante recurso pedagógico: trabalhar verdadeiramente em colaboração possibilita maior produtividade na aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 123). Dessa forma, foi pedido aos grupos que criassem fábulas a partir de um provérbio. Eles deveriam escolher um provérbio pesquisado e, então, criar a fábula relacionada a ele.

Os alunos, em grupos de três ou quatro, produziram um texto do gênero estudado, que após ser lido e revisado, foi recolhido pelo professor para a leitura e apontamentos de possíveis acertos. A revisão feita pelos alunos é uma etapa muito importante. O professor deve questioná-los de modo que eles próprios percebam as falhas de seus textos. A observação de modelos também é muito importante. Como eles já tinham lido vários textos do gênero, foi mais fácil detectar o que deveria ser melhorado. Vejamos um exemplo:

Era uma vez um garoto que
queria chupar manga ai ele estava
tentando subir na árvore para pegar manga
só que o pé de manga estava ecorregando (sic)
ai ele falou a não queria mesmo elas
estão azedas vou embora ai ele ouviu
um barulho do pé de manga ai ele

saiu correndo quando ele chegou lá
era um galho do pé de manga.

“Quem desdenha quer comprar” (*transcrição de texto produzido pelos alunos*)

O grupo resolveu fazer uma paródia de “A raposa e as uvas”. Nesse texto, o grupo esqueceu o título, não havia marcas de parágrafo e não havia pontuação. O texto também demonstra marcas de oralidade, como a expressão “aí” e falas diretas, sem o uso de travessão.

Na segunda versão, os alunos puderam reescrever o texto, após perceberem o que deveria ser melhorado:

O garoto e a manga

Era uma vez um garoto que queria chupar manga.

Ele estava tentando subir na árvore para pegar manga, só que o pé de manga estava escorregando.

Então ele falou:

- Ah, não queria mesmo! Elas estão azedas. Vou embora.

De repente ele ouviu um barulho do pé de manga. Ele saiu correndo. Quando ele chegou lá, era um galho do pé de manga.

Moral: “Quem desdenha quer comprar” (*transcrição do texto reescrito pelos alunos*)

Para direcionar o trabalho de reescritura de textos, os PCNs esclarecem que:

[...] ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. [...] Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio

didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é muito mais do que a qualidade da produção – a atitude crítica diante do próprio texto. (BRASIL, 2001, p. 47-48)

Deste modo, o professor deve levar o aluno a reconhecer a importância de ler e reler o seu próprio texto. A partir de então, mostrar a possibilidade de reescrever o mesmo para que ele fique tão objetivo a ponto de conseguir alcançar seu alvo: fazer-se compreendido.

Durante o projeto, foram produzidas diversas fábulas pelos grupos. Os títulos foram: “O cavalo e a zebra”; “A joaninha e a formiga”; “O gato e a ração” (paródia de “O cachorro guloso”); “O garoto e a manga” (paródia de “A raposa e as uvas”); “O gavião e o pássaro”; “O menino arrependido”; “O cordão roubado”.

Em outro momento, os grupos foram ao laboratório de Informática e ilustraram cenas das histórias criadas num programa que permite montar cenas com figuras. Em seguida, gravaram a narração da história, de acordo com as cenas e montaram uma apresentação. Finalizamos o projeto com uma apresentação de slides no datashow para toda escola. As histórias criadas pelos alunos do 5º ano prenderam atenção dos demais que estavam assistindo, principalmente dos menores. Além de criativas, as histórias ficaram muito divertidas. Os autores ficaram orgulhosos de suas produções.

Ao final do projeto, pedimos que os alunos avaliassem as atividades realizadas durante esse período. É muito importante ter o *feedback* dos alunos não só ao fim do projeto, mas durante o mesmo, pois a partir daí podemos avaliar se os objetivos estão sendo alcançados e redirecionar as atividades.

Avaliação dos resultados

O resultado do projeto desenvolvido foi muito positivo. Por meio de atividades variadas, os alunos aprenderam brincando e, com isso, se envolveram mais, tornando-se sujeitos de sua aprendizagem. Além disso, o fato de a

atividade ser realizada em grupo possibilitou a troca entre os alunos. Ao interagir com o colega, que possui mesmo nível de escolaridade, idade próxima, mas conhecimento de mundo diferente, um aluno pode ampliar seu repertório linguístico e cultural, refletindo sobre o que está escrito ou vai escrever, utilizando estratégias de leitura, testando suas hipóteses, etc. Nesse processo de construção de aprendizagem, portanto, é essencial a troca de experiências, de conhecimentos e informações entre os alunos.

Com este trabalho, os alunos não só participaram ativamente de todo o processo criativo, como também a compreensão dos provérbios e das fábulas passou a fazer mais sentido, pois, além de reconhecerem a especificidade de cada gênero, puderam perceber a relação entre eles. Dessa forma, as expectativas dos objetivos propostos foram plenamente atingidas. Por exemplo, ao relacionar as fábulas a provérbios, puderam mostrar que compreenderam o sentido global do texto. Da mesma forma, ao criar uma história a partir de um provérbio, demonstraram a interpretação que tiveram do mesmo.

Foi muito bom vê-los tão motivados e, ao final do trabalho, quando o mesmo foi exibido para toda a escola, fechando o projeto sobre as fábulas, observar a alegria deles ao verem que suas histórias criaram forma e até vida, e que suas criações estavam sendo exibidas para toda a escola, que também se divertia com suas produções.

Moral da História

O resultado do projeto desenvolvido foi muito positivo. Por meio de atividades variadas, os alunos aprenderam brincando e, com isso, se envolveram mais, tornando-se sujeitos de sua aprendizagem. Além disso, o fato de a atividade ser realizada em grupo possibilitou a troca entre os alunos. Ao interagir com o colega, que possui mesmo nível de escolaridade, idade próxima, mas conhecimento de mundo diferente, um aluno pode ampliar seu repertório linguístico e cultural, refletindo sobre o que está escrito ou vai escrever, utilizando estratégias de leitura, testando suas hipóteses, etc. Nesse processo de

construção de aprendizagem, portanto, é essencial a troca de experiências, de conhecimentos e informações entre os alunos.

Com este trabalho, os alunos não só participaram ativamente de todo o processo criativo, como também a compreensão dos provérbios e das fábulas passou a fazer mais sentido, pois, além de reconhecerem a especificidade de cada gênero, puderam perceber a relação entre eles. Dessa forma, as expectativas dos objetivos propostos foram plenamente atingidas. Por exemplo, ao relacionar as fábulas a provérbios, puderam mostrar que compreenderam o sentido global do texto. Da mesma forma, ao criar uma história a partir de um provérbio, demonstraram a interpretação que tiveram do mesmo.

Foi muito bom vê-los tão motivados e, ao final do trabalho, quando o mesmo foi exibido para toda a escola, fechando o projeto sobre as fábulas, observar a alegria deles ao verem que suas histórias criaram forma e até vida, e que suas criações estavam sendo exibidas para toda a escola, que também se divertia com suas produções.

Referências

- BAGNO, Marcos. (2002) *Fábulas Fabulosas*. (Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/vdttxt3.htm>. Acesso em 20/05/2009)
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série*, Brasília, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da Literatura Infantil/juvenil*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 7 ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso)
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto - Leitura e Redação*. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

LAJOLO, Marisa. (2005) *A narrativa na literatura para crianças e jovens*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nl/meio.htm>>. Acesso em 20/05/2009.

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. V. 3. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Enviado em 28 de outubro de 2011

Aprovado em 29 de maio de 2012

A ENTREVISTA NA SALA DE AULA

Michele Freitas Gomes*

michelefg@hotmail.com

*Graduada em Letras, Professora do Colégio Franciscano Espírito Santo.

Apresentação

Este texto pretende relatar e analisar uma experiência realizada com uma 7ª série do Ensino Fundamental de uma escola privada de Bagé, RS, em que se utilizou a sequência didática como ferramenta metodológica para desenvolver atividades de leitura, produção textual e análise linguística. Visando problematizar as proposições dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa e efetivar um ensino inovador, baseado na perspectiva discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2002), objetivou-se trabalhar com o gênero entrevista, tendo em vista sua esfera de circulação e tomando o texto como unidade de sentido (PCNS, 1998).

Caracterização da escola

O projeto desenvolveu-se em uma escola privada de Bagé, RS, que atende a 1200 alunos, distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Os professores buscam, a partir da filosofia franciscana, organizar projetos pedagógicos que dialoguem com os valores cristãos e as exigências da sociedade contemporânea. A turma escolhida para realizar a atividade foi uma 7ª série do Ensino Fundamental, composta por 36 alunos, sendo 19 meninas e 17 meninos com, em média, 13 anos. São bastante participativos e interessados nas atividades multimídia.

Fundamentação Teórica

A escolha da teoria dos gêneros do discurso para a organização do ensino de língua materna, atualmente, não só contempla as orientações oficiais, mas também constitui-se como uma forma possível de inovar a prática pedagógica, paulatinamente, atendendo às exigências da nova configuração social e dialogando com formas de ensino que foram se legitimando ao longo dos anos e não serão substituídas de uma só vez pela escola.

A discussão em torno dos gêneros cresce, principalmente entre os professores, como consequência desse conceito ter se tornado prescrição nos documentos oficiais. Desse modo, adota-se a perspectiva de que todo discurso é único e irrepetível (BAKHTIN, 2002), uma vez que é o dizer de um sujeito, de uma determinada forma e num contexto específico (PCN, 1998, p.20); cada falante/locutor para elaborar seu discurso faz escolhas linguísticas de acordo com o contexto no qual o discurso está sendo produzido. Ao adotar a palavra, letra e até mesmo o texto isolado, negamos ao usuário da língua informações importantes para compreender a sentença e deixamos de lado a perspectiva do enunciador justamente por negar esse contexto de produção.

Segundo Bakhtin (2002, p.262):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Isso significa que o gênero discursivo, conforme concebido pela perspectiva bakhtiniana, é composto desses três elementos: o conteúdo, o estilo e a construção composicional. É importante também chamar atenção para o fato de que os gêneros não são exclusivos da língua escrita. A diversidade e riqueza de gêneros existentes na língua (BAKHTIN, 2002) estão relacionadas à diversidade e riqueza da atividade humana. Esses gêneros, constituídos a partir das situações reais de comunicação, podem ser subdivididos em primários ou secundários. Os gêneros primários, conforme concebe Bakhtin (2002, p.263), estão mais ligados à oralidade e às situações cotidianas, enquanto os secundários surgem em situações mais complexas e, de certa forma, reelaboram os gêneros primários.

É preciso fazer com que os alunos reflitam sobre o uso da língua, o que pode acontecer nas práticas de leitura/escuta e produção textual, quando não se restringe o objetivo de ensino à memorização da nomenclatura gramatical. Esse uso da língua acontece através dos diferentes gêneros, tanto orais quanto escritos. Para Marcuschi (2008, p.154), quando utilizamos um gênero, não dominamos apenas uma forma linguística, mas uma forma de realizar, linguisticamente, um objetivo. O gênero, portanto, é um instrumento linguístico para realizar um determinado objetivo comunicativo.

Na perspectiva discursiva, as diferentes esferas de circulação do discurso - familiar, jornalística, escolar, publicitária, científica, entre outras - não são separadas, mas interligam-se (ROJO, 2009), refletindo diferentes condições e finalidades e elaborando assim os tipos relativamente estáveis de enunciados, isto é, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2002). Segundo afirma Brait (2000, p. 20), não se pode pensar em gêneros sem considerar a esfera em que eles se constituem/atuam e, por sua vez, seu contexto de produção/circulação/recepção. Desse modo, partimos da ideia de que o texto não se realiza apenas pela gramática, ou ortografia, mas é uma

resposta de um interlocutor real dada a outros textos em uma situação sócio histórica específica e com uma finalidade determinada.

Ao lançar esse olhar para as aulas de língua portuguesa, as exigências da sociedade globalizada, a demanda por inovação, os estudos na área da linguística, surge a necessidade de repensar a própria prática para revisita-la e torna-la não só nova, mas inovadora, não só desafiante, mas desafiadora, não só de ensino, mas de aprendizagem. Uma das formas de organizar o trabalho pedagógico na perspectiva dos gêneros do discurso é articular atividades de leitura, escrita e análise linguística com questões relevantes para os alunos em projetos didáticos.¹

É válido ressaltar que a pedagogia dos projetos, conforme Suassuna (2006, p.231), apresenta inúmeras vantagens, entre elas, cito: a possibilidade de tratar temas de interesse dos alunos, a participação efetiva de todos os envolvidos no projeto, a oportunidade de construir conhecimento a partir de situações concretas e da vivência crítica e cooperativa. Além disso, desenvolve as capacidades de observação, reflexão, comparação, resolução de problemas, comunicação e cooperação.

Para Dolz & Schneuwly (2010, p.98), a sequência didática (doravante SD) é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Esse procedimento, conforme aponta Rojo (2009, p.36), vem sendo

¹ A escolha pelo projeto didático ou projeto de letramento decorreu de uma ampla reflexão acerca dos dois assuntos. No entanto, projeto de ensino, apesar de propor atividades centradas na leitura e na escrita, e partir do interesse dos alunos pelo tema adolescência, não utilizou os gêneros entrevista e artigo de opinião para resolver uma questão social, e sim, para articular atividades de leitura, produção e análise linguística. Para a caracterização como projeto de letramento faltou, em tese, uma finalidade social que ultrapassasse a questão pedagógica. Todavia, durante muitos momentos da elaboração e implementação das atividades, tais como a exploração do blog, dos gráficos, das revistas, dos vídeos do You tube, o projeto didático dialogava com os projetos de letramento, uma vez que primava pelo estudo da língua em uso. Esse esclarecimento faz-se necessário, pela questão do letramento estar presente nessa discussão; nota-se, com isso, que os projetos didáticos estão voltados, também, para continuar a proposta de letramento que pouco aparece nos livros didáticos do Ensino Fundamental – anos finais.

amplamente discutido pelos estudos em linguística e linguística aplicada. As sequências didáticas podem ser elaboradas para projetos ou módulos, sendo uma estratégia mais aprofundada que as unidades do livro didático. Para a autora, os próprios livros poderiam ser organizados em sequências didáticas, além de ser esse procedimento uma possibilidade válida de transposição didática dos documentos oficiais: “(...) as sequências didáticas podem ser elaboradas tanto para módulos como para projetos, constituindo-se em um material didático de certa extensão, monotemática ou monogenérico, maior e mais aprofundada que o livro didático”(ROJO, 2009, p.36).

A sequência didática tem como finalidade ajudar o aluno a dominar um gênero e com isso expressar-se de forma oral ou escrita com mais competência. Em outras palavras, a SD facilitará o desenvolvimento da competência discursiva partindo do estudo de um gênero.

Descrição da experiência

A sequência didática com o gênero entrevista constituía uma parte de um projeto didático cujo objetivo era compreender o universo do adolescente, seus conflitos, incertezas e relacionamentos.

A apresentação da situação foi feita com uma conversa sobre o gênero entrevista e os objetivos do trabalho, seguida de uma atividade no laboratório de informática. Selecionei cinco vídeos de entrevistas², sendo

² Disponíveis em: <http://www.youtube.com/watch?v=5EgqbS-gD5s> (Restart)

http://www.youtube.com/watch?v=Df_gxLDqrVo (Ivete Sangalo)

<http://www.youtube.com/watch?v=Ef6tOXrEG-0&feature=related> (Robert Pattison)

<http://www.youtube.com/watch?v=MQoMuhYBbvI> (Miranda – Icarly)

<http://www.youtube.com/watch?v=Oj8ze9b2wL4> (Cotardo Calligaris)

Último acesso em 26/09/2011

quatro deles com ídolos adolescentes e um com um adulto falando sobre a adolescência para que os alunos assistissem e escrevessem sobre as características do gênero, tais como linguagem, temática, postura, estilo. Em síntese, as orientações dadas contemplaram os elementos constitutivos do gênero: a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático (BAKHTIN, 2002) de cada uma delas.

Depois de os alunos assistirem aos diferentes vídeos e fazerem suas anotações, organizamos, no quadro da sala de aula, uma listagem apresentando os principais aspectos do gênero entrevista oral quanto à estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo. Discutimos também as diferentes formas de entrevista, das mais formais até aquelas que pareciam uma conversa menos controlada. Em seguida, foi lida uma entrevista escrita e feitas atividades de compreensão escrita.

Nas questões de compreensão leitora e análise linguística, privilegiaram-se o contexto sociodiscursivo da entrevista e a reflexão sobre as semelhanças e diferenças desse gênero nas modalidades oral e escrita. Dessa forma, vimos que as diferenças não são polarizadas, mas acontecem num "*continuum tipológico das práticas sociais de produção textual*." (MARCUSCHI, 2010, p.35 grifo do autor).

No que concerne à articulação entre a leitura, produção textual e análise linguística, julgo o momento descrito bastante importante, já que foi possível, a partir da atividade de leitura, olhar para aspectos linguísticos do texto, tais como palavras que favorecem respostas abertas (por ex.: "por que" e "como"), outra possibilidade foi explorar o tipo de linguagem.

Depois de lida e analisada a entrevista escrita com Robert Pattison, para que os alunos experimentassem o papel de entrevistado, preparei uma entrevista escrita com perguntas abertas e fechadas³. Com essa

³ Respondida a entrevista, fizemos um levantamento das respostas e, posteriormente, como o auxílio da professora responsável pelo laboratório de Informática, eles aprenderam a fazer tabelas

atividade, além de possibilitar aos alunos experimentarem a posição do entrevistado, com as respostas das perguntas fechadas gerávamos dados para construir gráficos e mostrar como a maioria da turma se posicionava em relação à adolescência.

A proposta seguinte era a preparação para a entrevista com alguém que tivesse vivido sua adolescência antes dos anos de 1960. Essa atividade iniciou-se com a escolha das duplas ou trios de trabalho para o planejamento e produção da entrevista em vídeos. Depois, selecionei com a turma aspectos da adolescência que eles poderiam investigar e que ajudassem na compreensão das semelhanças e diferenças nas experiências vividas pelos adolescentes no passado e atualmente. Os subtemas citados pelos alunos foram: namoro, diversão, escola, moda e relação com a família. Para que os vídeos não fossem longos, nem repetitivos, cada dupla deveria escolher um subtema. Decidido o subtema, a dupla trabalhou na elaboração de, no mínimo, cinco perguntas abertas e que motivassem uma resposta detalhada. Recordamos, nesse momento, das perguntas que eles já tinham visto e lido e revisei as questões antes de eles partirem para a gravação da entrevista, que foi feita como atividade extraclasse.

Ainda solicitei, oralmente, que, ao iniciar a gravação da entrevista, fizessem uma introdução apresentando o entrevistado (nome, idade, profissão, etc). Estabelecemos um prazo de entrega e organizamos o calendário de apresentações. O objetivo principal dessa proposta era conhecer a realidade das pessoas que viveram a adolescência antes dos anos de 1960 e confrontar com a realidade dos adolescentes dos anos 2000. A atividade também promoveu o trabalho com a oralidade a partir

e gráficos na Microsoft Office Excel. Os gráficos foram impressos e anexados no portfólio e com o trabalho foi possível levar os alunos a perceberem a transposição de números/dados em gráficos de barras e pizzas.

de uma situação real de comunicação, tendo em vista o contexto em que ocorreu a interlocução, desenvolvendo, assim, a competência discursiva.

Após as apresentações dos vídeos, pude perceber diferentes aprendizados em relação à língua materna, tais como a preocupação com a construção de um contexto de produção de entrevista que simula uma situação de comunicação real de programa de entrevista de televisão, em um dos vídeos. Esse contexto de produção simulado é marcado por uma estrutura inicial comum a entrevistas televisivas, como se observa nos excertos abaixo de um dos vídeos que trata da questão escolar:

Entrevistador 1 (E1) - Bom dia (olhando para a câmera), hoje iremos entrevistar Maria, ex-aluna do colégio interno São Carlos da cidade de Dona Francisca.

Entrevistador 2 (E2) - Bom , como era a rotina do colégio?

(...) E2 - "Tá", e você tinha tempo livre pra fazer o que gostava?

Em relação ao estilo, nota-se ainda que, apesar da tentativa de formalidade, o E2 faz uso de um marcador conversacional informal ("tá"), no início da segunda pergunta que faz à entrevistada. Isto evidencia que ele transita entre as modalidades formal e informal da língua.

Em relação ao contexto de produção, vale destacar outro vídeo, o nº3, em que as alunas optaram por entrevistar uma palestina que vive no Brasil há 10 anos e veio para cá porque era prometida em casamento para um parente distante. No início do vídeo, há, por escrito, um registro que informa isso aos interlocutores. A proposta desta dupla era, além de

entender as experiências dos adolescentes em outra época, considerar também as diferenças culturais, o que demonstra uma atividade que viabilizou o multiletramento (ROJO, 2009). Na entrevista 3, a entrevistada respondia às questões em árabe e uma das alunas, de descendência palestina, traduzia as respostas. Uma marca desta entrevista é a quebra do discurso direto, comum no gênero, e a participação do discurso indireto: “Ela me disse...” Considerando que uma das entrevistas a que eles assistiram era com um ator estrangeiro e mostrava a tradução, pode ser que essa especificidade da estrutura composicional tenha sido inspirada pelo trabalho realizado em aula.

Quanto ao conteúdo temático, todos os vídeos contemplaram o que foi acordado previamente em aula: experiências/relatos da adolescência. Em relação ao ensino de língua materna, vale dizer que, segundo Baltar (2003), o aluno que realiza a experiência de trabalhar sua competência discursiva terá mais chance de entender a complexidade de cada evento discursivo, compreendendo melhor o que está em jogo no momento da produção dos enunciados. Retomarei aqui a concepção de enunciado de Bakhtin (2002, p.261), como um evento individual, embora cada campo de utilização da língua elabore seus tipos relativamente estáveis, o que torna o gênero discursivo repetível, mas ao mesmo tempo com possibilidades de inovações nas práticas sociais. Nesse sentido, desenvolver a competência discursiva para a leitura/escuta/produção de entrevistas significa apropriar-se de elementos que constituem esse gênero, não apenas sabendo falar *sobre* ele, mas podendo usá-lo (e até mesmo modificá-lo) para posicionamento diante do mundo.

Considerações Finais

A articulação entre leitura, produção textual e análise deu-se por meio de questões orais e escritas, superando o modelo transmissivo de atividades estanques de compreensão parafrástica, seguidas de questões

de inferência e extrapolação. Privilegiei, na elaboração da sequência didática, questões que permitissem a compreensão efetiva por meio da análise e reflexão dos recursos linguísticos dos textos.

Outro aspecto positivo foi considerar efetivamente o interesse dos alunos da 7ª série e optar pela temática dada e a opção por uma produção multimodal - vídeo da entrevista - o que potencializou o diálogo multicultural e trouxe para dentro da escola, além da cultura valorizada, a cultura do aluno, o que segundo Rojo (2009, p.115) é, também, papel do professor.

Aponto como positivo o fato de conseguir trabalhar a partir de um gênero sem gramaticalizá-lo, explorando o contexto comunicativo, as finalidades do enunciado, a posição dos interlocutores, enfim, o uso real da língua, efetivando, desse modo, a proposta das políticas públicas em relação ao gênero como objeto de ensino. Vale ressaltar que o trabalho com a sequência didática não foi uma atividade secundária ou complementar.

Ainda em relação à competência discursiva, com as produções do gênero entrevista, os alunos demonstraram que a desenvolveram pela capacidade de adequar sua linguagem à situação comunicativa, reelaborar as questões e fazê-las de modo claro, assim como empregar marcadores textuais que possibilitassem que as respostas dos entrevistados fossem abertas. Trabalhar com a teoria dos gêneros discursivos permite ao aluno atentar para os diferentes aspectos que dizem respeito a um texto e desenvolver desse modo sua competência discursiva.

É importante salientar que esse estudo constitui-se em uma réplica a outros estudos que também buscam refletir sobre a perspectiva discursiva e encontrar opções de inovação. Assim, espera-se que outras respostas sejam dadas a essa proposta e nessa cadeia de discursos, novas alternativas sejam encontradas a fim de favorecer um ensino de língua portuguesa que desenvolva a competência discursiva. Isso não significa que romperemos radicalmente com o ensino tradicional, mas que,

paulatinamente, poderemos buscar um ensino tanto mais inovador, quanto mais eficiente.

Referências

BALTAR, Marcos. *A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez. 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo, SP: Ática, 2006.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. *Entrevista: uma conversa controlada*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KUNH, Tanara Zingana & FLORES, Valdir do Nascimento. *Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008.

KLEIMAN, Angela B. & MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade – Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. *LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

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

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

ROJO, Roxane (org.) *Linguagens Códigos e suas tecnologias*. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, 2004.

_____. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.- Coleção As Faces da Linguística aplicada, 2000.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2ed. , 2010.

Enviado em 12 de maio de 2012

Aprovado em 23 de junho 2012

LINGUAGEM, TEXTO, ENSINO E INCLUSÃO: OFICINAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO TRAÇANDO CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-TEXTUAL E PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Silvio Profirio da Silva*

silvio_profirio@yahoo.com.br

*Aluno do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Foi, por três anos, bolsista do Programa Conexões de Saberes da UFRPE: diálogos entre a universidade e comunidades populares, no qual desenvolveu Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual, em escolas da Rede Estadual de Ensino em Pernambuco.

Palavras iniciais

De acordo com Suassuna (2009, p.4), “durante muito tempo, a prática da redação, limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria por em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior”. Dentro dessa perspectiva, durante décadas, a prática da produção de texto (ou também técnicas de redação como era chamada) foi norteadas por paradigmas puramente normativos, concedendo primazia aos aspectos gramaticais (ortográficos, morfológicos, sintáticos etc.). Tal postura desconsiderava inúmeros aspectos internos do texto dissertativo-argumentativo, tais como, a estruturação formal, coesão (referencial, retomada, progressão, sequencial, articulação), coerência etc. (COSTA VAL, 1991; XAVIER, 2006). Desconsiderava-se, sobretudo, a dimensão textual-interativa, que envolve a produção de texto.

Consoante Santos (2002, p.30), “na década de 1980, alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafomotriz”. Nessa perspectiva, a partir da década de 1980, as

discussões atinentes ao ensino de Língua Portuguesa ampliaram-se consideravelmente. Despontam, assim, novos fundamentos teóricos, que respaldam um novo fazer pedagógico no que concerne à leitura e, sobretudo, à escrita.

A partir da década de 80 do século XX, propostas de ensino de língua portuguesa, fundamentadas em diferentes concepções de ensino e de linguagem, alteraram a perspectiva com que se considerava o objeto de ensino de língua portuguesa: a palavra ou a frase, as unidades do ensino de gramática, deveriam ser substituídos pelo texto, que assume, então, o lugar de relevância (ao menos em propostas) nas práticas de sala de aula. O trabalho com a leitura e a produção textual passa a ser considerado a alternativa para o ensino com base na gramática normativa — a que se convencionou denominar de *tradicional* (PIETRI, 2007, p. 93).

Alguns teóricos da Linguística Aplicada, como é o caso de Albuquerque (2006), Bezerra (2001), Bezerra (2010) e Soares (1998), entre outros, desatacam as contribuições das Teorias Enunciativas [*Análise do Discurso, Análise da Conversação, Linguística Cognitivista, Psicolinguística, Pragmática e, acima de tudo, Linguística de Texto*] para a eclosão de uma nova concepção de texto. Na ótica de Therezo (2002, p. 10), “para a Linguística Textual, a unidade fundamental é texto - não a palavra ou a frase”. O conceito de texto passa, então, a estar diretamente atrelado à interação e ao sentido. Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, irrompem inúmeras modificações na prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, subsidiando, assim, um novo enfoque dado ao texto. Este, por sua vez, é alçado à condição de objeto/unidade de ensino (BEZERRA, 2001; BEZERRA, 2010; CARDOSO, 2003; SANTOS *et al*, 2006; SANTOS, 2007).

Pietri (2010) destaca as contribuições dos pressupostos *Bakhtinianos*, dos postulados *Sócio-interacionistas* e do *Letramento* para uma nova forma de conceber a competência linguística da escrita. Esta passa a ser concebida como prática social, pautada por uma gama de habilidades cognitivas, discursivas, linguísticas, sociais e textual-interativa (KOCH & ELIAS, 2009; MARCUSCHI, 2010). Assim,

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual (MARCUSCHI, 2010, p. 65).

Destaca-se, em especial, a expansão das discussões concernentes aos gêneros textuais. Gonçalves (2011) traz à tona considerações extremamente relevantes acerca dos gêneros de texto, evidenciando uma gama de habilidades linguístico-discursivas em uma perspectiva dialógica. No dizer de Santos *et al* (2006, p. 30), “os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”. Diante dessa acepção, o conceito de gêneros textuais passa a estar intimamente vinculado a práticas sociais, comunicativas e interativas, sendo marcados por especificidades. O ensino de língua, com base nesse norte, passa a focar nas condições de produção e nas particularidades de cada gênero (GONÇALVES, 2011; SANTOS *et al*, 2006).

Essas modificações vêm sendo adotadas não só na *Didática do Ensino da Língua Portuguesa*, mas, sobretudo, nas avaliações e nos processos seletivos, como, por exemplo, nas Provas de Vestibular e nas Avaliações Nacionais, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio -

ENEM. Contudo, o resultado de diversas pesquisas e avaliações de âmbito nacional revela que uma grande quantidade de alunos tem dificuldades de produção textual. Essa problemática dificulta o ingresso dos alunos oriundos de escolas públicas em instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Em outras palavras, na medida em que essa dificuldade influi no desempenho do uso da modalidade escrita da língua, os alunos da escola pública terão poucas condições de obter sucesso nas Provas de Redação do Vestibular.

Tomando-se por base os trabalhos de Araújo & Rosing (2005), Bentes (2004), Cardoso (2003), Dionísio (2006), Dionísio *et al* (2010), Gonçalves (2011), Karwoski *et al* (2006), Koch (2002), Koch & Elias (2009), Marcuschi (2010), Marcuschi (2006), Santos *et al* (2006), Xavier (2006), entre outros, este trabalho tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas na *Oficina de Textos: Produção Textual* realizada em comunidades populares da Região Metropolitana do Recife, com o propósito de “criar condições para desenvolver a competência comunicativa do usuário da linguagem, no nível de qualidade exigido, atualmente, pelas bancas que elaboram concursos em geral no Brasil” (XAVIER, 2006, p. 11). O que está em sintonia com os documentos oficiais (PCNs e OCNs) que orientam o ensino de Língua Materna no Brasil, objetivando formar cidadãos capazes de exercer plenamente as competências de leitura e produção textual. O que, por sua vez, alça a escrita à condição de prática social, isto é, os usos sociais da linguagem escrita.

Essa oficina foi viabilizada pelo *Programa Conexões de Saberes da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE: diálogos entre a universidade e comunidades populares*. O Conexões de Saberes é um programa de extensão universitária, cujo principal objetivo é integrar o saber acadêmico e o saber popular, contribuindo para a permanência qualificada de estudantes de origem popular no âmbito acadêmico. Para

isso, esse programa promove parceria com o Programa Escola Aberta - PEA (em articulação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECAD), levando seus bolsistas a desenvolver Oficinas Temáticas, durante os finais de semana, em escolas estaduais e municipais da rede de ensino pública no estado de Pernambuco. Além disso, esse programa contribui para a formação acadêmica de seus bolsistas, na medida em que os envolve no contexto de diversas atividades acadêmicas, tais como: desenvolvimento de oficinas, minicursos, produção de textos acadêmicos (artigos, projetos de pesquisa, resenhas, resumos expandidos etc.). O interesse em implementar essa oficina surgiu a partir das Formações Continuadas desse programa. Tais formações argumentavam acerca do papel da universidade no que concerne à “universalização do direito à educação” (SEVERINO, 1997, p. 21).

1 Caracterização da escola

Conforme dito anteriormente, a *Oficina de Textos: Produção de Texto* surgiu em função do Programa Conexões de Saberes da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, sendo ministradas por dois alunos do Curso de Licenciatura em Letras dessa instituição, nos anos de 2009 e 2010, nas manhãs dos sábados. Elas foram realizadas na Escola Estadual Dom Sebastião Leme (UR 03/ Ibura) e na Escola Prof. Jordão Emerenciano (UR 02/ Ibura), sendo voltadas para alunos e ex-alunos dessas instituições, como também para pessoas da comunidade (inclusive de comunidades/ bairros vizinhos). As oficinas contaram com um público de 19 pessoas na primeira escola e 33 pessoas, em média, na segunda escola. O público dessas oficinas era composto por homens e mulheres com a faixa etária de 16 até 47 anos.

Ambas as escolas são as duas maiores escolas da Rede Estadual do Bairro do Ibura. Elas fornecem ensino que abrange o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Integral, atendendo às pessoas das Comunidades da UR 02 e de comunidades vizinhas. Pelo fato de essas escolas se situarem em comunidades populares, o público dessas unidades de ensino pode ser definido como jovens de baixa renda, na medida em que são provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo. Por essa razão, a maior parte dos participantes não possuía condições financeiras de arcar com as despesas de cursinho preparatório particular ou de arcar com as despesas de passagens para se deslocar para um Pré-vestibular voluntário em outro bairro. Inclusive, algumas dessas comunidades são, em geral, caracterizadas/ classificadas como de “Alta Periculosidade”, em virtude dos altos índices de violência que permeiam o bairro do Ibura. Daí provém a relevância da realização dessa oficina nessas comunidades.

2 Fundamentação Teórica

Todos sabem que, nos dias atuais, a escrita e o uso eficaz da língua são competências linguísticas primordiais que surgem como diferenciais, sobretudo, no que diz respeito aos processos seletivos, como é o caso do Enem e das Provas de Vestibular. Entretanto, nesse campo, há um vestuto elemento que está ao lado de uma gama de estudantes: o *discurso das dificuldades de Produção de Textos*. Apesar de não ser algo novo, ele vem se intensificando nos últimos anos. Esse problema, em muitos casos, está vinculado à postura da escola tradicional que amparou-se, predominantemente, em práticas de ensino da produção de texto norteadas pelos compêndios canônicos estabelecidos pela Gramática Normativa [padrão culto da língua]. Dito de outra forma, práticas

orientadas por uma "pedagogia centrada na modalidade linguística supostamente homogênea das gramáticas" (SUASSUNA, 2009, p. 41).

No que tange a essa perspectiva metodológica, Suassuna (2009) ressalta o fato de que valorizava-se, sobretudo, as questões ortográficas, lexicais, morfológicas e sintáticas, elegendo esses aspectos/ fatores como únicos critérios de avaliação. Além disso, essa autora sinaliza o fato o ensino dessa competência linguística pautava-se em três etapas: "assimilação da nomenclatura gramatical, autocontrole gramatical e caracterização do certo e do errado" (p. 42). O que, por conseguinte, excluía da metodologia de ensino da redação, inúmeras questões internas do texto, como, a progressão, a referenciarão, a amarração/articulação entre as frases, a argumentatividade etc. Costa Val (1991) traz uma gama de exemplos de redação de vestibular que, do ponto de vista da Gramática Normativa, estavam corretas. Todavia, esses textos careciam em diversos aspectos organizacionais da produção da dissertação argumentativa.

Segundo Albuquerque (2006, p. 11), "a década de 1980, assistiu a um amplo desenvolvimento de pesquisas na Área de Língua Portuguesa. Pesquisadores de diferentes campos - Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc. - tomaram como objeto de estudo a leitura e a escrita buscando redefini-las". Dentro desse contexto, nos anos 80, começam a aparecer mudanças nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa. Essas modificações despontam da proliferação de uma série de estudos das Ciências Linguísticas e Educativas [Investigações Linguísticas e Pedagógicas], conforme sinaliza Albuquerque (2006). Tais mudanças propagam-se ainda mais nos anos 90. Nessa década, as discussões relativas aos gêneros textuais expandiram-se de maneira considerável, tornado-se objeto de inúmeras pesquisas acadêmicas.

Nos últimos quinze anos, mudanças significativas ocorreram no tratamento dispensado ao ensino da elaboração de texto no âmbito escolar. Na segunda metade dos anos 1990, o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo no contexto da sala de aula. De início, predominou o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais e, em decorrência, pela caracterização de seus aspectos formais, tratados como fixos. Posteriormente, passaram a destacar, ainda que com algumas divergências, a importância de se compreender os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais (MARCUSCHI, 2010, p. 75-76).

É nesse cenário que irrompem novos paradigmas para o ensino de Língua Portuguesa, acompanhado de novas estratégias e procedimentos de ensino. Essas alterações têm sido postas em prática, o que tem ocasionado um novo tratamento dado ao texto e aos gêneros de texto não só nos manuais didáticos de língua (livros didáticos e gramáticas escolares), mas também nas provas de língua das mais diversas avaliações nacionais e processos seletivos. Estes trazem consigo uma nova variedade textual-temática, priorizando os aspectos/ fatores no tocante ao conteúdo temático, à composição, ao estilo etc..

Gonçalves (2011) destaca o fato de os gêneros textuais estarem diretamente vinculados às práticas corriqueiras do dia a dia e, sobretudo, a práticas comunicativas e interativas. Nessa conjectura, surge um novo tratamento dado aos gêneros, o qual prima pela abordagem das suas condições produção e das suas particularidades. É nesse contexto que Gonçalves (2011) propõe que, ao estudar os fenômenos linguísticos que envolvem os gêneros de texto, deve-se considerar os seguintes elementos:

a) Lugar social: É a instituição social ou o ambiente de interação onde o texto é produzido (mídia, academia, escola, etc.)

b) O papel social do emissor: Será o papel social executado pelo emissor durante a interação. Tal interação dar-lhe-á o estatuto de enunciador. Por exemplo: papel de professor? De pai? De locutor esportivo?

c) A posição social do receptor: Será o papel social dado ao receptor do texto, dentro do quadro de uma interação comunicativa. A este papel social de receptor, a literatura tem chamado de interlocutor.

d) Objetivo da interação: Será o objetivo ou o efeito de sentido a ser produzido no destinatário (interlocutor) (GONÇALVES, 2011, p. 52-53).

Essa nova perspectiva de ensino requer a abordagem das especificidades e das peculiaridades dos gêneros textuais, tais como: suas finalidades/ propósitos comunicativos, o título, a data de publicação, o local/ meio/ veículo de publicação e, até mesmo, o endereço ou nome do site onde foi publicado o gênero textual (KOCH, 2002). O ensino de língua, com base nesse norte, passa a primar por uma perspectiva *dialógica* e *interativa*. Em vez de focar em uma perspectiva *Aditiva* (BRASIL, 1997), observando a adição/ junção de letras, sílabas e frases com o propósito de chegar ao texto, ou seja, a articulação entre unidades menores/ maiores [palavras, frases e períodos] (BEZERRA, 2001; SANTOS *et al*, 2006), as mais recentes propostas curriculares que envolvem a produção de texto priorizam uma perspectiva pragmático-enunciativa.

A escrita passa a estar atrelada ao sentido, a uma ampla quantidade de estratégias linguístico-textual, cognitivas e a uma gama de conhecimentos de diversos expedientes [enciclopédicos, linguísticos, textuais etc.] (KOCH, 2002; KOCH; ELIAS, 2009). Destaca-se, sobretudo, o fato de ela articular o produtor do texto [ou também *enunciador* (KOCH, 2002)] e o leitor [ou também *coenunciador* conforme conceitua Koch

(2002)]. Ou seja, ao elaborar/ produzir o texto, ambos estão articulados. O enunciador lança mão de diversas estratégias, marcas e pistas textuais que levam esse coenunciador a refletir acerca dos recursos linguísticos utilizados durante o decorrer do ato da escrita, construindo/ produzindo efeitos de sentido e, por conseguinte, chegando ao seu propósito comunicativo (LINS & LUNA, 2002).

Leitura e escrita se inter-relacionam a todo o momento. O autor, quando escreve, pressupõe um leitor e uma leitura. Todo texto só ganha sentido se lido e atualizado por um receptor em seu contexto. Cada leitor, por sua vez, só o é se consegue, pelo diálogo que estabelece com o texto, construir sentido e renovar-se por isso sem deixar de acionar sua história pessoal, seu conhecimento prévio nesse processo de construção de sentido. A integração entre leitura e escrita é um ponto vital a ser explorado na escola (ARAUJO & ROSING, 2005, p. 191).

Esses novos paradigmas estão sendo aplicados ao estudo do gênero textual *Redação Escolar*, conforme evidencia Marcuschi (2006). Com isso, a prática da produção textual deixa de conceder primazia aos aspectos normativos/prescritivos e passa a primar pelas particularidades desse gênero, focando nos aspectos relativos à intenção/preensão comunicativa, ao contexto de produção (ambiente/ local), ao momento de produção e, sobretudo, ao produtor/ leitor do texto (GONÇALVES, 2011; MARCUSCHI, 2006). Deixa-se de lado a postura que preconizava o ensino da produção textual atrelada a modelos/padrões fixos e estabelecidos. Surgem, assim, novos fundamentos linguísticos para o ensino de língua e, por conseguinte, para o ensino da linguagem escrita, os quais transcendem a perspectiva da "boa expressão como subproduto da gramaticalização" (SUASSUNA, 2009, p. 42). Essa perspectiva norteou a condução da *Oficina de Textos: Produção de Texto*.

3 Descrição da experiência

Cientes da sua função social na construção de uma sociedade norteada por uma perspectiva de equidade de acessos e na socialização do saber, a universidade (por intermédio dos seus programas), nos últimos anos, tem realizado diversas ações no sentido de promover a inclusão social e o acesso ao ensino superior público. Em vista disso e do contexto nada animador dos bancos escolares brasileiros (SANTOS, 2007), surgem iniciativas de reverter a situação alarmante dos índices educativos da escola pública (sobretudo no que concerne ao Ensino Médio), propiciando, assim, maiores condições de ingresso, por parte dos alunos provenientes de escolas da rede pública, em instituições de ensino superior públicas. É nesse cenário que se insere a *Oficina de Textos: Produção de Texto*.

O principal objetivo dessa oficina era propiciar aos participantes o desenvolvimento de habilidades de produção de texto, que, conseqüentemente, fornecesse condições para que eles tivessem êxito nas Provas de Redação dos processos seletivos que ocorrem no estado de Pernambuco. É nesse contexto que a oficina em foco optou por trabalhar diversos aspectos da estrutura do texto dissertativo. Para tanto, primeiramente, elaborou-se a proposta de conteúdos a serem trabalhados. Para elaboração da proposta da oficina, foram utilizadas fontes que argumentam acerca da produção da dissertação argumentativa, tais como, Redação e Textualidade (COSTA VAL, 1991), Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa (XAVIER, 2006), Ler e Escrever: estratégias de produção textual (KOCH & ELIAS, 2009), A Coerência Textual (KOCH & TRAVAGLIA, 1990), Texto e Coerência (KOCH & TRAVAGLIA, 1989), Desvendando os segredos do texto

(KOCH, 2002), O Texto e A Construção do Sentido (KOCH, 1997), A Coesão Textual (KOCH, 1989), Como corrigir redações (THEREZO, 2002), O texto argumentativo (CITELLI, 1994), Português: Redação/ Módulo 2 (NETO, 2004) etc. Utilizou-se, também, fontes que tecem argumentos acerca dos mais diversos aspectos que envolvem os gêneros textuais. São exemplos de obras que ilustram essa temática: Linguagem: práticas de leitura e escrita (BENTES, 2004), Gêneros Textuais: Reflexão e Ensino (KARWOSKLI *et al*, 2006), Gêneros textuais & ensino (DIONÍSIO *et al*, 2010), Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula (SANTOS *et al*, 2006). Destacando-se, em especial, as contribuições teóricas da Professora Beth Marcuschi: **Escrevendo na escola para a vida** (MARCUSCHI, 2010) e **Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual** (MARCUSCHI, 2006).

Como as oficinas objetivavam contribuir com o acesso dos alunos de comunidades populares às universidades públicas de Pernambuco, foram utilizadas a matriz de competências requerida nas Provas de Redação aplicadas pela COVEST/COPSET, UPE e pelo ENEM. Os conteúdos abordados foram os exigidos nas provas dos processos seletivos, tais como: a) Conceito de texto, gêneros textuais e tipologia textual; b) Conceito de texto dissertativo-argumentativo; c) Aspectos a serem evitados nesse tipo de texto; d) Diferenciação entre tema e título; e) Impessoalidade, meios de impessoalização e sua relação com a credibilidade desse tipo de texto; f) A estrutura do texto dissertativo-argumentativo e suas características [a hierarquia das informações]; g) Introdução/Ideia Central (formas, estratégias e tipos); h) Desenvolvimento/Argumentos (formas, estratégias e tipos); i) Conclusão (formas, estratégias e tipos); j) Coesão (Referencia, Retomada, Progressão, Sequencial) e uso de conectores de articulação de parágrafos; l) Coerência; m) Como interpretar e como elaborar a resposta de questões

discursivas; n) Como usar termos e verbos de atribuição de ação ao autor, termos para abordar a problemática da questão.

Contudo, a abordagem de conteúdos dessas oficinas não se limitou aos aspectos estruturais do texto dissertativo, mas também abrangeu a questão da argumentatividade. Dito de outra forma, a abordagem de temática de cunho social, com o propósito de levar os participantes a produzirem e, em especial, lançar mão de seus próprios argumentos/posicionamentos. Por essa razão, foram abordadas as temáticas transversais, tais como, Cidadania, Consumo, Diversidade (étnica, linguística, religiosa etc.), Direitos Humanos, Ética, Questão Ambiental, Política, Tecnologia, Trabalho etc. Em outras palavras, “temas sociais importantes para uma compreensão mais aprofundada de certos valores e práticas de nossa sociedade. Questões estas que fazem parte da realidade de nossa sociedade e com as quais todos nós podemos nos defrontar em algum momento de nossas vidas” (BENTES, 2004, p. 22). O que remete ao enfoque interdisciplinar adotado pelo ENEM. Tal enfoque norteia a elaboração e composição das questões dessa prova, sobretudo, no que tange à produção textual (Prova de Redação).

4 Avaliação dos resultados

No tocante aos resultados obtidos, eles demonstram que, ao longo do desenvolvimento da oficina, os participantes apresentaram progressos relativos aos mais diversos aspectos da construção da dissertação argumentativa, tais como, a diferenciação entre as partes desse gênero de texto (a hierarquia das informações expostas no corpo do texto), a delimitação do tema (a relação entre geral e particular), a adequação do título em face do direcionamento dado ao tema (dar conta de refletir as

ideias expostas na superfície textual), a impessoalidade (a neutralidade e a não inclusão do autor no tratamento dado à temática abordada), a articulação entre as frases e as partes do texto (o uso de operadores argumentativos, elos coesivos e outros recursos linguísticos), a produção da coerência (não contradição entre as ideias e as partes textuais), a equivalência entre o número de linhas entre os componentes da estrutura desse tipo de texto e a quebra com frases incompletas.

Desataca-se, também, o fato de os participantes terem alcançado um progresso substancial no que diz respeito à Interpretação de Texto, a partir de Gêneros Textuais Imagéticos (Charges, Tirinhas, Histórias em Quadrinhos - HQs e outras ilustrações) para a produção de respostas de questões discursivas. No estado de Pernambuco, os órgãos que elaboram Provas de Vestibular lançam mão desses gêneros imagéticos com o propósito de levar os participantes a tecerem argumentos acerca de temáticas de cunho social. Para isso, os participantes têm de trabalhar com base em uma perspectiva de junção de fatores, articulando, assim, os elementos intratextuais (contextualizadores internos), os elementos extratextuais (contextualizadores externos) (KOCH, 2002), a linguagem verbal [textos, falas e diálogos] e não-verbal [imagens]. Todos esses aspectos surgem como fruto do desenvolvimento da *Oficina de Textos: Produção de Texto*, que, no olhar dos ministrantes, propiciou aos participantes maiores condições para que eles obtenham êxito nas Provas de Língua Portuguesa (Produção de Texto) e nos Vestibulares e nas Avaliações Nacionais (Enem).

5 Considerações

De acordo com Xavier (2006, p. 11), "o texto dissertativo-argumentativo consiste no gênero textual mais solicitado em quase todas

as instituições brasileiras que avaliam a habilidades escrita dos candidatos em processos de seleção”. Partindo desse pressuposto, trabalhar a temática da construção da dissertação argumentativa nas escolas públicas é algo de fundamental importância, na medida em que “o desenvolvimento da competência linguístico-textual” (SANTOS, 2002, p. 31) (seja na leitura ou na escrita) consiste em um diferencial competitivo. Todos os anos uma ampla quantidade de estudantes se mobilizam em face do propósito de ingressar em uma Instituição de Federal de Ensino Superior – IFES. Todavia, nem todos conseguem realizar esse propósito. Esse quadro marca tradicionalmente os alunos oriundos das escolas da Rede Pública de Ensino. Atrelado a isso, sabe-se que o acesso ao âmbito superior de ensino propicia para esses sujeitos uma possibilidade de progresso futuro, como, por exemplo, a ascensão profissional e social.

Essa perspectiva está em consonância com Arruda (2004, p. 36), que fala que “a educação vê hoje um retorno à vinculação direta com a ascensão social”. Com isso, o acesso ao ensino superior público está diretamente vinculado à qualidade de vida, à possibilidade de ascensão profissional/social e, sobretudo, ao desenvolvimento social desses sujeitos. Nesse sentido, a *Oficina de Textos: Redação*, realizada em diversas comunidades populares da Região Metropolitana do Recife, agiu no sentido de não só “levar o aluno ao uso eficaz da linguagem em todos os níveis” (CARDOSO, 2003, p.10), mas também na tentativa de promover a inclusão social [representada pelo ingresso ao ensino superior público].

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARAUJO, D. D. D.; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Práticas de leitura, de escrita e texto didático: aliança dialógica a ser construída. *In:* SCHONS, Carmen Regina; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Questões de escrita.** Passo Fundo: UPF, 2005.

ARRUDA, Eucidio. **Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

BENTES, Anna C.. **Linguagem: práticas de leitura e escrita.** São Paulo: Global - Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CITELLI, Adilson. **O Texto Argumentativo.** São Paulo: Scipione, 1994.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. *In:* KARWOSKLI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim. (Org.). **Gêneros Textuais: Reflexão e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados, MS: Ed.UFGD, 2011.

KARWOSKLI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim. (Org.). **Gêneros Textuais: Reflexão e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria . **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luís C. . **A Coerência Textual**. Campinas, SP: Contexto, 1990.

_____. **Texto e Coerência**. Campinas, SP: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça . **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O Texto e A Construção do Sentido**. Campinas, SP: Contexto, 1997.

_____. **A Coesão Textual**. Campinas, SP: Contexto, 1989.

LINS, Gilda; LUNA, Maria José de Matos. **A contribuição da Linguística Textual no processo de indexação**. In: Anais do XII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, Recife. CD rom, p. 15-15, 2002.

MARCUSCHI, Beth . Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane. (Org.). **Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne.

(Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NETO, Paulo. **Português: Redação/ Módulo 2.** Recife: Instituto de Apoio à Universidade de Pernambuco – IAUPE, 2004.

PIETRI, Emerson **Ensino da escrita na escola: processos e rupturas.** Cadernos de Educação. (FaE/ PPGE/ UFPel), Pelotas, v. 37, p. 133-160, 2010.

_____. **Atuação sobre a materialidade textual: objeto de ensino/aprendizagem de língua materna..** Estudos Linguísticos (São Paulo), v. 2, p. 93-102, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Carmi Ferraz. **A Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, jun. 2002, vol. 3, no. 2, p.27-37.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. (1997). Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, Magda. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino.** São Paulo: EDUC, 1998.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.

THEREZO, Graciema Pires. **Como Corrigir Redações.** Rio de Janeiro: Alínea, 2002.

XAVIER, Antonio C. **Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa.** São Paulo: Respel, 2006.

A N E X O S

Algumas temáticas propostas para as atividades de Produção de Texto:

A qualidade social do transporte público nas grandes cidades.

A mídia televisiva e seus incentivos à ditadura da beleza.

A saúde, no Brasil, é, de fato, prioridade das autoridades governamentais?

Educação: a salvadora da pátria? *O grande recurso para solucionar as mazelas sociais brasileiras, na ótica dos candidatos eleitorais*

Mídia e suas contribuições para a prática do consumismo.

Mulheres avançam e discriminações persistem [Tema proposto pela COVEST/ COPSET, 2004].

Nos dias atuais, ainda há espaço para a discriminação em suas múltiplas formas?

O ser humano está mesmo evoluindo? Em que aspectos? [Tema proposto pela COVEST/ COPSET, 2007].

Sociedade, preconceito e ensino: o bullying na escola.

Televisão: os olhos da nação? [Tema proposto pela COVEST/ COPSET, 2004].

Algumas atividades com Questões Discursivas²



FONTE: pedagogia ensina.blogspot.com

QUESTÃO: Elabore um parágrafo argumentativo, explicando o **propósito comunicativo** da imagem acima (COVEST/ COPSET).



Fonte: *Jornal O Paraná*. Cascavel, PR, 2010.

QUESTÃO: No que concerne ao **propósito comunicativo** da charge acima, elabore um parágrafo argumentativo e opinativo, focando na

² Como as questões foram elaboradas a fim de preparar os participantes da oficina para o vestibular da COVEST/ COPSET, os enunciados das questões discursivas seguiram a mesma estruturação *argumentativa, sintática e temática* daqueles elaborados por esse órgão.

questão temática. Explique, também, os elementos que reforçam a mensagem repassada pelo gênero textual em foco (COVEST/ COPSET).



Fonte: *Jornal O Paraná*. Cascavel, PR, 2010.

QUESTÃO: Faça uma análise da charge acima e, em seguida, elabore um parágrafo argumentativo e opinativo acerca da sua **intenção comunicativa** (COVEST/ COPSET).



Fonte: *Jornal O Paraná*. Cascavel, PR, 2010.

QUESTÃO: Em um parágrafo argumentativo e opinativo, faça uma análise da charge acima, explicando a **intenção comunicativa** do autor do gênero textual em tela (COVEST/ COPSET).



Mídia, ideologia e alienação social. *Jornal o Paraná*. Cascavel, PR, 2010.

QUESTÃO: Elabore um parágrafo argumentativo e opinativo acerca das críticas trazidas pela charge acima. Explique qual a importância da junção dos elementos globais presentes, para a compreensão das críticas expressas pelo gênero textual em foco. Focalize quais os elementos verbais e não-verbais, como também os intratextuais e extratextuais, que propiciam a compreensão das mensagens por ele repassadas (COVEST/COPSET).

Enviado em 01 de dezembro de 2011
Aprovado em 04 de setembro de 2012

LIVROS INFANTIS SOBRE OS BAIRROS DO RIO DE JANEIRO: QUANDO O ALUNO DE PEDAGOGIA SE TORNA O AUTOR

Alberto Roiphe*

albertoroiphe@bol.com.br

* Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professor de Língua Portuguesa e de Literatura da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

RESUMO: Trata-se de uma experiência desenvolvida com alunos de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que, ao cursarem a disciplina do oitavo período, "Literatura na Escola", com duração de um semestre letivo, são desafiados à produção artesanal de livros infantis sobre os bairros da cidade do Rio de Janeiro, aliando a linguagem verbal da narrativa à linguagem visual das ilustrações, a fim de propiciarem a seus leitores a consciência do caráter estético de ambas as linguagens trabalhadas na confecção dos livros e, sobretudo, o conhecimento das particularidades dos bairros da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Livro infantil. Leitura. Formação docente.

Apresentação

Neste texto, o que se pretende é relatar uma experiência desenvolvida com alunos do oitavo período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro que, no âmbito da disciplina "Literatura na Escola", são desafiados a produzirem livros infantis artesanais sobre os bairros da cidade do Rio de Janeiro, que são apresentados aos colegas e professores do curso.

Essa experiência, realizada nos últimos três semestres letivos, têm alcançado resultados muito satisfatórios na disciplina, tanto no que se refere a elementos explícitos, quanto a elementos implícitos. Os

elementos explícitos são, aqui, os elementos objetivos, os livros em si, por exemplo, considerando-se a produção das narrativas e das ilustrações que as acompanham. Os elementos implícitos são os elementos subjetivos, aqueles relacionados à crítica por parte dos alunos com relação aos livros infantis, em geral, a partir do repertório que vão construindo no decorrer da disciplina, o que evidentemente se dá por meio da leitura dos textos verbais e visuais neles contidos. Paralelamente a isso, ocorre também a ampliação de conhecimento sobre os lugares, cujas condições são pesquisadas, de forma a se vislumbrar certa valorização de bairros de diversas regiões da cidade.

O contexto para a observação de tais elementos se dá, não só no decorrer da disciplina, mas também, ao final do semestre letivo, quando os grupos de alunos relatam os processos de criação, expõem e lêem, na própria sala de aula, durante os encontros de “Literatura na Escola”, os livros por eles produzidos, situação durante a qual ocorrem manifestações, que vão além do gosto, e que revelam a leitura de pormenores, tanto da linguagem verbal, como da linguagem visual de suas próprias obras.

O contexto do curso de Pedagogia da UNIRIO

O curso de Pedagogia da UNIRIO, criado em 1988, está localizado na Urca, bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, atendendo atualmente a dois turnos, vespertino e noturno. Em sua maioria, os professores que atuam no curso são mestres e doutores. Os alunos são, em sua maioria, trabalhadores. Residem na área metropolitana do Rio de Janeiro (zona sul, na zona norte e zona oeste da cidade) e alguns deles na baixada fluminense. A faixa etária desses alunos é, em média, de 22 anos de idade. A turma com a qual esta atividade foi desenvolvida frequenta a universidade no período noturno, o que evidencia o fato de ser

caracterizada por trabalhadores, alguns deles, inclusive, professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Da forma ao conteúdo: sobre os procedimentos de preparação dos livros

No início de cada semestre letivo, assim que o aluno, ou o grupo de alunos, escolhe um dos bairros da cidade do Rio de Janeiro para a produção do livro, são desenvolvidas duas atividades.

A primeira atividade é uma pesquisa, em diversas fontes, sobre o bairro, evidenciando suas particularidades históricas, culturais, sociais, econômicas dentre outras. Geralmente, a fonte mais explorada pelos alunos é a virtual, o que nem sempre garante a veracidade das informações históricas, embora o que se sugira a eles seja a pesquisa em fontes oficiais, como as páginas, por exemplo, da prefeitura da cidade e das secretarias de cultura, turismo e meio ambiente. Ainda assim, como partem para o desenvolvimento de uma obra de ficção, e não puramente histórica, tais informações nem sempre são relevantes na especificidade desse trabalho, até porque, às vezes, ocorre a subversão dos fatos.

A segunda atividade é o desenvolvimento da narrativa em si, elucidando algum fato descoberto durante a pesquisa ou evidenciando algum elemento relevante do bairro: uma determinada construção arquitetônica, a presença do mar, a origem do nome do bairro, a fundação do bairro por uma personalidade etc, de forma a que esses alunos definam o ponto central da narrativa. No entanto, essa atividade não se limita ao trabalho com a linguagem verbal, os alunos também produzem as ilustrações de seus livros. Isso significa que, na atividade, valoriza-se tanto o trabalho com a linguagem verbal como o trabalho com a linguagem visual.

No que se refere à linguagem verbal, em seu processo de criação, os alunos percebem, por meio da leitura de livros infantis, que abordam outras temáticas, assim como de textos teóricos, a necessidade de considerarem, no enredo, os elementos estruturais da narrativa como enredo, tempo, espaço, ambiente, narrador e personagens, de maneira a formar as partes do conto que desejam narrar. Para tanto, evidenciam um conflito relacionado a algum desses componentes da história, a fim de garantirem a trama em meio à organização da linguagem.

No que concerne ainda à linguagem verbal, os alunos levam em consideração, em suas construções, os topônimos relacionados ao bairro pesquisado, assim como suas variantes lingüísticas sócio-culturais, geográficas e contextuais. Dessa forma, um trabalho de literatura leva em conta um trabalho, inevitavelmente, paralelo de língua portuguesa, quando se pode observar os falares de personagens, relacionados ao meio e a condição em que vivem. Ainda nesse âmbito da linguagem verbal, é preciso salientar que, embora seja predominante o gênero textual conto, outros gêneros são apresentados, como as prosas poéticas, exemplarmente.

No que se refere à linguagem visual dos livros, é preciso evidenciar que os alunos constroem ilustrações das mais variadas formas: desenhos, colagens, montagens, fotografias, para caracterizarem o bairro escolhido. Como afirma Regina Zilberman: "A ilustração é parte constituinte das publicações endereçadas às crianças" (ZILBERMAN, 2005, p. 163). E, nesse caso, é bem comum a busca por uma ilustração fidedigna no que se refere, sobretudo, ao espaço, mote de todo esse trabalho.

Considerados esses dois aspectos, o verbal e o visual, há de se observar ainda as formas do livro que, muitas vezes, estão relacionadas ao conteúdo da própria narrativa, sendo apresentados desde modelos mais tradicionais de livros até livros bolas, livros em forma de cartões postais, buscando romper com a previsibilidade da relação entre a forma e o conteúdo.

No que se refere à forma do livro, Julio Plaza, em artigo intitulado "O livro como forma de arte", embora trate, em sua análise, dos livros de artistas, faz uma observação sobre a qual cabe pensar:

O texto verbal contido num livro ignora o fato de que o livro é uma estrutura autônoma espaço-temporal em sequência. Uma série de textos, poemas ou outros signos, distribuídos através do livro, seguindo uma ordem particular e sequencial, revela a natureza do livro como estrutura espaço-temporal. Esta disposição revela a sequência mas não a incorpora, não a assimila. (PLAZA, 1982, p.7)

Nesse ponto, o conceito de leitura, limitado tantas vezes à linguagem verbal, se amplia, nesse projeto, à linguagem visual e à forma do livro, possibilitando diálogos entre a literatura e a arte. Por isso, é preciso lembrar que, ao contrário do que sugere Julio Plaza, em seu artigo, nos livros produzidos pelos alunos, algumas vezes, as formas escolhidas estão relacionadas diretamente aos conteúdos presentes em suas narrativas. E, nesses casos, a leitura começa antes da capa, na forma que o livro toma e, em seguida, parte para a linguagem verbal da narrativa e para a linguagem visual das ilustrações, como propõe também Alberto Manguel:

Dar visibilidade à arte e à leitura da imagem nas suas complexas relações é trabalhar num caminho semelhante ao que a produção artística assume como seu. Isso quer dizer que o artista, ao construir seus objetivos, torna visíveis seus pensamentos, emoções e sentimentos, organizando-os num texto visual preñado de significados. Assim, o objeto de arte como construção humana e como recorte do mundo do artista possibilita muitos modos de ver e tem a função de ampliar para outros olhares leitores possíveis visibilidades nele contidas. O artista é um criador de linguagem que busca compreender também os modos de produção de linguagem de outros artistas, dialogando com eles. Entender esse diálogo plástico é participar do mundo da criação, é aprofundar-se nos conteúdos da leitura visual. (MANGUEL *apud* BUORO, 2002, p. 15)

Essa citação torna clara a importância do que realizam os alunos, em seus processos de criação, durante esse trabalho, isto é, à medida que

tomam contato com outros livros, expandem seus repertórios e se permitem iniciar um processo de transposição das estruturas composicionais que passam a conhecer em novas leituras para os temas que pretendem desenvolver em seus próprios livros.

Sobre o conceito de *texto-leitura* de Roland Barthes como fundamentação teórica

Em artigo intitulado “Escrever a leitura”, Roland Barthes questiona seus leitores sobre o fato de ocorrer a necessidade de, diante de uma obra, o leitor “interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações” (BARTHES, 2004, 26). Essa interrupção, que o teórico francês denomina de *texto-leitura*, se caracterizaria da seguinte maneira:

É essa leitura, ao mesmo tempo irrespeitosa, pois que corta o texto, e apaixonada, pois que a ele volta e dele se nutre, que tentei escrever. Para escrevê-la, para que a minha leitura se torne por sua vez objeto de uma nova leitura (a dos leitores de *S/Z*), tive evidentemente de sistematizar todos esses momentos em que a gente “levanta a cabeça”. Em outras palavras, interrogar a minha própria leitura é tentar captar a *forma* de todas as leituras (a forma: único lugar da ciência), ou ainda: suscitar uma teoria da leitura. (*Idem, Ibidem*) [grifos do autor]

Para consolidar esse conceito, Barthes relata sua experiência de leitura de um texto de Balzac, durante a qual observou que, quando parava de lê-lo, não fazia propriamente uma análise, nem uma imagem, mas ao se perguntar “O que é este *S/Z*?”, a si mesmo respondeu: “Simplesmente um texto, esse texto que escrevemos em nossa cabeça quando a levantamos” (*Idem, Ibidem*, p. 27), denominado tal conceito de “texto-leitura”.

E, é normalmente isso o que ocorre com os alunos da disciplina “Literatura na Escola”, quando se manifestam a respeito do que estão lendo em relação aos bairros da cidade, onde normalmente circulam.

Sendo assim, há um aprofundamento possível na teoria de Barthes, quando se passa a deixar de lado, aqui, o que o autor quer dizer e se observa, na verdade, o que o leitor entende. Essa proposta, segundo o crítico, marca a diferença entre a “lógica da leitura” e as “regras da composição”, já que, para ele, a composição canaliza e:

(...) a leitura, ao contrário (esse texto que escrevemos em nós quando lemos) dispersa, dissemina; ou, pelo menos, diante de uma história (...) vemos que certa imposição do prosseguimento (...) luta continuamente em nós com a força explosiva do texto, sua energia digressiva: à lógica da razão (que faz com que a história seja legível) entremeia-se uma lógica do símbolo. Essa lógica não é dedutiva, mas associativa: associa ao texto material (a cada uma de suas frases) *outras* ideias, *outras* imagens, *outras* significações. (*Idem, Ibidem*, p. 28) [grifos do autor]

O processo de leitura, na verdade, não se limita ao texto em si. O texto, aliás, pede associações, como afirma novamente Roland Barthes:

“O texto, apenas o texto”, dizem-nos, mas, apenas o texto, isso não existe: há *imediatamente* nesta novela, neste romance, neste poema que estou lendo, um suplemento de sentido de que nem o dicionário nem a gramática podem dar conta. (*Idem, Ibidem*) [grifos do autor]

Segundo Barthes, no processo de leitura do texto não há verdade objetiva ou subjetiva, “mas apenas verdade lúdica” (*Idem, Ibidem*).

Nesse processo, então, partindo do espaço onde se dará a narrativa, como provocação à escrita, é que os alunos de Pedagogia, muito mais do que descreverem bairros, valorizam os espaços da cidade, percebendo a literatura como uma forma de reflexão do ser humano sobre si mesmo e sobre o mundo. E, nesse jogo, que ocorre durante a leitura, os alunos, reconhecendo que o texto guarda inevitavelmente as experiências e os valores de quem escreve, a cada parte de suas criações, vão construindo as experiências também de quem as lerá.

Ao refletir sobre esse diálogo entre a linguagem e a leitura, a educação portanto, vem à tona uma necessidade da escola no Brasil: a formação de

professores de língua portuguesa e de literatura, já que depende também da ação desses professores, em sala de aula, para que ocorra uma efetiva relação entre as práticas com a literatura no ambiente escolar e sua função social. Por esse motivo, diante dessa diversidade de criações literárias, torna-se inevitável se considerar as possibilidades de trabalho com práticas diferenciadas de leitura em sala de aula.

Avaliando a prática de escrita e de leitura dos livros

Diversos foram os livros produzidos pelos alunos da disciplina "Literatura na Escola", durante os últimos três semestres. Entretanto, neste artigo, dois deles se destacam, em função dos elementos, aqui, já evidenciados. Elementos esses que estão relacionados à forma e ao conteúdo de suas produções. São eles: *Jesuíno em: Sonho de um menino* e *História Postal*.

O primeiro, *Jesuíno em: Sonho de um menino*, de autoria de Maryane Paiva, Juliana Saisse, Angélica Barbosa e Mônica Lino.

O livro conta a história de um menino que sonhava ser jogador de futebol, embora sua mãe quisesse que ele fosse professor. No que se refere à forma do livro, nada mais significativo para contar a história de um torcedor de futebol do que um livro bola com emblemas de seu time. Nesse caso, o Vasco da Gama. Trata-se, na verdade, de uma bola de isopor que se abre na metade. E, embora coberta por uma máscara, a bola é, ao mesmo tempo, a cara de Jesuíno que, fanaticamente, dá o tom ao livro. Vale lembrar que o corpo do personagem tem continuidade em EVA (etil, vinil e acetato), material próximo à borracha. Dentro dessa bola, dentro do personagem, portanto, como se fosse sua memória, unindo suas duas partes, há um único papel cartão vermelho em forma de sanfona, como possível alusão a um dos instrumentos do forró, no qual se encontram os versos que narram a sua história. Essa sanfona também não está ali por acaso. Jesuíno era nordestino.

O texto em versos, colado em toda a extensão da sanfona, está estruturado às vezes em quadras, às vezes em sextilhas, mas sem a

regularidade no número de sílabas. Ainda assim, o texto lembra, em alguns momentos, a estrutura de folhetos de cordel nordestinos.

Em meio à narrativa, o já retirante Jesuíno viaja do Nordeste para o Rio de Janeiro em busca de seu sonho, é quando ocorre a referência ao bairro da cidade:

Terminada a visita ao estádio, Jesuíno descobriu
Que a torcida vascaína é a quinta maior do Brasil!!!
Quinta fez o garoto lembrar
Da Quinta da Boa Vista,
No passeio a São Cristóvão
Era um dos itens de sua lista

[...]

Após linda visita pela Quinta da Boa Vista
o excesso de fome já o fazia cair na pista
foi então que tio Loureiro
lembrou de um lugar no Rio de Janeiro,

Onde o Nordeste, mesmo
podia se fazer tocante:
a feira de São Cristóvão,
o Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas,
famoso o ano inteiro e principalmente nas festas juninas.

No formato da bola como prêmio ao leitor, são as autoras que assinam, como se autografassem o jogo bem bolado que planejaram nessa relação entre a bola e o torcedor, o nordestino e a feira do bairro de São Cristóvão.

Outro livro criado pelos alunos de Pedagogia foi *História Postal*, de Estefania Afonso, Fernanda de Assis, Patrícia Carvalho e Sonia Vieira. O livro está acondicionado em uma caixa de papelão completamente fechada, sem que o leitor tenha ideia sobre o seu formato real. Quando se abre a caixa, o que se encontra é um conjunto de folhas presas somente por uma argola de metal, na parte superior esquerda, e que, individualmente, na verdade, são cartões postais da Lapa, bairro boêmio e central da cidade do Rio de Janeiro.

O enredo, aparentemente simples, se constrói de maneira curiosa, ao se notar que o personagem que narra a história é um poste. Parece claro, portanto,

que a perspectiva se dá de cima para baixo, tanto nas palavras como nas imagens dos cartões postais.

E ainda que o bairro vire somente um pretexto para o início da história, ele desencadeia a ação narrativa. Nesse caso, o bairro caracteriza de forma extremamente competente a sua ambientação, demonstrando a constante circulação de personagens em um local bastante movimentado da capital carioca.

Construída em quadras, essa narrativa tem inicialmente como personagem uma mulher, de nome Alzira, que se encosta em um Poste. O Poste, por sua vez, se apaixona por ela. Essa mulher, entretanto, arruma um namorado. O Poste, que tem em seu corpo um cartaz colado, em que se encontra o telefone de Dona Lara, uma vidente que promete trazer seu amor de volta em três dias, não crê em tal solução e, ao passar a olhar para o lado, encontra seu grande amor: Terminália, uma árvore para quem manda um recado via pombo correio e por quem passa a ter seu amor correspondido.

No caso desse segundo livro, as ilustrações são fundamentais, já que, a cada cartão postal, o texto vai tomando direções diferentes, o que faz com que o leitor não encontre uma história previsível, mas pare a todo tempo para pensar sobre novas reações do personagem poste. E, é nesse ponto que o conceito de *texto-leitura*, de Barthes, se revela, na medida em que o fluxo de idéias, excitações e associações faz com que olhares se levantem, junto com o personagem, durante a leitura desse livro, e também do outro, ambos pensados em todos os seus pormenores.

Considerações finais

Os desdobramentos dessa experiência, que tem enriquecido as práticas de leitura em sala de aula no curso de Pedagogia da UNIRIO, deverá ocorrer no âmbito da própria disciplina "Literatura na Escola", passando a ter suas apresentações na metade do semestre letivo, de forma a permitir que os alunos possam apresentar seus livros, não somente para seus colegas de turma, mas também no ambiente escolar para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que seja

possível analisar a recepção de tais produções a quem de fato se destinam.

Referências

BARTHES, Roland. "Escrever a leitura". In BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 26-29.

BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In *Vários Escritos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p.169-191.
PLAZA, Julio. "O livro como forma de arte". *Arte em São Paulo*, São Paulo, n.6, abr., 1982.

ZILBERMAN, Regina. "Quando fala a ilustração". In ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, p. 155-164.

Enviado em 03 de abril de 2012.

Aprovado em 02 de setembro de 2012.

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Raíssa Pífano de Araújo*
raissa_araujo_@hotmail.com

Vanessa Titonelli Alvim*
Titonelli.vanessa@yahoo.com.br

*Graduanda em Pedagogia
**Graduanda em Pedagogia

Apresentação

Na sociedade atual, a leitura e a escrita assumem papéis de suma importância, permitindo que os sujeitos que as dominam se constituam como membros de uma sociedade, ativos, cidadãos e com direitos. É nessa perspectiva que defendemos a necessidade de a Escola pública assumir o compromisso de proporcionar vivências cotidianas do uso da leitura e da escrita desde o início do processo de alfabetização, visando à formação significativa de seus alunos.

Abordaremos, neste trabalho, a relação entre a literatura infantil e o processo de alfabetização. Discutiremos de que forma essa literatura pode contribuir para a criação de situações contextualizadas de linguagem, ao relatarmos a aplicação de atividades que abordam a aquisição das capacidades de leitura e escrita. Para tanto, utilizamos observações em salas de aula, das quais participamos efetivamente, realizando uma pesquisa colaborativa (dados na seção seguinte).

Desse modo, a experiência teve como objetivo verificar as possibilidades de se conceber a alfabetização numa perspectiva mais interacionista e não mecânica. Além disso, visávamos promover momentos prazerosos de leituras, fazendo com que os educandos despertassem para o mundo letrado e começassem a desenvolver o prazer pela leitura.

Caracterização da Escola

Este relato é decorrente de um Projeto de Pesquisa e Extensão¹, intitulado “Alfabetização e Letramento Nas Séries Iniciais”, que teve como objetivo auxiliar a formação de alunos da graduação, proporcionando-lhes a vivência da prática docente, articulando teorias e conceitos a experiências efetivas de sala de aula de Ensino Básico.

De acordo com Cagliari (1999), é importante o professor conhecer o que dizem a respeito do processo de letramento, ou seja, é necessário conhecer profundamente as capacidades que os alunos necessitam saber para aprender a ler e escrever. Devemos, ainda, conhecer a sua história de vida para lidar com sua realidade, sobretudo quando o aluno ingressa na escola com poucas experiências de uso da leitura e da escrita.

Nessa direção, desenvolvemos atividades durante o ano letivo de 2009, que tiveram como base livros de literatura infantil, os quais serviram como meios de contextualização do processo de aquisição da escrita. As intervenções eram realizadas duas vezes por semana, com duração média de duas horas.

O trabalho foi desenvolvido em quatro turmas do segundo ano do Ensino Fundamental (com aproximadamente 25 alunos cada) de uma escola pública do município de Juiz de Fora. Tal instituição atende alunos oriundos de famílias com um nível socioeconômico baixo, residentes em bairros próximos à escola. Esses alunos eram rotulados, em sua maior parte, de indisciplinados, com histórias de vidas marcantes, com histórico de reprovação e com baixa autoestima, sendo possível verificar o reflexo desses rótulos no processo de aprendizagem, no qual os alunos ainda apresentavam dificuldades no processo de aquisição do código

Fundamentação teórica

Atualmente, o professor que se propõe a trabalhar em salas de alfabetização, deve, sem dúvida, ser um profissional com formação “multifacetada”. Magda Soares (2002) afirma que o processo de alfabetização

¹ Projeto coordenado pelo Prof^a Dra. Luciane Manera Magalhães - UFJF, desenvolvido no ano de 2009, do qual éramos integrantes.

tem uma natureza complexa, envolvendo conteúdos de diversas áreas, como Psicologia, Linguística, Sociologia, visando, de fato, à aprendizagem dos alunos. Dessa forma, buscamos, em nossa intervenção, elaborar exercícios que envolviam os diversos aspectos do processo de alfabetização, proporcionando aos alunos atividades de aquisição da escrita.

Ao encontro dessa autora, outro fator importante a ser destacado é a relação entre alfabetização e letramento. Letramento deve ser entendido como inserção social do indivíduo num mundo da escrita, que vai além da alfabetização, entendida como aquisição do código. Nesse sentido é que se afirma que é necessário, na escola, alfabetizar letrando, visto que deveríamos proporcionar atividades para alfabetizar em situações de uso da língua socialmente relevantes (SOARES, 2001). Estudos mostram (BATISTA, 2006) que não existe uma relação direta entre escolaridade e letramento, mas a escolarização possibilita aos alunos participarem de eventos de letramento, ter o contato com diversos gêneros, fazendo com que estes se reconheçam em uma sociedade letrada, onde a escrita, a leitura e a linguagem são instrumentos de poder. Dessa forma, julgamos relevante o trabalho com a literatura infantil buscando levar os alunos a se constituírem como leitores eficazes, socialmente situados.

Para direcionar o trabalho de desenvolvimento de capacidades linguísticas da alfabetização, utilizamos como base os eixos propostos pelo Pró-Letramento² (BRASIL, 2007), que estão organizadas em: i) compreensão e valorização da cultura escrita; ii) apropriação do sistema de escrita; iii) leitura; iv) produção de textos escritos; e v) desenvolvimento da oralidade.

Com objetivo de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, utilizamos FERREIRO (1986), que classifica as etapas de alfabetização em níveis, partindo do pré-silábico, passando pelo silábico e silábico-alfabético até alcançar o nível alfabético. No primeiro nível, o alfabetizando acredita que, ao produzir os traços típicos da escrita, ele estará escrevendo de acordo com as convenções existentes

² Programa do Ministério da Educação destinado a formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

na sociedade. Nesta fase, verificamos também diversas hipóteses levantadas pelos alunos como: a da quantidade mínima de letras, da variedade de caracteres e a do realismo nominal. Já no nível silábico, o aluno acredita que a escrita representa a fala, escrevendo apenas uma letra para cada som pronunciado pelas sílabas. No terceiro nível, verificamos a transição do nível silábico para o alfabético, sendo este último nível, o momento em que o aluno descobre a relação entre os fonemas e grafemas, além de codificar e decodificar as palavras. É importante destacar que as alterações diante das convenções ortográficas não devem ser levadas em consideração nessa etapa.

No tocante à leitura, Kleiman (1996) e Koch (2006) defendem que é indispensável a compreendermos como um processo interativo que implica uma *postura ativa* do leitor, em que se faz necessária a mobilização de uma série de conhecimentos. Na perspectiva de compreender o processamento textual, Koch (2006) define três tipos de conhecimentos necessários ao leitor para o desenvolvimento de uma leitura compreensiva. São estes: i) o conhecimento linguístico, que abrangem os conhecimentos lexicais e gramaticais; ii) os conhecimentos enciclopédicos ou de mundo, que são aqueles que referem-se às vivências pessoais de cada indivíduo e, por fim; iii) o conhecimento interacional, que se refere à interação por meio da linguagem, englobando quatro outros conhecimentos (ilocucional, comunicacional, metacognitivo e supraestrutural).

Para nossa experiência, buscávamos mobilizar os alunos a recorrerem a seus conhecimentos prévios para desenvolvermos essas habilidades cognitivas e metacognitivas, desde os anos iniciais. Tínhamos como objetivo tornar os alunos leitores eficientes.

Diante desse cenário, escolhemos focar os trabalhos desenvolvidos através da literatura infantil, que se constituiu como gênero durante o século XVII, na Europa, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadaram repercussões no campo artístico. É nessa época que se passa compreender a criança como um sujeito diferente do adulto, reconhecendo o período da infância e suas especificidades (OLIVEIRA, 2010; ALBINO, 2010).

No entanto, o surgimento da literatura infantil, no Brasil, ocorreu no final do século XIX, de maneira rudimentar. Seu aparecimento está ligado a questões sociais e culturais do nosso país, pois decorre da ascensão da burguesia. Nessa época, no Brasil, a circulação dos livros de literatura infantil é precária e com poucas traduções nacionais. A efetiva distribuição dos livros só ocorreu próxima à Proclamação da República, por esse processo estar ligado aos interesses políticos e econômicos, que pretendiam destacar a imagem do Brasil, o qual vivenciava seu processo de modernização.

Tendo como foco essa "massa" que começava a se compor como um público consumidor de produtos, os livros de literatura infantil e escolares se tornam os dois gêneros que se fortaleceram por meio das várias campanhas de alfabetização. Surgiu, assim, a necessidade e a preocupação de se adequar o gênero para as crianças, de forma que foram realizadas traduções e adaptações das histórias clássicas infantis europeias.

Nesse sentido, podemos considerar que tais movimentos foram os propulsores dessa gigantesca gama de produção da atualidade, voltados para o compromisso com a infância brasileira. Portanto, destacamos que o mercado da literatura infantil possui consumidores em grande potencial, isso devido, principalmente, às exigências que a atualidade lhes impõe.

Descrição da experiência

O trabalho com alfabetização baseado nos livros de literatura infantil tinha como objetivo: i) verificar a relevância do uso da literatura infantil no desenvolvimento de aquisição da escrita dos sujeitos envolvidos na pesquisa; ii) discutir a questão da alfabetização na perspectiva do letramento; e iii) analisar se o trabalho realizado despertaria o prazer da leitura.

Diante desses objetivos, elaborávamos atividades com base nos livros de literatura infantil, as quais posteriormente foram aplicadas nas turmas em que o projeto era desenvolvido.

As atividades foram organizadas com o objetivo de proporcionar aos alunos, por um lado, a aquisição da tecnologia da escrita e, por outro, incentivar

a vivência da leitura literária em seus suportes autênticos, ou seja, os livros, e não adaptações.

A seleção dos livros de literatura infantil não é uma tarefa simples, pois há uma diversidade imensa de publicações disponíveis. Entretanto, para a elaboração das atividades, era necessário encontrar alguns que julgássemos mais adequados aos objetivos propostos.

No planejamento das intervenções, escolhíamos, geralmente, dois ou mais livros para serem levados para sala de aula: um com uma história um pouco mais extensa, o que seria lido e discutido (leitura deleite), e outro com narrativa mais curta, que serviria de suporte para as atividades. No decorrer do projeto, vários foram os livros trabalhados.

Para exemplificar esse trabalho, detalharemos o desenvolvimento de dois planos de aula desenvolvidos:

1) Troca- troca:

O plano de intervenção tem como base o livro de literatura infantil "Troca - Troca" - Ana Maria Machado e Claudius, da coleção Mico Maneco. Este plano constituiu-se de duas aulas, que descreveremos a seguir.

Na primeira aula, foram abordadas as seguintes capacidades (BRASIL, 2007):

- Compreender a categorização gráfica e funcional das letras.
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas.
- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.
- Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.
- Participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pelo (a) professor(a) e expondo opiniões nos debates com os colegas e com o(a) professor(a).
- Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.
- Conhecer os usos da escrita na cultura escolar.

Inicialmente, realizamos, junto aos alunos, levantamentos e inferências sobre as ilustrações, título e imagens da capa do livro, como, por exemplo “Quem são esses personagens?” ; “São amigos?” ; “O que será que vai acontecer com eles?”, dentre outros. Nesse momento, os alunos ficaram instigados a descobrir o que poderá acontecer na história.

Em seguida, fizemos a leitura do livro para os alunos ouvirem. Eles gostaram da história e, juntos de nós, verificaram quais das hipóteses elencadas foram confirmadas. Posteriormente, trabalhamos com um cartaz que continha quatro palavras geradoras: BICICLETA, VESTIDO, BODE, CAMINHÃO. A organização do cartaz se dava da seguinte forma: na parte superior da cartolina, era apresentado o nome do livro, do autor e do ilustrador. Em seguida, eram coladas as imagens das palavras geradoras selecionadas.

Logo após, foi proposto para a turma que montassem as palavras correspondentes com letras móveis. Foi solicitado que cada aluno, individualmente, identificasse, diante das letras expostas, qual seria aquela correspondente à escrita de tal palavra; essa escolha foi discutida com toda turma.

Depois da montagem do cartaz, foram distribuídas, para cada aluno, as letras da palavra “BICICLETA”, embaralhadas e presas em um pregador. Os

alunos tiveram que ordenar as letras e tentar descobrir qual era a palavra que estava no pregador. Para finalizar, distribuimos, para os alunos, uma folha em branco, em que eles deveriam escrever a palavra e fazer uma ilustração referente à palavra.

Já na segunda aula, foram abordadas as seguintes capacidades (BRASIL, 2007):

- Compreender a categorização gráfica e funcional das letras.
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas.
- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.
- Desenvolver capacidades de decifração:
 - A) saber decodificar palavras
 - B) saber ler reconhecendo globalmente as palavras.

No primeiro momento, fizemos um *feedback* da aula anterior, lembrando a história e as palavras estudadas. Em seguida, os alunos realizaram uma atividade, na qual deveriam completar as sentenças com uma ou duas palavras estudadas na aula anterior (anexo I). Durante essa atividade, os alunos eram levados a refletir sobre a escrita na busca da melhor resposta. A partir do que foi proposto, verificamos que os alunos, em sua maioria, alcançaram os objetivos da intervenção, envolvendo-se e participando efetivamente das atividades.

Em seguida, apresentaremos o segundo plano de aula.

2) Tuca, Vovó e Guto³

³ Plano elaborado pelas bolsistas Juliana Clara Pinton e Maria Diomara da Silva, bolsistas do projeto anteriormente mencionado.

O livro *Tuca, Vovó e Guto*, de Mary França e Eliardo França, faz parte da coleção *O gato e o rato*. O plano de aula baseado nessa obra foi dividido em duas aulas:

Na primeira aula, foram abordadas as seguintes capacidades (BRASIL, 2007):

- Conhecer os usos da escrita na cultura escolar.
- Dominar convenções gráficas.
- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas.
- Desenvolver atitudes e disposição favoráveis à leitura.
- Desenvolver capacidades de decifração:
 - saber decodificar palavras
 - levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.
 - participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pelo (a) professor (a) e expondo opiniões nos debates com os colegas e com o(a) professor(a).
 - realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.

No primeiro momento, realizamos, com os alunos, um levantamento de hipóteses criadas a partir do título, das ilustrações da capa, dos autores e da editora, usando, por exemplo, as seguintes perguntas: “Quem serão Tuca e Guto?” ; “Quem será essa senhora que aparece junto aos meninos?”; “Quem são esses autores?”. Após essas discussões, a leitura do livro foi feita para a turma ouvir e, em seguida, as hipóteses levantadas foram conferidas.

No segundo momento dessa aula, colamos no quadro da sala cinco cartazes (confeccionados previamente) que representavam as lojas onde a vovó havia passado. Distribuímos, para os alunos, duas fichas contendo as imagens e os nomes dos produtos encontrados nas respectivas lojas: **FLORES, DOCES, O SAPATÃO, BRINQUEDOS e O FURACÃO DOS TECIDOS**. Cada aluno ia à frente da sala e apresentava sua ficha com o nome ou a imagem e fixava na loja correspondente, até que todos tivessem participado.

Após completarem todos os cartazes com suas respectivas fichas, os alunos realizaram a sua leitura. Diante desse processo, alguns deles começaram a estabelecer relações entre as sílabas de algumas palavras, podendo ser verificado na fala de um dos alunos: *"bota e boneca começam com o mesmo pedacinho"*. Pudemos perceber, então, o início da relação entre as "partes" faladas e as "partes" escritas das palavras, pois os alunos começaram a reconhecer as letras e a refletir sobre suas relações com os sons.

Segundo Albuquerque *et al* (2002), quando o aluno realiza essas operações, fica evidenciado para ele a relação termo a termo, ou seja, "(...) a palavra é segmentada em unidades silábicas e a cada sílaba pronunciada registramos uma sequência de letras a ela correspondente (...)" (p.79).

Para finalizar esta aula, propusemos à turma que escolhesse uma dentre as cinco lojas para desenharem no caderno. Os alunos deveriam criar novos nomes para suas lojas e ilustrarem com três elementos.

Na segunda aula do livro *Tuca, vovó e Guto*, foram abordadas as seguintes capacidades (BRASIL, 2007):

- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita
- Desenvolver capacidades de decifração:
 - Saber decodificar palavras
 - Saber ler reconhecendo globalmente as palavras.
 - Participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pelo(a) professor(a) e expondo opiniões nos debates com os colegas e com o(a) professor(a).
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas
- Reconhecer as unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.

Levamos, para a aula, fichas, confeccionadas previamente, com os nomes dos elementos trabalhados na aula anterior e, também, um alfabeto em EVA⁴ com as letras embaralhadas dentro de uma bolsa, para que as letras não pudessem ser identificadas.

Cada aluno recebeu uma ficha com o nome de uma mercadoria. Explicamos para a turma que seria realizado um bingo de letras. Conforme as letras fossem sorteadas, eles iriam marcando em suas cartelas. Durante o sorteio, a cada letra retirada, os alunos levantavam o dedo para dizerem uma palavra iniciada com essa mesma letra. Todos completaram sua cartela, pois mesmo já existindo um ganhador, a brincadeira prosseguiu até que todas as letras fossem sorteadas.

Ao final do bingo, os alunos sugeriram que fossem novamente montadas, com as fichas, as lojas visitadas pela vovó, o que possibilitou mais um momento de reflexão acerca das relações grafema-fonema.

⁴ Todas as letras do alfabeto em dimensões 20x15cm, em material emborrachado.

As atividades propostas foram enriquecedoras, pois possibilitaram aos alunos o contato com diversas palavras que puderam servir como base para a escrita de outras. Vale destacar que as palavras estudadas não foram em decorrência de uma escolha aleatória, mas faziam parte do contexto da história lida pelos alunos. Nesse sentido, reafirmamos ser válido usar as histórias para alfabetizar, uma vez que os alunos foram envolvidos pela narrativa e, por isso, se sentiram interessados e motivados a aprender.

Avaliação dos resultados

No decorrer de um ano com esse trabalho, pudemos perceber o envolvimento dos alunos com os livros e suas histórias e, também, o desenvolvimento no processo de alfabetização.

Com base em avaliações diagnósticas realizadas no decorrer do projeto, percebemos que, em uma das turmas envolvidas, com total de 27 alunos, 59,25%, ou seja, 16 alunos se encontravam no nível pré-silábico, no mês de março de 2009, período em que o projeto se iniciou. Em dezembro deste mesmo ano, passaram para 14,8%, ou seja, quatro alunos pré-silábicos. Já em outra turma, pudemos verificar os seguintes dados: no total de 25 alunos no mês de março de 2009, 72% eram pré-silábicos, ou seja, 18 alunos. No fim de dezembro, 20%, ou seja, cinco alunos da turma ainda se mantiveram pré-silábicos. Esboçamos, abaixo, um quadro que permite melhor visualização dos dados:

TURMA A	nº de alunos pré-silábicos	TURMA B	nº de alunos pré-silábicos
Março de 2009	16 (59,25%)	Março de 2009	18 (72%)
Dezembro de 2009	4 (14,8%)	Dezembro de 2009	5 (15%)

Percebemos, também, que o envolvimento das professoras regentes das turmas que participavam do projeto ocorreu gradativamente. Na medida em que elas começavam a se familiarizar com algumas práticas empregadas, no decorrer

do trabalho, começaram a transpor para o cotidiano de suas aulas algumas dessas práticas/atividades.

Os alunos, ao final do projeto, conseguiram estabelecer relações entre os autores dos livros, comparar e relacionar os personagens e conteúdos. Tais momentos possibilitaram que eles se apropriassem de estratégias de leituras típicas de um leitor proficiente (realizar inferências, formular hipóteses, comparar o conteúdo e estilos de diferentes textos).

Considerações finais

O trabalho, portanto, teve como foco central verificar a possibilidade de se conceber a alfabetização de uma forma diferenciada, articulando as atividades de alfabetização propriamente ditas com momentos de reflexão sobre as práticas sociais da escrita, que gerou discussões sobre temáticas problematizadoras. Além disso, promoveu momentos de leitura de narrativas que se tornaram prazerosos para os alunos. Finalmente, percebemos o despertar dos alunos para o mundo da leitura.

Referências

ALBINO, L. C. D. **A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino.** Disponível em: <http://www.litteratu.com/literatura_infantil.pdf>. Acessado em 19 de Outubro de 2010.

BRASIL. **PRÓ-LETRAMENTO:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 364p. (Fascículo 1)

BATISTA, A.A.G. Alfabetização, leitura e escrita. In: _____. **COLETÂNIA SALTO PARA O FUTURO:** Práticas de leitura e escrita. Secretaria de Educação Básica- Brasília: Ministério da Educação, 2006, 180 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O que é necessário para ler. In: CAIGLIAR e MASSINE, Glades. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas-SP: Mercado de letras. 1999, 3ªEd.

CRISTIANE, Madanêlo de Oliveira. **A LITERATURA INFANTIL**. Disponível em: <<http://www.graudez.com.br/litinf/origens.htm>>. Acessado em 4 de Novembro de 2010.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, M. Alfabetização e cidadania. In: **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008 (55-63).

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Enviado em 30 de maio de 2011

Aprovado em 03 de setembro de 2011

Pesquisa

UM INIMIGO CONTEMPORÂNEO CHAMADO VELHICE: ANÁLISE DO DISCURSO METAFÓRICO

Valeria Silva de Oliveira*
voliveirj@gmail.com

*Mestre em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense.

Resumo

O uso metafórico da língua não compete apenas aos grandes poetas ou aos eruditos que, por gozarem do privilégio do domínio da linguagem, frequentemente utilizam-se desse recurso linguístico objetivando a ornamentação e embelezamento do discurso. Uma observação mais acurada do uso da linguagem na vida cotidiana nos revela que a metáfora tem um papel muito importante na comunicação e interação dos participantes de uma comunidade. Esse recurso linguístico é capaz de exprimir uma série de concepções que apropriadamente se adequa ao contexto em que é usado dependendo da visão de mundo e/ou experiência prévia dos interlocutores. Nesse sentido, a metáfora torna-se um fenômeno social e, por isso, seu estudo na linguagem cotidiana pode sugerir tendências ou até mesmo crenças de uma determinada comunidade, dentro de um determinado contexto. Assim, a pesquisa investigou as expressões linguísticas metafóricas presentes nas práticas sociais contemporâneas da sociedade brasileira que são utilizadas para referirem-se à velhice. A metodologia adotada implica a coleta de amostras autênticas da língua em uso, ou seja, do discurso, manualmente e através de um banco de dados online. Conforme análise do mapeamento, o grupo lexical selecionado para se referir à velhice está associado a como a comunidade de falantes alvo experiencia o inimigo. Nesse sentido, O corpus coletado e analisado sugere que a velhice é tratada dentro da comunidade alvo como um inimigo em potencial.

Palavras-chave: Linguística de corpus. Metáfora conceptual. Mapeamento. Velhice.

Abstract

The metaphorical use of language is not ascribed solely to great poets or to any other kind of erudite people that often make use of this tool so as to embellish or ornament a discourse. A more acute observation of daily language use reveals a very special role to metaphor in communication and interaction among participants of a community. This linguistic tool allows one the ability to express several conceptions. Most importantly, theses various conceptions suit successfully to the context in which they are used as far as interlocutors' previous experience/background is concerned. Thus, metaphor might become a social phenomenon and, therefore, its study as part of daily language might suggest tendencies or even beliefs of a target community. Taking everything into consideration, this research investigated linguistic metaphorical expressions used when elderliness is the subject in issue in Brazilian contemporary social interaction. The methodology entails manual and online data bank collection of

samples of authentic use of language, that is, samples of discourse. The analysis and the mapping of the data collected suggest that the lexical groupings related to elderly selected are associated to how a target community of speakers experiences the theme 'enemy'. Thus, the collected and analyzed corpus suggest that the target community deals with ageing as if it were a potential enemy.

Keywords: Corpus linguistics. Conceptual metaphors. Mapping. Ageing

Introdução

Muitas pessoas ainda *torcem o nariz* quando o assunto é metáfora por ainda a considerarem uma ferramenta para embelezamento e ornamentação do discurso, cujo domínio de uso competiria apenas aos poetas, estudiosos, acadêmicos e sábios. Segundo uma visão mais contemporânea, tal pressuposto omite a função real da metáfora que se caracteriza por não ser apenas um recurso utilizado para fins de embelezamento do discurso, mas também, acima de tudo, um meio/ um veículo/ uma ferramenta de comunicação do interlocutor com o mundo e vice-versa. Assim, justifica-se um programa popular de televisão utilizar metáforas como, por exemplo, "(...) e o regime *tá indo* bem?", "Você imagina essa *fera*¹ (...)". Esses são exemplos de usos não literais da língua. Os exemplos citados são metáforas, pois juntam conceitos díspares (SARDINHA, 2007, p.11-12), tais como, regime e viajar; a artista competente e um animal feroz, respectivamente. O uso dessas metáforas não é aleatório. O apresentador as emprega por acreditar que esse é um modo de falar que faz parte do cotidiano do povo e, por isso, o uso de tais expressões linguísticas garantirá maior possibilidade de compreensão e comunicação.

A verdade é que, conforme sugere Sardinha (2007), as metáforas são tão inerentes ao nosso habitat natural, que muitas delas não são sequer percebidas. De fato, é muito comum a ausência de percepção da

¹ Um apresentador de um programa de televisão referindo-se a uma atriz de uma emissora de TV. Grifo meu.

ocorrência das metáforas de nossa vida cotidiana nas práticas sociais, conforme relato a seguir. Conversando com uma professora de língua portuguesa, que também era aluna do curso pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal Fluminense, sobre a possibilidade de utilizar como *corpus*² para presente pesquisa instâncias de metáforas presentes em artigos de jornal cujo tema central fosse economia, a aluna, que é também professora, questionou surpresa: “Por que vai selecionar um assunto tão sério para tentar encontrar metáforas?”. Em resposta ao questionamento dessa professora, citei as metáforas orientacionais encontradas já nas primeiras linhas do primeiro parágrafo do artigo digital *Declínio da economia global está desacelerando, diz FMI*³. A frase selecionada do artigo para exemplificar as ocorrências de metáfora foi “O Fundo Monetário Internacional (FMI) deve revisar *para cima* sua previsão para a economia global em 2010, já que há sinais de que *o declínio econômico está moderando (...)*”. Após contemplar os exemplos destacados por alguns minutos, a referida professora de língua portuguesa abre um largo sorriso e diz: “Gostei!”. A resposta dessa professora ratifica a ideia de que as metáforas estão, de fato, tão incorporadas à linguagem da vida cotidiana que há quem encontre dificuldades em identificá-las. Na prática, esse modo de falar é tão recorrente que é possível questionar o que é linguagem literal, já que são tantas as metáforas:

As metáforas são um recurso natural de qualquer língua. Muitas não são aprendidas formalmente, e mesmo assim são adquiridas. Assim como aprendemos nossa língua materna antes de ir para a escola e de termos aulas de português, as metáforas são usadas desde a mais tenra infância pelos pais

² Viana (2008, p.31) define o termo como “uma compilação eletrônica e criteriosa de (amostras de) textos que ocorrem naturalmente com o objetivo de representar uma dada língua ou algum de seus aspectos mais pontuais de forma a possibilitar uma análise linguística previamente delineada”.

³ Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/economia,declinio-da-economia-global-esta-desacelerando-diz-fmi,389890,0.htm>>. Acesso em: 25 ago 2009.

ao falarem com seus filhos e até mesmo pelas crianças. (SARDINHA, 2007, p.16)

Embora as metáforas sejam inconscientemente utilizadas por muitos, elas também são frequentemente usadas conscientemente, como um recurso retórico, por políticos, jornalistas, *marketeiros*, escritores e outros (SARDINHA, 2007). Seu uso frequente se justifica por sua capacidade de exprimir uma série de conceitos em uma só palavra.

Elas (as metáforas) são meios econômicos de expressar uma grande quantidade de informação. Ao mesmo tempo, são um modo simples de expressar um rico conteúdo de ideias, que não poderia ser bem expresso sem elas. (SARDINHA, 2007, p. 14)

Um exemplo são metáforas usadas pelo Ministério da Saúde⁴ para se comunicar com a população (ex: O Brasil está unido contra a dengue, O Dia D etc.).



O exemplo acima mostra como o *frame* de guerra é construído. Segundo Cruz (2010, p. 30),

De acordo com Evans e Green (2006), para Fillmore, um *frame* é uma esquematização da nossa experiência, ou seja, nosso conhecimento de mundo está estruturado de tal modo que cada elemento (linguístico e semântico) está ligado a uma série de outros elementos. Assim, quando evocamos um destes elementos, todos os outros são ativados em nossa memória. (...) Então, as palavras e construções linguísticas são sempre relativas a *frames* e o significado daquelas não pode ser entendido independentemente dos *frames* a que estão associados. (Cruz, 2010, p. 30)

⁴ Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/saude/area.cfm?id_area=920>. Acesso em 29 jun 2009. A metáfora conceptual DENGUE É GUERRA foi observada e pesquisada pelo Prof. Dr. Sérgio Carvalho da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, o *frame* de guerra construído no exemplo anterior não nos causa um estranhamento, pois mesmo que jamais tenhamos experienciado uma guerra, a linguagem que compõe o *frame* faz parte do sistema conceitual da cultura na qual vivemos. De fato, diariamente os noticiários mostram imagens desse evento realizando-se em outros países e esse *frame* é visto e revisto. A própria história de uma nação que é aprendida nos bancos escolares é constituída de vários eventos bélicos. O uso dessas expressões contidas em um *frame* de guerra (ex. *combate, contra, O Dia D*) denuncia um inimigo em comum da nação: a Dengue. E para vencermos o inimigo, medidas são necessárias e justificadas. Conforme sugere a propaganda acima, essas medidas devem ser tomadas diariamente. Embora a população não esteja vivenciando uma guerra atualmente, a propaganda do Ministério da Saúde é amplamente compreendida, pois há um conhecimento desse evento compartilhado dentro de uma mesma cultura. E é assim que, de um modo econômico e simples, a metáfora pode expressar um rico conteúdo de ideias. (SARDINHA, 2007, p. 4).

Esse recurso retórico poderoso contribui para associarmos o velho, o já conhecido, ao novo através de uma relação de semelhança entre as partes. No caso do exemplo acima, o contexto de guerra é a informação antiga. Já o cenário grave da dengue foi um contexto novo naquele momento. Em toda humanidade, a guerra é uma situação-limite que frequentemente resulta de longos processos de negociação. A morte desenfreada de cidadãos é uma das consequências da guerra. Da mesma forma, após a tomada de todas as medidas cabíveis, as autoridades sanitárias encontravam-se em uma situação-limite em que a ocorrência de mortes aumentava diariamente. Essa relação de semelhança, que pode não pré-existir, mas ser criada pela metáfora, provavelmente justifica o emprego de metáforas de guerra para divulgar para a população a gravidade da situação. Essa, porém, é apenas uma interpretação.

As metáforas ocorrem na linguagem e na nossa mente. Conforme sugere Sardinha (2007, p.14), “Embora sejam usadas na linguagem, por qualquer um, desde cedo, elas são ditas porque existem na nossa mente, como meios naturais de estruturar nosso pensamento”. Por exemplo, se devemos agir *contra* a dengue, é porque a dengue não deve ser algo bom, não é nosso amigo, pois só devemos agir *contra* aquilo que nos faz mal, que nos prejudica. Aquilo que nos faz mal, já que não é nosso amigo, é nosso inimigo. Assim, a dengue é um inimigo. Tal inferência (*entailments*) está contida no mapeamento licenciado pela metáfora conceptual DENGUE É GUERRA. Assim, segundo Lakoff e Johnson (1980), as metáforas conceptuais seriam aquelas estruturadas no pensamento humano, a partir de nossas experiências que nascem da nossa relação com o mundo.

Para Lakoff e Johnson (2002), compreender a dengue como um inimigo significa ser capaz de sobrepor várias dimensões estruturais de parte do conceito de GUERRA à estrutura correspondente de DENGUE (e.g., “*Participantes*: os tipos de participantes (...) desempenham papel de adversários; *Partes*: as duas oposições, planejamento de estratégias, ataque, defesa-recuo, contra-ataque, recuo, etc.; *Estágio*: Participantes têm diferentes posições, pelo menos um deseja que o outro se renda (...).” Lakoff e Johnson (2002, p. 157)). Lakoff e Johnson afirmam que

Tais estruturas multidimensionais caracterizam *gestalts* experienciais, que são maneiras de organizar as experiências em *blocos estruturados*. (...) Estruturar nossa experiência em termos de tais *gestalts* multidimensionais é o que torna nossa experiência coerente. (...) Compreender tais *gestalts* multidimensionais e a correlação entre elas é a chave da compreensão da coerência na nossa experiência. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 158)

Assim, outro aspecto importante em relação à metáfora, diz respeito ao fato de que somente através desse recurso é que muitas concepções são entendidas. Por exemplo, como conceptualizar a vida? A vida é um

termo abstrato que muitos passaram a entender ou conceptualizar metaforicamente em termos de viagem. Tal concepção é possível de ser observada em expressões como “preciso tomar um novo rumo na vida”, “há uma pedra no meu caminho”, “a vida é uma jornada⁵” entre outros.

A metáfora é um recurso humano e poderoso por sua capacidade de expressar uma gama de informação. Quando o Presidente Lula diz que “O Estado nada mais é que uma mãe, e a mãe sempre vai dar mais atenção ao filho mais fraquinho⁶”, ele não só quer ganhar a simpatia do povo incluindo as mães brasileiras, mas provavelmente deseja também justificar as medidas de uma política paternalista cujo foco seria atender àqueles que o governo julgar ‘fraquinho’, ou seja, àqueles incapazes de se manterem ou crescerem financeiramente. Tal colocação de Lula, certamente, tocou a alma de muitos brasileiros, incluindo muitas mães brasileiras que conhecem na prática o trabalho que dá ter um filho mais fraquinho, pois este requer toda a atenção. São esses tipos de metáforas, que “tocam a alma”, ou seja, que emocionam e fazem surgir simpatizantes, pois tratam de uma experiência vivida e corporificada, que nos convence a aceitarmos uma situação ou a agirmos radicalmente já que acabamos convencidos de que os fins podem justificar os meios. Não é a toa que nos surpreendemos ao nos depararmos adotando dietas radicais ou todo o tipo de medida contra o envelhecimento sob a justificativa de que estar acima do peso ou de uma certa idade é um mal, ou melhor, um inimigo. Nossa cultura ocidental criou uma série de metáforas mentais que sustenta tal visão e os fabricantes de produtos milagrosos utilizam-se dessas metáforas para convencer o consumidor que medidas radicais ou o consumo de produtos diversos são justificáveis para se alcançar um padrão ideal.

⁵ Da música *Amazing* do Aerosmith “Life is a journey not a destination”

⁶ <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=10945>

A presente pesquisa pretende investigar as expressões metafóricas utilizadas quando o assunto é velhice/envelhecimento que são licenciadas pela metáfora conceptual VELHICE/ENVELHECIMENTO É INIMIGO. Acredito que os diversos meios de comunicação apropriam-se dessa metáfora conceptual para tratar de uma situação-limite segundo parâmetros da cultura ocidental pós-moderna e convencer o interlocutor a aderir às sugestões milagrosas em detrimento do que os profissionais de saúde diariamente prescrevem como indicação para um envelhecimento prioritariamente saudável.

A seção seguinte tratará de uma breve revisão bibliográfica em que será discutido o conceito de metáfora a partir da visão tradicional e da visão contemporânea. Apresentar todas as teorias recentes da metáfora fugiria do escopo do presente trabalho. Assim, focaremos apenas em apresentar uma discussão da fundamentação teórica relevante para a presente pesquisa cuja teoria central será a metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (1980) e implicações da cultura segundo Kovecses (2005). Na seção III será brevemente discutida a velhice na contemporaneidade segundo pesquisas no campo das Ciências Sociais e Psicologia. A seção subsequente discorrerá sobre a metodologia e análise dos dados e, por último, serão apresentadas as considerações finais.

1 Fundamentação Teórica

Esta seção pretende definir metáfora a partir da visão clássica e discutir alguns pressupostos de teorias mais contemporâneas. Tal discussão se faz necessária para observarmos que a metáfora sempre desempenhou uma função básica e importante na linguagem ao longo dos séculos, aquela de transferência de sentido conforme será apresentado mais amplamente a seguir. O que mudou foram as perspectivas das diferentes teorias que surgiram e que contribuíram para ampliar o conceito e o uso da metáfora.

A origem etimológica do termo 'metáfora' é grega, *metaphorá*, e nasceu da junção de dois elementos que a compõe: *meta* e *pherein*, que significam 'mudança' e 'transporte', respectivamente. Nesse sentido, a origem do termo surge como sinônimo de 'transporte', 'transferência', sugerindo a ideia de uma "transposição do sentido de uma determinada palavra para outra, cujo sentido originalmente não lhe pertencia⁷." Essa visão, que surge da origem etimológica do termo, reflete a noção mais antiga e tradicional da metáfora, sugerida por Aristóteles do séc. IV a.C. que definia que a "(...) metáfora é o uso do nome de uma coisa ("B" = veículo ou fonte) para designar outra ("A" = tenor ou alvo)" (SARDINHA, 2007), ocorrendo uma símile não explicitada, já que haveria uma relação de similaridade anterior de alguns aspectos específicos entre um termo "A" e o termo "B" (e.g. Julieta é o sol). Segundo Leezenberg (2001, p.33), essa definição de metáfora de Aristóteles limita-se a apontar para o evento da 'transferência' dos termos. Essa visão não estabelece uma doutrina ou esclarece como as metáforas devem ser interpretadas.

Na definição de Aristóteles, a metáfora é entendida como um recurso linguístico, ou seja, uma figura de linguagem do discurso poético ou retórico com a função de "ornamentação" e "manipulação", respectivamente.

Os políticos, por exemplo, usariam frequentemente a metáfora para "esvaziar" o seu discurso (retórico) ou para desviar a atenção do que seria tido como "sério" (que seria literal) por meio de enunciados de impacto, mas sem qualquer compromisso com o que 'realmente importa'. (VEREZA, 2006, p. 2)

Por sua natureza figurativa, a metáfora não representaria no discurso o real ou a verdade, apenas o imaginário.

⁷ Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/M/metáfora.htm>>. Acesso em: 28 jul 2009.

Um princípio da teoria de interpretação figurativa surgiu ainda dentro da visão Aristotélica, apenas quando exemplos foram discutidos, apresentando quatro tipos de metáforas: do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, da espécie para a espécie e de analogia. A noção de metáfora de Aristóteles era mais ampla, incluindo o que hoje chamaríamos de hipérbole e sinédoque, além da comparação direta. No livro III de Retórica, Aristóteles retoma a noção de metáfora tratando da importância de seu emprego principalmente por sua capacidade de expressar um conhecimento ou uma ideia nova que o ouvinte não tinha até então. Sardinha (2007, p. 21) observou que "(...) sendo nova (a ideia), ela (a metáfora) exige do ouvinte ou leitor um trabalho mental para encontrar o ponto em comum entre as entidades presentes na metáfora". Nesse sentido, o reconhecimento da existência de um trabalho mental "(...) pode sinalizar que Aristóteles reconheceu o papel cognitivo da metáfora, na medida em que ela propicia aprendizado (de conceitos, palavras, etc.), não sendo a sua visão a de que a metáfora seria apenas um artifício vazio". (SARDINHA, 2007, p. 21)

A maior crítica feita atualmente em relação à visão de Aristóteles é que o filósofo deixou muitas questões não respondidas (LEEZENBERG, 2001), como por exemplo, a distinção entre a linguagem literal e a metafórica. Porém, ele ainda é considerado, talvez por muitos, o "pai da metáfora", já que, ao se buscar uma origem para a teoria da metáfora, estudiosos dificilmente não resgatam como ponto de partida alguns paradigmas aristotélicos, mesmo que seja para discordar.

Segundo Sardinha (2007), foi possivelmente durante a Renascença, quando classificar o mundo em categorias era uma tendência, que a metáfora inicial de Aristóteles foi desmembrada em muitas figuras de linguagem. Essa é provavelmente a origem da metáfora como figura de linguagem associada a uma visão prescritiva da língua e como recurso de embelezamento e ornamentação do discurso. "Ela é geralmente estudada em literatura como uma técnica de poetas para expressar sentimentos e

também como um traço particular que ajuda a definir o estilo de um escritor; até por isso, às vezes as figuras são chamadas de figuras de estilo". (SARDINHA, 2001, p. 23).

Já a dominância do modelo lógico-positivista da ciência da primeira metade do século XX *jogou a metáfora para o escanteio* por esta ser considerada na época um desvio do sentido literal que se caracteriza pela exposição da verdade pura e simples. Passado o momento de dominância desse modelo, muitos estudiosos fundaram suas próprias teorias devolvendo à metáfora sua posição de figura mestra, outrora sugerida por Aristóteles. Segundo Vereza (2006), a *teoria da interação* (RICHARDS, 1936; BLACK, 1962) contribuiu amplamente para construção de uma nova visão da metáfora, já que não apenas o papel linguístico, mas também seu papel cognitivo foi destacado. Segundo essa teoria, a similaridade existente entre os termos nasce da interação entre o tópico e o veículo, "A" e "B" respectivamente. Em 'Julieta é o sol', por exemplo, não existiria nenhuma relação de similaridade anterior entre o veículo 'sol' e o tópico 'Julieta'.

Certamente podemos pensar literalmente no sol sem nunca incluir qualquer atributo relacionado à Julieta, até porque muitos de nós nem a conhecemos. Por outro lado, não há nada na definição de Julieta que nos diga que ela possa ser o sol, ou a lua ou qualquer outro corpo celeste. (SARDINHA, 2007, p.29)

Assim, apenas através da interação entre veículo e tópico seria possível estabelecer uma relação de similaridade resultando em um sentido para a expressão 'Julieta é o sol'. Essa similaridade não é real, mas é criada, através da interação, pelo efeito cognitivo da metáfora que vai selecionar algumas características do 'sol' em detrimento de outras para compor o perfil de 'Julieta'(VEREZA, 2007).

A teoria da interação foi precursora de uma teoria de base cognitivista que viria a ser formulada por George Lakoff e Mark L. Johnson no final da década de 1970 e divulgada em seu livro *Metaphors We Live*

By, de 1980, que foi posteriormente traduzido para o português como *Metáforas da vida cotidiana* e publicado em 2002. Essa teoria representou uma mudança de paradigma, pois é através dela que a metáfora deixa de ter apenas o status de figura de linguagem e assume o status de figura de pensamento. Lakoff e Johnson (1980/2002), a partir da análise de expressões linguísticas, deduziram que o sistema conceptual que influencia nosso pensamento, a nossa atividade cotidiana e a maneira como nos comportamos; que estrutura o que percebemos; que influencia o modo como nos relacionamos com outras pessoas e que está implícito na linguagem é em grande parte metafórico. Ou seja, compreendemos, experienciamos e falamos sobre as coisas em termos de outras. Falamos, agimos e experienciamos metaforicamente, pois nossos pensamentos são estruturados metaforicamente. O pensamento faz parte de nosso cotidiano, logo a metáfora também o faz revelando-se um recurso fundamentalmente cognitivo. Essa visão revela que a metáfora está primeiramente em nossa mente e se manifesta através da linguagem. Nesse sentido, a crença de que a linguagem convencional é essencialmente literal não é exata. Esses autores acreditam que a linguagem cotidiana é predominantemente metafórica.

A visão da metáfora como um poderoso recurso do sistema conceptual e não só como ornamento linguístico já tinha sido sugerida por antropologistas. A novidade em Lakoff e Johnson é que eles foram os primeiros a abordarem a metáfora a partir dessa visão conceptual "(...) de forma sistemática, generalizável, e experimentalmente testável⁸" (KOVECSES, 2005, p.9).

A teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (2002) parte do princípio que "a linguagem é secundária, pois (esta) é apenas uma manifestação do pensamento" (SARDINHA, 2007). A linguagem, embora

⁸ Tradução feita por mim. Original: "They (Lakoff & Johnson) were the first to claim it in a systematic, generalizable, and experimentally testable way" (KOVECSES, 2005, p.9).

secundária, é uma fonte de evidências muito importante do sistema conceptual, pois, normalmente, não temos consciência desse sistema. “Na maioria dos pequenos atos da nossa vida cotidiana, pensamos e agimos mais ou menos automaticamente, seguindo certas linhas de conduta, que não se deixam apreender facilmente. Um dos meios de descobri-las é considerar a linguagem” (SARDINHA, 2002, p. 46). É a linguagem que legitima a metáfora conceptual e seus mapeamentos.

Dizer que a metáfora manifesta-se inconscientemente significa dizer que ela não depende da vontade do indivíduo. Ou seja, a metáfora conceptual não é normalmente criada por um indivíduo. Ela é convencional; ou seja, criada e compartilhada em sociedade e utilizada em nossa vida cotidiana com o objetivo de dar sentido à experiência outrora corporificada.

Na visão de Kovecses (2005), a abordagem sistematizada da metáfora que sugere não só sua natureza linguística e conceptual, mas também corporificada, foi um outro importante passo na teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (1985/2002). A hipótese da corporificação trata-se de todas as impressões registradas pelo corpo enquanto estamos engajados em uma determinada atividade. Por exemplo, quando temos uma doença grave ou quando morremos, somos forçados a ficar deitados. Essa experiência com o corpo é a base física que origina a metáfora conceptual SAÚDE E VIDA SÃO PARA CIMA: DOENÇA E MORTE SÃO PARA BAIXO. Essa metáfora conceptual licencia expressões linguísticas metafóricas do tipo “Ele **caiu** doente, a gripe o **derrubou**, Ele está no **auge** de sua forma física, Ele **caiu** morto”, etc. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 61, grifo do autor). Essas ideias foram seguidas e refinadas posteriormente por Joe Grady em sua noção de metáfora primária. “A ideia principal é que o pensamento abstrato, em grande parte metafórico, é o resultado de como o corpo humano confina o

modo que nós pensamos sobre abstrações como tempo, sentimento, moral e política”⁹ (KOVECSES, 2005, p. 9).

Na visão da teoria conceptual da metáfora, a metáfora se caracteriza como meio econômico de convencionalmente e de forma inconsciente expressar ou conceptualizar uma grande quantidade de informação ou domínio de experiência em termos de outro. Por exemplo, ‘dinheiro’ é facilmente conceptualizado devido a sua natureza concreta. Podemos sentir, tocar e experimentar mais concretamente/materialmente as consequências de ter ou não dinheiro. Por outro lado, é difícil de ser falar de tempo sem recorrer a outros domínios. Já que o tempo não é concreto, temos que falar dele através de nossas impressões e experiências mais concretas de outros domínios. Atualmente, as pessoas que vivem em um país capitalista têm as horas de seu dia comercializadas. Essa relação de dinheiro x tempo é uma prática que já se tornou convencionalizada, ou seja, faz parte de nosso inconsciente. Paga-se por hora/aula ou por 40 horas semanais. O ócio, que se configuraria pela não comercialização do tempo, é muitas vezes visto pejorativamente como ‘desperdício’. Assim, a cultura ocidental convencionou falar de tempo em termos de dinheiro, dando origem à metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO.

Nesse sentido, as metáforas conceptuais consistem em dois domínios em que o domínio mais abstrato (A), é entendido em termos de outro domínio mais concreto (B). Em TEMPO É DINHEIRO, DINHEIRO é o domínio fonte e TEMPO é o domínio alvo. O domínio fonte é mais concreto em relação ao domínio alvo e por isso DINHEIRO é mais claramente delineado em nossa experiência. É esse domínio que norteará o sentido do domínio alvo TEMPO. Ocorre que há uma tentativa de se entender a experiência do domínio alvo através da experiência do domínio fonte. Essa

⁹Tradução feita por mim. Original: “The main idea in all this work was that abstract thought, largely defined by metaphor, is the result of the way the human body constrains the way we think about abstractions such as time, emotion, morality, and politics” (KOVECSES, 2005, p. 9).

relação entre domínios se estabelece através de uma correspondência sistemática de elementos conceptuais entre o domínio fonte e o domínio alvo. Esse processo é conhecido na teoria conceptual da metáfora como mapeamento. Vejamos, por exemplo, a metáfora conceptual AMOR É VIAGEM. Kovecses (2002, p. 7) sugere o seguinte mapeamento:

<i>Fonte: VIAGEM</i>	<i>Alvo: AMOR</i>
<i>Os viajantes</i>	<i>os amantes</i>
<i>O veículo/transporte</i>	<i>a relação amorosa em si</i>
<i>A jornada/a viagem</i>	<i>os eventos da relação</i>
<i>A distância percorrida</i>	<i>o progresso conquistado</i>
<i>Os obstáculos encontrados</i>	<i>as dificuldades</i>
<i>experienciadas</i>	
<i>Decisões quanto a qual caminho seguir</i>	<i>decisões em relação</i>
<i>ao que fazer</i>	
<i>O destino da viagem</i>	<i>os objetivos da relação</i>

Dessa forma, quando dizemos “Veja a que ponto chegamos”, a expressão “a que ponto chegamos” significa, literalmente, o destino da viagem. A palavra ‘nós’ que está oculta refere-se aos viajantes. Porém, quando ouvimos essa frase dentro de um contexto de uma relação amorosa, a frase é interpretada apropriadamente e metaforicamente dentro desse contexto em que viajantes dá lugar aos amantes, e, nesse sentido, “nós” passa a se referir aos amantes. São esses mapeamentos que caracterizam a metáfora conceptual segundo Kovecses (2002). E o mais surpreendente é que é difícil falarmos de amor em outros termos. Isso significa, segundo Kovecses (2002), que dificilmente amor é conceptualizado independentemente do domínio de viagem. Em nossa cultura, falamos de amor em termos de viagem, porém esse mapeamento não é consciente.

As metáforas conceptuais realizam-se através de expressões metafóricas. Dizemos que as expressões linguísticas metafóricas são licenciadas por uma metáfora exemplar. Por exemplo, a metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM se realiza em diferentes expressões

linguísticas metafóricas: “veja **a que ponto chegamos**; esta relação é **um beco sem saída**; não podemos **voltar atrás agora**. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 104, grifo do autor).

A questão que diz respeito à justificativa do porquê escolhermos determinadas metáforas conceptuais em detrimento de outras para conceptualizarmos domínios mais abstratos está ligada, segundo Gibbs (1999), à nossa experiência corporificada. Por exemplo, em AMOR É UMA VIAGEM, a experiência de viagem é muito concreta e muitas vezes vivenciada no nosso dia a dia quando nos deslocamos em um veículo. Sempre temos um ponto de partida e um ponto de chegada, um destino, porém, às vezes, podemos nos perder e nos encontrarmos em um beco sem saída; para nos encontrarmos novamente temos que voltar todo o caminho percorrido. Segundo Gibbs (1999), citando Johnson, “essas diversas experiências corporais, levam ao desenvolvimento de uma *gestalt* experiencial, chamado esquema imagético¹⁰” (GIBBS, 1999, p. 147). Esse *esquema imagético*, baseado em diversas dimensões de nossa experiência, contribui para o entendimento do conceito de domínios mais abstratos quando elaboradas metaforicamente.

Um outro fator importante são os desdobramentos ou inferências (*entailments*) que partem da metáfora conceptual. No caso de AMOR É UM VIAGEM, por exemplo, podemos inferir que se “uma viagem é longa e cansativa, então um casal que vive junto há muitos anos pode cansar do relacionamento”. (SARDINHA, 2007, p. 32)

É importante definir, também, a metonímia já que a literatura que trata da teoria da metáfora conceptual procura sempre deixar marcada a diferença entre metáfora e metonímia. Enquanto a metáfora se caracteriza por uma relação de similaridade criada entre entidades conceitualmente díspares (por exemplo, TEMPO É DINHEIRO), a

¹⁰ Tradução feita por mim. Original _ “These various, occurring bodily experiences give rise to the development of an experiential gestalt, called an image schema, for containment.” (GIBBS, 1999).

metonímia caracteriza-se por já existir uma relação de proximidade entre as partes. Por exemplo, quando a garçonete diz: “O hambúrguer quer um refrigerante diet”, o termo ‘hambúrguer’ é utilizado para representar o freguês que pediu o hambúrguer e não aquele outro freguês que pediu o cachorro quente. Essa é uma relação do PEDIDO PELO FREGUÊS. Aqui não há a comparação de dois domínios diferentes como ocorre na metáfora, mas a comparação de dois aspectos de um mesmo domínio/área de conhecimento.

As metáforas conceptuais podem ser classificadas em *metáfora orientacional, ontológica, primária e estrutural*. A *metáfora orientacional* é aquela que tem base em nossa experiência cultural e física em relação à orientação espacial (e.g. para cima- para baixo, dentro – fora, frente – trás, etc.) e, por isso, não são arbitrárias. Os conceitos podem ser experienciados diferentemente em outras culturas. Por exemplo, na nossa cultura é muito frequente o uso da metáfora conceptual MAIS É PARA CIMA; MENOS É PARA BAIXO. Porém, na cultura monástica onde o mais virtuoso é aquele que tem menos, MENOS É PARA CIMA e MAIS É PARA BAIXO. A *metáfora ontológica* ocorre quando atividades, emoções, ideias e outros conceitos abstratos são concebidos como entidades e substâncias. Segundo Vereza (2007), seria a coisificação do mundo abstrato. Por exemplo, a seguinte expressão metafórica *Inflação devora a indexação dos salários*¹¹ é licenciada pela metáfora ontológica INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE.

Nesses casos, conceber a inflação como uma entidade permite referir-nos a ela, quantificá-la, identificar um aspecto particular dela, vê-la como uma causa, agir em relação a ela, e talvez, até mesmo acreditar que nós a compreendemos. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.77)

¹¹Disponível em:
<http://www.bomdia.lu/index.php?option=com_content&task=view&id=1056&Itemid=76>. Acesso em: 24 jul 2009.

Já a metáfora estrutural ocorre quando um domínio é mapeado (ou estruturado) em termos de outro domínio. Em outras palavras, um conceito é estruturado em termos de outro. É a metáfora estrutural a responsável pela estruturação de nosso sistema conceptual (estruturam nosso modo de perceber, agir e pensar). Segundo os autores,

As metáforas estruturais permitem-nos fazer mais do que simplesmente orientar conceitos, referirmo-nos a ele, quantificá-los etc., como fazemos com simples metáforas ontológicas e orientacionais; somado a tudo isso, elas nos permitem usar um conceito detalhadamente estruturado e delineado de maneira clara para estruturar um outro conceito. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.133)

E por fim, a *metáfora primária* é motivada por aspectos físicos do corpo, associada, geralmente, a emoções e sentimentos. Por exemplo, AFEIÇÃO É CALOR, INTIMIDADE É PROXIMIDADE.

A teoria da metáfora conceptual fundamenta muitas pesquisas até os dias atuais. Lakoff e Johnson (1980/2002) além de sugerir que as metáforas conceptuais estão em nossa mente e não apenas na linguagem, também sinalizou as implicações culturais em muitas metáforas conceptuais. Dizer que as metáforas conceptuais são culturais significa que elas podem refletir como um determinado grupo experiencia e vê o mundo.

Mais recentemente, as relações entre a cultura e metáfora vêm sendo gradativamente consideradas teoricamente. Gibbs (1999), por exemplo, aposta na importância do fator cultural como motivador do pensar metafórico. “Ele (Gibbs) acredita ser a metáfora uma propriedade emergente das interações do indivíduo com o mundo, e não das mentes individuais (...) a cognição emerge e é continuamente revivenciada, quando o indivíduo interage com o mundo cultural” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 32). Além disso, as metáforas conceptuais serviriam para

diminuir o trabalho mental no uso diário do pensamento e da linguagem; isso significa que partes do mundo cultural constituem partes importantes do pensamento e linguagem metafóricos. Nesse sentido, para Gibbs (1999), não haveria necessidade de estabelecer uma distinção muito rígida entre a metáfora conceptual e a cultural.

Somente a partir de Kovecses (2005), foi atribuída maior importância à cultura dentro dos estudos da metáfora. Em sua visão, a metáfora é um fenômeno "(...) que envolve não só a linguagem, mas também o sistema conceptual, assim como a estrutura sociocultural e atividades corporais e neurais¹²" (KOVECSES, 2005, p. 9). Segundo Kovecses (2005), metáfora pode estar relacionada à cultura na literatura, conforme aprendemos nos bancos escolares. Porém, não é essa relação discutida pelo autor. Sua abordagem central parte de pressupostos da antropologia que considera a cultura um conjunto de crenças/conhecimentos compartilhados e que caracterizam um determinado grupo. Esses conhecimentos, além de peculiares de uma determinada cultura, podem realizar-se metaforicamente. O fato das metáforas conceptuais se caracterizarem como um meio de se expressar conhecimentos e conceitos, que podem variar de cultura para cultura, levou Kovecses a sugerir que há tanto universalidade quanto variação nas metáforas. Um exemplo de universalidade seria a metáfora conceptual PROXIMIDADE É INTIMIDADE. Desde crianças, as pessoas mais próximas fisicamente, que nos rodeiam mais frequentemente, são as pessoas que nos conhecem mais intimamente. Por isso é comum dizer "Vejam como eles são próximos", significando não só a proximidade física, mas homologando tudo aquilo que está incluído no conceito do termo *intimidade*. Já variação consiste na manifestação de uma metáfora diferente da universal para expressar um determinado conceito alvo. Kovecses (2005) exemplifica a ocorrência da

¹² Tradução de minha autoria. Texto original "(...) metaphor is a many sized phenomenon that involves not only language, but also the conceptual system, as well as social-cultural structure and neural and bodily activity." (KOVECSES, 2005, p. 9)

variação citando como o amor pode ser igualmente conceituado em diversas culturas como viagem, incluindo a cultura chinesa. Porém, alguns dialetos chineses falam de amor em termos de 'pipa empinada'¹³. Outro exemplo, fala-se comumente da vida em termos de 'viagem', mas em Hmong (língua falada principalmente no Laos e na Tailândia) a VIDA É CORDA FINA/BARBANTE¹⁴.

Nesse sentido, Kovecses (2005) afirma que a variação metafórica pode ocorrer não só entre culturas diversas como também em subculturas. Tal constatação foi ignorada por linguistas cognitivistas, o que levou Kovecses (2005) a sugerir uma atualização da teoria linguística cognitivista da metáfora para que essa dê conta das variações metafóricas. A teoria linguística cognitivista da metáfora sugere que existem muitas metáforas primárias (e.g. AFEIÇÃO É CALOR, PROGRESSO É MOVIMENTO PARA FRENTE, DIFICULDADES SÃO IMPEDIMENTOS, entre outras) que são combinadas para formar metáforas mais complexas (e.g. A VIDA É UMA VIAGEM, O AMOR É UMA VIAGEM). As metáforas primárias, por serem motivadas pelas experiências universais do corpo (ex. calor, frio, dor, etc.) teriam maiores chances de serem universais do que as complexas. A novidade na teoria proposta por Kovecses (2005) é que a cultura exerceria grande influência no processo de formação das metáforas complexas. Nesse sentido, se existem culturas radicalmente diferentes há uma grande possibilidade de as metáforas complexas variarem.

À teoria *standard* cognitivista da metáfora conceptual foram sugeridas algumas modificações após análise de dados pelo autor. Primeiramente, Kovecses (2005) considera tanto a metáfora primária quanto a metáfora complexa importante no sentido cognitivo e cultural, respectivamente. Porém, segundo o autor, "São as metáforas complexas,

¹³ Termo original em inglês LOVE IS A FLYING KITE. (KOVECSES, 2005)

¹⁴ Termo original em inglês STRING. (KOVECSES, 2005)

- não as primárias – que as pessoas utilizam para engajarem seus pensamentos em eventos culturais reais. De alguma forma, as metáforas primárias são ‘sem vida’ em comparação às metáforas complexas carregadas de influência cultural ¹⁵” (KOVECSES, 2005, p. 11).

A segunda modificação seria a visão de que há um significado/tema no domínio fonte que prevalece (*a major theme or themes*) que representa o conhecimento básico e central desse domínio. Esse conhecimento central é estabelecido dentro da comunidade pelos falantes da língua. Essa noção do ‘significado focal’ ou ‘tema principal’¹⁶ é a forma que Kovecses (2005) encontrou para falar das coisas que a noção de metáfora primária pode explicar, porém essa nova visão permite abordar o domínio fonte como associado a ideias básicas que são convencionalizadas dentro de uma comunidade de falantes. Nesse sentido, a ideia de ‘tema principal’ mostra uma perspectiva primordialmente cultural do domínio fonte. Com essa visão, as metáforas primárias não perdem seu valor, ao contrário, elas e a abordagem do ‘tema principal’ constituiriam os dois lados de uma mesma moeda. Essa nova abordagem das metáforas conceptuais, que parte do princípio do ‘tema principal’, apenas daria conta de explicar de forma mais pontual um evento observado. Kovecses (2005) cita o exemplo da metáfora primária DESEJO SEXUAL É CALOR. O mapeamento que caracteriza essa metáfora deveria ser universal, segundo definições da metáfora primária. Porém, há línguas como Chagga em que isso não ocorre, já que nessa cultura ‘calor’ não é mapeado em termos de desejo sexual, mas em termos das qualidades desejáveis de uma parceira do sexo feminino. Assim, foi observado que “a noção de foco principal do significado é mais

¹⁵ Tradução feita por mim. Original: It is complex metaphors – not primary metaphors – with which people actually engage in their thought in real cultural contexts. In a way, primary metaphors often look ‘lifeless’ in comparison to culturally embedded complex ones (KOVECSES, 2005, p. 11).

¹⁶ *main meaning focus* ou *major theme*.

'culturalmente sensível' que a de metáfora primária¹⁷" (KOVECSES, 2005, p. 12).

Uma característica singular do pensamento metafórico, segundo Kovecses (2005, p. 27), é que existem várias formas de se definir ou caracterizar os conceitos mais básicos do domínio alvo. Essas metáforas conceituais primárias podem se juntar e dar origem a metáforas mais complexas. Por exemplo, a expressão metafórica complexa RAIVA/ÓDIO É UM LÍQUIDO QUENTE EM UM CONTAINER (ANGER IS A HOT FLUID IN A CONTAINER). O container seria o corpo humano, o líquido quente é a raiva/ódio, o grau de calor do líquido é a intensidade da raiva. Nesse sentido, quanto mais raiva a pessoa tiver, mais calor e pressão esse líquido terá e conseqüentemente maior velocidade. Uma pessoa pode chegar a *explodir* de raiva. O mapeamento básico seguido de uma experiência esquemática (*schemata experience*) nos leva a concluir que a metáfora complexa, RAIVA/ÓDIO É UM LÍQUIDO QUENTE EM UM CONTAINER, provém da junção das seguintes metáforas primárias: INTENSIDADE É CALOR (Houve um debate *caloroso* sobre a questão / There was *heated* debate about the issue); INTENSIDADE É QUANTIDADE (ex. Eu me preocupo *muito* com você / I care *a lot* about you); INTENSIDADE É VELOCIDADE (ex. *rápido* crescimento econômico / *sudden* growth in the economy). "Esse exemplo mostra muito claramente que metáforas complexas são baseadas em metáforas simples que, por sua vez, são baseadas na correlação de experiências locais¹⁸" (KOVECSES, 2005, p. 28).

Uma outra observação de Kovecses (2005) consiste na possibilidade de se encontrar expressões metafóricas que entrem em conflito com o conceito convencionalizado através da experiência corporificada. Além

¹⁷ In other words, the notion of main meaning focus seems to be more "culture-sensitive" than that of primary metaphor". (KOVECSES, 2005, p. 12)

¹⁸ This situation shows very clearly that complex metaphors are based on simple ones, which are in turn based on tight, local correlations in experience".

disso, o fato de existirem metáforas universais não significa que serão encontradas em todas as línguas.

Em *Variação na metáfora*¹⁹, Kovecses (2007) enfoca, em sua discussão, as diversas formas de variação metafórica que ocorrem entre culturas e em subculturas. Entre culturas, essas diversas formas de variação metafórica consistem em congruência, na manifestação de metáforas conceptuais peculiares de uma determinada cultura, no uso de diversos domínios fonte para um determinado domínio alvo, no uso de um determinado domínio fonte para conceptualizar diversos domínios alvos. Além do caso de, por exemplo, embora duas línguas utilizarem os mesmos domínios fonte para conceptualizar um domínio alvo, uma das culturas manifesta preferência por um determinado domínio fonte em detrimento dos outros domínios.

Já as variações dentro de culturas (ou em subculturas) ocorrem mais especificamente na dimensão social (entre gêneros, ocupação social, faixa-etária etc.), regional, étnica, estilo, subcultural, diacrônica e individual.

Todos os componentes da metáfora estão envolvidos na variação metafórica. Segundo a visão linguístico-cognitiva esses componentes são: a base experiencial, o domínio fonte, o domínio alvo, a relação entre a fonte e o alvo, a expressão metafórica, os mapeamentos, as inferências, as combinações que resultam em informação nova (*blend*), a realização não linguística (“... ou seja, as metáforas conceptuais não só se materializam na linguagem e no pensamento, elas também se materializam na realidade social”²⁰) e os modelos culturais.

As metáforas variam, segundo Kovecses (2007), devido às nossas diferentes experiências como seres humanos e diferentes processos cognitivos na formação de conceitos abstratos. Como seres humanos

¹⁹ Variation in metaphor

²⁰ Conceptual metaphors often materialize in nonlinguistic ways, that is, not only in language and thought but also in social reality”. (KOVECSES, 2007, p.25)

nossas experiências podem divergir em níveis contextual, social e (história) pessoal.

A discussão do papel da cultura na realização das metáforas conceptuais é muito mais ampla. Porém, para a presente pesquisa me limitarei às discussões já propostas, pois serão esses princípios que orientarão a análise dos dados coletados.

2 Um adendo sobre a velhice na contemporaneidade

Muitas pesquisas nos campos das Ciências Sociais e Psicologia (BAUMAN, 1998; PITANGA, 2006; COUTO & GOELLNER, 2007; MAIA, 2008) revelam uma sociedade brasileira entregue ao hábito de dar atenção ao corpo de forma muitas vezes exagerada. Procura-se atingir um padrão ideal de beleza, forma e vigor que muitas vezes não são possíveis devido às limitações naturais que a idade impõe. Maia (2008), em seu artigo *Corpo e velhice na contemporaneidade*, inspirado – segundo suas próprias palavras - na “inegável atenção dada ao corpo na sociedade”, afirma que

A velhice e a inexorabilidade da morte apresentam-se para este ideal (de beleza, forma e vigor) como incômodos que devem ser afastados através de diversos hábitos “saudáveis” e “rejuvenescedores”, como a ginástica, os cosméticos, as vitaminas, procedimentos estético-cirúrgicos, entre outros. (MAIA, 2008, p.704)

Em *O mal-estar na velhice como construção social*, Santos e Damico (2009) discutem o corpo como construção social somente compreendido na cultura que o produziu. Tendo como referência o que o Michael Foucault denomina biopolítica, acredita-se que

(...) parte do projeto contemporâneo de saúde integra o exercício do bio-poder, porque envolve disciplinamento e aprendizagem de normas de comportamento cujo objetivo é

promover um determinado tipo de saúde, definido como a “boa saúde”, para um conjunto de indivíduos que constituem um grupo ou uma população. Isso ocorre por meio de processos educativos diversos que prescrevem ou sugerem a adoção de determinados hábitos, capacidades e comportamentos apresentados como adequados para atingir uma vida saudável. (SANTOS; DAMICO, 2009)²¹

Nesse artigo, há um entendimento de que a ditadura do culto ao corpo é mais uma forma de controle social sobre os indivíduos. O ‘envelhecer’ adquire uma nova ‘roupagem’ associado a novos estilos de vida. Nesse sentido, há uma recodificação do ser velho na sociedade contemporânea a partir de um pressuposto de que só é velho quem deseja ser. A busca pela sonhada jovialidade e vigor torna-se uma meta e aqueles que não se engajam nessa busca acabam por serem considerados ultrapassados, estranhos e deslocados na sociedade. Maia (2008) afirma que

Esse fato abre espaço para a proliferação de estratégias de combate à deterioração e decadência do corpo, que enfatizam a prevenção ao envelhecimento uma tentativa de retardá-lo ou, até mesmo, evitá-lo. A juventude aparece, deste modo, não mais como uma categoria específica, mas como um estilo de vida, que deve ser perseguido pelos indivíduos de diferentes idades. (MAIA, 2008, p.706)

As imagens construídas em torno do envelhecimento, na atualidade, baseiam-se na associação da velhice com a decadência. Essas imagens são evidenciadas nos apelos da mídia que constantemente alimentam a contemporânea obsessão pelo corpo jovem e sem marcas da passagem do tempo. Em revistas semanais vendidas a preços mais populares (R\$ 1,49), voltadas para o público feminino, a estética, principalmente o

²¹ Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/4439/4519>> (Acesso em: 20 jul 2009)

milagre do rejuvenescimento ou do corpo ideal, é assunto de toda semana. Mais recentemente, a revista *Veja*, edição nº 2121 de 15 de julho, dedicou uma reportagem especial, de 36 páginas, para tratar do que foi classificado de “Geração sem idade”. Essa geração caracteriza-se por constituir-se de um grupo de pessoas que conseguiram ‘parar de envelhecer’, segundo critérios da própria reportagem. O sucesso dessa geração atribui-se ao comprometimento a uma luta permanente contra a inevitável velhice através da adoção de práticas diversas. Milhares de pessoas de todas as idades de todo mundo realizam cirurgias com o objetivo puramente estético. Isso pode significar que há uma relutância na sociedade atual em aceitar as mudanças que ocorrem em nosso corpo em consequência do tempo, da má alimentação e, até mesmo, da vida moderna.

É assim que o envelhecimento é experienciado na sociedade contemporânea: como um inimigo em potencial. Esse adversário implacável suscita uma tentativa de ataque e defesa e de fazer o possível e o impossível para que esse inimigo se renda. Acredito que esse comportamento dentro da sociedade em relação à velhice seja um desencadeador da construção de esquemas imagéticos ou *gestalt* experienciais baseadas na experiência corporificada do ‘estar em guerra’. Essas experiências corporificadas dão origem às metáforas conceptuais que são evidenciadas através da manifestação das expressões metafóricas que estão presentes no discurso escrito e falado nas práticas sociais. A manifestação dessas expressões metafóricas homologa, por sua vez, as crenças de uma cultura, já que essas expressões são a evidência não só de como pensamos, mas, também, de como falamos, agimos e, principalmente, de como entendemos o envelhecimento dentro da nossa cultura.

3 Metodologia e análise de dados

Nesta seção investiguei ocorrências de expressões linguísticas metafóricas presentes nas práticas sociais contemporâneas cujo tópico seja o envelhecimento e que são licenciadas pela metáfora conceptual VELHICE É INIMIGO. As expressões linguísticas metafóricas coletadas no presente estudo são apenas uma amostra de como a sociedade brasileira atual e a mídia incorporaram a ideia da velhice como um inimigo. O mapeamento dessas expressões contribui para ampliar nossa compreensão da importância de se entender o funcionamento de uma língua seja ela estrangeira ou materna. Acredito que quando compreendemos mais detalhadamente o funcionamento de uma língua nos tornamos mais competentes para organizarmos e expressarmos nossas ideias.

Segundo Viana (2010, p.26), quando nos expressamos em uma língua, seja ela materna ou estrangeira, recorreremos sempre às nossas intuições ou, se possível, ao falante nativo de uma língua para esclarecermos dúvidas quanto ao seu emprego. Embora a intuição seja um recurso muitas vezes utilizado, Viana (2010) defende uma abordagem empírica para compreendermos mais precisamente o emprego de uma expressão linguística ao afirmar que

(...) pode-se estudar o funcionamento de uma língua a partir de uma abordagem que privilegie o uso de dados. Em vez de recorrer ao conhecimento intuitivo, observa-se como a língua é utilizada por seus usuários. Nesse sentido, entende-se que 'a linguagem não pode ser inventada; ela só pode ser capturada' (SINCLAIR, 1997, p.31). Em outras palavras, para compreender a questão linguística é necessário basear o estudo em um alicerce empírico no qual os resultados advêm da observação de exemplos reais. (VANDER, 2010, p. 26).

Assim, o presente estudo examinou as metáforas utilizando a metodologia da linguística de *corpus*. Portanto, as expressões linguísticas aqui listadas são amostras autênticas da língua em uso, ou seja, do

discurso. Segundo Samino (2008, p. 1), o discurso se caracteriza pelo uso natural da língua: “exemplos reais de escrita e fala os quais são produzidos e interpretados em circunstâncias particulares e para objetivos específicos²²”. Nesse sentido, amostras foram extraídas de revistas de publicação recente, de páginas da internet e de uma ferramenta de pesquisa online. As duas primeiras fontes de coleta de dados foram sugeridas por Sardinha (2007, p. 145) e é caracterizada por sua natureza manual, ou seja, esse procedimento é realizado sem a ajuda da informática. Porém, “(.,.) isso não significa que os textos precisem estar impressos ou manuscritos em papel. O analista pode perfeitamente ler o texto na tela do computador e usar recursos de um processador de texto para buscar palavras e anotar, copiar e colar as ocorrências de metáfora que encontrar” (SARDINHA, 2007, p. 145).

Já o último recurso de coleta de dados citados, a ferramenta de pesquisa online, vai ao encontro da ideia de que um *corpus* “assume a forma eletrônica com vistas a ser investigado pelo computador” (VIANA, 2010, p. 27). Nesse sentido, a metodologia empregada para as expressões linguísticas investigadas pelo recurso online em questão, primeiramente, digitar a palavra ‘velhice’ e coletar as unidades lexicais que evocam o *frame* de velhice. Posteriormente, cada expressão linguística foi investigada individualmente através do uso do sistema online empregado objetivando apurar o número de ocorrências e, conseqüentemente, a relevância atestada pela quantificação do uso de uma determinada expressão linguística relacionada à ideia de velhice. A quantificação inicial foi importante para que fosse possível selecionar expressões com maior número de ocorrência para o presente estudo. Acredito que, quanto maior o número de ocorrências maior a relevância para análise do corpus na presente pesquisa. A seleção de corpora a

²² By discourse as the term is used in the title, I mean naturally occurring language use: real instances of writing or speech which are produced and interpreted in particular circumstance and for particular purposes.

partir da ideia de apenas analisar as expressões que tenham o maior número de ocorrências partiu do pressuposto de que, conforme Viana (2010), citando Bowker e Pearson (2002, p.45-46)

Infelizmente, não há regras consistentes e seguras que possam ser seguidas para determinar o tamanho ideal de um corpus. (...) Você pode descobrir que consegue obter mais informações úteis de um *corpus* que é pequeno, mas bem planejado, do que de um que é maior, mas não é personalizado para atender às suas necessidades (VIANA, 2010, p.29).

Conforme já mencionado, a constatação do número de ocorrências foi identificada através de uma ferramenta de pesquisa online. Essa ferramenta de pesquisa é utilizada por qualquer usuário de internet em busca de maiores informações sobre assuntos em geral. Nessa pesquisa, ela será adaptada como um banco de dados já que é possível extrair diversos exemplos autênticos da língua portuguesa em uso. De fato, ao digitar as expressões linguísticas, a ferramenta não só informa quanto ao número de ocorrências da mesma, como também relaciona o uso de tal expressão contextualizado.

Em seguida, após a quantificação, foi realizada uma análise qualitativa através da interpretação das unidades lexicais que evocam o *frame* de velhice. A seguir, há um detalhamento do progresso da segunda etapa da investigação.

3.1 Dos procedimentos para quantificação

Para a presente análise, além da pesquisa/ coleta manual de dados em revistas e textos eletrônicos, foi utilizada uma ferramenta de pesquisa online. Primeiramente, foi digitada apenas a palavra 'velhice' objetivando fazer um levantamento de expressões que ocorrem com o termo. Não obtive sucesso inicialmente, pois as primeiras páginas do *Google*

buscaram textos com definições muito genéricas de velhice. Em seguida, digitei apenas 'rugas' que é um dos efeitos da velhice. A ferramenta Google listou, em vinte segundos, 876.000 ocorrências e logo na primeira página apareceram expressões do tipo: **prevenir** rugas, **estágios** das rugas, Dicas **contra** as rugas, novo tratamento **anti**-rugas, oito passos para **evitar** as rugas, quem ainda não chegou na casa dos 'enta' já pode e deve pensar em se **prevenir contra** as ruguinhas e pés de galinha na região dos olhos, você conhece a **solução** para as rugas? ²³. Esses exemplos sugerem a possibilidade de a experiência da velhice poder ser estruturada em termos de guerra. A seguir, com base nos dados sugeridos a partir das expressões encontradas com a pesquisa realizada com a palavra 'rugas', e expressões metafóricas encontradas nos textos lidos manualmente, busquei outras expressões metafóricas que seriam licenciadas pela metáfora conceptual VELHICE É INIMIGO. As expressões pesquisadas foram digitadas entre aspas para que a ferramenta buscasse apenas os casos em que as palavras ocorressem juntas²⁴. Todas as páginas pesquisadas seguem abaixo.

Tabela 1: Relação das ocorrências quantificadas através da ferramenta de pesquisa online.

Fonte/ tempo de busca	Número de ocorrências	Exemplos
Fonte: Google ²⁵ / 25 segundos de pesquisa	Ocorrências: 166.000 para 'combater a velhice'	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como combater a velhice. 2. para combater a velhice. 3. Deve-se combater a velhice por meio de exercícios físicos e de boa alimentação(...). 4. (...) é necessário combater a velhice através de cremes rejuvenescedores.

²³ <http://www.google.com/search?q=rugas&hl=en&lr=&start=0&sa=N>.

²⁴ Ao se fazer uma busca sem colocar aspas, o sistema vai buscar todos os casos em que as palavras ocorrem, porém não necessariamente juntas.

²⁵ Acesso em: 22 jul.2009

Fonte: Google ²⁶ / 14 segundos de pesquisa	Ocorrências: 74.000 para 'vencer a velhice'	5. <i>Universidades seniores: como vencer a velhice.</i> 6. <i>Você acha que envelhecer é vencer?</i> 7. <i>Acredito que o negócio não é vencer a velhice, pois é impossível, mas não se entregar a Ela (...)</i>
Fonte: Google / 28 segundos de pesquisa	Ocorrências: 17.200 para 'a velhice é um massacre'	8. <i>A velhice é um grande massacre.</i> 9. <i>A velhice não é uma batalha; a velhice é um massacre (...)</i>
Fonte: Google / 19 segundos de pesquisa	Ocorrências: 7.190 para 'contra a velhice'	10. (...) vacinar contra a velhice. (a velhice é um vírus, logo, é um inimigo). 11. Batalha contra a velhice. 12. Luta contra a velhice. 13. Ataque contra a velhice. 14. (...) um escudo e defesa contra a velhice.

Uma análise do corpus acima relacionado revela que há um maior número de ocorrências para a expressão linguística "combate à velhice". Ademais, os exemplos subsequentes ratificam o estado de guerra contra a velhice em que se encontra a sociedade, já que as expressões lexicais encontradas pertencem a um mesmo grupo lexical: combate, vencer, entregar-se, contra, batalha, luta, ataque e massacre.

3.2 Outras expressões metafóricas licenciadas pela metáfora conceptual VELHICE É INIMIGO

²⁶

<http://www.google.com/search?hl=en&lr=&q=%22combater+a+velhice%22&btnG=Search&aq=f&oq=&aqi=> Acesso em: 22 jul. 2009.

Conforme já comentado, a coleta também foi realizada manualmente de textos impressos e eletrônicos. Abaixo seguem outras ocorrências identificadas.

Tabela 2: Relação das ocorrências identificadas manualmente em textos impressos e eletrônicos.

Fonte	Exemplos
Artigo: Elastinol no combate à velhice ²⁷	<p>15. <i>A cada dia novas tecnologias parecem salvar homens e mulheres vaidosos que querem – a todo custo – retardar os efeitos nocivos da implacável velhice.</i></p> <p>16. <i>Um dos mais revolucionários produtos destinados ao tratamento dos sinais de envelhecimento da pele, o elastinol, é fruto de investimento científico nacional.</i></p> <p>17. <i>Um dos resultados mais imediatos do tratamento com o elastinol é tornar a pele mais firme e redensificada, resultando em um potente produto anti-rugas.</i></p> <p>18. <i>A pele fica mais elástica, mais protegida e resistente.</i></p> <p>19. <i>A linha Chronos incorporou talasferas (...) que protegem as vitaminas mais puras (...) da epiderme.</i></p>
Texto: Mente na terceira idade ²⁸	<p>20. <i>Para o alcance de uma velhice bem-sucedida é muito importante tomar algumas medidas preventivas e munir-se de informações sobre essa etapa da vida. (extraído do texto Solidão na velhice: refúgios e silêncios dentro de si)</i></p>
Propaganda de produtos de beleza ²⁹	<p>21. <i>Novo Natura Chronos Multi Proteção.</i></p> <p>22. <i>Bloqueio dos radicais livres.</i></p>
Extraído de um blog ³⁰	<p>23. <i>(...) a velhice impede que entre mais coisa, a porta vai fechando, atrofiando (...).</i></p>

²⁷ Fonte: http://cyberdiet.terra.com.br/cyberdiet/colunas/031017_bel_elastinol.htm (Acesso em: 22 jul 2009)

²⁸ *Elisandra Villela Gasparetto Sé é Fonoaudióloga, Mestre em Gerontologia - UNICAMP, Doutoranda em Linguística - UNICAMP, Membro do Ambulatório de Neuropsiquiatria e Saúde Mental do Idoso do HC-UNICAMP e Co-autora do livro "Exercite sua Mente. Ela escreve para a coluna Mente na Terceira Idade no site <http://www2.uol.com.br/vyaestelar> (Acesso em: 22 jul 2009)*

²⁹ Fonte: Revista Veja, editora Abril, edição 2121 – ano 42 – nº28 de 15 de julho de 2009, pág.: 66-67.

<p>Texto: Aliados na prevenção e no combate aos sinais do tempo³¹</p>	<p>24. Não é possível parar o tempo ou impedir que o nosso organismo envelheça.</p> <p>25. A cada dia surgem cosméticos mais eficientes, capazes não só de prevenir, mas também de amenizar os efeitos do tempo sobre a pele (...).</p> <p>26. Para pessoas com pele clara, o FPS 15 dos cosméticos não oferece proteção suficiente.</p> <p>27. O uso de cosméticos antiidade ou anti-sinais pode ser iniciado aos 25 anos de idade, fase em que o metabolismo fica mais lento.</p>
<p>Texto eletrônico³²: Namoro na terceira idade.</p>	<p>28. Não se pode eliminar a velhice, mas se pode mudar a maneira de envelhecer.</p> <p>29. Com o passar dos anos, as pessoas tendem a querer ficar juntas como forma de proteção, pois percebem que ficar sozinhas gera tristeza e que demonstrações de carinho não são uma "fraqueza".</p> <p>30. (...) é preciso que o casal idoso estabeleça estratégias de enfrentamento, nas quais a serenidade e o amor sejam partilhados.</p> <p>31. Algumas atitudes adotadas estrategicamente pelos idosos ao iniciarem um relacionamento afetivo funcionam como medida facilitadora da entrada dessa nova pessoa no seio da família.</p> <p>32. Saber encarar com maturidade e tranquilidade as mudanças que ocorrem nesse novo momento é a conquista satisfatória nessa fase da vida.</p>
<p>Artigo da revista Veja³³</p>	<p>33. O desafio é fazer com que esses anos a mais sejam vividos com saúde e alegria.(pag. 68)</p> <p>34. Embora seja impossível deter a marcha do calendário, nos últimos 100 anos a medicina deu passos largos no sentido de retardar processos ligados ao envelhecimento.(pag. 68)</p> <p>35. Agora, está em curso um novo e revolucionário capítulo da ciência d longevidade.(pag. 68)</p> <p>36. Os estudos que identificaram esses fatores</p>

³⁰ <http://coisasqueescrevi.blogspot.com/2009/05/pimp-my-mind.html> (Acesso em: 22 jul 2009)

³¹ <http://www.maisquebeleza.kit.net/env-prod.htm>

³² <http://www.iecbr.com.br/jornal-ler.asp?id=119> (Acesso em: 22 jul 2009)

³³ Fonte: Revista Veja, editora Abril, edição 2121 – ano 42 – nº28 de 15 de julho de 2009, pág.: 66-67

	<p>como inimigos da juventude do organismo marcaram o começo de uma revolução que ainda está em curso na medicina e não tem data para acabar. (pag.72)</p>
--	---

A partir dos dados levantados é possível observar como a experiência da velhice pode ser parcialmente conceptualizada em termos de guerra, principalmente nas propagandas de cosméticos. E tal observação vem da nossa experiência de como lidamos com o inimigo: estamos sempre em estado de guerra. Nos exemplos anteriores, verificamos que, ao conceito de velhice, foram adicionadas as seguintes dimensões do conceito de guerra (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.157-158):

- *Participantes*: os tipos de participantes são pessoas ou grupo de pessoas. Elas desempenham papel de adversário. Aqui houve um processo de personificação da velhice, a velhice se tornou um adversário.
- *Partes*: planejamento de estratégias / ataque / combate / massacre / luta / proteção / resistência / medidas preventivas / munição / prevenção / conquista / impasse
- *Estágios*:

Condições iniciais: Participantes têm diferentes posições. Pelo menos um deseja que o outro se renda. Cada participante assume que pode defender sua posição.

No caso da velhice, pode-se tentar retardar os seus efeitos nocivos, mas ela é um adversário implacável.

Início: Um adversário ataca (a velhice chega)

Meio: combinação de defesa/de manobra

Fim: ou trégua, ou impasse ou rendição / vitória

- *Causalidade*: ataque resulta em defesa, ou recuo, ou fim.
- *Propósito*: Vitória

Essas dimensões nos orientam no sentido de perceber como a velhice é experienciada, parcialmente, em termos de guerra na sociedade

contemporânea. Segundo Lakoff e Johnson (2002), os estágios, os objetivos, os participantes etc., são algumas das várias dimensões de nossa experiência. “Classificamos nossa experiência nesses termos. E vemos coerência em experiências diversas quando conseguimos categorizá-las em termos de *gestalts* (ou esquemas) com, pelo menos, essas dimensões” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.159).

Conforme já aludido na presente pesquisa, as metáforas conceptuais consistem em dois domínios: um domínio mais abstrato (alvo) e outro mais concreto em relação ao domínio alvo (fonte) (Kovecses, 2002). Na expressão linguística metafórica VELHICE É INIMIGO, entende-se que ocorre uma tentativa de entender a experiência do domínio alvo VELHICE através da experiência do domínio fonte INIMIGO. Acredito que a partir da relação entre esses domínios e do corpus relacionados anteriormente nas tabelas 1 e 2 é possível sugerir o seguinte mapeamento:

Fonte: INIMIGO ³⁴	Alvo: VELHICE
Proteger do inimigo	Pele mais jovem
Resistente ao inimigo	Pele mais jovem / firme
Salvar (do inimigo)	Não envelhecer
Retardar	Postergar a velhice
(Produtos) revolucionários	Produtos que promovem uma mudança radical
Medidas preventivas / munir-se	Se preparar para velhice
Bloqueio / impedir	Não permitir que a velhice surja
Efeitos nocivos	Faz mal
Atitudes adotadas estrategicamente	Das medidas preventivas
Desafio	Não é fácil
Deter a marcha	Deixar de envelhecer
Inimigo da juventude	Velhice
Revolução	Mudança radical
Não se entregar (ao inimigo)	Não permitir a velhice
Combater, luta/ataque contra	Reagir de forma violenta

³⁴ Todas as expressões do domínio fonte INIMIGO foram extraídas do corpus acima relacionado.

Vencer	Ser sempre jovem, nunca envelhecer
Massacre	Os efeitos negativos da velhice

Assim, quando dizemos “Precisamos nos proteger”, a expressão significa literalmente que existe uma ameaça contra nossa integridade. Essa ameaça é um inimigo e por isso é preciso tomar atitudes para nos preservarmos. Porém, se ouvimos essa frase dentro de um contexto de propaganda de cosméticos como, por exemplo, “A pele fica mais protegida e resistente”, o vocábulo é interpretado metaforicamente dentro do contexto de velhice, em que é possível observar o papel de inimigo incorporado pela ideia de velhice na sociedade contemporânea. É assim, então, que podemos também observar a necessidade que temos de falarmos de velhice em outros termos para que tenhamos sucesso em expressar mais precisamente como a velhice é por nós experienciada.

É importante também observar o tema principal do domínio fonte (Kovecses, 2005). Se, conforme sugere Kovecses (2005), o conhecimento central é estabelecido dentro da comunidade pelos falantes da língua, através de ideias convencionalizadas que surgem a partir de como essa comunidade experiencia e vê o mundo, é possível observar que, na nossa cultura, o inimigo é experienciado como uma ameaça em potencial e por isso, para preservarmos nossa integridade, atitudes são esperadas, sejam elas reativas ou preventivas.

Assim, talvez seja essa experiência de uma comunidade de falantes em relação ao tema inimigo que motiva as pessoas a realizarem qualquer sacrifício, que vão de produtos caríssimos à cirurgia plástica, em busca da tão sonhada beleza e juventude eterna.

Considerações finais

Os dados apresentados apontam que, de fato, conforme sugerido por Lakoff e Johnson (2002), Gibbs (1999) e Kovecses (2005; 2007), imaginamos, nos expressamos e agimos metaforicamente na vida cotidiana. As metáforas conceptuais estão presentes em nosso cotidiano e são diariamente atualizadas e homologadas através de diversas expressões metafóricas. Além disso, essas metáforas conceptuais que constituem um protótipo de experiências outrora corporificadas sinalizam a forma que determinada cultura concebe e interage com o mundo. Nesse sentido, é possível observar que a sociedade brasileira contemporânea concebe a velhice de uma forma diferente de muitas culturas orientais, por exemplo, nas quais a velhice é primordialmente associada à sabedoria. Em nossa cultura, há uma luta constante, uma guerra declarada contra um mal implacável, o inimigo mortal: a velhice. Muitos fabricantes de cosméticos e a mídia em geral aproveitam-se cada vez mais de uma propaganda negativa da irreversível natureza humana do envelhecimento através da oferta da esperança do rejuvenescimento ou até mesmo do não-envelhecimento. E é essa esperança a principal força motriz para aquisição de novos produtos. Cada produto, por sua vez, sempre apresentado como 'revolucionário', é a materialização e a renovação da esperança daqueles que se encontram em uma busca incansável pelo rejuvenescimento ou até mesmo pela cura e derrota da velhice.

Referências:

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BLACK, Max. *Models and Metaphors: studies in languages and philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1962.

BOWKER, Lynne; PEARSON, Jennifer. *Working with specialized language: a practical guide to using corpora*. London: Routledge, 2002.

CRUZ, Anna Cecília de Paula. *Metáforas orientacionais e ontológicas na ampliação semântica de quatro raízes hebraicas*. 2010.233 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

EVANS, Vyvyan; GREEN Melaine. *Cognitive Linguistics an Introduction*. Mahwah, New Jersey. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

FONTES, Malu. Os percursos do corpo na cultura contemporânea. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Viladre. (orgs). *Corpos Mutantes: Ensaio sobre novas (d)eficiências corporais*. Porto Alegre: UFRGS Ed, p. 73-87, 2007.

GIBBS, Raymond W. Jr. Taking metaphor out o four heads and putting it into the cultural world. In: Raymond W. Gibbs and Gerald J. Steen (eds), *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam / Philadelphia John Benjamins, p. 145-65, 1999.

KOVECSES, Zoltan. *Metaphor A Practical Introduction*. Oxford University Press, 2002.

_____. *Metaphor and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

_____. Variation in metaphor. In: VIEIRA, Josalba Ramalho.; VEREZA, Solange Coelho. (eds), *Ilha do Desterro*. Florianópolis, nº 53, p. 13-39, 2007.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Cambridge: Cambridge University Press. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Educ. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LEEZENBERG, Michiel. *Contexts of Metaphor*. University of Amsterdam, The Netherlands. Editora Elsevier, p. 31-43, 2001.

MAIA, Gabriela Felten da. Corpo e velhice na contemporaneidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, ano 8, nº 3, p. 704-711, 2008.

Disponível

em:

<<http://www.revispsi.uerj.br/v8n3/artigos/pdf/v8n3a11.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2009.

PITANGA, Danielle de Adrade. (2006). *Velhice na cultura contemporânea*. 191f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) & Centro de Teologia e Ciências Humanas, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2006.

RICHARDS, Ivor Armstrong. *The Philosophy of Rhetoric*. London: Oxford University Press, 1936.

SEMINO, Elena. *Metaphor in Discourse*. UK: Cambridge University Press, 2008.

SANTOS, Flávia da Cruz; DAMICO, José Geraldo Soares. O Mal-Estar na Velhice como Construção Social. *Pensar a Prática*, Vol. 12, nº 01. UFG, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/4439/4519>> . Acesso em: 20 jul. 2009.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Editoria Parábola, 2007.

VEREZA, Solange Coelho. Novos caminhos para o estudo da metáfora. In: ZYNGIER, Simone, VIANA Vander e SPALLANZANI, A. *Linguagens e tecnologias: estudos empíricos*. Rio de Janeiro: Publit, 2006.

_____. *Literalmente falando: sentido literal e metáfora na metalinguagem*. Niterói: Editora EdUFF, 2007.

VIANA, Vander. *Verbos modais em contraste: análise de corpus da escrita de universitários em inglês*. 2008.230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Linguística de Corpus. In: VIANA, Vander; TAGNIN, Stella E. O., *Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, p. 25-95, 2010.

Enviado em 12 de outubro de 2011

Aprovado em 06 de maio de 2012

RELAÇÕES LÓGICAS: A OPOSIÇÃO NAS LETRAS DA LEGIÃO URBANA

Alena Salgado de Sá
alena-sa@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho, alinhado à perspectiva semiolinguística proposta por Chareaudeau (1992), analisa a relação lógica de oposição e os conectores usados para estabelecê-la em versos de músicas do conjunto de pop rock nacional Legião Urbana. As letras de música são um instrumento de interesse dos alunos e, portanto, um grande aliado como material de ensino-aprendizagem. Desse modo, esse estudo pretende descrever alguns dos conectores mais usados no português coloquial para estabelecer oposição. Os resultados encontrados mostram a frequência de uso do conector “e”, comumente ensinado como conector de adição de ideias, e das palavras consideradas denotativas como introdutores da relação de oposição.

Palavras chave: Relações lógicas. Oposição. Conectores.

Abstract

This study, which is based on the semiolinguistic perspective proposed by Chareaudeau (1992), aims to analyze the logical relationship of opposition and the connectors used to establish this relation in lines from lyrics of Brazilian pop rock group “Legião Urbana.” Lyrics are fun and interesting for the students and, therefore, serve as a useful tool for teaching. Thus, this paper intends to describe some of the most used conjunctions to link contrasting ideas employed in colloquial Brazilian Portuguese. The results show that the linking word “and,” usually taught as a connector for addition, and the words classified as denotative can often be applied to introduce opposition.

Keywords: Logical relations. Opposition. Connectors.

Introdução

O presente trabalho trata da relação lógica de oposição sob a ótica da semiolinguística proposta por Chareaudeau (1992). Para Charaudeau (1992, p. 495), uma relação lógica é aquela em que proposições sobre o

mundo são ligadas, de forma que a existência de uma dependa da existência da outra e vice-versa. Essas relações podem ser de conjunção, disjunção, restrição, oposição e causalidade.

O corpus em que se assenta o presente trabalho é constituído por letras de músicas do conjunto de pop rock nacional Legião Urbana.

Este trabalho apresenta basicamente três partes principais: (1) os pressupostos teóricos, focando os conceitos e descrições acerca da Semiologia e da relação lógica de oposição, segundo a teoria de Charaudeau (1992); (2) a análise do corpus, (3) as conclusões e (4) as possíveis implicações para o ensino.

1 Pressupostos teóricos

1.1 A semiologia

A Semiologia é a área de análise do discurso que faz uso de conceitos da semiótica, que analisa dados extralinguísticos dentro do processo de comunicação, dados extraídos da situação comunicativa, como o perfil do emissor da mensagem (falante ou escritor) e do receptor (ouvinte ou leitor), a conjuntura histórica, o gênero textual, enfim, todos os fatores extralinguísticos envolvidos no processo comunicativo. Assim, através da análise semiótica se pretende depreender uma significação que não fica restrita ao valor semântico das palavras. Todavia, esse valor também será levado em conta já que essa análise também leva em consideração em sua visão do processo comunicativo, a decodificação dos signos verbais, as palavras e sua ligação semântica, o que permite a conexão lógica de ideias dentro do sistema de língua, expressas pelo sistema de escrita, fala, entre outros. Esses fatores linguísticos e extralinguísticos se realizam no discurso, porque há todo um contexto discursivo em que estão presentes outros textos, ideias, conceitos,

representações, ideologia ao qual direta ou indiretamente, este fará referência.

Dentro dessa perspectiva, Charaudeau (1992) estabelece que o receptor é uma espécie de coautor que trabalha no processo de construção do significado do texto. A construção do sentido sob a responsabilidade de um sujeito (falante ou escritor), movido por uma determinada intenção, ou seja, um sujeito que tem, em sua mente, um projeto de comunicação visando influenciar alguém: tal projeto está encaixado no mundo social no qual vivem e circulam os sujeitos-comunicantes.

Para que se realize a semiotização do mundo é necessário um duplo processo: o processo de transformação que, partindo de um mundo a significar, transforma-o em mundo significado sob a responsabilidade de um sujeito falante – que transforma sua visão de mundo em texto; e o processo de transação, que faz desse mundo significado um objeto de troca com o outro sujeito falante, que desempenha o papel do destinatário.

Dessa forma, para Charaudeau (1992) todo ato de linguagem carrega em si uma intencionalidade, está inserido em determinada situação e é portador de um propósito. O ato de linguagem é produzido pelas circunstâncias sociais do discurso e sua realização leva em conta o que está explícito e o que está implícito na linguagem, sinalizando, assim, para os textos por nós produzidos, no ato de comunicação. Dessa forma, o conceito de contrato de comunicação ocupa um lugar central nesse modelo de análise, na medida em que define como condição para qualquer prática de linguagem o reconhecimento recíproco dos interlocutores como parceiros da comunicação, que tem um projeto de comunicação ao qual é possível atribuir uma pertinência intencional.

A teoria semiolinguística, ao absorver noções trazidas pela Pragmática (como a ideia de ato de linguagem), pela Teoria da Enunciação (considerando o espaço enunciativo) e pela Sociolinguística

(que propõe vincular o enunciado ao contexto social e cultural), estabelece que a competência linguística - diferente do postulado por Chomsky, para quem a competência se refere à capacidade do falante/escritor de determinada língua de produzir incontáveis orações (inclusive inéditas) a partir de alguns enunciados submetidos a transformações conforme um sistema de regras complexas - refere-se à capacidade que o sujeito (falante/escritor ou ouvinte/leitor) deve dominar para construir o sentido textual.

1.2 As relações lógicas

Segundo Charaudeau (1992), os procedimentos linguísticos de articulação lógica são categorias da língua que refletem a organização argumentativa da linguagem, embora essas, como também outras categorias da língua, possam ser colocadas a serviço de outros modos de organização do discurso. As categorias de língua são determinadas pelo contexto da comunicação.

Por operação lógica, entende-se a operação que liga duas proposições sobre o mundo, de modo que a existência de uma dependa da existência da outra e vice-versa. Essas duas asserções são unidas por um laço conceitual e não formal. Esse laço é o resultado de operações de pensamento que constituem as relações de sentido entre seres, propriedades e ações; por isso, então, essa relação de sentido é chamada de lógica.

Existem três níveis de construção das relações lógicas: o cognitivo, onde são construídos os arquétipos lógico-linguísticos; o linguístico, em que a relação lógica é especificada pelas marcas formais; e o discursivo, em que o contexto e a situação de comunicação integram essa relação num dispositivo argumentativo.

A tradição gramatical não trata as relações lógicas de acordo com fatores semânticos, sendo a noção de oração, de caráter somente

morfofossintático. Na gramática tradicional, as relações entre as orações são classificadas segundo o traço formal que as une, as marcas de subordinação e as combinações modais. Isso não permite estabelecer as operações lógicas sobre as quais se baseiam as proposições. Na gramática de Charaudeau (1992), todavia, as relações entre as proposições, ou orações, segundo a visão tradicional, são analisadas numa perspectiva semântica, que leva em consideração o contexto e a intencionalidade do falante.

A realização linguística das relações lógicas é feita através de marcas formais: palavras gramaticais, palavras do léxico e outras construções. As palavras gramaticais, chamadas de conjunções na tradição gramatical e de conectores na Semiologia, são consideradas polissêmicas na gramática semântica. Isto é, um mesmo conector pode exprimir relações lógicas diferentes, ou ainda, uma mesma relação lógica pode ser expressa por conectores diferentes.

As palavras lexicais integram uma relação lógica implícita. Certas construções de frases assinalam uma relação lógica pela hierarquia que estabelecem entre as asserções que as compõem. Uma relação lógica entre duas asserções também pode ser estabelecida sem marcas formais explícitas, apenas pela simples pontuação.

Charaudeau (1992) indica cinco relações lógicas estabelecidas entre duas asserções: a conjunção, a disjunção, a restrição, a oposição e a causalidade, esta última reunindo as subcategorias: implicação, explicação e hipótese.

1.3 A oposição

A oposição é a relação lógica que se estabelece entre duas asserções, cujos termos se opõem dois a dois, pelo menos. Por exemplo: “Enquanto chove em Paris, faz sol em Nice”. Esses termos colocados em

confronto se encontram no mesmo eixo semântico – chove x faz sol; Paris x Nice.

Na oposição, não temos a negação de uma asserção implícita, consequência da primeira asserção (de base). Pelo contrário, as duas asserções são contrárias de forma explícita.

As relações de oposição podem ter efeitos contextuais de tempo e simultaneidade temporal: "Eu não gosto de ficar em casa doente, enquanto as pessoas passeiam lá fora", espaço: "Sofia adora brincar com suas bonecas, ao passo que Celine prefere brincar de comidinha" e ação (com simultaneidade temporal): "Uns cantam sem dançar, outros dançam sem cantar".

Várias marcas podem ser usadas para estabelecer contraste de sentido entre as proposições unidas num mesmo período. Podem ser usados antônimos, paráfrases, justaposição dos termos e etc. Conectores como ao passo que, enquanto (que), quando, mas são também frequentemente usados para marcar a oposição. Outros conectores, tradicionalmente considerados pertencentes a relações lógicas diferentes, como é o caso de e e de se também são usados para expressar oposição. Além disso, essa relação pode ser estabelecida apenas por pontuação.

1.4 A restrição

Para Charaudeau (1992), os mecanismos de contra-expectativa fazem parte da relação lógica de restrição. A restrição engloba as categorias que a Gramática Tradicional trata como adversativas e concessivas.

A operação de restrição envolve três asserções: a asserção de base e a asserção restritiva e a terceira asserção, normalmente implícita. As duas asserções são ligadas de maneira que uma delas, geralmente a segunda, nega a asserção (frequentemente implícita) que poderia ser uma

das consequências da outra asserção, considerada asserção de base. Como a negação recai sobre uma das consequências possíveis da asserção de base, e não sobre ela própria, é que se estabelece a relação de restrição e não a de oposição. Por exemplo: “Chove em Paris, mas faz bom tempo em Nice”. Como está chovendo em Paris, cria-se a expectativa (asserção implícita) de que chove em toda a França, mas a oração restritiva “mas faz bom tempo em Nice”, nega essa expectativa implícita, sem negar a asserção de base.

A asserção restritiva é expressa com a ajuda de um termo contrário ao da consequência implícita, ou com a ajuda de uma simples negação. Ela se encontra no mesmo eixo semântico da asserção implícita e não no da asserção de base, que deve possuir algo em comum com a sua consequência implícita, que será negada.

A restrição, segundo Charaudeau (1992), pode ser simples ou concessiva. A diferença entre elas é o emprego dos conectores em termos das estratégias utilizadas pelo falante/escritor: a estratégia de suspense ou a estratégia de antecipação. No exemplo acima, “Chove em Paris, mas faz bom tempo em Nice”, temos uma restrição simples, com estratégia de antecipação. O falante/leitor utiliza o conector fazendo com que o ouvinte/leitor infira uma conclusão a partir da asserção de base, que será negada pela restrição introduzida por *mas*.

No caso da restrição concessiva, o falante/escritor utiliza a estratégia da antecipação, isto é, anuncia, de antemão, que o argumento introduzido pela concessiva vai ser anulado, preparando o ouvinte/leitor para uma conclusão contrária à esperada. Por exemplo: “Embora seja forte, ele é burro”. Nesse caso, há uma pressuposição de que como ele é forte, tenha outras qualidades; pressuposição esta que é negada. A concessão indica uma conclusão contrária à esperada desde o primeiro momento.

Em relação aos efeitos contextuais, a asserção restritiva pode introduzir sobre a asserção de base um julgamento negativo ou positivo.

Exemplos: “Ele é um ótimo funcionário, mas não ganhará aumento” (retificação negativa) e “Ele é mau funcionário, mas ótima pessoa” (retificação positiva).

1.5 Os conectores

Os processos de sequencialização que mostram os tipos de interdependência semântica existente entre frases são chamados de junção por Beaugrande e Dressler (1981). Essa junção é marcada, linguisticamente, pelos conectores interfrásticos e as pausas. Para eles, pelo menos quatro grandes classes de junção podem ser estabelecidas: a *conjunção* (liga elementos com o mesmo *status*, ambos verdadeiros no mundo textual), a *disjunção* (liga e dois elementos dos quais só um pode ser verdadeiro no mundo textual), a *subordinação* (liga elementos em que o *status* de um depende do *status* do outro: condição/acontecimento, causa/efeito etc. e a *contrajunção* (liga elementos que, tendo o mesmo *status*, parecem incompatíveis no mundo textual). Esses autores não se referem explicitamente a relação de *oposição*, assim, a *contrajunção* é a relação que engloba as relações de *contra-expectativa*.

Para Adam (2008), os conectores fazem parte de uma classe de expressões da língua que abrange, além de algumas conjunções de coordenação (mas, portanto, ora, então, e), algumas conjunções e locuções de subordinação (como, porque, o que quer que seja, etc.) e grupos nominais preposicionais (apesar disso, etc.). Ele faz também uma distinção entre os conectores de três tipos de marcadores de conexão: os conectores argumentativos, os organizadores e marcadores textuais e os marcadores de responsabilidade enunciativa.

Os organizadores e marcadores textuais ordenam o tempo, o espaço, a progressão do texto e a indicação de suas partes. Podem ser, então, espaciais, temporais, enumerativos, de mudança de topicalização, e de exemplificação. Os marcadores de responsabilidade enunciativa, por

sua vez, tem a função de atribuir um trecho do texto ou todo o texto a um ponto de vista. Finalmente, os conectores argumentativos unem as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa do enunciado. Eles podem reutilizar uma proposição como um argumento, uma conclusão ou como um argumento que suporta ou reforça uma inferência ou, ainda, como um contra argumento. Estão aí incluídos os argumentativos e concessivos (mas, entretanto, no entanto, mesmo que, etc.), os explicativos e os justificativos (pois, porque, já que, etc.), os hipotéticos e os simples marcadores de argumento (até, até mesmo, aliás, por sinal, etc.).

De acordo com Ducrot (1977), há dois tipos básicos de elementos que têm como função estabelecer uma conexão entre frases: os conectores de tipo lógico e os encadeadores de tipo discursivo. Os conectores lógicos marcam o tipo de relação lógica pretendida pelo falante/escritor entre duas proposições. Eles ligam um único enunciado, resultante de um só ato de fala e as proposições unidas são dependentes umas das outras numa relação de subordinação semântica. Já os encadeadores discursivos introduzem enunciados unidos por coordenação semântica. Eles estruturam os enunciados em textos, sendo, cada um dos enunciados, proveniente de um ato de fala diferente. Nota-se que são enunciados independentes, provenientes de atos de fala distintos, por poderem vir sob a forma de dois períodos, ou até emitidos por falantes/escritores distintos. Recebem o nome de encadeadores do discurso, porque tanto podem unir orações de um mesmo período, quanto parágrafos em um texto.

Para Charaudeau (1992), a configuração linguística das relações lógicas se faz através de marcas formais: palavras gramaticais, palavras do léxico - a gramática tradicional não dá conta da função de conectores das palavras chamadas por ela de denotativas - e certas construções. As palavras gramaticais chamadas de conjunções na gramática normativa e, de conectores, na análise do discurso, são, ao contrário do que prega a

gramática tradicional, polissêmicas. Um conector pode estabelecer relações lógicas diferentes, ou uma mesma relação lógica pode ser expressa por conectores diferentes. As palavras lexicais integram uma relação lógica implícita. Certas construções de frases assinalam uma relação lógica pela hierarquia entre as asserções que as formam. É possível também estabelecer uma relação lógica entre duas asserções sem marcas formais explícitas, apenas pela simples justaposição das frases, com o uso da pontuação.

2 Metodologia

Para esse trabalho, usamos letras de músicas do conjunto de pop rock nacional "Legião Urbana". Dessas letras foram destacados os versos nos quais encontramos exemplos das relações lógicas de restrição e oposição. Esses exemplos foram analisados em termos das relações presentes (oposição ou restrição), das suas implicativas semânticas e dos conectores usados para estabelecer essas relações.

3 Análise

Texto 1:

Eduardo e Mônica

(1) Quem um dia irá dizer

Que existe razão

Nas coisas feitas pelo coração?

E quem irá dizer

Que não existe razão!

Nesses versos, temos um exemplo da relação de oposição. As duas asserções se opõem de maneira explícita e a oposição é feita entre termos contrários pertencentes ao mesmo eixo semântico, mas contrários dois a dois: "quem x quem" (eixo semântico de pessoas de crenças opostas) e

“existe razão x não existe razão” (eixo semântico da existência de razão). A oposição é estabelecida entre as pessoas que acreditam que há uma razão para o amor e as pessoas que acham que ele é apenas uma coincidência. Para marcar essa relação de oposição com efeito contextual de ação, o autor faz uso do paralelismo de termos “quem irá dizer...que existe razão” e “quem irá dizer ...que não existe razão”.

Essa oposição de termos dois a dois é introduzida pelo conector e, considerado por Monnerat (2003) como um “conector coringa”, já que ele pode estabelecer diferentes ligações de sentido, entre elas, a de oposição.

(2) ‘Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar
Ficou deitado e viu que horas eram”

Nos versos acima temos um exemplo de restrição. A partir de “Eduardo abriu os olhos”, forma-se uma asserção implícita de que seria de se esperar que ele se levantasse e saísse da cama já que abriu os olhos. Todavia, não é o que acontece, a frase introduzida pelo conector “mas” nega essa asserção implícita.

(3) "Tem uma festa legal, e a gente quer se divertir
Festa estranha, com gente esquisita”

Nesses versos a restrição não é introduzida por um conector. E sim, pela justaposição das orações. Podemos inferir a asserção implícita na primeira oração, ou seja, se tem uma festa legal e a gente quer se divertir, espera-se que isso realmente aconteça. Mas, a festa era estranha e as pessoas, esquisitas, e a diversão esperada não se realiza. A frase seguinte nega a asserção implícita da asserção de base contida na primeira frase.

(4) “O Eduardo sugeriu uma lanchonete,
Mas a Mônica queria ver o filme do Godard”

A partir da sugestão de Eduardo, a expectativa que se cria (asserção implícita) é a de que eles tenham ido fazer um lanche juntos. Mas, novamente, essa expectativa não é realizada, caracterizando uma nova

restrição. A frase restritiva, introduzida pelo conector “mas”, nega a asserção implícita sugerida pela asserção de base.

(5) “A Mônica de moto e o Eduardo de camelo”

Nesse verso temos um exemplo da relação de oposição. As duas asserções se opõem de maneira explícita e a oposição é feita entre termos contrários pertencentes ao mesmo eixo semântico, mas contrários dois a dois: “Mônica x Eduardo” (eixo semântico de pessoas de gêneros e idades diferentes) e “moto x camelo” (eixo semântico de meios de transporte). O conector usado para estabelecer essa oposição é o conector “e”.

(6) “O Eduardo achou estranho, e melhor não comentar

Mas a menina tinha tinta no cabelo”

Apesar das primeiras frases nos levarem a crer que Eduardo não vai falar sobre o assunto (asserção implícita), ele diz o que chamou sua atenção. Mais um caso de restrição, introduzida pelo conector “mas”.

(7) “Ela era de Leão e ele tinha dezesseis”

A oposição aqui é feita não com termos semanticamente contrários; todavia, como a intenção dessa primeira parte da música é mostrar e enfatizar como Eduardo e Mônica eram diferentes um do outro, essa oração coloca os termos como opostos. Fica subentendido que o fato dele ter dezesseis anos se opõe de alguma forma a idade de Mônica, mesmo que essa não seja explicitada em “era de leão”. O conectivo usado para fazer essa oposição é o “e”, tradicionalmente considerado uma conjunção de adição. Nessa oração, contudo, ele funciona como um conector de ideias opostas.

(8) “Ela fazia Medicina e falava alemão

E ele ainda nas aulinhas de inglês”

Novamente temos uma oposição enfatizando a diferença de idade e vivência entre os dois. Enquanto Mônica já estava na faculdade e falava um idioma estrangeiro, Eduardo ainda estava no curso de inglês. O uso do advérbio ainda enfatiza o contraste temporal entre os dois. O conectivo “e” introduz a relação de oposição.

(9) “Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus

De Van Gogh e dos Mutantes, de Caetano e de Rimbaud

E o Eduardo gostava de novela”

E jogava futebol-de-botão com seu avô

A oposição aqui se faz mostrando as diferenças culturais entre os dois. Mônica gostava de música, poesia e pintura; já Eduardo, gostava de novela e futebol de botão. Essas diferenças culturais também enfatizam a diferença de idade entre eles. O conector é o “e”.

(10) “Ela falava coisas sobre o Planalto Central

Também magia e meditação

E o Eduardo ainda tava no esquema escola, cinema

clube, televisão”

Enquanto ela já dominava alguns assuntos, Eduardo ainda estava na escola, aprendendo. A oposição, mais uma vez, demonstra a diferença de idade e maturidade entre os dois. Novamente, temos o advérbio ainda enfatizando essa diferença temporal e mostrando que Mônica está a frente dele. O conector “e” marca a oposição.

(11) “E mesmo com tudo diferente, veio mesmo, de repente

Uma vontade de se ver”

Aqui há uma restrição concessiva. O conector e mesmo prepara o ouvinte para uma conclusão contrária à inicialmente esperada. É uma estratégia de antecipação. Sendo “tudo diferente” o esperado é que eles não começassem um relacionamento. Mas, contrariando as expectativas (asserção implícita), “veio...uma vontade de se ver”.

O segundo mesmo desse verso “veio mesmo” seria classificado de acordo com as gramáticas tradicionais como uma palavra denotativa de realce, mas ele também tem a função, pela sua repetição, de enfatizar a relação de restrição. Essa relação ficaria bem clara se ao invés da repetição da palavra mesmo, tivéssemos “e com tudo diferente, veio mesmo, de repente uma vontade de se ver”, em que mesmo funcionaria como mesmo assim e teria a função de marcar a relação restritiva.

(12) "Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília

E a nossa amizade dá saudade no verão

Só que nessas férias, não vão viajar

Porque o filhinho do Eduardo tá de recuperação"

Outra restrição concessiva. Nesses versos, toda a argumentação parte de inferências. A partir de "a nossa amizade dá saudade no verão" pressupõe que eles se reencontram nessa época do ano porque é quando o casal volta ao Rio de Janeiro para ver o amigo, o compositor da música. Isso se torna explícito na asserção concessiva através das estratégias de referência em que nessas férias retoma verão e não vão viajar refere-se à volta ao Rio, onde eles moravam onde se conheceram e onde mora o compositor.

O conector "só que" introduz a restrição concessiva ao fato de Eduardo e Mônica costumarem vir passar as férias no Rio de Janeiro. Mas, com o filho em recuperação, essa asserção implícita não poderá ser realizada.

Novamente temos uma expressão, "só que", que segundo a gramática normativa é denotativa de limitação.

Texto 2

Pais E Filhos

(13) "Eu moro com a minha mãe

Mas meu pai vem me visitar"

Esses versos realizam uma relação de restrição. A asserção implícita a partir da asserção de base "eu moro com a minha mãe" seria a de falta da figura paterna; o que é negado na próxima frase, a asserção restritiva, introduzida pelo conector "mas".

(14) "Você me diz que seus pais

Não entendem

Mas você não entende seus pais..."

Nesses versos há um caso de oposição e restrição. As duas asserções se opõem de maneira explícita, com a inversão dos termos das

orações: seus pais não entendem você x você não entende seus pais. Mas, ao mesmo tempo a primeira asserção, a asserção de base “Você me diz que seus pais não entendem” encerra uma asserção implícita de que já que ele considera que seus pais não o entendem, ele também poderia entender os pais, ser mais compreensivo com eles. Todavia, não é isso que ocorre.

As relações de oposição e restrição são introduzidas pelo conector “mas”.

Texto 3

Amor Platônico

(15) “Você é o brinquedo caro

E eu a criança pobre”

Vemos aqui a relação de oposição entre “você x eu e brinquedo caro x criança pobre” (eixo semântico de valor econômico brinquedo caro x criança pobre) introduzida pelo “e”.

(16) “Dono de um amor sublime

Mas culpado por querê-la”

Nesses versos a relação é de restrição, introduzida pelo conector “mas”. A inferência feita a partir de um amor sublime (a asserção implícita) não seria a de sentimento de culpa (asserção restritiva).

(17) “Como quem a olha na vitrine

Mas jamais poderá tê-la”

Novamente, a relação é de restrição. Se ela está na vitrine, está à venda, acessível (asserção implícita). Todavia, essa conclusão é negada na asserção restritiva, introduzida pelo conector “mas”.

(18) “Eu sei de todas as suas tristezas

E alegrias

Mas você nada sabe

Nem da minha fraqueza

Nem da minha covardia

Nem sequer que eu existo”

Restrição: ele sabe de tudo sobre ela x ela não sabe nada sobre ele, introduzida pelo conector “mas”. Se ele sabe tudo sobre ela, seria de se esperar que ela soubesse tudo sobre ele (asserção implícita), o que é contrariado.

Texto 4

Anúncio de Refrigerante

(19) “Com muita coisa na cabeça, mas no bolso nada”

Nesses versos há outro caso de oposição e restrição. A relação é de oposição entre dois termos opostos num mesmo eixo semântico: “muita coisa x nada, e na cabeça x no bolso”. Mas, da mesma forma, a primeira asserção, a asserção de base “com muita coisa na cabeça” contém uma asserção implícita de que já que ele tem muita coisa na cabeça, era de se esperar que tivesse muita coisa em seu bolso, também. Mas, na verdade, o bolso está vazio.

As relações de oposição e restrição são introduzidas pelo conector “mas”.

Texto 5

Que País é Este

(20) “Ninguém respeita a constituição

Mas todos acreditam no futuro da nação”

Relação de restrição introduzida pelo conector “mas”. A asserção implícita que se pode concluir de “ninguém respeita a constituição” é a de que ninguém tem respeito por ou acredita em sua nação. Mas, essa conclusão é negada na asserção restritiva.

(21) “Terceiro mundo, se for

Piada no exterior

Mas o Brasil vai ficar rico

Vamos faturar um milhão”

Temos nesses versos uma restrição, introduzida pelo conector “mas”. Parte do terceiro mundo, que é caracterizado como piada no exterior, era de se esperar que o Brasil fosse descrito como pobre, e com poucas perspectivas de futuro. Entretanto, a asserção restritiva descreve o país como rico, no futuro.

Conclusões

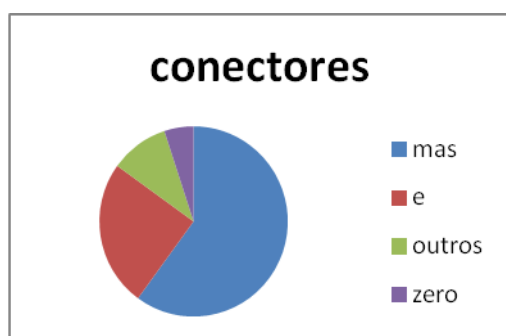
Os conectores mais usados nas letras de música da Legião Urbana usadas nesse trabalho são “mas” (12 dos 20 exemplos) e “e” (5 dos 20 exemplos). O “e” se apresenta como um conector polissêmico capaz de estabelecer também a relação lógica de oposição, diferente da tradicional descrição da gramática normativa que o lista como uma conjunção coordenada de adição. Além desses dois conectores, vimos também dois conectores usados, cada um uma vez, para estabelecer a relação de concessão: o “só que” e o “e mesmo”; e um exemplo de relação de restrição estabelecida sem nenhum conector.

É interessante observar o uso da palavra “só” como conector, sinalizando a relação de restrição. Segundo a nomenclatura gramatical brasileira, essa palavra é considerada apenas uma palavra denotativa, isto é, não se classifica em nenhuma das dez classes gramaticais existentes. As palavras denotativas são, do ponto de vista sintático, expletivas, ou seja, não assumem nenhuma função; do ponto de vista morfológico, são invariáveis; do ponto de vista semântico, são essenciais no contexto em que se encontram. São chamadas de palavras denotativas porque são classificadas em função da ideia que expressam. Essas ideias podem ser as de limitação, caso do só, encontrado na letra de Eduardo e Mônica; realce, caso do segundo mesmo, também encontrado na letra de Eduardo e Mônica; exclusão, inclusão; situação; e outras.

A preponderância absoluta dos conectores tradicionalmente classificados como conjunções coordenativas pode ser explicada pela

escolha do gênero textual. As letras de música, de forma geral, primam pelo uso do discurso o mais próximo possível do oral, mais informal e mais simples sintaticamente, o que justifica a opção pela coordenação. Podemos visualizar a proporção em que a coordenação aparece nas músicas no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - conectores de oposição e restrição encontrados nas letras



A música “Eduardo e Mônica” é a que mais apresentou exemplos da relação de oposição. A incidência maior dessa relação lógica nesta letra é facilmente explicada pela intenção do autor em, a partir da descrição do relacionamento entre os dois personagens da música, demonstrar que não há explicação lógica para o amor. Assim, Eduardo e Mônica são mostrados no começo da música como pessoas totalmente opostas, em termos de idade, escolaridade, gostos e vivência. Mas, mesmo assim, se apaixonam e constroem uma vida juntos, provando a tese do autor de que não se tem como prever que fatores levam ao amor entre duas pessoas.

Implicações para o Ensino

A partir das conclusões desse trabalho, podemos concluir que é importante destacar, por sua frequência de uso, a polissemia do conector “e”, quando no estudo dos conectivos em se tratando do ensino de língua portuguesa. Exemplos do cotidiano podem ser usados para ilustrar essa polissemia e exercícios de substituição do e por outros conectores,

tradicionalmente ligados a outras relações semânticas, podem ser uma forma de demonstrar os diferentes usos do “e”. Outro ponto interessante a ser trabalhado com os alunos, é o uso das palavras chamadas denotativas como conectores.

Referências

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual do discurso*. São Paulo: Cortez, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981

CUNHA, Celso; LINDLEY CINTRA, L. F. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

DUCROT, O. *Dizer-não dizer, princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual – trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. Os Conectores e e se no texto publicitário – implicações semântico-discursivas. In: *CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN*, 2., 1999. Florianópolis: UFSC/ABRALIN, 2000. P.69-79.

_____. A expressão da contra(dis)junção no texto publicitário. Implicações semântico-discursivas. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 2, 2001. P.123-142.

_____. Possibilidades discursivas do e – um conector curinga. In: *Linguagem em (Dis)curso, Tubarão*, v. 4, n. 1, p. 185-203, jul./dez. 2003

Enviado em 03 de outubro de 2011
Aprovado em 06 de maio de 2012

Entrevista

Entrevista

com **Prof^a Dr^a Stela Maris Bortoni-Ricardo**, professora da UnB.

Lucia Furtado Mendonça Cyranka *
luciacyranka@uol.com.br

* Profa. Dra. Da Faculdade de Educação da UFJF.

RPL: Seu empenho para a implementação e adoção da Sociolinguística Educacional já é amplamente conhecido no Brasil. Que motivações a levaram a essa proposta? Todo sociolinguista, por definição, considera a questão escolar ao estudar os processos de variação e mudança de uma língua. No meu caso, optei por pôr a questão escolar em primeiro lugar.

Stela Maris Bortoni-Ricardo: Todo sociolinguista, por definição, considera a questão escolar ao estudar os processos de variação e mudança de uma língua. No meu caso, optei por pôr a questão escolar em primeiro lugar.

RPL: O que sua experiência tem revelado sobre a viabilidade da adoção de uma pedagogia da variação nas escolas brasileiras?

Stela Maris Bortoni-Ricardo: O estudo de variação avançou muito no Brasil e agora faz parte das exigências do PNLD. No entanto, para ser efetivo em uma pedagogia linguística no ensino básico, é preciso que os professores aprendam a operacionalizar esses conhecimentos em seu trabalho pedagógico. Às vezes, setores institucionais que não estão familiarizados com a história e a programação da Sociolinguística mostram-se avessos à incorporação desses conhecimentos nos cursos de formação inicial e continuada de professores, mas pode-se superar isso com mais divulgação.

RPL: Que benefícios traria a associação da dimensão sociolinguística às práticas de oralidade na escola?

Stela Maris Bortoni-Ricardo: A principal contribuição seria a de se conhecer melhor a competência linguística oral dos educandos para que essa sirva de base à aquisição e ao desenvolvimento de sua competência escrita.

RPL: Se a educação linguística é necessária na escola, seria ela uma tarefa apenas do professor da disciplina Língua Portuguesa? Por quê?

Stela Maris Bortoni-Ricardo: O professor de português é o mais habilitado a 'desenhar' um currículo que contemple a educação linguística, mas todos os professores têm de se engajar na árdua tarefa de ensinar nossos estudantes a falar e a escrever em português, para além dos registros/gêneros coloquiais

RPL: Qual é a sua interpretação sobre o comportamento da sociedade brasileira em geral e de nosso sistema de ensino em relação ao preconceito linguístico?

Stela Maris Bortoni-Ricardo: Nossa sociedade historicamente valoriza muito os conhecimentos gramaticais canônicos. É necessário que se publique e se divulgue muito material de divulgação científica acessível para que a sociedade em geral reconheça as vantagens de levar em consideração a variação e a mudança na língua, no processo de escolarização.

RPL: Políticas educacionais que incluam a questão do respeito às variações dialetais são necessárias e possíveis no Brasil?

Stela Maris Bortoni-Ricardo: Já existem algumas políticas como a do PNLD. Agora a Capes está trabalhando na criação de mestrados profissionalizantes de Língua Portuguesa como já existem em Matemática. São iniciativas que vão colaborando para o aperfeiçoamento da pedagogia linguística (ensino de Língua Portuguesa) nas escolas brasileiras.

RPL: Seu livro editado em 2011, Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais, traz contribuições importantes para a compreensão das mudanças linguísticas no português do Brasil. Em que medida um professor se beneficiaria com sua leitura?

Stela Maris Bortoni-Ricardo: O livro mostra como se processa o ajustamento dos brasileiros provenientes de área rural à cultura urbana, inclusive aos modos de falar urbanos. São informações úteis para os professores que trabalham com essa população. Observe-se também que já há gramáticas escolares, como a de Ataliba Castilho e de Marcos Bagno, entre outras, que trazem informações sobre variação linguística e a forma de se lidar com ela no processo de escolarização.

RPL: Sabemos que, proximamente, os professores brasileiros serão brindados com seu livro *Da fala para a escrita, os doze trabalhos de Hércules*. Esse seu trabalho inclui a dimensão da Sociolinguística Educacional? O que pode nos adiantar sobre ele?

Stela Maris Bortoni-Ricardo: Nesse livro refletimos sobre doze problemas que dificultam a transição da oralidade à escrita, nas escolas brasileiras. Estamos trabalhando nele com muitas expectativas de que, efetivamente, seja um bom apoio às escolas e aos professores. Sairá pela Parábola Editorial ainda em 2012, assim espero. Há outro livro que também contribuirá, que é "Leitura e Mediação Pedagógica". Esse já está no prelo também pela Parábola. Além desses, continuamos a trabalhar em outros livros, inclusive um de apoio para EJA, primeiro segmento.

Brasília, 18 de março de 2012.

Fale para o professor

FALANDO SOBRE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Marlene Alves de Oliveira Carvalho*
mcarvalho737@gmail.com

*Pesquisadora do grupo de pesquisa LEDUC, da Faculdade de Educação da UFRJ.

Resumo:

O objetivo deste texto é responder a perguntas sobre práticas de alfabetização formuladas por professoras, por ocasião de um evento na Faculdade de Educação da UFRJ. As questões aqui abordadas são frequentemente estudadas nos cursos de formação inicial e continuada, mas ainda assim constituem desafios para algumas alfabetizadoras. Buscou-se responder às perguntas, tendo como suporte teórico trabalhos de Bortoni-Ricardo, Cagliari, Carvalho, Chameux, Franchi, Kleiman, Lemle e Moraes. Na conclusão, questiona-se a formação inicial e continuada de professores nas universidades que, em geral, não tem sido suficiente para produzir uma base sólida de conhecimentos sobre o que fazer nas salas de aula de alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização - perguntas de alfabetizadoras - práticas de alfabetização - formação de professores.

Introdução

Em 2011, participei de uma mesa-redonda sobre práticas de alfabetização na qual tentei responder a algumas questões formuladas por alfabetizadoras¹. As perguntas tratavam de assuntos que, embora

¹ A mesa-redonda fazia parte de uma série denominada "Conversas com/para pedagogos", organizada pela Professora Giseli Barreto da Cruz, da Faculdade de Educação da UFRJ. Pela internet, a organizadora do evento enviou as perguntas, formuladas a priori, aos membros da mesa.

amplamente discutidos na literatura especializada e abordados nos cursos de formação inicial e continuada, continuam a desafiar as professoras. Entre as perguntas, destaco quatro que me parecem de interesse geral. São questões de natureza teórico-metodológica, a saber, como ensinar as crianças a identificar as letras e a “juntá-las?” Será que os livros didáticos adotados na Educação infantil são realmente úteis? Por que muitos alunos passam anos na escola sem conseguir aprender a ler e a escrever? O que fazer com os alunos que falam de modo considerado incorreto pela escola?

No desenvolvimento do artigo, apresento as questões exatamente como foram redigidas, mas omito o nome de quem as enviou, por discricão. Na conclusão, questiono a formação inicial e continuada das professoras, oferecida pelas universidades.

Perguntas da mesa-redonda

1. O que utilizar com os alunos antes de iniciar a alfabetização para que eles tenham facilidade de identificar letras para juntá-las e formar palavras? Quanto tempo devemos usar esses recursos até que se sintam seguros para escrever?

Imagino que você está pensando em crianças da Educação Infantil, ou naquelas que começam as classes de alfabetização, e quer saber como proceder antes de começar a ensinar a ler “de verdade”.

A meu ver, não deveria existir uma barreira separando uma fase preparatória da fase de alfabetização em si. O desenvolvimento da criança de qualquer idade vai ocorrendo à medida que ela brinca, observa o mundo à sua volta, interage com adultos e crianças e é estimulada de muitas maneiras. Assim ela aprende, por exemplo, a falar a língua

materna. Na escola, brincadeiras cantadas, recitação de parlendas, jogos, músicas, desenhos, dramatizações, contação de histórias etc. devem estar presentes nas classes de educação infantil e alfabetização para estimular o desenvolvimento da linguagem, a imaginação, a memória visual e auditiva, importantes para a vida da criança e para o processo de alfabetização. Além dessas atividades, há outras que envolvem o conhecimento das letras, por exemplo, ensinar as crianças a copiar o próprio nome, depois a reconhecer a letra inicial do nome de seus pais, seu irmãos, sua professora etc. Uma letra relacionada com uma pessoa importante para a criança, como o R de Ronaldinho, ou o N de Neymar, é algo que ela vai aprender a identificar mais facilmente que uma letra lançada no vazio.

Listas com os nomes das crianças da turma dão oportunidade de fazer relações entre sons e letras, e também de distinguir letras iguais. As crianças podem ser estimuladas a descobrir que Mariana, Marcelo e Maicol começam pela mesma letra e o mesmo som. Será que elas percebem que muitos nomes femininos terminam com a letra "a", e os masculinos com a letra "o"? Muitas atividades envolvendo letras podem ser feitas com o alfabeto móvel, ou seja, letras escritas em pedacinhos de cartolina, ou feitas de plástico.

A segunda parte da sua pergunta – como fazer com que os alunos tenham facilidade para juntar as letras para formar palavras? – é aparentemente simples, mas toca numa questão crucial da alfabetização. Não basta saber os nomes das letras, ou seja, identificá-las: é preciso entender que as letras representam sons (fonemas) e que sons das letras colocadas lado a lado podem se fundir para formar sílabas.

Vamos começar pela noção de representação. Como explicar à criança a ideia de representação? Vale trabalhar com símbolos conhecidos na vida social, como o escudo que representa o Flamengo, a caveira com dois ossos cruzados que representa PERIGO, símbolos que representam marcas de produtos ou nomes de lojas, placas que representam

mensagens para os motoristas, e assim por diante. Depois disso, é que cabe dizer que cada letra do alfabeto representa determinado som. Na verdade, a coisa não é assim tão simples porque a mesma letra pode representar mais de um som e o mesmo som pode ser representado por mais de uma letra, mas, para começar, vamos facilitar as coisas relacionando apenas um som com uma única letra, por exemplo, "c" para casa, "s" para sapato, "m" para mar etc. Para entender melhor as complicadas relações entre fonemas e grafemas", sugiro consultar o livro de Miriam Leme (2004), "Guia teórico do alfabetizador".

Lembrando a contribuição de outros autores sobre as relações grafo-fônicas, um lugar especial cabe ao linguista Luiz Carlos Cagliari (1999), que apresenta uma série interessante de sugestões de atividades na alfabetização. Exemplos: a professora fala uma palavra em voz alta, prolongando o som das vogais, como a palavra batata: baaaa-taaaa-taaaa. Diz o autor:

Note que existe uma parte diferente (ba) e duas iguais (ta-ta). Note ainda que o som de "a" é 'o mais longo nas três sílabas. Desse modo, pode-se perceber a recorrência prolongada de um mesmo som, a vogal "a". Outro exemplo: FESTA: féééés-taaaa. Agora, destacamos um som na primeira sílaba que é o "ééé" e outro na segunda, "aaaa". Por outro lado, na segunda sílaba da palavra FES-TA, tem-se o mesmo som observado na palavra BA-TA-TA. (P. 168).

Uma segunda estratégia sugerida por Cagliari consiste em "silabar" as palavras repetindo as sílabas iniciais: BATATA: babababa-tatatata-tatatata. Ou FESTA: fésfésféféfé- tatatata.

Na primeira abordagem, o professor ajuda o aluno a destacar as vogais das sílabas e, na segunda, a consoante inicial das palavras. Importante recomendação feita pelo autor: O professor irá fazer todos esses exercícios sem escrever nenhuma palavra: todos o acompanharão a análise somente através da fala e da audição (p.168).

Antes de serem alfabetizadas, e mesmo depois, as crianças focalizam o sentido das palavras, mas não os sons que as formam. Aprender a perceber sílabas e fonemas, ou seja, desenvolver uma consciência fonológica faz parte do processo de alfabetização. Brincadeiras com rimas e aliterações podem ajudar as crianças a reconhecer os sons das palavras, independentemente do significado.

As rimas existem em abundância em cantigas e versos. Algumas parlendas oferecem bons exemplos de aliterações, ou seja, repetição de fonemas no início de várias palavras, como “o peito do pé de Pedro é preto”, “três tigres tristes trazem três pratos de trigo”. Brincar de decorar parlendas é bom para focalizar sons repetidos na linguagem oral. Há também jogos do tipo “Lá vai uma barquinha carregadinha de...” no qual cada criança deve dizer uma palavra começada com uma determinada sílaba. Exemplos desse e outros tipos de exercício para identificação de sílabas podem ser encontrados no Guia prático do alfabetizador (Carvalho, 2005).

Sua última pergunta “Quanto tempo devemos usar esses recursos até que se sintam seguros para escrever?” não tem uma resposta única. Tudo depende da turma, da reação das crianças, do trabalho desenvolvido pela professora. Em todo caso, não vale a pena ficar muito tempo fazendo exercícios preparatórios da leitura e da escrita, é melhor começar a alfabetização, sem deixar de lado as atividades expressivas e lúdicas, como ouvir e contar histórias, desenhar, cantar, dramatizar etc. Essa mistura costuma dar certo. No entanto, é preciso encarar o fato irrefutável de que as crianças são diferentes e nem todas aprendem no mesmo ritmo.

2- Confesso que o que mais me inquietava (...) era o fato de ter que usar um livro integrado para crianças de 5 a 6 anos. Essas mesmas crianças também tinham que fazer cópias do quadro (...) em caderno pautado e com letra cursiva. Algumas crianças conseguiam acompanhar as aulas entendendo as explicações, mas outras apenas escreviam bem,

não liam nem as sílabas e, pior, o livro para crianças de cinco anos, além de apresentar as "famílias" silábicas iniciais (..) apresentava também as sílabas complexas. Tínhamos que trabalhar todo esse conteúdo em um ano, mais matemática, natureza e sociedade... Dava pena das crianças que quase não tinham tempo para experimentar materiais diversos relacionados à arte. Isso me faz questionar se é necessário utilizar livros ou cartilhas para crianças de educação infantil para alfabetizá-las.

Outra questão que coloco é (...) será que estão preparando este tipo de material pensando nas crianças ou nos adultos que mantém essas crianças nas escolas particulares? (...) já fiz estágio em escola pública municipal em educação infantil (2006) e não verifiquei nenhum material desse tipo voltado para as crianças... Seria esse um indício de desigualdade social já na primeira infância ou as crianças de educação infantil da rede pública de ensino estão em vantagem?

Você se refere a diferenças observadas entre ensino particular e ensino público na educação infantil e pergunta se as crianças do ensino público estão em situação de vantagem ou desvantagem. Em primeiro lugar, as escolas, tanto públicas quanto particulares, diferem muito entre si. Há pequenas escolas particulares baratas e improvisadas, há outras de boa qualidade, há escolas de elite caríssimas. Há escolas religiosas e laicas. Há escolas públicas bem conceituadas, outras consideradas muito fracas. Elas diferem em matéria de objetivos, clientela, projeto político pedagógico, corpo docente etc. Nem todas usam livros didáticos na Educação Infantil.

Com livro, ou sem livro, a dosagem de conteúdos na educação Infantil, ou em qualquer fase, deve ser uma prerrogativa da professora, que conhece o ritmo, as características e as necessidades das crianças. Como diz você, nem sempre as crianças aprendem os conteúdos do livro e às vezes fazem os exercícios de forma mecânica, copiando as lições, sem saber ler e escrever. Infelizmente, nem todas as professoras têm autonomia no trabalho, e muitas são obrigadas a seguir as orientações dos

superiores, mesmo constatando que as crianças não acompanham o famigerado livro didático. Em geral, o ensino público dá mais liberdade ao professor do que o particular. Nesse sentido, as crianças e professores do ensino público estão em situação de vantagem.

Um processo de alfabetização altamente estruturado na Educação Infantil, baseado em um livro didático, não permite como diz você, “experimentar materiais diversos relacionados à arte”, mas também utiliza mal o tempo que deveria ser usado para brincar, ouvir histórias, cantar, conversar, desenvolver a oralidade, e tantos outros conteúdos que enriquecem o currículo da Educação Infantil. A meu ver, os melhores livros para essa faixa etária são os de literatura infantil: contos de fadas, lendas, histórias do folclore, histórias de bons autores nacionais e estrangeiros. Também são úteis os livros informativos, coloridos e bem ilustrados, sobre animais, plantas, a cidade, o campo etc. Nada contra fazer uma iniciação à leitura e escrita na educação Infantil, por meio de atividades adequadas à idade das crianças, mas “iniciação” não quer dizer treinamento baseado em livro didático. Sobre o assunto, cito Eveline Chameux (1995), autora de “Aprender a ler: vencendo o fracasso”:

Os manuais ou métodos já prontos não são muito suscetíveis de favorecer um saber real. Só podemos aprender a partir de objetos sociais, concebidos para serem lidos e não para ensinar a leitura. Isso já foi bastante explicado, mas talvez não seja inútil lembrar que não utilizar os manuais nunca quis dizer “não utilizar nada”. Trata-se, ao contrário, de um meio excelente de poder utilizar o resto, os “verdadeiros” objetos de leitura: os jornais (...), os out doors (...), as histórias em quadrinhos (...), os mapas rodoviários (...). (p.102).

3- Gostaria de saber como ensinar aqueles que falam "errado", por motivos culturais, assim como os residentes do interior das cidades (ex. "probrema"), e se isso é escrito em produções textuais, como proceder?

Sua pergunta lembra a polêmica que agitou os meios educacionais em 2011 em torno de um livro de Educação de Jovens e Adultos que

ousou discutir a questão das diferenças linguísticas - ou seja, há pessoas que falam "probrema", ou "nós pega o peixe". Isso é certo? Pode-se falar assim? Como e quando? O assunto foi discutido na imprensa, no Ministério da Educação e rendeu páginas de comentários na internet, sendo o livro condenado por alguns, defendidos por outros (entre os quais me incluo).

A propósito das diferentes maneiras de falar nossa língua, Carvalho (2009) escreveu:

A existência de variedades linguísticas coloca uma série de problemas para a educação. O preconceito contra a fala do povo é forte: determinados sotaques são considerados feios, ridículos, caipiras, "fala de pobre". Determinadas construções, como "a gente chegamos", são consideradas inadmissíveis. Pior do que isso, os usuários dessa variedade popular de fala são taxados de ignorantes, pouco inteligentes, mesmo que deem provas de inteligência e capacidade em outros domínios que não seja a língua oral. Os professores que receberam noções de linguística na universidade foram orientados no sentido de respeitar a variedade de fala dos seus alunos, mas, ao mesmo tempo, ensinar-lhes a norma culta. Como enfrentar esse dilema? (CARVALHO, 2009, p.101).

No livro "Nós chegamos na escola: e agora?", a sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005, p.72) lembra que o Brasil é um país desigual em matéria de desenvolvimento entre as regiões, de distribuição de renda e de oportunidades educacionais. Amplos contingentes da população não aprendem a usar a língua urbana culta, utilizada pelos grupos mais escolarizados, habitantes das cidades e portadores de melhor renda. Isso explica a heterogeneidade do Português brasileiro: de um lado, temos os mais pobres, os menos instruídos, os habitantes do interior, em comunidades isoladas, do ponto de vista geográfico ou social, ou os moradores das favelas, que falam dialetos populares. De outro, as camadas mais prósperas e mais educadas da população, vivendo nas cidades, que falam a chamada língua culta urbana. Segundo a autora, "há

naturalmente, uma relação estreita entre a capacidade de o indivíduo movimentar-se ao longo desse espectro [de variedades de fala] e suas possibilidades de mobilidade social ascendente” (op.cit, p.73).

De que maneira a escola lida com a fala dos alunos, usuários de variantes do português que não correspondem à norma culta? A questão é complexa e desafia a criatividade dos professores. Os alunos que falam uma variante linguística popular em geral têm poucas oportunidades de contato com práticas sociais de leitura e escrita fora do ambiente escolar. Na condição de falantes de um dialeto popular, estigmatizado como “fala de pobre”, ficam divididos entre a tendência para preservar a própria maneira de falar, que aprenderam desde cedo, que os identifica como membros de sua família, de seu grupo de amigos e vizinhos, ao mesmo tempo que devem ter acesso à norma culta da língua, para tirar boas notas na escola, prosseguir os estudos e disputar empregos no mercado de trabalho.

Qual é o papel da escola nessa questão?

Penso que, em primeiro lugar, cabe trazer à luz a questão das diferenças linguísticas, levando os alunos a observarem que o Português é falado de diversas maneiras: na sala de aula há o modo de falar da professora, e aquele dos alunos. Na televisão e no rádio, a linguagem dos noticiários não é a mesma dos programas humorísticos. Nas ruas, nas comunidades, nas famílias, percebe-se a diferença entre os modos de falar dos cariocas, nordestinos, mineiros etc. A mesma pessoa fala de modo diferente na igreja, na roda de amigos, ou na praia. A variedade é grande, mas há formas bem aceitas socialmente e outras, estigmatizadas, como a pronúncia “probrema” e os erros de concordância, como “nós vai”, “os menino” etc.

Os modos populares de falar são frequentemente rejeitados, criticados e mesmo ridicularizados pelos mais instruídos. Embora seja difícil, é importante tentar reverter o preconceito, explicando que os modos de falar variam muito, porque são resultantes de uma combinação

de fatores: o lugar onde o indivíduo aprendeu a língua (na cidade ou no interior, no sudeste ou no nordeste, etc.), a escolaridade, a situação socioeconômica, a idade, a profissão. No entanto, o poder de comunicação e de expressão existe tanto na fala dos mais letrados quanto na fala dos demais.

Resta a questão da escrita. Cada um fala como sabe, mas a escrita tem que ser uma só, para ser entendida por todos que utilizam a mesma língua. Respeitar a fala do aluno e ao mesmo tempo ensinar a língua urbana culta, eis a tarefa difícil que a escola deve assumir. Conheci um professor de jovens e adultos que explorava músicas, como *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, ou poesia de Patativa de Assaré, poeta popular nordestino, para mostrar que a linguagem popular é expressiva, tem beleza, e também tem suas regras. As mudanças que ocorrem na sintaxe e na pronúncia são sistemáticas, por exemplo, a marca do plural aparece somente no artigo, como em “os menino leva”, ou no pronome pessoal, “nós pega o peixe”.

Uma experiência pedagógica importante com alunos falantes de dialetos populares é descrita detalhadamente por Eglê Franchi (1998) no livro “E as crianças eram difíceis. A redação na escola”. A autora propõe-se a despertar a sensibilidade dos alunos para diferentes usos da linguagem; levá-las a compreender que os usos da língua obedecem a certas convenções, deixar claro que o dialeto padrão é a variação socialmente mais prestigiada, mas o dialeto popular, como instrumento de comunicação, tem o mesmo valor. Ao valorizar e respeitar a linguagem das crianças, não deixou de lado o objetivo de ensiná-las a usar a língua culta em situações formais e, principalmente, a escrever de acordo com as normas. Uma das atividades que desenvolvia era focalizar frases reais ditas ou ouvidas pelos alunos e desafiá-los a escrevê-las na chamada norma culta.

Diferentemente da pronúncia, a escrita não comporta variações e o papel da escola é passar o conhecimento do sistema ortográfico. Esse é

um aprendizado difícil e prolongado. As regras mais simples, que não têm exceções, podem ser cobradas desde a etapa inicial da alfabetização, por exemplo, o “ç” não aparece no começo das palavras e só pode ser seguido de a, o, u. Há, no entanto, um bom número de grafias envolvendo o uso de s, ss, x, ç; g e j, por exemplo, que comportam inúmeras exceções. Assim, são muitas as palavras que o aluno deve aprender a escrever de cor, ao longo do Ensino Fundamental. A prática da leitura ajuda a aprender ortografia, mas é preciso também compreender as regras e ser capaz de fazer uma reflexão sobre como as palavras são escritas em Português. Os livros “O aprendizado de ortografia” e “Ortografia: ensinar e aprender” de Artur Gomes de Morais (1999, 2003) oferecem boas sugestões nesse sentido.

4. Gostaria de ajuda para alfabetizar crianças que passam anos na escola e não conseguem se alfabetizar. Muitas chegam ao segundo segmento sem consolidar o processo de alfabetização ou até mesmo sem saber ler.

4a- Tenho observado um número razoável de crianças da comunidade que, já com idade avançada, não sabem ler ou têm grande dificuldade para se expressar na escrita e para compreender a leitura. Será que é possível reverter esse quadro nas classes populares? Qual seria o caminho?

As duas professoras preocupam-se com crianças que chegam ao segundo segmento sem consolidar o processo de alfabetização, ou “até mesmo sem saber ler”. Uma delas pergunta: “Será que é possível reverter esse quadro nas classes populares? Qual seria o caminho?” Ambas querem ajuda para alfabetizar essas crianças.

Para falar desse problema, é preciso começar pelas causas do fracasso escolar que atinge contingentes muito amplos da população, especialmente no ensino público. O fenômeno também acontece nas escolas particulares, as quais muitas vezes descartam o problema,

recomendando às famílias que contratem aulas de reforço, ou mesmo que transfiram a criança para uma turma, ou uma escola, mais “fraca”.

No Ensino Fundamental público, que recebe a maioria da população, há quem acredite que as famílias são as principais responsáveis pela situação de atraso das crianças, porque não lhes dão assistência nos trabalhos de casa, não se interessam pelos seus estudos, não vão às reuniões de pais, não valorizam e não apoiam as professoras. Segundo esse ponto de vista, as crianças que fracassam são desassistidas pelos pais e a escola pouco pode fazer. Esse modo de pensar ignora o fato óbvio de que em muitas famílias pobres não há tempo, nem espaço, nem instrução suficiente para acompanhar os estudos dos filhos. Mães solteiras que criam os filhos sozinhas, trabalhando como domésticas, mal podem se incumbir de mandar as crianças para a escola, uniformizadas, no horário previsto. Há casas em que crianças de nove, dez anos tomam conta dos irmãos menores. Ainda assim, o ideal de “dar estudo aos filhos” existe na maioria das famílias. Por isso, a escola deveria assumir responsabilidade maior em relação aos alunos considerados “carentes” ou “desassistidos”. Seria o caso de dar mais ajuda aos que têm menos apoio dos pais.

A oferta de bolsas-família é um incentivo para que as crianças sejam enviadas às escolas durante longos anos, mesmo quando não há evidência de que estejam progredindo. Infelizmente, muitas escolas públicas apresentam alguns problemas crônicos, como pouco tempo de aulas (cerca de quatro horas, ou menos, por turno), professoras mal formadas, mal pagas e desmotivadas, alta rotatividade do corpo docente, direção incapaz e outras calamidades. As escolas ruins prejudicam a todos, mas são particularmente inoperantes, e mesmo prejudiciais, para os alunos que não contam com a ajuda dos pais.

Após essa conversa sobre o fracasso escolar, voltemos à pergunta da professora: é possível reverter esse quadro nas classes populares?

Acredito firmemente que sim, mas é preciso particularizar os problemas das crianças que “passam anos na escola e não conseguem se

alfabetizar” ou que “não sabem ler, ou têm grande dificuldade para se expressar por escrito e para compreender a leitura”. Será que as situações são iguais em todos os casos? Ou será que há diferenças importantes? O que se entende por saber ler? Qual é o patamar de desempenho desejável?

Parto do pressuposto de que a finalidade da leitura é a compreensão. A capacidade de oralizar um texto, ou seja, ler em voz alta um pequeno texto, não é prova de que a criança sabe realmente ler, pois é preciso verificar qual o seu nível de compreensão da leitura. O patamar de desempenho varia de acordo com a idade e o grau de instrução. À medida que vai tendo contato com textos de variados gêneros, interpretando, refletindo e fazendo associações a pessoa alfabetizada, que conhece o código, vai se tornando letrada, ou seja, capaz de utilizar a leitura em diferentes contextos sociais.

A chamada “leitura escolar” tem sido objeto de estudo de vários linguistas, entre os quais Angela Kleiman (1989, 1992, 1995). Ensinar a ler com compreensão, segundo a autora, não significa impor uma leitura única, aquela do professor, pois a compreensão é altamente subjetiva e cada leitor aborda o texto a partir de sua experiência de mundo, seu conhecimento do assunto, seu momento existencial. Isto, no entanto, não significa que não há nada a ser ensinado quando se ensina a leitura. Muito ao contrário, uma compreensão teórica do ato de ler e algum conhecimento de Linguística são, para Kleiman, indispensáveis ao professor. Afirma a autora que para criar uma atitude de busca da compreensão frente ao texto, cabe sensibilizar a criança para perceber certos traços linguísticos, como palavras ou expressões que salientam ou hierarquizam informações, estabelecem conexões entre parágrafos, ou indicam a linha temática. Além disso, mais importante é criar condições para que a criança interaja globalmente com o autor via texto. Ainda segundo Kleiman (1989, p.151-155),

As práticas mais comumente usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão, a saber: a leitura em voz alta para verificar se houve compreensão; a leitura sem orientação prévia e sem objetivo definido; as práticas de leitura que visam a automatismos e não criam condições para que a criança reconstrua o sentido global do texto; a escolha de livros didáticos cujos textos são falhos em matéria de coerência e legibilidade; as aulas centradas no ensino de vocabulário (um dos objetivos mais enfatizados da leitura escolar), obedecendo a princípios metodológicos inadequados e inconsistentes com o modelo de leitura como interação entre leitor e autor via texto.

Kleiman sugere que o ensino de leitura deveria seguir alguma forma de sistematização e intervenção, baseada em pressupostos teóricos bem fundamentados, pois não basta deixar o aluno entregue à própria sorte, construindo livremente seu repertório de leituras, na expectativa de que, em certo momento de sua trajetória, transforme-se magicamente em leitor proficiente. A intervenção inteligente do professor no processo de formação de leitores passaria por diversos pontos, incluindo a escolha de textos que reunissem condições de coerência, alto grau de legibilidade e interesse dos pequenos leitores; além do ensino de estratégias de leitura adaptadas aos objetivos do leitor.

Conclusão: falando sobre formação de alfabetizadores

Um queixa generalizada das professoras no início da carreira é que recebem turmas para alfabetizar, mas não estão preparadas para assumi-las. Podemos compreender essa preocupação, alegando que é natural que as professoras inexperientes se sintam inseguras ao assumirem suas primeiras turmas. Infelizmente, mesmo depois de alguns anos de exercício do magistério, muitas ainda se reconhecem despreparadas para alfabetizar, por falta de conhecimentos de base.

Falando do lugar de formadora de alfabetizadoras, eu própria questiono a formação e pergunto: o que estamos fazendo de errado nas faculdades de educação e nos cursos de formação continuada que oferecemos nas universidades? Por que algumas professoras que têm grande empenho em ensinar, que acreditam no valor e na importância da escola pública, esforçam-se de todas as maneiras para ajudar as crianças, mas ainda continuam indagando o que fazer com crianças que passam anos na escola sem aprender a ler? Principalmente, por que há tantas crianças que passam anos na escola sem aprender a ler? Por que muitas professoras têm pouco conhecimento sobre a língua materna, suas variações dialetais, sua gramática, sua ortografia, sua história? Por que não se desenvolveram como leitoras assíduas e autônomas?

Tudo isso remete à responsabilidade das universidades na formação de professores, no plano teórico e prático. No Brasil, a porcentagem de professores com diplomas universitários está aumentando: segundo dados do censo escolar 2011, são 56,9% na Educação Infantil, 68,2% no Ensino Fundamental I (de 1º ao 5º ano), e 84, 25 no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). A maior parte dos diplomados que trabalha no Ensino Fundamental I frequentou cursos de Pedagogia. No entanto, parece que o ensino superior não tem contribuído para ampliar o capital cultural dos futuros professores, desenvolver neles o gosto pela leitura, nem mesmo dar-lhes formação teórico-metodológica suficiente para ensinar a ler e a escrever.

Algumas perguntas se impõem: por que as professoras não estão recebendo uma formação em que os conhecimentos teóricos obtidos em diferentes disciplinas se articulem com a prática? Qual tem sido o alcance dos estágios supervisionados e da disciplina Prática de Ensino? Quando os currículos dos cursos de pedagogia encontrarão maneiras de melhorar a formação de alfabetizadoras no Brasil

Nos cursos de extensão que realizamos na Faculdade de Educação da UFRJ, tentamos realizar uma escuta atenta do que dizem as

professoras sobre seu dia a dia, suas dúvidas, suas preocupações e seus avanços. Ouvimos as perguntas e as reflexões das alfabetizadoras sobre sua prática, que está atravessada por muitas contradições. Tentamos estimular e sistematizar essas reflexões, delas extraíndo ideias e conceitos, o que é mais difícil do que ensinar conteúdos teóricos já estruturados. Tudo isso exige de nós, formadores, um esforço de reinvenção da prática de formação, que deve ainda levar em conta as atividades do mesmo tipo desenvolvidas pelas Secretarias de Educação, que nem sempre estão em consonância com aquilo que se propõe nas universidades.

Referências

BORTONI-RICARDO, S.M. Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

CAGLIARI, L.C. Alfabetização sem ba, be, bi, bo, bu. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, M. Guia prático do alfabetizador. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Primeiras letras. Alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. São Paulo: Editora Ática, 2009.

CHAMEUX, E. Aprender a ler: Vencendo o fracasso. São Paulo: Editora Ática, 1995.

FRANCHI, E. E as crianças eram difíceis. A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KLEIMAN, A. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

_____. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. 16. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MORAIS, A. G. (org.). O aprendizado de ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____ Ortografia: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

Resenhas

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.**

São Paulo: Parábola, 2009.

Márcia Moreira Pereira*

marcia.moreirapereira@gmail.com

*Possui graduação em Letras pela Universidade Nove de Julho e Pós-Graduação *lato sensu* em Tradução: Inglês-Português, pela mesma universidade. Atualmente faz Mestrado em Educação na Universidade Nove de Julho e atua como professora de língua portuguesa na rede pública de ensino.

Um dos temas mais discutidos na relação escola-cidadão, atualmente, é a questão do letramento. Desde os estudos precursores, no Brasil, de Magda Soares, o letramento vem sendo cada vez mais debatido e ampliado, como comprova o mais recente livro de Roxane Rojo (*Letramentos múltiplos, escola e inclusão Social*. São Paulo: Parábola, 2009).

Doutora em linguística aplicada ao ensino línguas pela PUC- SP e professora do curso de letras e do programa de pós-graduação em linguística aplicada da UNICAMP, Roxane Rojo tem se dedicado a pesquisas, consultorias e assessorias junto a entidades públicas e privadas relacionadas à educação, tendo se empenhado, ultimamente, nos estudos acerca do letramento e suas derivações.

Seu livro inicia-se pelo relato do insucesso da escola nas práticas de ensino, explora as diferenças que há entre a aprendizagem do cidadão dentro e fora da escola e analisa a importância do contato do indivíduo com os diversos meios de leitura e práticas sociais. Por meio de gráficos e dados diversos, a autora compara o crescimento nos níveis de leitura, comparando-o ainda à educação das últimas décadas e ressaltando a melhoria na educação brasileira, em razão de alguns programas de

incentivo governamentais (PNLD, PNLEM, PNBE, PROUNI etc.). Tais recortes, contudo, não dispensam uma visada crítica, em que a autora destaca o insucesso escolar apontado por alguns indicadores, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2000), segundo o qual os brasileiros obtiveram um dos piores resultados no âmbito educacional global: “[...] isso vem demonstrar, explica a autora, que a escola – tanto pública como privada, neste caso – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões lingüísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre os fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e protagonizar soluções, apesar de ‘a nova LDB já ter doze anos’.” (p. 33)

Tratando especificamente do tema do livro e apoiando-se nos conceitos elaborados por Magda Soares, Roxane Rojo lembra que o alfabetismo é, na verdade, “[...] um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento(s). Se tomarmos a alfabetização como a ‘ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever’, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado, alfabetismo pode ser definido como ‘o estado ou condição de quem sabe ler e escrever’.” (p. 44). Nesse sentido, afirma, especificando melhor o conceito de letramento: “[...] para ler (...) não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto.” (p. 44)

Assim, os primeiros capítulos de seu livro abordam a questão dos índices de alfabetismo e a leitura, aprofundando-se nestes assuntos e levando a autora a retomar o tema da responsabilidade da escola em não

só alfabetizar, mas também *letrar*, a fim de que o aluno aprenda com significado. Rojo ainda expõe alguns tipos de práticas e habilidades de leitura e, mais adiante, de habilidades de escrita; e, relacionando ambos, leitura e escrita, explica: “[...] como a leitura, a escrita ou produção de textos também envolve uma multiplicidade de capacidades ou competências e habilidades desenvolvidas ao longo da educação básica, se não ao longo da vida, e que foram sendo investigadas e abordadas paulatinamente pelas teorias e pesquisas.” (p. 83)

O estudo permeia toda uma discussão acerca da atual situação do ensino no Brasil, questionando sobre o significado das práticas e das teorias para o aluno. Nesse sentido, a autora alerta: “[...] a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos (ditos ‘competências e habilidades’), a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.” (p. 89). Por isso, completa, “[...] trata-se agora de dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças” (p. 89/90)

Na sequência, a autora discute a conceito de letramento, em oposição ao de alfabetismo, afirmando que “o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos e escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.” (p. 98). Ainda citando Magda Soares, a autora enfatiza a distinção entre o que

considera as versões fraca e forte do conceito de letramento. A versão fraca “[...] estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo) liberal e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e escrita, para funcionar em sociedade” (p. 100). Já a versão forte “[...] seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para construção de identidades fortes para a potencialização de poderes [...]” (p.100)

A partir dessas distinções, e baseando-se nas ideias de M. Hamilton, Roxane Rojo passa a analisar o conceito central do livro, a idéia de *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos*, considerando, na mais típica ideologia freiriana, que não devemos ignorar o mundo do aluno, devendo ensiná-los por meio dele: “[...] muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm dupla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais” (p. 106). Desse modo, enfatiza, finalmente, a importância das redes sociais no ensino: para a autora, a escola, em vez de considerar esses meios como ferramenta para aproximação do aluno, ignora que os adolescentes de hoje se comunicam pelo que chama de “internetês”, modalidade discursiva que deveria ser incluída – e não ignorada – no ensino: “[...] “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**” (p. 107). Segundo a autora, para fazê-lo, é preciso que a educação lingüística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

Roxane Rojo finaliza o livro colocando em foco a necessidade de escola e aluno andarem juntos, não de modo distante, metodológico, mas

sim de forma realista e prática, e sempre, é claro, balizados pelo valor ético.

Enviada em 16 de fevereiro de 2011

Aprovada em 10 de março de 2011

FARACO, C. A. (2008). **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 196 p.

Débora Ribeiro de Almeida*

dralmeidajf@hotmail.com

Julia Loures Nunes**

juloures@hotmail.com

*Graduada em Letras (UFJF)

**Graduanda em Letras (UFJF)

Este livro trata de questões relativas à norma linguística e de problemas derivados do conservadorismo exagerado, em relação à Língua Portuguesa, presente na cultura nacional. O autor destaca, de forma clara, que o ensino de língua materna não considera a diversidade linguística, pois, ainda hoje, a maioria dos educadores desprivilegia a existência de uma língua formada por várias normas, e assim tentam impor apenas uma como legítima. Este é o ponto de partida para a presente obra, pois nele, Faraco busca argumentar sobre a relevância de se repensar a língua e os preconceitos intrínsecos a ela. Para tal, o autor apresenta um feliz panorama que engloba desde questões referentes às distintas denominações existentes em relação ao português, como: norma culta, norma gramatical, gramática da língua culta, língua padrão, língua certa, língua cuidada e língua literária; até questões que envolvem o histórico da Gramática e a relação entre a variação linguística e a escola.

O estudo divide-se em cinco capítulos, nos quais, ao final, objetiva levar a um questionamento sobre a forma de ensino-aprendizagem da língua portuguesa presente no atual sistema de educação, e propõe uma

pedagogia variacionista, na qual a língua é vista de forma heterogênea, que relaciona-se diretamente com questões culturais e políticas.

No Capítulo 1, *Afinando Conceitos*, o autor esclarece que os diferentes modos sociais de realizar grandes esquemas de relações da língua configuram-se em diferentes comunidades de fala, o que quer dizer que uma comunidade de fala não possui apenas uma norma, pois o fator contextual a determina. É importante esclarecer que Faraco faz uso do termo “norma” como uma maneira particular que cada comunidade usa a fala.

Desta forma, o autor mostra a necessidade indispensável de se distinguir norma culta falada de norma culta escrita, afirmando que a fala está bem mais próxima da linguagem urbana comum e que em uma situação monitorada, usa-se uma variedade escrita diferente da usada na fala.

No momento de tal distinção, o autor enfoca cuidadosamente que o adjetivo *culto* foi utilizado para definir uma das normas, dando origem a grandes preconceitos linguísticos que afetam profundamente a sociedade. Faraco aponta o efetivo limite do qualificativo *culto*, o qual refere-se a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita.

O autor apresenta sabiamente um tipo de norma que prevalece no discurso escolar, no senso comum e na mídia: a **norma curta**. Esta, que por sua vez, desqualifica o indivíduo por meio de um pequeno manual que separa o certo do errado, interpretando a língua como um sistema pronto, acabado e o que é ainda pior: invariável. Deste modo, entram o papel dos bons instrumentos normativos, que devem apresentar a diferença entre preferência e obrigatoriedade.

Durante o capítulo, o autor relata que as denominações das normas advêm da necessidade de se alcançar uma unidade linguística, devido ao

grande caráter social da língua. Percebeu-se então que um padrão de língua seria um instrumento de política linguística capaz de amenizar uma diversidade linguística e social. Surge, então, a norma padrão. É relevante enfatizar que o autor, de maneira objetiva, distingue norma culta de norma padrão, sendo a primeira uma expressão viva de segmentos sociais (usada pelos letrados em práticas mais monitoradas de fala e escrita); e a segunda uma codificação abstrata, sendo que ambas se assemelham quanto aos usuários: pertencem a classes sociais privilegiadas.

Nos Capítulos 2 e 3, *A Questão da Língua: Revisitando Alencar, Machado de Assis e Cercanias e A Questão Gramatical e o Ensino do Português*, respectivamente, Faraco aponta ao leitor um ideal gramatical, que deve ser um equilibrado misto entre a norma-padrão (e seus caprichos) e as descrições sistemáticas da norma culta/comum/standard. O autor busca, então, explicações para o fosso existente entre a norma padrão e a norma culta/comum/standard. Para tal, ele recorre a dois fatores: primeiramente, o período pós-independência e segundo, a origem da gramática. A finalidade de se recorrer a esses dois fatores é a tentativa de explicitar que aquele fosso existente envolve não só preconceito linguístico, mas social e político.

Assim, o autor aponta que no período pós-independência, existiu a tentativa da elite letrada do Brasil em querer se espelhar em uma cultura superior, que era indício de civilização, os escritores portugueses. O objetivo era criar uma nação branca e europeizada, o que significava distanciar-se e diferenciar-se do **vulgo** (a população etnicamente mista e de ascendência africana).

O segundo fator apontado é a origem da gramática, cuja definição, como menciona Faraco, segundo Varrão, o primeiro criador da gramática latina, é "a arte de escrever e falar corretamente, e de compreender

poetas". O importante era imitar a língua dos autores clássicos, esse era o ideal linguístico das pessoas cultas.

O que se constata, então, é que desde os fins do século XIX, está difundida uma espécie de cultura que diz o que é errado na língua, sem nenhuma crítica, a norma **curta**, cujo modelo de língua é não só anacrônico, como excessivamente artificial.

No Capítulo 5, *O Ensino de Português no Brasil: Alguns Paradoxos e Desafios*, o autor chega a triste conclusão de que o modelo deu certo, pois arraigou o pensamento de que a língua "certa" é aquela que é falada e escrita segundo um modelo congelado e invariável no tempo, contribuindo assim, para o pensamento de que o falante não sabe falar a sua própria língua, apenas porque não segue tal modelo arcaico, por assim dizer, pois a gramática não considera o uso, mas escritores clássicos do passado.

O que se observa, então, é que, após a democratização do ensino, os alunos provenientes das classes mais desfavorecidas encontram na escola um modelo de língua distante do seu, e talvez aí esteja não só a causa do fracasso escolar, mas também a contribuição para que este mesmo aluno ache que realmente fala errado a língua que é sua por direito.

Assim, o trabalho de Carlos Alberto Faraco faz-se necessário aos profissionais da educação que ainda seguem o pensamento de que existe apenas uma norma certa e que desconsideram o que é, na realidade, variação linguística, e assim se tornem educadores mais conscientes para realizarem um trabalho na escola não pautado no preconceito, mas na valorização das diferenças.

Enviada em 31 de maio de 2011.
Aprovada em 19 de julho de 2011.