



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

APOIO:

PROCAD-NF/2008



Leia Escola

ISSN 1518-7144 | v.9, n° 1, 2009

REVISTA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO DA UFCG

Leia Escola

ISSN 1518-7144 | v.10, n° 1, 2010



LEIA ESCOLA

**EDUFCG
CAMPINA GRANDE
2010**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

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

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Coordenadora Administrativa
PROF^a NIELY MARIA LIMEIRA DE SOUZA
Coordenadora de Graduação
PROF^a SANDRA SUELI CARVALHO BEZERRA
Coordenadora de Pós-Graduação
PROF^a MARIA MARTA DOS S. SILVA NÓBREGA
Coordenadora de Pesquisa e Extensão
PROF^a MÁRCIA CANDEIA RODRIGUES

**REVISTA LEIA ESCOLA 2010
(PUBLICADA EM 2011)**

Comissão Editorial

JOSÉ HELDER PINHEIRO ALVES
JOSILENE PINHEIRO MARIZ
MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA
MARIA MARTA DOS S. SILVA NÓBREGA
SINARA DE OLIVEIRA BRANCO

Editor Geral

MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA

Conselho Consultivo

CARLOS EDUARDO GALVÃO BRAGA (UFRN)
DENISE LINO DE ARAÚJO (UFCG)
EDENIZE PONZO PERES (UFES)
EDMILSON LUIZ RAFAEL (UFCG)
FABIELE STOCKMANS DE NARDI (UFPE)
FÁTIMA A. T. CABRAL BRUNO (USP)
FELIX AUGUSTO RODRIGUES (UFPB)
FERNANDA AQUINO SYLVESTRE (UFCG)
GIVALDO MELO DE SANTANA (UFS)
JOSÉ HELDER PINHEIRO ALVES (UFCG)
JOSILENE PINHEIRO MARIZ (UFCG)
KARINA CHIANCA (UFPB)
LÍLIAN DE OLIVEIRA RODRIGUES (UERN)
MÁRCIA TAVARES SILVA (UFRN)
MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA (UFCG)
MARIA ANGÉLICA DE OLIVEIRA (UFCG)
MARIA AUGUSTA G. DE MACEDO REINALDO (UFCG)
MARIA AUXILIADORA BEZERRA (UFCG)
MARIA MARTA DOS S. SILVA NÓBREGA (UFCG)
ROSSANA DELMAR DE LIMA ARCOVERDE (UFCG)
SIMONE DÁLIA DE GUSMÃO ARANHA (UEPB)
SINARA DE OLIVEIRA BRANCO (UFCG)
WILLIANY MIRANDA DA SILVA (UFCG)

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

LEIA ESCOLA

**Os trabalhos publicados são da responsabilidade
exclusiva dos seus autores**

**EDUFCG
CAMPINA GRANDE
2010**

Revisão: Os autores

ISSN 1518-7144

Leia Escola: Revista da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG
v. 10, n. 1, 2010 / Campina Grande: 2011

1. Linguística
 2. Linguística Aplicada
 3. Literatura
 4. Ensino
-



Editora da Universidade Federal de Campina Grande - PB

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR Flávia Ferreira de Paula Célia Regina Delácio Fernandes	10
2. PROCESSOS DO LUTO EM POEMAS LÍRICOS DE CECÍLIA MEIRELES Rosiane Xypas	27
3. PRINCÍPIOS SUBJACENTES À LITERATURA SOBRE ANÁLISE LINGUÍSTICA Ludmila Kemiak Denise Lino de Araújo	43
4. A CIRCULAÇÃO DO PODER NAS AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ENTRE O SILÊNCIO E O SILENCIAMENTO Carla Jeane S. F. e Costa Marco Antônio M. Costa	59
5. A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA Ane Cibele Palma Gisele Vieira Cardoso	83
6. O DATIVO ÉTICO EM PORTUGUÊS E ESPANHOL: ANÁLISE CONTRASTIVA, SEU TRATAMENTO EM LIVROS DIDÁTICOS E OUTRAS IMPLICAÇÕES Renata Maria de Barros	104
7. MARCAS DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA PRODUÇÃO DE PALESTRAS Paloma Sabata Lopes da Silva Edmilson Luiz Rafael	135

8. CONCEPÇÃO SUBJETIVISTA DE LEITURA NAS ATIVIDADES DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO Elizabeth Maria da Silva	162
9. É POSSÍVEL TRABALHAR LITERATURA NAS AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA? Isis Milreu	182
10. ECRIVAIN MISSIONNAIRE OU ARTISTE ECRIVAIN? ENTRETIEN CROISE AVEC KANGNI ALEM ET PATRICE NGANANG Robert Fotsing	207
NORMAS PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS	213

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) tem a satisfação de apresentar o volume 10, número 1, da Revista *Leia Escola*. Essa revista tem como objetivo publicar artigos inéditos, resultados de pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada ao ensino de línguas e de literaturas, bem como resenhas críticas de publicações nas áreas de Letras e Linguística. Este volume – que inicia a publicação da revista por meio virtual – reúne 8 artigos, uma resenha crítica e uma entrevista. Os trabalhos aqui apresentados seguem os propósitos da *Leia Escola*, que busca sempre aproximar estudos linguísticos e literários com ensino.

O primeiro artigo que compõe este volume, de autoria de Flávia Ferreira de Paula e Célia Regina Delácio Fernandes, tem como objetivo discutir o papel da literatura infantojuvenil na formação de leitores. Primeiramente, as autoras abordam a concepção de leitura a partir dos conceitos de alfabetização e letramento. Em seguida, apresentam dados sobre a leitura do Brasil, com base no INAF 2009 e no PISA 2009. Por fim, discutem como a literatura infantojuvenil, o letramento literário e a leitura de imagens contidas nos livros podem contribuir para formar um leitor proficiente.

A seguir, também tratando de literatura, Rosiane Xypas busca o tema da morte em três poemas de Cecília Meireles, a saber: *Orfandade* (1939), *Elegia à Memória de Jacinta Garcia Benevides, Minha Avó*, (1945) e *Elegia*, (1945). A partir do estudo desses poemas, a autora analisa as representações da morte à luz de teorias poéticas sobre a superposição temporal, a forma dos poemas e seus signos gráficos; situando-os na história da morte no Ocidente e interpretando-os em função das etapas do luto em uma abordagem psicanalítica.

O texto de Ludmila Kemiak e Denise Lino de Araújo investiga quais princípios subjazem à literatura específica sobre as propostas de ensino de análise linguística. Para tanto, partem de uma breve problematização sobre o ensino de gramática, discutindo questões relativas à tradição escolar. Após a análise de textos teóricos de alguns autores que investigam o ensino de análise linguística, chegam à sistematização de seis princípios gerais subjacentes à literatura, os quais

são discutidos e analisados. Por fim, após essa sistematização, alguns questionamentos que podem desencadear novas pesquisas e contribuir com a investigação sobre o tema são apresentados.

Carla Jeane S. F. e Costa e Marco Antônio M. Costa contribuem com um artigo que tem como objetivo analisar as relações de poder que circulam na sala de aula durante a realização de atividades de leitura em língua inglesa. Os autores partem do pressuposto de que certas relações podem fazer com que o envolvimento dos alunos nas temáticas abordadas não aconteça. Desse modo, investigam as relações que envolvem as aulas de leitura em Língua Inglesa (LI) entre texto-leitor-professor no intuito de compreender em que aspectos essas relações podem ou não contribuir para o engajamento discursivo dos sujeitos-alunos.

No artigo seguinte, Ane Cibele Palma e Gisele Vieira Cardoso investigam as estratégias de aprendizagem usadas no ensino de inglês como língua estrangeira (LE), em três escolas de idiomas em Curitiba. Segundo as autoras, essa investigação pretende auxiliar professores que têm o objetivo de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem da LE no desenvolvimento da habilidade da comunicação.

Renata Maria de Barros apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizada em 2004. Sua contribuição para o presente volume é apresentar uma análise contrastiva dos dativos éticos em português e espanhol para, assim, compreender melhor como o referido tema é tratado por alguns pesquisadores, bem como investigar o tratamento dado ao assunto em alguns livros didáticos de espanhol como LE.

Tomando por base a perspectiva de ensino da linguagem em uso, vinculada aos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, Paloma Sabata Lopes da Silva e Edmilson Luiz Rafael investigam as marcas linguístico-discursivas que se manifestam como indicadores de competência comunicativa na produção do gênero palestra por alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Campina Grande. Cinco palestras proferidas pelos alunos e coletadas na fase final de uma sequência didática são analisadas.

O próximo artigo, de autoria de Elizabeth Maria da Silva analisa as concepções de leitura subjacentes às atividades propostas nos Módulos apresentados no Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação. Para tal, foi realizada uma pesquisa descritivo-

interpretativista, cujo *corpus* foi constituído de 21 atividades distribuídas nos quatro módulos desse ciclo: Material Impresso, TV e Vídeo, Rádio e Informática.

A resenha apresentada por Isis Milreu tem por objetivo fazer uma análise crítica do livro *Literatura y enseñanza* (2008), de Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento e André Luiz Gonçalves Trouche. Conforme Milreu, os autores da referida obra examinam importantes questões sobre a prática da literatura no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira. Afirma também que a referida publicação pode contribuir para que, não só os atuais ou futuros professores de espanhol, mas também os docentes de outras línguas estrangeiras ou, até mesmo, de língua materna, reflitam sobre o papel do texto literário no processo educativo.

Encerrando este volume, o professor Robert Fotsing da Université de Dschang, no Camarões, propõe uma reflexão a respeito da escritura “francófona” africana atual em relação aos primeiros escritores africanos da Negritude. Ao entrevistar dois escritores pertencentes à *Littérature-Monde*: o escritor togolês Kangni Alem e o camaronês Patrice Nganang, Fotsing identifica certo engajamento próximo aos ideais da Negritude. O professor identifica ainda a existência de um desejo de emancipação pelo caminho da “criatividade capaz de celebrar a liberdade do escritor que já não tem mais nem missão, nem nação”.

Esperamos que os nossos leitores aproveitem as reflexões trazidas nos trabalhos agrupados neste volume e tenham inspiração para futuras pesquisas que incorporem novos sentidos às práticas docentes!

Comissão Editorial da Revista *Leia Escola*

A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Flávia Ferreira de Paula*
Célia Regina Delácio Fernandes**

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir o papel da literatura infantojuvenil na formação de leitores. Primeiramente, abordamos a concepção de leitura, a partir dos conceitos de alfabetização e letramento. Em seguida, são apresentados dados sobre a leitura do Brasil, com base no INAF 2009 e no PISA 2009. Também é alvo de nossa discussão a leitura no ambiente escolar. Por fim, discutimos como a literatura infantojuvenil, o letramento literário e a leitura de imagens contidas nos livros podem contribuir para formar, a partir da criança que achou gosto nos livros de histórias, um leitor proficiente e para a vida toda.

Palavras-chave: Leitura. Literatura infantojuvenil. Letramento literário. Formação de leitores.

Abstract: This article aims at discussing the role of children’s literature for reader education. Firstly, reading concepts based on literacy are presented and discussed. Next, reading data in Brazil is introduced based on INAF 2009 and PISA 2009 and then reading at school is also discussed. Finally, children’s literature, literary literacy and the reading of images in the books is discussed in order to analyze how they help to form a lifelong and proficient reader from the perspective of the child who started enjoying story books.

Keywords: Reading. Children’s literature. Literary literacy. Reader education.

* Mestre em Letras pela Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (FACALE/UFGD). Endereço eletrônico: flaviafdepaula@gmail.com

** Professora adjunta da FACALE/UFGD. Endereço eletrônico: celwal@terra.com.br

1 Introdução

*Lá na rua em que eu pensava,
tinha uma livraria
bem do lado da farmácia.
Todo mundo ia à farmácia
comprar frascos de saúde.
E depois ia do lado,
pra comprar a liberdade*
(BANDEIRA, 2001, p. 52).

Saber ler e escrever é condição imprescindível para ser inserido na sociedade atual. É difícil encontrar uma situação do cotidiano que não envolva a leitura. Ler letreiros de ônibus, manuais de instruções, calendários ou receitas são atividades presentes no dia-a-dia das pessoas. Dessa forma, aquele que ainda lê com dificuldades ou que não consegue estabelecer relações de sentido entre o texto escrito e o mundo a sua volta, encontra sérios obstáculos para fazer parte dos eventos sociais que envolvem a língua escrita e usufruir dos bens culturais.

Mesmo com a escolarização obrigatória para todas as crianças e adolescentes, são altos os índices de pessoas não capazes de ler e escrever de maneira plena. Como bem aponta Magda Soares (2003, p. 45-46), as pessoas, mesmo alfabetizadas, não incorporam a leitura e a escrita e não necessariamente adquirem a competência de saber usar essas habilidades em atividades do cotidiano: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem como redigir um ofício, um requerimento, uma declaração ou um formulário.

O interesse em leitura no Brasil é um fato recente¹ e em

¹ Em seu estudo *A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-1995*, Ferreira (2001, p. 65) conclui que a narrativa cronológica das pesquisas sobre leitura no Brasil revela que essa história se inicia timidamente, com poucos trabalhos. Enquanto nos anos que antecederam a década de 1980, um período de 14 anos, foram identificados 22 trabalhos, praticamente durante o mesmo espaço de tempo, de 1980 a 1995, foram realizados 189 trabalhos. As primeiras pesquisas se localizavam na área da Psicologia (USP) antes dos anos de 1980. Entretanto, no decorrer do tempo, as demais áreas – Biblioteconomia, Educação, Letras/Linguística e a própria Psicologia – apresentam uma produção significativa.

algumas universidades, como a PUCSP, esse interesse cresceu devido a uma preocupação com o ensino da leitura instrumental em língua estrangeira:

A constatação dos pesquisadores nessa área, de que muito das dificuldades dos aprendizes devia-se não ao desconhecimento da língua estrangeira, mas principalmente à sua inabilidade de interagir com o texto na própria língua materna, leva-os a ter como parte de seus objetivos o desenvolvimento das habilidades de leitura, independente da língua do texto (KATO, 1995, p. 01-02).

Dessa forma, Kato (1995) conclui que é preciso que se realize um trabalho preventivo, ou seja, trabalhar com a leitura desde a sua aquisição.

Este artigo tem como objetivo discutir a relevância do uso de livros de literatura infantojuvenil com os alunos das séries iniciais para despertar o gosto e o interesse pela leitura. Para tanto, em um primeiro momento, abordamos a concepção de leitura, a partir dos conceitos de alfabetização e letramento. Em seguida, são apresentados dados sobre a leitura do Brasil, com base no INAF 2009 e no PISA 2009. Também é alvo de nossa discussão a leitura e suas relações com o ambiente escolar. Por fim, discutimos de que maneira a literatura infantojuvenil, o letramento literário e a leitura das imagens contidas no gênero podem contribuir para formar, a partir da criança que achou gosto nos livros de histórias, um leitor proficiente que faz uso da leitura dentro e fora da escola.

2 O que é ler: alfabetização e letramento

Hoje se sabe que a leitura não se limita a simples decodificação das letras no papel. Silva (1986) destaca a necessidade de uma reflexão sobre o que pode haver de equivocado e contraditório nas definições de *leitor*, *alfabetizado* e *escolarizado* – muitas vezes considerados (erroneamente) como sinônimos. Ser escolarizado não garante ao sujeito sua alfabetização, e menos ainda sua formação como leitor. Além do mais, há os que se alfabetizam antes de frequentar a

escola, ou os que a frequentam e não são alfabetizados, ou ainda os que a frequentam e são alfabetizados, mas não se formam leitores. Há ainda os leitores que nunca foram à escola.

Para que o sujeito leia, mais do que entender os grafemas, é necessário que ele seja capaz de relacionar o que está escrito a alguma referência no mundo real. A leitura é não apenas o ato de ler as letras: é também compreensão. Paulo Freire (2009, p. 11-12) chama a atenção para a importância da relação entre linguagem e realidade, para que o indivíduo perceba a relação dinâmica entre texto e contexto. Para o mestre, a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo, de forma que a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita, mas se alonga na compreensão do mundo.

Basta pensarmos nas cartilhas, já suficientemente criticadas, para entendermos a essencial relação entre texto e contexto a que se refere Freire. Para o leitor, palavras isoladas como “baba”, “bebê”, “bibi” ou “bobo” não fazem sentido sem um contexto. Nessa concepção, o processo alfabetizador seria capaz de “encher” com palavras as cabeças supostamente “vazias” dos aprendizes (FREIRE, 2009, p. 19). O resultado desse tipo de trabalho com as palavras é um aluno escolarizado e alfabetizado, mas (muito provavelmente) não leitor: um sujeito que passou pela escola e que é capaz de decodificar os sinais gráficos e de codificar os sons da fala, mas que vê a leitura como algo difícil e desvinculado de sua realidade.

Não que o processo de alfabetização seja menos importante, pois é um processo pelo qual as pessoas adquirem suas habilidades de leitura e escrita. Concordamos com Isabel Solé (1998, p. 50) que atenta para o fato de que seus procedimentos vão além de meras técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. Nesse sentido, a alfabetização deve acontecer simultânea ao *letramento*.

O *letramento*, de acordo com Magda Soares (2003, p.18), pode ser concebido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Não é, portanto, só alfabetização, mas a inclui: a alfabetização não é garantia de *letramento* para o indivíduo, porém é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado. O quadro abaixo

[Tabela 1] apresenta algumas diferenças que podem ser estabelecidas entre a alfabetização e o *letramento*:

Tabela 1: Alfabetização *versus* *letramento*.

	Alfabetização	Letramento
<i>O que é?</i>	O processo de adquirir as habilidades de leitura e de escrita.	O resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever.
<i>O que permite ao sujeito?</i>	Ser capaz de decodificar os sinais gráficos, na leitura, e de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos, na escrita.	Ser capaz de fazer uso da escrita não somente no ambiente escolar, mas em situações do cotidiano.
<i>Qual é a importância?</i>	Com ela, as pessoas adquirem suas habilidades de leitura e escrita	Com ele, o sujeito tem participação e inserção nas práticas sociais que se utilizam da escrita.

Sendo a alfabetização o processo indispensável de apropriação da língua escrita por parte do aprendiz e o *letramento* seu processo de participação e inserção nas práticas sociais de escrita, não se trata de escolher entre alfabetizar ou *letrar*. De acordo com Batista (2007, p. 13), os dois “são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis”. Tampouco se deve pensar nos dois processos como denominações distintas e sequenciais – alfabetizar para depois *letrar*. Tendo em vista que os alfabetizando vivem em uma sociedade letrada, cercada de placas, rótulos, revistas, *outdoors* etc., durante o ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita, esses processos devem acontecer de maneira complementar e simultânea, ou seja, *alfabetizar letrando*.

Com a leitura vinculada à realidade dos alunos, esse processo, além de mais interessante, faz mais sentido para a vida dos aprendizes. A escola precisa, pois, tratar o processo de alfabetização de mãos dadas com o *letramento*, e não apenas trabalhar com o reconhecimento de letras e palavras.

Como nos lembra Ezequiel Theodoro da Silva, ao analfabeto “fica vedada a possibilidade de fruição dos bens culturais que compõem o patrimônio literário da sociedade” (SILVA, 2005, p. 37). A leitura uma atividade decisiva, não podemos tratá-la como algo secundário na formação de nossos alunos, uma vez que permite a eles um posicionamento perante a realidade e exercício pleno da cidadania, além da inserção no mundo letrado. Dada tamanha importância do ato de ler, é relevante verificar resultados de pesquisas e avaliações nacionais e internacionais sobre a leitura no Brasil.

3 Dados sobre a leitura no Brasil

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1997, p. 26).

A epígrafe acima mostra os objetivos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de Língua Portuguesa no que se refere ao desenvolvimento das habilidades com a linguagem dos alunos ao longo do ensino fundamental. É importante que se verifique se tais objetivos expostos pelos PCNs, na teoria, convergem ou não, na prática, com resultados de pesquisas e avaliações nacionais e internacionais (aqui consideramos o INAF e o PISA) que apontam níveis de proficiência dos brasileiros no que se refere às práticas de leitura e escrita, nos últimos anos.

O INAF/Brasil – Indicador de Alfabetismo Funcional – vem sendo apurado anualmente, desde 2001, para mensurar os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, residentes de áreas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, que estejam estudando ou não. O INAF/Brasil segmenta os brasileiros em quatro níveis, de acordo com as habilidades em leitura e escrita (letramento) e matemática (numeramento).

Os níveis de letramento segmentados pelo INAF/Brasil são os seguintes: *analfabetismo*, para pessoas que não conseguem realizar

tarefas simples que envolvem palavras e frases; *alfabetismo rudimentar*, para os que conseguem localizar informações explícitas em textos curtos e familiares, ler e escrever números usuais e realizar operações simples; *alfabetismo básico*, para os que conseguem ler e compreender textos de média extensão, localizar informações não explícitas, ler números na casa dos milhões, resolver problemas envolvendo uma sequência simples de operações; *alfabetismo pleno*, para os que possuem habilidades que os permitem compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada.

Resultados do INAF/Brasil 2009 apontam que, no Brasil, entre a população de 15 a 64 anos, 7% é considerada analfabeta, contra 9% em 2007. Ao comparar os resultados das duas últimas pesquisas, observa-se que houve uma diminuição na porcentagem nesse nível; 21%, alfabetizadas em nível rudimentar, com queda novamente em relação a 2007, com 25%; 47% são alfabetizadas em nível básico, com um aumento em relação ao INAF anterior que apresentou 38%; e apenas 25%, alfabetizados plenamente, com nova queda em relação a 2007, que apontou 28% de alfabetismo pleno. O quadro abaixo [Tabela 2] apresenta a evolução do indicador de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos, entre os anos de 2001 a 2009:

Tabela 2: Evolução do indicador de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos.

	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	25%

O PISA – Programa Internacional para Avaliação de Alunos – também visa avaliar os alunos em diferentes níveis de proficiência em leitura de acordo com a tarefa que precisam executar. Seus resultados permitem uma boa visão da educação em países de diferentes estágios de desenvolvimento e desenvolvidos. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), uma entidade formada por 30 países que possuem a

democracia e a economia de mercado como princípios. Países não membros da OCDE, como é o caso do Brasil, também podem participar da avaliação como convidados. Já foram realizadas quatro avaliações do PISA – nos anos de 2000, 2003, 2006 e 2009 – com maior enfoque em Leitura, Matemática e Ciências, respectivamente. Em 2000 e em 2009, a maior ênfase do programa foi na leitura, vista de maneira breve em 2003 e 2006. No que diz respeito a essa habilidade, o PISA tem como finalidade uma avaliação do letramento, ou seja, da capacidade do aluno em usar a informação escrita, retirar informação do texto, refletir e fazer uso da leitura para enfrentar os desafios da vida.

A média geral dos estudantes brasileiros em Leitura no PISA foi de 393, em 2000; 403, em 2003; 393, em 2006; e 412, em 2009. Pode-se verificar que houve um avanço nos resultados no ano de 2003 em relação ao exame anterior, em 2000. Esses resultados, no entanto, voltaram a cair no ano de 2006. Na última edição do PISA, realizada em 2009, pode-se notar um avanço dos níveis de letramento de alunos brasileiros, com a maior média desde 2000, apesar de ainda muito distantes da média geral dos países – que é de 493. O quadro abaixo [Tabela 3] apresenta a média dos estudantes brasileiros em leitura nos quatro anos de PISA:

Tabela 3: Média dos estudantes brasileiros no PISA

Ano	2000	2003	2006	2009
Média	393	403	393	412

Os dados são motivadores e revelam avanços no que se referem às habilidades leitoras dos brasileiros. Entretanto, ainda são baixos, no Brasil, os índices de pessoas capazes de ler e escrever de maneira plena. É importante, nessa perspectiva, que se busquem sempre novas alternativas para melhorar o ensino da leitura e continuar progredindo. Este precisa ser discutido principalmente na escola, onde acontece de forma sistematizada.

4 Leitura e escola

Ao longo da história, a leitura vem sendo muito frequentemente vinculada à escola. Essa relação se dá pelo fato de a escola ser a instituição responsável pela educação formal dos alunos: a alfabetização. Além de ser o espaço mais comum onde as pessoas são alfabetizadas, a escola, muitas vezes, é o único lugar onde os alunos têm acesso a textos e livros. Como muitos aprendizes não têm em casa um ambiente propício à leitura, com pais leitores e livros disponíveis, não se pode menosprezar o papel fundamental desta instância de formação de novos leitores. Frequentemente, no entanto, a relação entre escola e leitura é vista de maneira negativa, o que nem sempre o é.

Em artigo intitulado “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, Magda Soares (2006) nos esclarece que o termo *escolarização*, em geral tomado em sentido pejorativo e depreciativo, não precisa, *em tese*, diz a autora, ser entendido dessa forma. Segundo a estudiosa, não há como se ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes e artes, pois, com a invenção de um *espaço* e um *tempo de ensino*, a escola se materializou em uma organização e planejamento de atividades, divisão e gradação do conhecimento, definição de modos de ensinar coletivamente. E é esse inevitável processo, já que ele institui e constitui a escola, que se chama de escolarização. A autora nos lembra ainda que essa escolarização inadequada pode ocorrer com qualquer área do conhecimento. Nesse sentido, é necessário repensar os meios para realizá-la de maneira adequada.

A escolarização da leitura, para ser eficiente, precisa despertar nos alunos o gosto e o desejo de ler. Conforme aponta Lajolo (2005, p. 5), “o prazer da leitura é um prazer aprendido”. Nessa perspectiva, Azevedo (2004, p. 38) chama a atenção para o fato de que “a leitura, como muitas coisas boas na vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação”. Mais do que se ensinar essa tarefa, é necessário que se ensine a gostar de realizá-la, pois a leitura, mais do que um hábito, necessita ser um prazer para os leitores desde a sua aquisição.

Também é importante que a escola disponha de condições favoráveis para a prática da leitura, colocando à disposição dos alunos uma biblioteca bem equipada, com materiais variados (gêneros diversos, temáticas variadas, de diferentes autores e épocas): a parceria

entre biblioteca e sala de aula é essencial no processo de formação de leitores. O empréstimo de material também se faz necessário, pois pode proporcionar momentos de leitura do aluno em casa com a família. Além disso, profissionais qualificados – na figura do professor e do bibliotecário –, capazes de ajudar os aprendizes a encontrar sentido e interesse na leitura são de vital importância, já que os alunos não aprendem apenas por prescrição, mas também – e quiçá com mais frequência – pelo modelo.

As atividades de leitura na escola, para serem eficientes na formação de novos leitores, não podem ser realizadas nos dez ou vinte minutos finais da aula ou então antes do intervalo, quando os aprendizes estão ansiosos por saírem da sala. Além de não conseguir envolver os alunos com essas atividades, essas práticas podem mostrar a eles uma ideia equivocada de leitura, apenas como passatempo ou como uma atividade de “preencher” o tempo da aula que sobra. Para que se formem leitores, é preciso que a prática de ler seja frequente e diária, com atividades diversas.

Para o ensino da leitura, Ezequiel Theodoro da Silva (2005) propõe, em sua obra *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*, uma metodologia baseada em três movimentos: *constatar*, *cotejar* e *transformar*. O primeiro momento, *constatar*, seria no qual o aluno compreende o documento escrito (o ler nas linhas). O aluno produz sentido. Já o *cotejar* seria o refletir sobre o que leu – reagir, questionar, problematizar e apreciar com criticidade (o ler nas entrelinhas). O aluno produz sentidos. Por fim, no *transformar*, o leitor produziria novas ideias, agindo sobre o conteúdo do conhecimento (ler para além das linhas). O aluno produz mais sentidos ainda, já que a leitura crítica, conclui o autor, “sempre leva à produção ou construção de outro texto: *o texto do próprio leitor*” (SILVA, 2005, p. 81, grifos do autor).

Não só o professor e o bibliotecário são responsáveis pela formação de alunos leitores na escola. Diretores e coordenadores também podem criar oportunidades de práticas de leitura em suas escolas. Alguns exemplos de atividades que podem ser promovidas, visando estimular nos alunos o prazer e o desejo de ler, são: saraus de leitura, dias especiais em que todos leiam, concursos de leitura, feiras de troca-troca, clubes de leitura e rodas de leitura. Todas essas atividades colaboram para promover o prazer pela leitura junto aos alunos, e, por

extensão, também junto à comunidade escolar, fazendo o uso da literatura como ferramenta na formação de leitores e do gosto de ler, forma positiva de escolarização da leitura.

5 Literatura infantojuvenil e letramento literário

É que não se pode pensar numa infância a começar logo com gramática e retórica: narrativas orais cercam a criança da Antiguidade, como as de hoje. Mitos, fábulas, lendas, teogonias, aventuras, poesia, teatro, festas populares, jogos, representações várias... – tudo isso ocupa, no passado, o lugar que hoje concedemos ao livro infantil. Quase se lamenta menos a criança de outrora, sem leituras especializadas, que a de hoje, sem os contadores de histórias e os espetáculos de então... (MEIRELES, 1984, p. 55).

O valor do ensino de literatura na escola tem sido alvo de discussões ao longo dos anos. Essa disciplina, “um dos pilares da formação burguesa humanista” (BRASIL, 2006, p. 51), já teve seu *status* elevado em relação às outras – devido à elite culta que comandava a nação – e chegou até a ser reconhecida como sinal de cultura, logo de classe social. Hoje, a realidade que temos na escola são alunos e professores confusos em relação aos seus verdadeiros objetivos. Conhecer obras clássicas e decorar nomes de personagens parece não ter muita utilidade para os aprendizes e não fazer diferença alguma em suas vidas.

No trabalho com a leitura de obras literárias, a primeira ação do professor, muitas vezes, parece ser a de conferir se o aluno realmente leu o texto, tratando a literatura de maneira objetiva, ou com perguntas óbvias sobre o enredo e personagens, sem buscar ampliar essa primeira leitura, ou ainda por meio de abordagens que envolvem crítica literária e outras relações do texto com a sociedade.

O trabalho com os livros literários no ambiente escolar, e em especial nas séries iniciais, deve ajudar o aluno a desenvolver as suas capacidades leitoras. Sendo o texto literário “um texto em cuja órbita gravitam inúmeras leituras” (LAJOLO, 2009, p. 95), ele possui um

campo que gera grande liberdade para quem lê. Dessa forma, o contato com as histórias desperta emoções e propõe leituras diferentes por se apresentarem de modos variados aos leitores, pois o leitor é quem dá sentido à obra. É por esse motivo que a leitura literária é tão importante na formação de leitores.

No trabalho com o texto literário, Ivete Walty destaca que:

Importa perguntar o papel da escola na formação do leitor. Não o leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à metodologia (WALTY, 2006, p. 52).

Para que se forme tal leitor, no entanto, não se pode ficar preso em atividades que tomem o texto como objeto de análise sintática ou exercícios óbvios de interpretação. É preciso fazer com que o aluno pense sobre o que leu, reflita, produza sentidos e tome um posicionamento.

No trabalho com a literatura, Magnani (2001, p. 138) propõe que este seja baseado na “*diversidade* (de enredos, procedimentos narrativos, gêneros, linguagens, autores e métodos)”, para que, evitando-se a trivialização, e por meio da luta por significados, o leitor seja levado a ampliar seus horizontes. Diz a estudiosa que “a saída mais coerente para o professor pode ser buscada numa práxis compartilhada que lhe ofereça segurança e permita uma *inferência crítica*” (MAGNANI, p. 136, grifo da autora).

É nesta ideia de ir além da simples leitura que se baseia o letramento literário (COSSON, 2007). A leitura literária na escola tem essa função de nos ajudar a ler melhor, não apenas por possibilitar a criação do hábito e do gosto por essa atividade, mas também por nos fornecer instrumentos, como somente este tipo de leitura faz, para conhecer e articular com o mundo construído pela linguagem. A leitura

literária é uma atividade de descoberta de sentidos. Ao tomar a literatura infantojuvenil como material de trabalho com o letramento dos alunos pode-se desenvolver atividades não só lúdicas, mas também eficientes no que diz respeito ao domínio das palavras.

Os livros de literatura infantojuvenil, ao mesmo tempo em que proporciona ao leitor o contato com o prazer da experiência literária, incentivam também a leitura crítica e reflexiva. Com o uso da literatura infantojuvenil como um primeiro contato com a linguagem – tais quais as narrativas orais para crianças da Antiguidade – para que este não tenha início com exercícios tediosos de gramática, que destaca Cecília Meireles (1984), o prazer e o domínio proficiente da leitura, simultaneamente, são mais prováveis de serem assegurados.

5.1 A leitura de imagens no livro infantojuvenil

Outra contribuição da literatura infantojuvenil na formação de leitores é o primeiro contato que esta proporciona aos jovens leitores com a leitura de imagens. A ilustração tem, na literatura infantil, função de complementar, enfatizar ou gerar expectativas no texto. Sendo assim, a ilustração também faz parte da construção do sentido nesses textos e, além de tornar o livro mais atraente, as figuras podem ainda retomar, reforçar ou ampliar a história. Diz Faria (2005) que, enquanto na leitura da palavra o olho percorre a linha da esquerda para a direita e de cima para baixo, na leitura de uma imagem, a leitura não é linear e percorre diversas direções. Os olhos são guiados nessa leitura por um tipo de hierarquia entre componentes da figura segundo as intenções do ilustrador.

A relação entre texto e imagem nos livros de literatura pode ser basicamente de repetição e/ou complementaridade (FARIA, 2005). Quando o texto não possui uma função propriamente pedagógica – como, por exemplo, alfabetizar – a ilustração serve para complementar a ideia do texto escrito, de forma que um diz o que o outro não conseguiu dizer. Quando o livro é formado apenas por algumas frases, a ilustração adquire papel relevante e deve ser cuidadosamente analisada no processo de compreensão do sentido. Já quando o texto escrito é maior que a sequência de imagens, esta, em geral, apresenta momentos-chave da narrativa ou tem apenas a função de decorar livro e torná-lo

mais atraente.

Os textos não trazem desenhos por acaso e se a literatura infantojuvenil os apresenta, é certo que estes desempenham alguma função na compreensão textual. O professor não deve, dessa forma, ignorar as ilustrações, mas sim chamar atenção para elas no trabalho com o livro de forma a tornar seus alunos leitores competentes como um todo. Lajolo e Zilberman (2004, p. 13) afirmam que se as figuras estão presentes para reforçar a história e para aumentar a atração do leitor pelo livro, então fica evidente a importância delas nesse tipo de produção cultural.

6 Considerações finais

A leitura é uma atividade decisiva na vida do aluno dentro e fora da escola. Por este motivo, não podemos tratá-la como algo secundário em sua formação, uma vez que permite a eles um posicionamento crítico perante a realidade e exercício pleno da cidadania, além de sua inserção no mundo letrado e direito de usufruir dos bens culturais.

O que pode ser observado com os resultados do INAF 2009 e PISA 2009 é, apesar dos avanços nos resultados dos últimos anos, ainda são baixos, no Brasil, os índices de pessoas capazes de ler e escrever de maneira plena. Mesmo com a escolarização obrigatória para todas as crianças e adolescentes e com os objetivos de desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes no que concerne o ensino de língua ao longo do ensino fundamental expostos pelos PCNs de Língua Portuguesa.

Para que se formem leitores, a escola precisa contar com livros diversos, de diversas épocas e regiões, biblioteca escolar ou outro espaço de leitura e profissionais qualificados (que também sejam leitores) que incentivem os alunos a ler. O trabalho com os livros de literatura infantojuvenil deve contribuir não apenas para a formação intelectual dos aprendizes como também para a sua formação pessoal de maneira ampla, pois é a liberdade que o texto literário proporciona ao leitor que o leva a ter uma visão crítica diante dos textos, levantando questionamentos. Além disso, as imagens contidas no gênero permitem

que a criança perceba desde cedo as diversas relações entre texto e imagem.

Ao tomar a literatura infantojuvenil como material de trabalho para o letramento dos alunos, torna-se possível desenvolver atividades ao mesmo tempo lúdicas e eficientes, que levem os alunos a pensar, refletir e produzir sentidos sobre o que leu, para que alcancem a liberdade de que fala Bandeira (2001) em seu poema. O letramento literário deve contribuir, portanto, para a formação não apenas um aluno que lê bem durante as atividades escolares, mas que leva as práticas de leitura para fora da sala de aula e o faz com gosto. Enfim, um leitor proficiente e para a vida toda.

Referências

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. de. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.

BANDEIRA, P. A farmácia e a livraria. In: _____ et al. *Palavras de encantamento*. Apresentação de Marisa Lajolo. Ilustrações de Graça Lima et al. São Paulo: Moderna, 2001. p. 52. (Coleção Literatura em Minha Casa; v. 1. Poesia)

BATISTA, A. A. G. et al. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. v. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

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

FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

FERREIRA, N. S. de A. *A pesquisa sobre a leitura no Brasil: 1980-1995*. Campinas: Komedi; Arte Escrita, 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INAF/BRASIL 2009. In: *Instituto Paulo Montenegro*. Indicador de Alfabetismo Funcional. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006Resultados_internacionais_resumo.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2010.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Meus alunos não gostam de ler: o que eu faço?* Campinas: CEFIEL, 2005.

_____. *Leitura e literatura na escola e na vida*. In: BRASIL. *Cursos da Casa da Leitura*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009. p. 91-96

MAGNANI, M. do R. M.. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

OECD. PISA 2009. Database. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/888932343342h>>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, L. L. M. da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, A. A. M. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-58.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

WALTY, I. *Literatura e escola: anti-lições*. In: EVANGELISTA, A. A. M. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49-58.

PROCESSOS DO LUTO EM POEMAS LÍRICOS DE CECÍLIA MEIRELES

Rosiane Xypas *

Resumo: A Obra Poética de Cecília Meireles trata de forma abundante do tema da morte. A própria poetisa viveu inúmeros lutos. Aos três anos de idade com a morte de sua mãe (*Orfandade*, 1939), anos mais tarde o de sua avó materna (*Elegia à Memória de Jacinta Garcia Benevides, Minha Avó*, 1945) e depois o do seu marido que se suicidou (*Elegia*, 1945). A partir do estudo destes três poemas, o presente artigo analisará as representações da morte à luz de teorias poéticas sobre a superposição temporal, a forma dos poemas e seus signos gráficos; vamos situá-los na história da morte no Ocidente e interpretá-los em função das etapas do luto numa abordagem psicanalítica.

Palavras-chave: Poesia. Luto. Representações. Cecília Meireles.

Abstract: Cecília Meireles' poems make abundant reference to death. The poet herself suffered much bereavement, in particular after her mother's death at the age of three (*Orfandade*, 1939), her grandmother's death (*Elegia à Memória de Jacinta Garcia Benevides, Minha Avó*, 1945) and her husband's suicide (*Elegia*, 1945). From the study of these three poems, the objective of this article is to identify Cecília Meireles' representations of death in the light of certain poetic theories on temporal superposition, the structure of the poems and their graphic signs to situate them in the Western history of death as well as to interpret the poems through the stages of bereavement from a psychoanalytic approach.

Keywords: Poetry. Bereavement. Representations. Cecília Meireles.

1 Introdução

Na literatura de língua portuguesa, Cecília Meireles (Rio de Janeiro - 1901 a 1964) apresenta em sua Obra Poética composta de quase duas mil páginas temas universais tais como: *vida, tempo, sofrimento, morte*, entre outros.

* Professora Adjunta da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande.

O tema da morte atravessa toda a sua Obra Literária em geral, e sua Obra Poética, em particular desde *Espectros* (1919) até *Dispersos* (1964) poemas publicados após a morte da poetisa. Este tema nunca a deixou indiferente na vida nem na sua literatura. E Cecília Meireles o testemunha numa entrevista dada a Revista *Manchete* ao afirmar: “desde tenra idade, tive uma tal intimidade com a morte que docemente aprendi essas relações entre o efêmero e o eterno...” (2001, p. 42). Ela perdeu sua mãe aos três anos de idade, seu pai quando ainda estava na barriga de sua mãe e seus três irmãos, nascidos antes dela que só os conheceu por fotos como testemunha a crônica *Conversa com as crianças mortas*, (1998, p. 208-210).

Através de um levantamento estatístico do emprego da palavra *morte* na sua Obra Poética, constatamos uma frequência elevada de 326 ocorrências. Sabemos que a palavra *morte* evoca luto e este, por sua vez dor e sofrimento. O presente artigo analisará as representações da morte a luz de teorias poéticas sobre a superposição temporal, a forma dos poemas e seus signos gráficos; vamos situá-los na história da morte no Ocidente e interpretá-los em função das etapas do luto numa abordagem psicanalítica em três poemas, *Orfandade*, 1939, *Elegia à Memória de Jacinta Garcia Benevides, Minha Avó*, 1945 e *Elegia* 1945. Enfim, desta vida cheia de lutos, quais as representações da morte Cecília Meireles apresenta?

2 Luto, o processo do luto e as sete etapas: uma abordagem psicanalítica

Podemos ler em Houaiss (2001, p. 1794) que “o luto é sentimento de tristeza profunda por motivo da morte de alguém.” Precisemos que este sentimento envolve o ser enlutado independente do motivo do falecimento do ente querido. O que vai variar é o tempo no processo do luto.

A psicanalista Bacqué (2000, p. 53) nos diz que: “fazer seu luto é uma definição subjetiva que evoca a importância da perda e a necessidade de passar pelo doloroso trabalho interior de desprendimento progressivo do objeto amado”. Encontra-se no ser enlutado, uma necessidade de compreender a dor que o assola por causa da perda. Ao compreender o sofrimento que o atormenta haverá uma retomada de

atitude natural da parte do ser enlutado e esta ação da vivência do luto não denota atitude patológica, pois, segundo Freud (1917, p. 249) "embora o luto envolva graves afastamentos daquilo que constitui a atitude normal para com a vida, jamais lhe ocorreu, considerá-lo como sendo uma condição patológica e submetê-lo a tratamento médico". Numa frase, superado o luto, o ser humano recobra a alegria de viver.

O processo do luto, como se verá um pouco mais adiante é lento e difícil, exigindo do ser humano enlutado uma forte disposição e coragem para enfrentá-lo. Porém antes de adentrarmos nas análises dos poemas propriamente dito, apresentaremos as sete etapas do luto segundo Elizabeth Kubler-Ross. Eis abaixo as sete etapas do luto:

Quadro 1: As sete etapas do luto segundo Elizabeth Kubler-Ross

Etapas	Definição
O choque	É a condição para começar o trabalho do luto
A negação da realidade	É a recusa de aceitar a perda
A cólera	É a revolta contra a perda percebida como injustiça
A negociação	É a situação ambivalente onde se pode recuperar o objeto de amor, de maneira real ou fantasmagórica
A depressão	É tristeza, desespero, perda do apetite, perturbação do sono, ideias suicidas, a perda da alegria de viver
A aceitação resignada	Nesta etapa, há sempre uma das cinco etapas precedentes que ainda está presente no indivíduo
A decaixia	É a aceitação serena da perda

Embora possa parecer algo rígido a apresentação das etapas do luto desta maneira, onde cada etapa é apresentada uma a uma, esperamos apenas que o processo do luto assim mostrado possa oferecer uma leitura prática de um assunto tão complexo. Desejamos ainda esclarecer que essas etapas não se seguem fixamente umas atrás das outras, como se todo ser humano fosse igual e sentisse as perdas de seus

entes queridos igualmente. Não. O luto varia de pessoa para pessoa e o processo do luto também. O que se pode afirmar é que a pessoa enlutada passa por várias destas fases demorando ou diminuindo o seu tempo numa ou noutra.

3 Representações da morte no poema *Orfandade*

Para começar, procuraremos entender como se apresenta o luto da menina Cecília que perdeu sua mãe aos três anos de idade e por consequência a sua infância como órfã.

Todas as vezes que perdemos um ente querido sabemos quem perdemos e ‘calculamos’ essa dor. Mas o que perdemos nesse alguém nem sempre isto nos é claro. Nós passaremos talvez toda nossa vida, sem descobrirmos o quê perdemos na pessoa que partiu. Sentimos uma sensação de vazio um silêncio ensurdecedor. Um silêncio repleto de signos em vibrações constantes e fortes, plenos de respostas em idiomas inalcançáveis e indistinguíveis. Conforme Bacqué, (2000, p. 45) o mais importante "é o caráter fixo e permanente do amor levado, quer seja ele fantasmático ou real". Por isso, seria errôneo afirmarmos que todas as mortes são sentidas da mesma forma. Assim como a reorganização emocional daquele que está enlutado em face de cada perda. O que existe é a superação ou não do objeto de amor perdido.

O primeiro poema que vamos analisar fala do luto na infância e quanto a este assunto, a psicanalista Marie-Frédérique Bacqué afirma que:

[...] A capacidade de fazer seu luto no quadro das múltiplas perdas de sua vida é uma experiência maior para a criança. Ela permite ao psiquismo chegar à maturação e, em seguida, de integrar as consequências de lutos ulteriores. (BACQUE, 2000, p. 53)

Sabemos que o fenômeno do luto é normal e doloroso. Para a criança é uma “experiência maior” no sentido de que ela poderá fortalecer seu psiquismo e superar mais facilmente outras perdas advindas durante toda a sua vida desde que o adulto, em nome de protegê-la, não esconda este fato da criança. O adulto deve falar para ela

o que aconteceu e não a enganar ou na tentativa de aliviar a dor da criança. Há uma tendência a se usar eufemismos que tenderiam mais a confundir-la que esclarecê-la sob pretexto de poupar-lhe dor e sofrimento. Contudo, se bem entendemos o que diz os autores usados neste artigo sobre a psicanálise do luto, dizer a verdade, falar sobre a morte para criança é a maneira mais sã para que ela possa na vida, no seu cotidiano enfrentar as perdas de objetos ou de pessoas queridas.

A poetisa nos diz em seu poema *Orfandade* (1939):

A menina de preto ficou morando atrás do tempo,
Sentada no banco, debaixo da árvore,
Recebendo todo o céu nos grandes olhos admirados.

Alguém passou de manso, com grandes nuvens no vestido,
E parou diante dela, e ela, sem que ninguém falasse,
Murmurou: "A MAMAE MORREU".

Já ninguém passa mais, e ela não fala mais, também
O olhar caiu dos olhos, e está no chão, com as outras pedras,
Escutando na terra, aquele dia que não dorme
Com as três palavras que ficaram por ali.

Quanto à forma do poema estudado, observamos que ele é composto por dez versos livres e sem rima apresentando *superposição temporal* que conforme Bousoño (1956, p. 154): “As superposições temporais compreendem metáforas e condensação do tempo”. Neste poema há predominância do tempo passado sobre o tempo presente: *ficou, passou, parou, falasse, murmurou, morreu, caiu, ficaram* em relação à *passa, fala, está, dorme*. Quanto ao recurso da metáfora, Cecília escreveu no oitavo verso “*O olhar caiu dos olhos, e está no chão, com as outras pedras*” traduzindo a intensa dor da menina enlutada criando uma imagem de imobilidade trágica de sua dor. Quanto ao recurso da pontuação empregado no poema, observamos também que vários versos são entrecortados por vírgulas, sobretudo a segunda e a terceira estrofe sugerindo uma cadência de leitura mais

pausada, mais lenta que poderia traduzir a contemplação dolorosa da menina com a situação vivida.

O primeiro verso “*A menina de preto ficou morando atrás do tempo*” apresenta, por um lado, o uso da cor preta na menina do poema sugerindo que na primeira década do século XIX no Brasil usava-se preto como sinal de luto. Segundo Ariès (1977, p.109): “No século XX, era comum, crianças irem a cemitérios e vestirem preto”. Hoje, como o sabemos os costumes são outros. E por outro lado, uma espécie de alienação, de fuga momentânea do fato ocorrido porque o tempo parece ter parado ali, parece ter estagnado. Contudo, a imagem formada pelo primeiro verso é clara e a menina do poema apresenta uma forma consciente e lúcida da morte da mãe.

Os versos dois e três “... *sentada no banco, debaixo da árvore, / Recebendo todo o céu nos grandes olhos admirados*” evocam melancolia, pois, **sentada** verbo no particípio passado e **recebendo** verbo no gerúndio neste contexto não apresentam nem movimentos rápidos nem bruscos. Segundo (BOUSOÑO, 1956, p.193) “a melancolia é uma certa imobilidade da alma que se traduz por uma certa imobilidade corporal.” Essa melancolia suscita ao poema um ar de morosidade, mas que não impede a consciência sobre o fato ocorrido. Os verbos “*sentar e receber*” evocam estado de resignação, que sendo uma das etapas do luto, consiste em viver o luto sem revolta e sem cólera.

Os versos do segundo terceto, “*Alguém passou de manso, com grandes nuvens no vestido, / E parou diante dela, e ela, sem que ninguém falasse, / Murmurou: “A MAMAE MORREU”*” sugerem melancolia igualmente, favorecendo percepção nebulosa, sombria e triste do fato. A consciência da situação é representada claramente com as três palavras registradas em letras maiúsculas no poema, recurso gráfico intencional que marca a precisão do fato: A MAMAE MORREU. Neste momento poderá ocorrer a primeira etapa do luto que é o choque. Etapa iniciante fundamental para que o enlutado comece seu trabalho na certeza de que o objeto de amor foi perdido.

O primeiro verso da última estrofe, “*Já ninguém passa mais, e ela não fala mais, também*”, a menina está completamente absorvida na sua dor. Em seguida, a representação da dor é feita através de uma interação com os elementos da natureza, metáfora evocada mais acima: “*o olhar caiu dos olhos, e está no chão, com as outras pedras.*” O

sofrimento aqui é representado de forma intensa que não se consegue mais ver ninguém e a menina do poema emudece, seus olhos se enrijecem fixando o chão. É como se uma parte dela também tivesse morrido porque os traços fisionômicos rígidos da criança refletiriam sua dor.

O penúltimo verso “*escutando na terra, aquele dia que não dorme*” evoca pesar e lástima. Contudo, mesmo se sua dor aumente graças à consciência da morte da mãe dela, a menina ultrapassa este luto. Podemos dizer que a representação da morte neste poema é encarada com serenidade porque o verso “*com as três palavras que ficaram por ali*” destacando o emprego do advérbio *ali* suscita a aceitação resignada do fato ocorrido, ou seja, a decaetexia. Em outras palavras, esta última etapa se caracteriza como um estado emocional livre do fardo da dor. Essa liberdade consistiria na re-elaboração de um estado emocional livre que pode ser compreendido pelas atitudes do próprio enlutado: ele nos apresentaria boa disposição para recomeçar a viver novamente sem o ente querido.

3.1 Representações da morte na *Elegia à Memória de Jacinta Garcia Benevides, Minha Avó*

Elegia é uma poesia lírica, sentimental e melancólica que celebra o amor e o luto, mas também os maus da condição humana. Esta é composta de oito partes e se encontra em *Mar Absoluto e Outros Poemas* (1945). Aqui analisamos apenas alguns versos julgados mais representativos em relação ao nosso tema central. A parte 7 da elegia é composta de 9 estrofes. As duas estrofes abaixo são a terceira e nona respectivamente (p. 590-591 de *Poesia Completa*, 2001).

[...] Mas não era só isso o crepúsculo:
faltam os teus dois braços numa janela, sobre
flores,
e em tuas mãos o teu rosto,
aprendendo com as nuvens a sorte das
transformações.
[...]
Aqui está meu rosto verdadeiro,
defronte ao crepúsculo que não alcançaste.

Abre o túmulo, e olha-me:
dize-me qual de nós morreu mais.

Nos versos acima, a poetisa relembra cenas cotidianas vividas com sua avó e descreve a transformação da mesma pela morte num lirismo exacerbado, ponte entre a tristeza e a resignação, a coragem e o seu enfretamento do fato ocorrido.

Nos versos acima, o sentimento que predomina é o de melancolia e de intensa tristeza. Há uma consciência da ausência da avó que ela tanto amava e a recordação dos bons momentos vividos juntas, apresentados sem desesperos. Não é a morte em si que a faz sofrer, mas o que ela perdeu por causa da morte. O recurso gráfico dos dois pontos empregado nas duas estrofes reforça o processo do luto suscitando os sentimentos e o lamento e o desejo da poetisa.

Os dois versos “*Aqui está meu rosto verdadeiro,/defronte ao crepúsculo que não alcançaste*”, sugerem toda uma carga de sofrimento causada pela perda daquela avó adorada. Observamos a atitude da poetisa face à morte de sua morta. Ao querer mostrar o seu verdadeiro rosto, a poetisa projeta seu verdadeiro eu naquele momento onde a morte é encarada prontamente. Ora, nos parece que, se há afrontamento da realidade vivida, não poderá haver negação da realidade, este comportamento geralmente se apresentando em tom exasperado. Conforme Freud (1917, p. 250-251) “é adequado chamar a disposição para o luto de “dolorosa” (...), como também é fato notório que as pessoas nunca abandonam de bom grado uma posição libidinal. (...)”. O que implica essa tonalidade sentimental nos versos lidos.

Os dois últimos versos “*Abre o túmulo, e olha-me: Dize-me qual de nós morreu mais.*”, chega ao ápice do processo do luto numa beleza ímpar de representação da morte. A neta pede a avó falecida e tão amada para abrir o túmulo e olhar para ela. Esse desejo representa um “jogo” no espelho onde uma se vê no rosto da outra. Dito em outras palavras, a poetisa se vê no rosto da avó morta! Que dizer desta imagem que nos livra a poetisa Cecília Meireles? São versos dignos desta poetisa, como diria Mário de Andrade “com um poder criador de fazer as palavras dizerem sempre mais”. Se interpretados a luz das etapas do processo do luto, temos a *negociação* que é representada pelo sentimento de ambiguidade e a tentativa de recuperar o objeto de amor perdido. A representação da morte nestes versos cheios de dor, indicando

uma poetisa que se reconhece sem vida, morta, e talvez até mais morta, se possível fosse, que a própria avó defunta, por mais macabra que pareça segundo FREUD (1972, p. 250): “É esse penoso desprazer, aceito como algo natural, porque quando o trabalho do luto se conclui, o ego fica outra vez livre e desinibido”. Embora a imagem pareça drástica, esses dois últimos versos representam um trabalho contínuo na vivência do luto. Certo, um trabalho intenso e doloroso, mas saudável.

A parte 8 da elegia é composta de dezenove estrofes. Escolhemos as estrofes décima primeira, décima segunda e décima terceira para análise:

[...]
Não te importes que escute cair,
no zinco desta humilde caixa,
teu crânio, tuas vértebras,
teus ossos todos, um por um...
[...]
Pés que caminham comigo
mãos que me iam levando,
peito do antigo sono,
cabeça do olhar e do sorriso...
[...]
Na verdade, tu vens como eu te queria inventar:
e de braço dado desceremos entre pedras e flores.
Posso levar-te ao colo, também,
pois na verdade estás mais leve que uma criança.

As três estrofes compostas de versos livres oferecem à elegia um ritmo e uma cadência leve. O recurso das vírgulas nos dá a impressão que a poetisa enumera, põe em cadência, classificando parte por parte o seu objeto de amor perdido. Essa não seria uma análise, um meio de racionalizar a dor e o sofrimento para entendê-lo? Além do mais, o recurso das reticências empregado no último verso das duas primeiras estrofes sugere o silêncio íntimo de sua dor.

Porém, a morte aqui é representada de modo bem material, fato terreno, inviolável, determinado, real. Quanto à superposição temporal temos a predominância de versos no tempo presente (*Não te importe que escute cair,/ Pés que caminham comigo, (...)/cabeça do olhar e do sorriso...//* , *tu vens como eu te queria inventar, (...)*estás

mais leve que uma criança) em relação ao tempo passado (*mãos que me iam levando*). Nestas estrofes, a predominância do tempo presente sugere o hoje, o agora, o momento presente intensificando seus sentimentos. Na primeira estrofe, a recordação do cotidiano da neta e da avó é apresentada num tom de lamento, mas mostra a poetisa face a face com sua avó toda em partes. Mas não as experiências vividas, estas ao contrário parecem estarem inteiras pelo afeto da neta pela avozinha morta.

Essas representações da morte apresentam também a inversão do papel entre a neta e a avó. Ou seja, os versos indicam ainda que se a morte transformou a avó em ‘ossos’, a lembrança da convivência entre ambas é carinhosa e é sugerida num universo lexical representado pela doçura, pela segurança, pelo carinho e pelo amor recebido em forma de reconhecimento da parte da poetisa em relação a sua avozinha. São os quatro versos abaixo, que concluem os versos desta estrofe. Eles apresentam condensação temporal "*Pés que caminham comigo, /mãos que me iam levando,/ peito do antigo sono,/ cabeça do olhar e do sorriso...*"Essa condensação no tempo é suscitada pelas diversas ações contínuas postas no presente, mas também no pretérito imperfeito do indicativo. Essas ações são traduzidas através dos substantivos concretos tais como *pés, mãos, peito e cabeça* indicando *segurança, afeto, amor e vida* reciprocamente, como se a poetisa dissesse: em mim você está viva.

Na verdade, tu vens como eu te queria inventar:
e de braços dado desceremos entre pedras e flores.
Posso levar-te ao colo, também,
pois na verdade estás mais leve que uma criança.

O verso que está destacado (grifo nosso) "**Na verdade, tu vens como eu te queria inventar** não suscitaria a manifestação da pluma de Cecília Meireles na sublimação de sua dor? Os três últimos versos é um convite ao derradeiro passeio juntas: *e de braços dados desceremos entre pedras e flores.//Posso levar-te ao colo, também,/pois na verdade estás mais leve que uma criança*". Quanta leveza! Quanto desprendimento! Porém, estas representações da morte são bem ignoradas na sociedade atual, o que nos deixar entender que nossa poetisa, apesar de moderna, não adotou comportamentos modernos em

relação à morte. Enfim, aquela pequena órfã, cuidada pela avó materna mantém um último contato com o seu ente querido concluindo bem seu processo do luto através de sua arte poética.

3.2 Representações da morte em *Elegia*

O suicídio releva de uma escolha fatal, de um enigma indecifrável. Ergue-se diante dos que vive uma parede de incomunicabilidade, uma barca plena de nada, um cortejo inebriante e fúnebre da ação pungente, um mergulho num vazio inesgotável e sufocante do inatingível: ponte de bloqueio entre razão e emoção. Fixa-se o retrato do silêncio dos túmulos asfixiados pela morte escolhida pelas próprias mãos suicidas, onde se manifesta com toda a sua força "àquele silêncio constrangedor, pedindo uma palavra que o pudesse paliar", como escreveu Hollanda (1992, p. 36). Quando a razão de viver, não existe mais, um ato sombrio e um movimento definitivo se formam. Que processo do luto será descrito pelas mãos da poetisa quando se trata de morte ocorrida por suicídio? O suicídio seria um processo final de um ato que se repete todos os dias pouco a pouco consumindo a vítima até a sua fatal execução? Quem poderá de fato dizer algo certo a seu respeito?

No poema, *Elegia* em *Vaga Música* (1942), a poetisa escreve:

Perto da tua sepultura,
trazida pelo humilde sonho
que fez a minha desventura,
mal minhas mãos na terra ponho, logo
estranhamente as retiro.

Neste limiar de indiferença,
não posso abrir a tênue rosa
do mais espiritual suspiro.

Jazes com a estranha, a muda, a imensa
Amada eterna e tenebrosa
pelas tuas mãos escolhidas
para o teu convívio absoluto.

Por isso me retraio, certa
de que é pura felicidade
a terra densa que te aperta.

E por entre as pedras serenas
desliza o meu tímido luto,
com uma quieta lágrima, apenas
- esse humano, doce atributo.

Observamos que a primeira e a última estrofe do poema são compostas de rimas cruzadas e ricas: *sepultura/desventura; sonho/ponho.// serenas/apenas//luto/atributo*. No poema existe uma predominância do tempo presente sobre o tempo passado. Não se encontra diretamente um tom de lamentação como na elegia precedente, mas um diálogo num tom mesclado entre decepção e ironia infringida pelo sofrimento.

Enquanto a representação da morte foi dada pelo enterro da mãe da menina órfã num ambiente nebuloso, mas contribuindo para que o processo do luto se faça de forma serena; e a representação da morte dada pela morte da avó querida, que indica o processo do luto feito com muita dor, certo, mas dignamente encarada, temos aqui através desta estrofe, a representação da morte provocada, onde a poetisa dificilmente a aceita, ao ponto de não poder nem mesmo deixar sua mão posta sobre aquele túmulo... Por que? Pensamos que é porque ele o faz tanto sofrer. A repulsa daquela morte apresentada no último verso "*logo estranhamente as retiro*" reforça a dolorosa verdade que se instala e que a repugna. Alguns versos sugerem a representação da dor e do sofrimento num combate intenso entre o desejo e a realidade. Um hiato entre sua vida vivida e a desejada que pode ser entendido também como um 'jogo' pelos substantivos empregados (sonho) abstrato e (sepultura) concreto.

Os versos "*Neste limiar de indiferença,/ não posso abrir a tênue rosa/do mais espiritual suspiro*" sugerem intensamente a inaceitação daquele ato. Ora, em análises anteriores vimos que a poetisa recorre a elementos da natureza e estes vêm em auxílio da menina que sofre a morte de sua mãe sob uma árvore e como se sabe simbolicamente a árvore abriga e também representa poder criador de se renovar. Nos versos que estamos agora estudando, o que se revela é consequentemente a relação inexistente com os cosmos, com o

universo, logo não se poderá haver vida de novo. Essa representação é feita através dos advérbios de negação usados em quase todos os versos desta elegia.

A poetisa não compreende a atitude que fez com que o seu amado preferisse a Outra. Na terceira estrofe: “*Jazes com a estranha, a muda, a imensa/Amada eterna e tenebrosa/ pelas tuas mãos escolhidas/ para o teu convívio absoluto*” temos a morte qualificada por adjetivos tais como “*estranha, muda, imensa,/ Amada eterna e tenebrosa*” a morte é vista como a desconhecida. A intensa dor que a envolve com esta morte que é misteriosa e anormal, evidencia o silêncio do impenetrável, do inacessível para as vias emocionais e espirituais. A Morte é a escolhida, a preferida, a opção real daquele que era seu amado. E a poetisa conclui sugerindo ainda mais uma vez a rejeição daquele ato pelos versos seguintes: *Por isso me retraio, certa/de que é pura felicidade/ a terra densa que te aperta*”. Palavras profundamente mescladas de dor, mas também de ironia.

Que tamanha perplexidade! Onde a poetisa que sugere esperança de uma aceitação da morte como um fato natural? Ela não se faz presente. Seria pelo fato de que mediante a ação daquela “*escolhida para o convívio absoluto*”, ela própria fora excluída totalmente do processo de vida dele e em consequência impossibilitando-a também de compreender a ação funesta de que foi vítima?

Cecília Meireles emprega pela primeira vez a palavra luto na sua poesia, nos seguintes versos: “*E por entre as pedras serenas/ desliza o meu tímido luto,/ com uma quieta lágrima, apenas/ - esse humano, doce atributo*”. O valor representativo das palavras “tímido” e “quieta” nesses versos permite dizer, em relação ao processo do luto, que este não foi superado.

Ele apresenta depressão devido à tristeza, a melancolia, a revolta por esta perda. A poetisa chora “*com uma quieta lágrima, apenas*”, mas para que se haja a superação de um luto, é preciso que haja aceitação resignada do fato. Seria este o caminho para que o indivíduo enlutado possa chegar a encarar a vida normalmente, ou seja, para que ele fique no estado de decaetexia que é a aceitação serena do fato. Em suma, este poema apresenta sentimento de revolta e de constrangimento, por isso, temos uma representação da morte diferente daquela evocada no primeiro poema estudado. Não, esta morte não suscita àquela que favoreceu um diálogo nutritivo de profundas

lembranças, como àquela que podemos ler nas estrofes do poema precedente!

4 Conclusão

As conclusões as quais chegamos após termos analisado os três poemas neste estudo são relativas às superposições temporais que resultam em representações da morte apresentada com predominância do emprego de verbos no passado sugerindo as recordações do bom tempo vivido com seus mortos. Relembrar alguém com carinho é aceitá-lo com ele é. Em outras palavras, é uma maneira suave, leve e amena de aceitar a morte de nossos entes queridos. Já a predominância do tempo presente nos poemas analisados suscita mais tom de lamentação, de inaceitação do fato ocorrido, de dor e de sofrimento. Mas também, de serena e virtuosa criação poética, como podemos ler no primeiro verso da décima primeira estrofe, no primeiro verso da décima segunda estrofe e no quinto verso da décima terceira estrofe da parte 8 analisada.

Destacamos o emprego de letras maiúsculas no primeiro poema sugerindo consciência do fato ocorrido ajudando o eu-poético a se liberar da dor. No segundo poema, o emprego de *reticências* suscita sentimentos dolorosos que fogem à representação da linguagem e o recurso gráfico dos *dois pontos* explicitando anseios e vontade da poetisa recordando os bons momentos vividos com sua morta querida. No último poema analisado, as vírgulas e o ponto final empregados em cada estrofe conferem um efeito rítmico direto e seco ao poema. Os versos livres e sem rimas, como também os versos com rimas ricas e cruzadas entoam melancolicamente o canto triste de Cecília no tema estudado.

Do ponto de vista das teorias psicanalíticas, a poetisa geralmente ultrapassa seus lutos. Das etapas do processo do luto aqui estudadas, destacam-se o choque, a negação, a cólera, a depressão, a aceitação resignada e a decaetexia. Quando em seu mundo tudo desabava, ela construía. Acreditamos ser por isso que a poesia para Cecília Meireles foi também sublimação, tecendo a vida fio a fio, buscando um meio de encarar a vida através da morte. Em outras palavras, Cecília sugere a substituição de imagens para superar lutos,

buscando sentido para o sentido da vida humana, revelando, não somente a força interior da poetisa, como também uma parte de sua visão de mundo em relação ao tema apresentado.

Assim, mesmo que seus sentimentos no processo do luto sugiram representações melancólicas, coléricas, tristonhas, sua poesia estabelece comunicação com a Morte indicada na atitude de coragem que mostra que, apesar de ser moderna, Cecília Meireles não rejeita esse tema, ao contrário, a poetisa o inclui na sociedade atual. Talvez seja a Obra Poética mais grandiosa a respeito deste assunto em escritores lusófonos.

Para concluir, Cecília desde cedo, compreendeu a necessidade de ir além do silêncio das palavras para ultrapassar a violência dos males que a afligia e sua atitude de encarar a morte de frente, parece se fortalecer na vida dando a esta a justa medida nas relações entre o efêmero e o eterno. Numa só palavra: Os poemas estudados não apresentam visão agonizante da morte. Ao contrário, Cecília Meireles, que se faz conhecer em 1939 como *pastora das nuvens*, onde tantos críticos literários reduziram-na a isto, não se submete às representações tradicionais da linguagem em relação à morte. Perguntamos então, como pode ser pastora de nuvens alguém que tentou pela sua expressão poética entender ‘o que separa morte e vida’?

Referências

ARIES, P. *L'homme devant la mort. 1. Les temps des gisants*. Paris, 1977.

AZEVEDO FILHO, L. *Poesia e Estilo de Cecília Meireles*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1970.

BACQUE, M. F. *Le Deuil à Vivre*. Paris: Editions Odile Jacob, 2000.

BOUSOÑO, C. *La Teoria de la Expresión Poetica*. Madrid: Editorial Gredos, 1956.

FREUD, S. *Luto e Melancolia*. Rio de Janeiro: Editora IMAGO, 1917.

HOLLANDA, L. *Sob o Signo do Silêncio*. São Paulo: Edusp, Criação e Crítica 8, 1992.

KUBLER-ROSS, E. *Les derniers instants de la vie*. Paris: Éditions du Rocher, 1985.

MEIRELES, C. *Crônicas em geral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1938/2001.

_____. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteria, 1945/2001.

Revista consultada

Problemas Brasileiros, v. 39, n. 345, maio/junho, 2001.

PRINCÍPIOS SUBJACENTES À LITERATURA SOBRE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Ludmila Kemiak*
Denise Lino de Araújo**

Resumo: Neste artigo, investigamos quais princípios subjazem à literatura específica sobre as propostas de ensino de análise linguística. Para tanto, partimos de uma breve problematização sobre o ensino de gramática, discutindo questões relativas à tradição escolar. Após a análise de textos teóricos de alguns autores (COSTA VAL, 2002; GERALDI, 1984, 1996; MENDONÇA, 2006a, 2006b; NEVES, 2004) que investigam o ensino de análise linguística, chegamos à sistematização de seis princípios gerais subjacentes à literatura, os quais são discutidos e analisados. Por fim, após essa sistematização realizada, apresentamos alguns questionamentos que podem desencadear novas pesquisas e contribuir com a investigação sobre o tema.

Palavras-chave: Análise linguística. Princípios subjacentes. Ensino.

Abstract: In this article, principles underlying the literature on the teaching of linguistic analysis is investigated. The teaching of grammar as well as issues of school tradition are problematized. After analyzing theoretical texts of some authors (COSTA VAL, 2002, GERALDI, 1984, 1996; MENDONÇA, 2006a, 2006b; NEVES, 2004), the systematization of six general principles underlying the literature which is discussed and analyzed is presented. Finally, after this systematization, some questions that may trigger further research and contribute to investigation on the subject are also presented.

Keywords: Linguistic analysis. Underlying principles. Teaching.

1 Introduzindo o problema

Segundo Bonini (2001), o ensino de língua desenvolvido tradicionalmente no espaço escolar é responsável por “desestruturar a

* Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – POSLE/UFCG, sob orientação da Professora Denise Lino de Araújo.

** Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande.

competência comunicativa do aluno”. Os fatores que motivam essa tradição, conforme salienta Bezerra (2003), atrelam-se a causas externas – o ensino de Português durante muito tempo restringiu-se à alfabetização e às classes abastadas – e internas – as classes que prosseguiram os estudos após a alfabetização estudavam a gramática portuguesa segundo os moldes da gramática latina.

Exames em larga escala, como SAEB e PISA, para citar apenas dois exemplos, atestam que os alunos brasileiros não estão atingindo, ao longo da escolarização básica, níveis satisfatórios de proficiência nas habilidades de leitura. Bonamino et al. (2002), ao analisar dados do SAEB 1999, constatam que, da quarta para a oitava série e desta para o terceiro ano do Ensino Médio, o aumento da proficiência é modesto, o que significa uma aquisição restrita de habilidades e competências em Língua Portuguesa.

As observações expostas nos dois parágrafos precedentes levam-nos a afirmar que a escola, examinando especificamente o ensino da disciplina Língua Portuguesa (LP, doravante), não tem cumprido seu papel de formar sujeitos proficientes em leitura e escrita, capazes de interagir plenamente em uma sociedade letrada, em situações diversas nas quais os usos da leitura/ escrita fazem-se significativos. Podemos falar, pois, em uma crise do ensino de Língua Portuguesa, na qual se põem em xeque velhas práticas sedimentadas. Dentre essas práticas, emblemático é, certamente, o ensino de gramática.

Os PCN (BRASIL, 1998) são enfáticos ao criticar o ensino tradicional de LP, moldado pelo trabalho com a gramática de forma mecânica e descontextualizada. Dentre as críticas frequentes, destacamos:

- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática

tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p.18).

Embora consideremos as críticas acima expostas perfeitamente plausíveis e as tomemos como ponto de partida para as reflexões tecidas adiante, é preciso reconhecer o legado daquilo que se denomina *gramática tradicional* (GT) ensinada nas escolas – uma disciplina que possui longa tradição, remetendo suas origens para a Grécia Antiga. Bagno (2001, p. 15), resumindo a história da gramática, afirma que:

Filólogos resolveram descrever as regras gramaticais empregadas pelos grandes autores clássicos para que elas servissem de modelo para todos os que, a partir de então, quisessem escrever obras literárias em grego. Foi assim que nasceu a *gramática*, palavra grega que significa exatamente “a arte de escrever”. Esse campo de estudo, voltado apenas para os usos literários dos grandes autores do passado, recebe hoje o nome de gramática tradicional (GT, para os íntimos). (Grifos do autor).

O autor argumenta que “Ao se dedicar exclusivamente à língua escrita, a GT deixou de fora toda a língua falada” (p. 16). Nesse ponto, podemos associar as origens da GT à primeira das críticas feitas pelos PCN, transcrita acima, segundo a qual o ensino tradicional de gramática tem conduzido ao preconceito contra a oralidade e às variedades não-padrão.

Quanto às outras duas críticas, elucidativa é a observação de Bagno, para que possamos compreendê-las. O autor afirma que a GT “tem sérios problemas internos. Suas regras, suas definições, seus conceitos muitas vezes são incoerentes, paradoxais, confusos e até contraditórios” (p. 18). O autor assim justifica essa incoerência interna:

No caso da língua portuguesa, e das outras línguas européias, o que aconteceu foi uma tentativa de descrever essas línguas usando as definições e os conceitos aplicados, na Antiguidade Clássica, ao grego e ao latim. Quando, durante o Renascimento

(séculos XIV-XV), começaram a ser escritas as primeiras gramáticas das chamadas línguas “vulgares”, essas obras tentaram encontrar, nas línguas vivas da época, as mesmas categorias gramaticais descritas pelos respeitados gramáticos da Grécia e de Roma. (...) os gramáticos renascentistas tentaram “vestir” as línguas nacionais com as mesmas “roupas” do latim e do grego. Quiseram, a todo custo, que as línguas se encaixassem no modelo gramatical pronto, herdado da Antiguidade Clássica. (p. 18-19).

O ensino tradicional de LP, por longos anos, pareceu cumprir sua função. Decorando listas de conjugações, aprendendo uma gramática descontextualizada, resolvendo exercícios mecânicos, os alunos atingiam certa proficiência em leitura/ escrita. No entanto, outras eram as demandas da sociedade nas décadas passadas. Devemos acrescentar, também, que nas últimas décadas as classes que antes não tinham acesso a escola ingressaram nessa instituição – crianças oriundas de classes sociais imersas em práticas de letramento distintas das práticas escolarizadas passaram a ser cobradas a dominar uma norma linguística às vezes totalmente distinta da que usavam em suas comunidades.

Frente a essas constatações, pode-se concluir que o ensino de regras isoladas, descontextualizadas, de uma metalinguagem associada a exercícios mecânicos não é suficiente para desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

A *análise linguística* (AL, doravante), expressão utilizada inicialmente por Geraldí (1984), aparece como uma alternativa para esse ensino tradicional. Falar de análise linguística, porém, pressupõe que a entendamos não como uma “nova forma de ensinar gramática”. A AL baseia-se em outra concepção de língua, em outro objeto de ensino e em outra metodologia. Pressupõe, portanto, *princípios* totalmente diversos dos que norteiam o ensino da GT. Esses princípios, subjacentes à literatura específica, constituem o objeto de investigação deste texto, e serão explanados a seguir.

2 Princípio 1: Concepção de língua como interação

Para entender esse princípio básico norteador do trabalho com análise linguística, é útil que apresentemos a diferença entre *oração* / *palavra* (elementos do sistema da língua) e *enunciado*, segundo Bakhtin (1992). Conforme o teórico, a oração constitui uma abstração, um constructo do sistema abstrato da língua. O enunciado, por seu turno, constitui a unidade real de comunicação, sendo caracterizado: a) pela alternância dos sujeitos falantes; b) pelo acabamento discursivo (um sujeito imerso no fluxo da interação verbal percebe o enunciado como um todo, entende seu acabamento discursivo e assume uma atitude responsivo-ativa frente a esse todo comunicativo); c) por constituir uma reação-resposta a outro enunciado e suscitar uma atitude responsiva, influenciando enunciados que o seguem.

A oração e a palavra não apresentam nenhuma dessas características, pois, não constituindo unidades da comunicação verbal, não podem marcar-se pela alternância dos sujeitos falantes; não possuem um acabamento discursivo, mas um acabamento gramatical; e não podem se relacionar discursivamente com outra oração, outra palavra (o que só é possível gramaticalmente), uma vez que não constituem reação-resposta a nada, não pertencendo a ninguém.

Bakhtin alerta-nos que, se tomada como unidade comunicativa, se suscitar uma atitude responsiva, a oração, de fato, não mais será um elemento gramatical apenas, mas será tomada como enunciado. Acrescenta, ainda, que a diferença entre oração e enunciado não é quantitativa e sim qualitativa, pois bem podemos ter um enunciado constituído por uma única oração, ou ainda por uma só palavra. Assim, a expressão “Fogo!”, se enunciada em uma situação comunicativa, com objetivos interativos evidentes, constituirá um enunciado formado por uma só palavra, uma vez que o que o caracteriza e o que caracteriza a linguagem em sua essência é a interação. Vejamos o que diz o teórico russo sobre o que acabamos de explicar:

Diferentemente dos enunciados e dos gêneros do discurso, as unidades significativas da língua (a palavra e a oração), por sua natureza, não podem ter um destinatário: elas não pertencem a ninguém assim como não se dirigem a ninguém. Melhor ainda: como tais, carecem de qualquer relação com

o enunciado do outro. Se uma palavra isolada ou uma oração isolada se dirige a alguém, trata-se de um enunciado constituído de uma palavra ou de uma oração, e o fato de poder dirigir-se a alguém não lhes cabe na qualidade de unidade da língua. Se, rodeada de um contexto, a oração fica vinculada a um destinatário, é somente através do todo de um enunciado, enquanto parte constitutiva desse enunciado (enquanto elemento). (BAKHTIN, 1992, p. 325).

Essa distinção parece-nos fundamental para entendermos o primeiro princípio subjacente à AL. Grosso modo, pode-se afirmar que o ensino de GT teria como objeto a “oração”, a “palavra”, ou seja, os elementos gramaticais destituídos da força expressiva e interativa que constitui a linguagem. Enquanto unidade que não pode suscitar uma atitude responsiva, não possuindo um acabamento discursivo e não sendo marcada pela alternância dos sujeitos falantes, a oração, objeto da gramática tradicional, é estudada, pois, de forma mecânica e descontextualizada.

A AL, por outro lado, teria como objeto o enunciado, unidade real da comunicação. Mendonça (2006a, p. 1723) afirma que a AL pressupõe “uma nova forma de conceber a linguagem e, portanto, o que ensinar nas aulas de língua materna”. Essa nova forma de se conceber a linguagem recai sobre o conceito de enunciado, tal como apresentado por Bakhtin.

Se observarmos, em autores diversos que se debruçam sobre o ensino de gramática *versus* AL, essa questão concernente à concepção de linguagem e ao objeto de estudo da AL, veremos como recorrente a referência ao *texto* como unidade básica de estudo. Mendonça (2006b), por exemplo, ao contrapor, em um quadro, o ensino de gramática e a prática de AL, afirma que, enquanto aquele tem como unidades privilegiadas “a palavra, a frase e o período”, a AL tem como “unidade privilegiada: o texto” (p. 207). Travaglia (2004), seguindo o mesmo princípio, enfatiza que tudo passe “a ser trabalhado dentro de uma dimensão textual, o que sem dúvida muda todo o enfoque dado aos tópicos gramaticais em sala de aula” (p. 58).

Analisando atentamente essas duas afirmativas, sobretudo a de Mendonça (2006b), percebe-se nelas certa ambiguidade, uma vez que,

em alguns momentos, a expressão “texto” parece contrapor-se a palavra/ frase/ período, isto é, ao passo que o ensino de gramática privilegiaria a análise de unidades menores, a AL debruçar-se-ia, dentre outros, sobre mecanismos de textualização, como a coesão, a referenciação, atentando para os efeitos de sentido que os diferentes recursos linguísticos imprimiriam aos textos.

Ressaltamos, porém, que a mudança de enfoque é substancial, pois se a AL opera com um novo objeto, sua unidade de estudo não deve ser tão somente um elemento “maior que a oração”, em outras palavras, a nosso ver, a diferença entre o objeto da gramática e o objeto da AL não deve ser tão somente de uma unidade menor para uma maior. Apropriando-nos das palavras de Bakhtin, diríamos que o objeto da AL não seria a oração, e sim o enunciado, entendendo que este não se diferencia daquele em termos de extensão (lembremo-nos do exemplo dado com a expressão “Fogo!”), mas em termos qualitativos, que remetem à consideração da língua enquanto comunicação, enquanto enunciação.

Nesse sentido, esclarecedoras são as palavras de Costa Val (2002, p. 115), ao analisar livros didáticos de português e observar que:

O grande sinal de “modernidade”, nesses casos, é que as formas analisadas são extraídas de histórias em quadrinhos, ou tirinhas, ou anedotas, por oposição a um estágio mais remoto do ensino em que se trabalhavam a morfologia e a sintaxe de estrofes de Camões. Esse procedimento didático não merece, de maneira alguma, o rótulo que tem recebido, de “*gramática do texto*”, porque o que efetivamente enfoca são palavras e frases soltas, fora do texto e do contexto que motivou seu uso. (grifos da autora).

Fundamental para entender as palavras da autora é a expressão “contexto que motivou o seu uso”. Um texto para tornar-se enunciado deve necessariamente estar relacionado a um contexto, a uma situação comunicativa. Logo, para concluir, reiteramos que a grande diferença entre o ensino de GT e de AL não está propriamente na extensão dos constituintes analisados, mas em sua natureza interativa, pois se o contexto comunicativo é determinante para a significação, também o é

para o funcionamento da língua. Com base nesse princípio Neves (2004, p. 116) afirma: “é partindo do todo da interação que a análise linguística se torna legítima, e, mesmo, possível”.

3 Princípio 2: A indução como procedimento metodológico através de atividades epilinguísticas

Acerca desse segundo princípio aqui exposto, vejamos o que diz Costa Val (2002):

Entendo que as atividades de ensino-aprendizagem devem permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos linguísticos, atentando deliberadamente para seu uso e seus efeitos de sentidos nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois, explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida. (COSTA VAL, 2002, p. 118-119).

É possível perceber, na proposta supracitada da autora, que o ensino de AL deve partir da experimentação, da vivência e da reflexão do aluno acerca dos elementos da língua. Somente após atentar para o uso e os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos é que os dois passos seguintes da explicitação (“explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu”) e da sistematização/ avaliação (“ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida”) tornam-se possíveis e significativos.

A metodologia subjacente ao ensino de AL é, portanto, *indutiva*, partindo da vivência, da observação de casos particulares para a formulação de regras gerais. Trata-se de uma metodologia inversa à usualmente utilizada no ensino de gramática, na qual se parte da definição da regra para a apresentação de exemplos e finaliza-se com a aplicação de exercícios. A metodologia indutiva pressupõe um trabalho com atividades epilinguísticas, nas quais destaque deve ser dado ao estudo do que Travaglia (2004) denomina “gramática de uso” e

“gramática reflexiva”.

É importante destacar que a indução não apenas pode ser auxiliar no desenvolvimento da capacidade de análise do aluno, como também pode tornar os conhecimentos construídos mais significativos para o aprendiz, já que esses serão resultado da contraposição de sua experiência pessoal às teorias já estabelecidas. Acrescentamos, no entanto, que, para isso acontecer, o trabalho com AL deve, necessariamente, culminar com uma sistematização clara e consistente, conforme discutiremos no próximo tópico.

4 Princípio 3: A sistematização

Na primeira obra na qual o termo AL é utilizada, *O Texto na Sala de Aula* (GERALDI, 1984), a proposta de ensino de AL, em um primeiro momento, vincula-se à correção de textos, partindo-se do pressuposto de que o texto escrito seria um ótimo *corpus* para a coleta de recursos linguísticos relevantes para serem estudados com vistas à reescritura e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Subjaz a essa proposta a imagem de um aluno que “vai errar”, que não sabe escrever bem, já que o erro seria o ponto de partida para atividades de AL.

Essa proposta é válida e necessária, por fazer o aluno voltar-se para seu texto, mas, como alerta Travaglia (2004), não deve ser a única, devendo o professor paralelamente “desenvolver uma forma de abordagem dos elementos da língua que é mais sistemática e não fica condicionada apenas àquilo que ocorre no uso que o aluno faz da língua como produtor ou receptor” (p. 61).

De fato, a *sistematização* é um dos princípios subjacentes à AL, que pode, conforme salienta Mendonça (2006b), constituir uma ferramenta para o trabalho com leitura e escrita, mas não pode ocorrer de forma aleatória, devendo estar integrada a um objetivo de ensino claro e consciente.

Costa Val (2002, p. 119-120) afirma que o ensino será mais eficiente se for realizado “de maneira planejada, consciente, sistemática, com os professores definindo previamente o que, por que, para que querem ensinar”. Assim, a metodologia indutiva, citada no tópico precedente, culmina com uma sistematização do que foi observado

pelos alunos, contrapondo-se as observações destes ao conhecimento já sedimentado, de forma a se produzir um novo conhecimento ou a se ratificar o que já está posto.

5 Princípio 4: O caminho da AL – USO →REFLEXÃO →USO / Sistematização/ Reflexão/ Norma

Os PCN (BRASIL, 1998) apresentam como princípio organizador dos conteúdos de LP o percurso metodológico USO →REFLEXÃO →USO, estando os conteúdos de Prática de escuta e de Leitura de textos e Prática de Produção de textos orais e escritos articulados no eixo “Uso”, ao passo que a Prática de AL estaria organizada no eixo “Reflexão” (p. 35). Os documentos oficiais afirmam estar essa proposta baseada em Geraldi (1984; 1996).

Acreditamos, porém, que não se deveria fazer tal distinção, uma vez que tanto a produção/ leitura de textos quanto a AL devem articular-se ao uso e à reflexão de forma indissociável, constituindo esta última (a reflexão) um pré-requisito para aquele (para o uso).

Se considerarmos que a AL pode ser uma ferramenta para as atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, segundo sugestão de Mendonça (2006b), podemos afirmar que o percurso USO →REFLEXÃO →USO é um princípio inerente a essa prática.

Assim, partindo-se de textos reais, considerados como “enunciados” no sentido bakhtiniano, deve-se propor atividades de reflexão/ análise sobre os recursos linguísticos, observando-se sempre a língua em uso, os fatores extralinguísticos da enunciação que podem ser determinantes para a configuração formal e para os efeitos de sentidos dos elementos linguísticos. Da reflexão, passa-se ao uso, etapa em que o aluno, caso a AL esteja funcionando como ferramenta para produção de textos orais/ escritos, produzirá seu texto; caso contrário, os elementos analisados são novamente relacionados ao uso da língua, de forma que se observem as regularidades como decorrentes de uma situação interativa. Por fim, deve-se propor uma sistematização dos aspectos analisados e contrapô-los à norma linguística, uma vez que o aluno precisa ver o funcionamento da língua, mas também deve entender a sua regulação. Nesse percurso, não se prescinde da GT, pelo contrário: esta deve ser consultada e a sua terminologia pode e deve ser utilizada.

6 Princípio 5: “do macro para o micro”

Conforme Bakhtin (1988, p. 99), o estudo da língua enquanto sistema está intimamente relacionado a funções pedagógicas. Nas palavras do autor, “A fonética, a gramática, o léxico, essas três divisões do sistema da língua, os três centros organizadores das categorias linguísticas, formaram-se em função das duas tarefas atribuídas à Linguística: uma *heurística* e a outra *pedagógica*” (grifos do autor). Para o teórico, “As inscrições extraídas de documentos heurísticos transformaram-se em exemplos escolares, em clássicos da língua” (1988, p. 99).

Bronckart (1999, p. 84) ratifica as constatações de Bakhtin, ao observar que a história da linguística é constituída pela “primazia do sistema”: “o sistema da língua seria *primeiro* e os textos constituiriam apenas uma forma, *secundária*, de colocar em funcionamento esse mesmo sistema” (grifos do autor). Esse posicionamento epistemológico, segundo Bronckart, serviu de base para o ensino tradicional de línguas, que parte de uma abordagem gramatical (das frases) para os textos (isto é, quando se chega aos textos). Tem-se, pois, um percurso metodológico que vai do micro para o macrotextual.

No entanto, como bem assinala Bakhtin (1992, [1953]), o falante não aprende uma língua através de frases ou orações “soltas”, mas através do enunciado como um todo, através dos *gêneros do discurso*. Essa aquisição dá-se, necessariamente, por meio de uma imersão no “rio caudaloso” de discursos, de práticas comunicativas situadas que têm como corolário a interação: “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 1988 [1929], p. 108).

Mendonça (2006b, p. 203) parece apoiar-se nesse pressuposto, ao criticar o ensino tradicional de gramática pautado numa perspectiva de organização cumulativa (isto é, das unidades fonológicas para morfemas, destes para a palavra, da palavra para a oração e desta última para o período). A autora defende que “a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada; ocorre, portanto, do macro para o micro”.

Com base nesse pressuposto fundamental, a AL toma como percurso metodológico o estudo das macrounidades da língua (os textos) para os recursos microlinguísticos que entram na constituição dos textos. Logo, a AL não despreza e exclui de seu escopo os constituintes menores (fonemas, morfemas, orações), apenas não lhes atribui primazia sobre o fenômeno discursivo, entendendo que, se o objetivo da AL é desenvolver e ampliar a competência comunicativa dos alunos, o percurso natural é fazê-los entrar em contato com os textos que circulam socialmente, analisar seus aspectos enunciativos constitutivos, para só depois passar-se a uma análise dos recursos linguísticos que entram em sua estrutura.

Mendonça (2006b) ressalta que o isolamento e a análise de unidades mínimas devem ser relacionados ao nível macro, pois é a língua em uso que atribui sentido às unidades menores. Essa constatação fica bem evidente nos estudos de Neves (2004), mais especificamente no exame de classes de palavras cuja gramática não se resolve no âmbito da oração, como pronomes pessoais, pronomes possessivos e substantivos, que funcionam como sujeito, e cuja construção só pode ser compreendida em uma análise do texto como um todo e não da oração isolada. A autora argumenta, pois, para a necessidade de se trabalhar no nível do texto, e não da oração isolada.

7 Princípio 6: A heterogeneidade necessária

Considerando que a língua é por natureza heterogênea, Neves (2004, p. 117) afirma que, nas práticas em sala de aula, “não é a homogeneidade que se tem de buscar no exercício de uma atividade reflexiva sobre a linguagem”. A GT, como bem se sabe, “engessa” a língua, ao postular um padrão único a ser seguido (um “ideal” de língua). Todavia, o que se observa nas práticas cotidianas são variedades linguísticas diversas, que apresentam uma gramática própria.

As atividades de AL devem considerar essa variação inerente à língua, entendendo-as como sistemáticas e não-aleatórias. Os PCN advogam a favor de um ensino que se debruce sobre a questão da variação linguística, um ensino que objetive mostrar ao aluno existirem diferentes padrões de fala e escrita que se adequam a determinadas situações comunicativas e não a outras. Assim, os parâmetros oficiais

apresentam, dentre outros, o seguinte objetivo referente ao que se espera do aluno no processo de análise linguística:

Espera-se que o aluno:

[...] seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (p. 52).

Subjazem a esse objetivo *conteúdos conceituais*, à medida que o aluno deve ser capaz de verificar regularidades das variedades do português, e *conteúdos atitudinais*, uma vez que os valores sociais implicados em cada variedade devem ser objeto de reflexão. Destaca-se, também, que sob a ótica pela qual a língua deve ser estudada em aulas de AL, a noção de “incorreção” é substituída pela de “inadequação” (TRAVAGLIA, 2004), ou seja, não há variedades/ usos incorretos, mas inadequados a certas situações.

Acrescentamos, por fim, que a “heterogeneidade necessária”, enquanto princípio norteador do trabalho com AL, deve voltar-se também ao estudo dos textos orais formais. Estes, segundo analisa Koch (2007), embora não devam ser vistos de forma dicotômica em relação à escrita, assuem estruturas singulares, que se revelam em uma sintaxe com características próprias, em mecanismos de construção da coerência e coesão que se diferenciam da escrita (por exemplo: a repetição como forma de manter o tópico conversacional), etc.

A oralidade deve, pois, ser foco da AL, a partir de uma perspectiva que considere as regularidades inerentes aos gêneros orais. No entanto, é forçoso reconhecer que, a despeito de a oralidade ser referida como objeto de ensino nos PCN e ser foco de várias pesquisas, muito pouco se tem visto, na literatura atual, acerca de propostas de AL voltadas para os gêneros orais – A AL é mais frequentemente concebida como uma ferramenta para a leitura e produção de textos escritos, o que constitui uma lacuna que talvez seja preenchida nos próximos anos.

8 Considerações finais: princípios que aqui não se esgotam

A AL aparece, na literatura específica aqui investigada (COSTA VAL, 2002, GERALDI, 1984, 1996; MENDONÇA, 2006a, 2006b; NEVES, 2004), como uma alternativa ao ensino da GT, apontado por alguns autores, segundo referido neste trabalho, como responsável por desestruturar a competência comunicativa do aluno. No entanto, a gramática tradicional não é negada nos estudos recentes sobre ensino de português, devendo ser utilizada como ferramenta nas aulas de AL. O que se muda essencialmente é o objeto de estudo/ análise, conforme demonstramos no tópico referente ao primeiro princípio norteador dessa nova forma de se conceber, analisar e ensinar língua portuguesa.

É preciso ressaltar, porém, que a literatura sobre análise linguística ainda carece de sistematização (definição precisa do objeto de ensino, procedimentos didáticos a serem abordados pelo docente), o que certamente dificulta o trabalho dos professores, notadamente daqueles que há mais anos estão afastados da esfera acadêmica. Ademais, algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas, como o tratamento dado à oralidade nas práticas de AL, segundo mencionamos no tópico 7 supracitado.

Por fim, acrescentamos que os princípios sumariamente apresentados neste texto aqui não se esgotam – outros princípios, outros aspectos relevantes certamente não foram mencionados acerca desse tema que tanto tem despertado a atenção de pesquisadores e docentes.

Referências

BAGNO, M. *Português ou brasileiro?* 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 279-326.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2003, p. 37-46.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*., vol. 23, n 81, Campinas: dec. 2002.

BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v 37, p. 07-23, jan./jun. 2001.

BRASIL, SEF/ MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série*. Brasília, 1998.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto, no texto. *Revista de estudos da linguagem*. Faculdade de Letras da UFMG, vol. 10, n 2, p. 107-133, jul./ dec. 2002.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1996.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, M. Análise linguística na escola: deslocamento dos objetos de ensino. *Anais da XXI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos*, 2006a, p. 1719-1723.

_____. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro

objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 199-226.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. A sistematização do ensino de gramática. In: _____. *Gramática ensino plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 57-76.

A CIRCULAÇÃO DO PODER NAS AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ENTRE O SILÊNCIO E O SILENCIAMENTO

Carla Jeane S. F. e Costa*
Marco Antônio M. Costa**

Resumo: As relações de poder que circulam na sala de aula são características marcantes das aulas de leitura, tendo em vista que os momentos de discussão dos textos podem levar o sujeito-leitor a elencar vários sentidos para o que lê, mas não todos. Dessa forma, acreditamos que essas relações podem fazer com que o envolvimento dos alunos nas temáticas abordadas possa não acontecer. Partindo desse pressuposto, buscamos investigar as relações que envolvem as aulas de leitura em Língua Inglesa (LI) entre texto-leitor-professor, no intuito de compreendermos em que aspectos essas relações podem ou não contribuir para o engajamento discursivo dos sujeitos-alunos.

Palavras-chave: Poder. Leitura. Língua Inglesa. Sujeitos de Ensino.

Abstract: The power relations that circulate in the classroom constitute a remarkable feature of reading classes since the follow-up discussions can lead the subject-reader to create several (but not all) meanings for what is read. In this way, we believe that these relations can prevent students from getting involved with the issues the texts may approach. From this presupposition, we aim at investigating the relations deriving from the reading classes in English Language Teaching (ELT) between text-reader-teacher in order to understand in which aspects these relations can or cannot contribute to the students' discursive engagement.

Keywords: Power. Reading. English Language. Subjects of Teaching.

* Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP) e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Endereço eletrônico: carlajeane.letas@hotmail.com

** Prof^o Adjunto II da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor e Mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Endereço eletrônico: marcoantonio@ual.ufcg.edu.br

1 Palavras introdutórias

Por estarmos inseridos no contexto de sala de aula da escola regular, percebemos o quanto permanecem marcados os papéis que os sujeitos professor e aluno e também do livro didático (LD) desempenham neste ambiente. Nesse sentido, teríamos a visão do professor enquanto aquele que é autorizado pela instituição e pelo livro didático a dizer o que diz e a repassar o seu saber; o aluno no papel de sujeito passivo, que apenas recebe o conhecimento repassado pelo professor; e o LD como detentor uno de conhecimento.

Buscando rever esse panorama e levar o ensino de leitura para uma outra perspectiva, este trabalho tem como objetivo investigar as relações que envolvem as aulas de leitura em Língua Inglesa (LI) entre texto-leitor-professor, no intuito de compreendermos em que aspectos essas relações podem ou não contribuir para o engajamento discursivo dos alunos.

Partimos do princípio de que o engajamento dos alunos nas temáticas apresentadas nas aulas de leitura em LI podem proporcionar um outro panorama para o ensino da referida habilidade. Teríamos, então, o desenvolvimento de um trabalho que vê o texto como possuidor de múltiplos sentidos e que somente possui significados através das leituras que o sujeito-leitor realiza; o professor no papel de mediador entre o seu conhecimento, o do livro didático e o conhecimento a ser construído pelo aluno; e este como construtor de sentidos, que a partir do conhecimento que já possui, consegue traçar um diálogo entre texto-contexto-autor, bem como interagir com os demais sujeitos que fazem parte do ambiente de sala de aula.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa que se encontra em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande-PB. A pesquisa foi realizada em uma turma de 9º ano (2º Ciclo do Ensino Fundamental II), em uma escola da rede pública de uma cidade do interior da Paraíba, no segundo semestre de 2009. Tivemos como participantes os alunos da referida turma, bem como a professora-regente.

A pesquisa insere-se no paradigma qualitativo, de cunho descritivo-interpretativista. Os dados foram coletados através de um

questionário semi-estruturado aplicado à professora, aulas gravadas em áudio (as quais foram posteriormente transcritas)¹ e notas de campo.

Trabalhando nessa perspectiva de engajamento do grupo, acreditamos que seja necessário o desenvolvimento de atividades que resgatem o interesse dos alunos, motivando-os para que estes possam envolver-se nas propostas apresentadas nas aulas de leitura em LE.

2 Professor X aluno-leitor: relações de poder e busca de autonomia

É comum na sala de aula nos depararmos com situações em que o aluno escuta o professor, responde às suas solicitações, atende aos seus comandos. Nesse sentido, vemos claramente a passividade do sujeito-aprendiz nesse contexto. Ele está pronto para exercer sua função de receptor de informações sem discutir os assuntos abordados e sem questionar o que está sendo dito, apenas acumulando (ou não) conhecimento.

A imagem que o aluno tem do professor, dessa maneira, é a de mestre, de dono de um saber incontestável e que tem a função de repassar esse saber. Ele, no papel de aluno, tem a função de receber essas informações e executar os comandos solicitados pelo mestre.

De acordo com Grigoletto (2002a):

Tal comportamento revela uma concepção, aliás, esperada do aluno na escola, dos papéis de aluno e de professor na sala de aula: o professor comanda, o aluno executa; o professor detém o saber, o aluno recebe esse saber; o discurso do professor é mais legítimo (autorizado pela instituição escolar) que o do aluno (GRIGOLETTO, 2002a, p. 89).

Saindo desse panorama, teríamos o oposto: um sujeito-aprendiz ativo, que possui sua concepção diante das temáticas trazidas para a sala de aula, que dialoga com o texto, com o autor, com o professor e com o grupo em busca de mostrar sua visão, de interagir, trocando experiências e conhecimentos.

¹ As aulas foram transcritas seguindo as normas de transcrição do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC).

Nessa situação de aprendizado, são proporcionados aos alunos momentos de engajamento e de autonomia. Dessa forma, esses aprendizes são mobilizados a participarem de forma ativa das aulas, resgatando o interesse em aprender uma língua estrangeira, fato desestimulante para muitos.

Analisando nossos dados, de início, sob a perspectiva do professor enquanto aquele que domina a situação de aprendizado na sala de aula, percebemos a demonstração de “poder” da professora-regente frente aos alunos em vários momentos nas discussões dos textos. Na situação apresentada a seguir, podemos perceber o interdito à atitude do aluno. Na nossa visão, esta atitude tem o intuito de demonstrar quem está no comando da situação.

É relevante esclarecer que a tradução esteve presente com frequência nas aulas de leitura observadas, fazendo com que possamos refletir que o sentido do texto estivesse diretamente ligado ao linguístico². No entanto, no momento em que um aluno utilizou o mesmo procedimento realizado várias vezes nas aulas, sua atitude foi reprimida, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 01: P³: (...) “my::” pode ser me:u ou minha... ((barulho)) “my dear”... () “my dear”... “my dear” quer dizer minha:::... queRIda ok? ((barulho)) então MInha aí
A⁴: ()
P: querida
A4: “oh:: minha querida” é assim?
P: oh:: meu Deus... mas não se preocupem em traduzir... depois a gente vai lá () vocês fazerem

² Vale ressaltar que não vemos a atividade de tradução como um ponto negativo. O que estamos discutindo é a forma como esse tipo de atividade é empregado, sem contextualização e de forma automática.

³ A letra P refere-se à professora-regente da turma de 9º ano.

⁴ Como forma de melhor organizar as respostas dos alunos para que se possa perceber que são vários e não apenas um que participa das discussões nas aulas, bem como preservar suas identidades, optamos por enumerar os participantes como A1, A2, A3 e assim sucessivamente; o A sem numeração seguido do símbolo (), indica que não identificamos o aluno por não compreendermos o que falou; e, finalmente, As indica que são vários alunos falando ao mesmo tempo.

bem direitinho no caderno... oh:: minha queri:da:...
“next mon::th”... a palavra “month”... m-o-n-t-h...
alguém lembra o que significa? na frase?

Este momento reflete o desejo do aluno em conseguir sua autonomia diante da atividade proposta, resgatando o seu aprendizado nas aulas. É relevante que o aluno busque esse posicionamento frente às atividades de leitura, tendo em vista que este fator proporcionará ao aprendiz a demonstração de seus conhecimentos, bem como do seu senso crítico.

No entanto, ao interditar a fala do aluno, o professor poderá fazer com que este se sinta desmotivado em participar de outros momentos das aulas, fato que pode ser complicado de se contornar posteriormente. É válido ressaltar que a professora-regente tentou mascarar este momento ao verbalizar: “oh:: meu Deus... mas não se preocupem em traduzir... depois a gente vai lá () vocês fazerem bem direitinho no caderno...”. Entretanto, podemos perceber nas entrelinhas seu verdadeiro sentido: a recriminação diante da atitude tomada pelo aluno.

É necessário relatar que após ter confrontado o aluno, a tradução literal de termos apresentados no texto continuou sendo enfatizada. A tradução feita pelo aluno foi retomada para conduzir seu dizer: “oh:: minha queri:da:... “next mon::th”... a palavra “month”... m-o-n-t-h... alguém lembra o que significa? na frase?”. O excerto abaixo traz mais um exemplo do foco na tradução do texto, confirmando nosso posicionamento:

Excerto 02: P: () I am... we are... in the mon::th... in::...
october... october... é nome de que?
A3: do mês
P: [do mês... então vejam... “oh:: minha querida”...
há um mês::
A3: “next”?
P: “next”? próximo... no/num futuro próximo...
que vai acontecer breve
A3: casamento
P: “oh:: minha queRIda”... “no próximo mês...” “I
will be::... your:: husband”... “will be:” que a
gente viu na aula passada::... () “will::” é uma

palavra que vai ser o que? ((murmúrios)) quem
lembra? “will::” dá ideia de que na frase de::
A3: [de futuro
P: muito BEM... de fuTUro... ((risos))... então aqui
ele diz... “oh:: minha querida no próximo mês::”
A: ()
P: [“I:: willl:”... o “I” significa o que?
((murmúrios)) EU... e depois do will... nós temos a
palavra be... be::... significa o que? to be?
((barulho)) quais são as duas flexões de to BE?

Os posicionamentos da professora-regente mostrados nos excertos 01 e 02 transmitem para nós a impressão de que sempre é buscado o domínio da situação. Essa vontade de dominar traz em si atitudes que recriminam, que reprimem o outro, que silenciam o sujeito que se encontra na situação de dominado. Nessa relação entre dominador e dominado e o ato de silenciar, temos o que Orlandi (2007, p. 29) trata como a política do silêncio, ou seja, o silenciamento do outro: “Aí entra toda a questão do “tomar” a palavra, “tirar” a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar etc”.

E o que é o silêncio? Ao refletir sobre este questionamento, pensamos de início, na ausência de palavras, de sons. No entanto, ao seguir pelo viés da AD, temos o silêncio não como essa ausência de palavras e/ou de sons, mas como forma de resistência. O silêncio tem significado, ele propaga sentidos.

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito (ORLANDI, *op. cit.*, p. 13).

De acordo com a autora, a fala interdita os múltiplos significados do silêncio, ou seja, ao enunciar, o sujeito faz suas escolhas, deixando de lado outros sentidos que estão na ordem do silêncio, do apagado, do excluído.

Para ela, esse movimento do silêncio está voltado ao silêncio local “que é a manifestação mais visível dessa política: a da interdição

do dizer” (*op. cit.*, p. 74). Nesse contexto, a censura é um exemplo dessa interdição da fala do outro. Na sua concepção, a censura é uma estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos: é a produção do interdito, do proibido.

Partindo dessa premissa, teríamos então como “proibido”, na situação em análise, a tradução do texto pelo sujeito-aluno. É sabido que ainda hoje presenciamos discussões sobre o uso da tradução nas aulas de LE. Nessa situação de interdição da fala do outro para não traduzir o texto, poderíamos inferir que o aluno-leitor não está autorizado a realizar este ato, mas somente o professor por se encontrar na posição de comando, autorizado não somente pela instituição, mas também pelo próprio autor.

Bourdieu (1983 *apud* GRIGOLETTO, 2002a, p. 89) afirma que:

O professor tem a competência linguística para revelar o sentido do texto, para dar a resposta certa, para fazer a boa leitura; o autor, através de seu texto, tem o poder de fixar o sentido correto, ao passo que o aluno se concebe como desprovido de toda e qualquer autoridade para significar.

Sobre essa questão vemos claramente as relações de poder que se situam no ambiente de sala de aula, trazendo uma forma de hierarquização. Foucault (2010, p. 221) afirma que em um dispositivo como um exército ou uma oficina, ou outro tipo de instituição (podemos inserir a escola também como exemplo), a rede de poder possui uma forma piramidal. “O ápice e os elementos inferiores da hierarquia estão em uma relação de apoio e de condicionamento recíprocos; eles se “sustentam” (o poder, “chantagem” mútua e indefinida)”.

Ao fazermos uma relação do que foi apresentado pelo autor e a instituição Escola, mais precisamente no ambiente de sala de aula, teríamos então o poder hierarquizado da seguinte forma de acordo com a pirâmide abaixo:

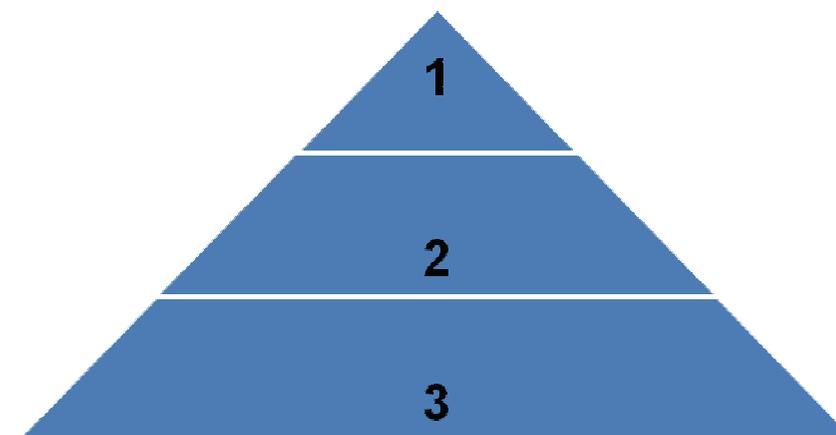


Figura 01 – Pirâmide da hierarquia na instituição Escola

- 1- o ápice: a própria instituição e o livro didático. A instituição comanda os sujeitos a ela subordinados e o livro didático detém o saber a ser transmitido;
- 2- o meio: o professor, aquele que possui um discurso pedagógico autorizado para fazer a leitura do livro didático e repassar o seu saber para a outra categoria da hierarquia;
- 3- a base: o aluno, visto como sujeito que deve receber o saber do livro didático repassado pelo professor.

Desse modo, vemos a relação entre o ápice e os demais elementos que compõem a hierarquia discutida por Foucault (*op. cit.*), nessa função de sustentação, de apoio um ao outro. Nesse sentido, é possível perceber o movimento do poder em relação aos sujeitos professor e aluno e também ao livro didático.

Nessa relação na qual o poder se movimenta e produz sentidos, temos o silenciamento como produto desse meio. É nesse jogo entre o dizível e o proibido que as relações de poder estabelecem-se, demonstrando, como já mencionamos, existir o dominador e o dominado.

Retomando a censura como forma de silenciamento diante do que foi explicitado, Orlandi (2007) diz que:

A censura joga com o poder-dizer impondo um certo silêncio. Entretanto, como o silêncio significa

em si, à “retórica da opressão” – que se exerce pelo silenciamento de certos sentidos – responde a “retórica da resistência”, fazendo esse silêncio significar de outros modos. (ORLANDI, 2007, p. 85).

Seguindo esse posicionamento da autora, é perceptível nas aulas a busca constante dos sujeitos em se manter no “poder”, em demonstrar seu poder diante dos demais, onde a retórica da opressão se instala e a retórica da resistência se apresenta como resposta. Desse modo, as relações que encontramos nesse contexto refletem o assujeitamento do sujeito-aluno frente às situações nas quais ele se encontra. Mas o que precisamos refletir também é que muitas vezes esses papéis se invertem e temos então o sujeito-professor como assujeitado, silenciado por quem se apresenta acima dele na pirâmide da hierarquia da sala de aula.

[...] se os alunos são silenciados pelos professores, estes são silenciados pelo livro didático e pela instituição, e ambos, pelo sistema escolar e social que os formou e que, de uma forma ou de outra, conferem lugares demarcados e formas regulares de ação pedagógica internalizadas e naturalizadas, impedindo a uns e a outros a livre elaboração do sentido de tudo o que os (nos) rodeia (CORACINI, 2002b, p. 74).

No excerto a seguir apresentamos um momento de silenciamento no qual a professora-regente silencia o aluno diante de uma reclamação que este lhe faz.

Excerto 03: P: qual é a previsão para o casamento deles?: o casamento deles? no PRÓximo mês... e no texto a palavra “NEX::T... mon::th”... m-o-n-t-h
A2: [a senhora manda o cara deixar DU:AS linhas pra botar ISSO?
P: NÃ::O: mas não se preocupe que dá:: pode deixar::... letra B... quem é
que::/QUEM esta:va::... quem ERA:: deprimente em relação à felicidade do casamen:to na

hisTÓria:?

O silêncio do aluno demonstra sua posição de assujeitamento frente à situação apresentada no excerto 03. A legitimação do discurso autorizado e, de certa forma, autoritário da professora-regente, fez com que o aluno não continuasse a discutir sobre a questão.

O próximo excerto mostra outro momento em que o mesmo aluno demonstra sua insatisfação pelo mesmo motivo: a quantidade de linhas pedidas para responder à questão. Dessa vez ele não se reportou diretamente à professora-regente, esperando, talvez, que alguém concordasse com seu posicionamento. Entretanto, mais uma vez o aluno foi silenciado.

Excerto 04: P: éh::... mas assim::... a mu/quem estava Pessimista em relação à felicidade do casamen::to ERA:::
A2: qual?
P: (...) Mary né?
A3: era Mary
A1: [Mary ()
A2: (...) ela manda a gente deixar TRÊS linhas pra botar Mary
A: () ((risos))
P: ok GENte... então aqui na sala tem alguém que é pessimista como MaRI:A? quando se trata assim:: de alguma coisa

No excerto em análise, percebemos que a reclamação do aluno foi negligenciada. Dessa maneira, podemos inferir que esse posicionamento pode ter sido tomado, talvez, para evitar uma possível discussão entre eles. Uma outra suposição é que ao voltar atrás e perceber que o aluno tinha razão, estaria sendo demonstrado um equívoco diante do acontecimento, os desvios de sentidos característicos da língua, fato que o sujeito tende a não aceitar. Devemos levar em consideração que, estando a língua intrinsecamente ligada à ideologia, não há como pensar em construções livres de falhas. Por isso, “dizemos que o equívoco é constitutivo da discursividade, ou seja, o equívoco é a inscrição da falha da língua na história” (ORLANDI, 2008, p. 64). Analisando a referida ocorrência, por um

outro viés, tal atitude pode ser considerada correta, pois ao deixar um número maior de linhas esperava-se não apenas uma palavra como resposta, mas uma contextualização, uma resposta mais aprofundada.

O que acabamos de comentar está implícito na fala da professora-regente, o não-dito. Dessa forma, ao tentarmos descobrir o que está implícito no seu dizer, leva-nos a elencar vários sentidos para ele. Sendo assim, poderíamos ver o ato desse sujeito também como uma forma de resistência ao discurso do aluno.

Acreditamos ser relevante apresentar a diferença entre o implícito e o silêncio para que não haja equívocos em suas interpretações e descartando a possibilidade de tratá-los como sinônimos. Na visão de Orlandi (2007, p. 102): “O implícito é o não-dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído”. Partindo desse pressuposto, o implícito advém daquilo que não é dito nas palavras, está nas entrelinhas do discurso; já o silêncio não significa no que é dito, ele tem sentido por si só, não precisando ser verbalizado para significar.

Durante a análise dos nossos dados, encontramos também momentos em que a leitura dos alunos era guiada⁵ e, dessa forma, a leitura pode ser vista como uma forma de imposição que, neste caso, apresenta-se como autorizada, correta, como já discutimos.

Partindo dessa premissa, ao impor sua leitura e suas escolhas diante dos alunos, o professor pode não se dar conta de sua atitude. É válido ressaltar que mesmo tendo a intenção de ajudar os alunos ao fazer uma leitura orientada, guiada, no intuito de facilitar a compreensão do texto, o professor talvez não perceba a influência da sua leitura na produção de sentidos do texto e, dessa maneira, pode ou não estar ciente do forte poder persuasivo que o discurso pedagógico possui.

Orlandi (2009) define o discurso pedagógico (DP) como:

[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de

⁵ Ressaltamos que esses momentos apresentaram-se com bastante frequência nas aulas observadas.

estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em suas funções. (ORLANDI, 2009, p. 28).

A atitude mencionada anteriormente pode ser vista nos trechos a seguir:

Excerto 05: P: () veio uma frase abaixo da OU::tra ou veio noutra estrutura em outra FORma? ((risos)) que forma é essa? VEja tudo na página toda viu? do lado... () até da leitu:ra em::
A3: quadrinho
P: então:: você disse o que eu tava esperando ouVIR... esse/essa forma aí:: é como se fo::sse... uma historinha em::
A3: quadrinho

Excerto 06: P: quem/quem quer resgatar o que Marta⁶ di::sse:: ou quem quer::... éh::... () mais alguma coisa? QUEM concorda com Marta? diga meu amor ((a professora-regente se dirige ao aluno de forma carinhosa))
A3: no meu ver o casamento ele::... só vale a pena quando tem uma:: boa conversa... e geralmente brigas e:: ida e voltas e confusão acontecem porque não tem o diálogo entre o:: o casal... e:: há:: a confiança... ((risos)) quem não conFI:a:: tem que ter confiança
P: (...) olha aí::... é uma das recei::tas né? () uma coisa primordial::... é a história do aMOR:: () do resPEI::to... a confiAN::ça... então... um bom relacionamento/um relacionamento pra ser bem sucedi::do... ele con::ta com mui::/ele conta com Tudo isso... alguém MAIS::... QUEM mais quer dar uma opinião sobre isso?

⁶ Os nomes dos alunos foram modificados no intuito de preservar suas identidades. Devemos esclarecer que os nomes fictícios só foram utilizados nos momentos em que a professora-regente e/ou os alunos se dirigiram a alguém citando o nome dos participantes.

Analisando o excerto 05, podemos perceber que a leitura dos alunos era guiada: “VEja tudo na página toda viu? do lado... () até da leitu:ra em:::...””, buscando conseguir que o aluno desse a resposta esperada e considerada como certa, como verdadeira: “então:: você disse o que eu tava esperando ouVIR”. Desse modo, vemos a relação de poder exposta nesse momento, no qual o professor comanda e o aluno executa. O aluno, nesse caso, toma a atitude esperada pelo sujeito que está no comando da situação, o professor. Este exemplo de leitura guiada, de imposição da leitura (mesmo que este fato apresente-se de forma implícita na fala do sujeito-professor), reflete a visão de texto enquanto detentor de único sentido.

É relevante pontuar a questão da posição de professor de LE que é tido como sujeito autorizado a ocupar o lugar de detentor uno de conhecimento, que repassa seu saber para seus aprendizes (seus seguidores) e que estes devem apenas absorver o que lhe é ensinado sem contestação. Essa ilusão de controle do saber que o professor de LE carrega consigo é possibilitada, consoante Coracini (2002a), pelo próprio livro didático e também pelo aluno.

O professor de línguas se instaura como representante do saber, intermediário entre o livro didático (que sabe o que deve ser feito para que o aluno aprenda) e o aluno (receptáculo desse saber). O livro didático ou os cursos de formação realizados anteriormente lhe garantem a autoridade, a confiança e o reconhecimento da sociedade (pais e alunos). (CORACINI, 2002a, p. 29).

Nesse sentido, é como se o professor esquecesse que sua leitura é fruto de outras leituras, de que o que diz não é novo. “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2009, p. 26). Dessa maneira, vemos nesse sujeito a vontade de transformar o que diz em “verdade”, em saber absoluto. Segundo o autor, a verdade não existe fora do poder ou sem poder, ele está contido nas sociedades, pois cada uma delas tem seu regime de verdade, “sua política-geral de verdade”.

Partindo dessa visão, entendemos que defendemos aquilo que

acreditamos ser verdadeiro e mesmo que essa verdade não seja demonstrada de forma explícita nas nossas falas, esse tipo de posicionamento pode ser percebido no implícito, nas entrelinhas do nosso dizer. O poder inserido no dizer pode ser disfarçado pelo sujeito enunciador. Nessa perspectiva, ao analisarmos o excerto 06, vemos que a professora-regente usou uma forma carinhosa para se referir ao aluno: “diga meu amor”, demonstrando na sua fala que ela tentou conseguir a adesão do aluno no sentido de fazer com que este participasse da aula, alcançando, assim, a sua meta e exercendo seu poder.

É necessário mencionar que, no excerto em questão, a fala da professora-regente evidencia o que ela considera como verdade. Mesmo buscando ouvir dos alunos seus depoimentos diante da temática em discussão, ela traz como verdadeira a sua visão, o que acredita ser verdadeiro: “olha aí:::... é uma das recei:::tas né?”. Esse dizer traz consigo uma ideologia. É como se para um relacionamento, um casamento ser bem sucedido, como ela comenta, fosse necessário seguir “receitas” que se encontram à disposição e prontas para serem seguidas.

Esse tipo de pensamento é mostrado em outro momento da discussão do tema casamento. É discutido na aula a respeito de um “modelo de relacionamento” a ser seguido: “relacionaMEN:to né gente? você convive lá na sua CA:sa... você tem um moDElo... também... a seguir né? uma convivência...”. É perceptível o eco, mais uma vez, de uma vontade de verdade, influenciada pelas formações discursivas, pelo meio no qual o sujeito se encontra inserido. Vamos observar esse momento no excerto abaixo:

Excerto 07: P: (...) QUAL é o problema? qual é o assunto abordado no texto?

A3: relacionamento

P: [relacionaMEN:to né gente? você convive lá na sua CA:sa... você tem um moDElo... também... a seguir né? uma convivência... ((barulho)) casar: com medo de adulté:rio: que a mulher tem às vezes... ((barulho)) foi feita naquele dia... () uma atividade/essa ativiDA:de... todo MUNdo tem condiÇÃO: de responder::: VAmos meNIos aí::: () tá bom vou já começar... senão não dá tem:po... ((pausa longa)) TOdo mundo já deu tempo copiar::: já tá sabendo do que se tra::ta:::

então vamos fazer:: assim... eu vou querer a participação de vocês nas respos::tas:... dePOIS:: eu darei o visto... eu quero que todo mun::do:... tente () e dar a sua opinião a respeito desse assunto tá? eh:: a/a a letra A... a gente já tinha feito até:: ()... QUAL é a previsão para o casaMENTo Deles:? aquela dúvida do TEX:to? gente qual é a previSÃO::? que tinham di:to:... anteriormen:te... tava previsto para QUANdo o casamen:to?

A: ()

P: no PRÓ:ximo:: MÊS

No excerto 07, buscou-se resgatar nos alunos o que eles têm como exemplo em suas casas e, de certa forma, fazê-los acreditar que existem receitas, modelos de relacionamentos a dois bem sucedidos e que eles poderão segui-los para que possam também obter sucesso em seus relacionamentos. Dessa forma, é possível perceber que foi esperado que os alunos apresentassem sua visão sobre o assunto em discussão e que estas seguissem a concepção apresentada.

O excerto em questão traz também situações em que o poder foi demonstrado através de sentenças na forma imperativa: “eu vou querer a participação de vocês nas respos::tas:...” e “eu quero que todo mun::do:... tente () e dar a sua opinião a respeito desse assunto tá?”. O verbo “querer” indica “poder”, controle da situação, comando. Sendo assim, notamos que mais uma vez o autoritarismo foi ressaltado para pressionar os alunos a responderem aos questionamentos.

Na segunda frase dos exemplos que acabamos de apresentar no parágrafo anterior, esse autoritarismo apresenta-se, podemos então dizer, demonstrado com menor intensidade, tendo em vista que ela modaliza a sua fala: “tente” e busca a aceitação do que acabou de verbalizar dizendo “tá?”. No entanto, o que podemos refletir é que apesar de ela tentar mascarar o uso de sua autoridade em determinados momentos, sua fala denuncia o que pretende realmente dizer.

Segundo Orlandi (2009),

O autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no seu discurso. Pois bem, uma forma de interferir no caráter autoritário

do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua “unidade” e atingir seus efeitos de sentido. Com os implícitos, o discurso coloca algumas “informações”, informações que aparecem como dadas, predeterminadas, e não deixa espaço para que se situe a articulação existente entre o discurso e o seu contexto mais amplo. Esses implícitos prendem os interlocutores no espaço do instituído. (ORLANDI, 2009, p. 32).

Compreendemos que o que a autora põe em xeque é a posição do aluno em sala de aula. Este sairia da passividade nas situações de discussão e questionaria o dizer absoluto apresentado. Traria à tona suas concepções e ideologias disseminando, assim, as vontades de verdade colocadas pelo sujeito-professor.

Diante das situações mostradas anteriormente, nas quais vimos o sujeito como produto do meio no qual se encontrava inserido e tendo que assumir um papel de assujeitado, torna-se relevante mostrar momentos em que os alunos apresentaram posicionamentos distintos dos já apresentados, buscando sua autonomia nas decisões a serem tomadas, apresentando e discutindo seus pontos de vista. Esses momentos explicitam o embate de vozes nas aulas de leitura observadas, a reverberação e também o enfrentamento ao autoritarismo, como mostrou Orlandi (*op. cit.*).

Ao analisarmos essa questão, percebemos em vários momentos a busca dos alunos pela sua autonomia, o desejo de mostrar que são capazes de realizar as atividades sozinhos, que podem tomar iniciativas e, assim, conduzirem o seu aprendizado resgatando as informações que receberam previamente. Esse panorama vem romper com a perspectiva de sujeito-passivo que comentamos anteriormente.

Excerto 08: P: uma pergunta... não por favor... vamos voltar () ... o::lha:... vamos fazer o seguinte aGOra... nós vamos ler todo o tex:to:: como se a gente::

A4: (...) NÃ::o

P: [tivesse trabalhando com o texto em português... vamos fazer a leitura bem direiTiNho... eu vou dizendo e vocês vão repeTiNdo

A4: (...) não e né melhor a gente ()

P: [agora... sem interrupção... querem ler sós?
A4: é melhor porque a senhora fala fala... e aí?
P: então tá bom... vamos ver... todo mundo vai ler nesse próximo () né?
A4: certo

No excerto apresentado acima, podemos observar que o aluno demonstrou resistência diante da solicitação da professora-regente em continuar desenvolvendo a atividade de leitura oral do texto em questão, o qual se apresentava como um exercício de repetição de sentenças que os levaria a um ensino monitorado. Sendo assim, o referido aluno buscou sua autonomia ao desenvolver essa atividade sem o “apoio” da leitura da professora-regente, resistindo, dessa maneira, ao seu comando.

É possível refletir, mediante o que comentamos, que a fala do aluno apresentou-se como uma forma de resistência à solicitação da professora-regente, ou seja, o discurso da resistência que Orlandi (2007) considera como uma forma de oposição ao poder. Esse poder está demarcado pelas relações de poder que se tornam inerentes ao sujeito-professor.

Nos excertos a seguir, podemos observar outros momentos de resistência à fala da professora-regente e, dessa forma, os alunos questionam os posicionamentos tomados por ela, trazendo suas concepções e conhecimentos adquiridos. Vejamos alguns desses momentos:

Excerto 09: P: a expresSÃO da muLHER... o jeito dela oLHAR:... será que tá demonstnan::do... que ELA... ficou assim::... BEM cien::te... com que o homem falou em seu ouVido?
A3: [ela ficou com o olhar de peixe morto
P: esse olhar assim::... esse olhar: ficou::... COMO? co::mo? como se tivesse pensando o que?
A1: () vai responder ((o aluno diz que um outro aluno irá responder))
P: (...) DEU a entender com essa forma que ela olhou::... ela ficou bem:: conVICta/bem:: consciENte de alguma COIsa?
A2: não

P: (...) ou ela teve alguma dú::vida... algum me::do
A4: () por que?
P: porque:: a expressão de::la: o menino DISse... com um olhar de peixe morto
A4: hein?
P: olhar de peixe mor::to passa o que pra nós?
A1: minha filha... AMOR
A2: [fica com olhar de abestalhado ((risos))
A3: (...) passa esse amor ()
P: (...) o que que você entende... por um olhar de peixe morto?
A1: meu filho
A3: [ele disse alguma coisa que ela ()
P: [ah::... ele DISse:: “I love you!”... e o olhar de peixe morto... que ela... saiu daque::le lugarzinho que ela esta::va... ela gostou TANto do que ouviu... que::... começou a::... viajar né?

O excerto 09 demonstra o embate de vozes entre professor e aluno, apresentando, nessa situação, a busca em poder fixar a sua verdade. Ao refletir sobre a posição do aluno, percebemos que este tentou romper com a concepção de sujeito passivo e receptor de conhecimento e parte para o questionamento: “por que?”, “hein?”, confrontando a visão da professora-regente e sua vontade de verdade apresentada por ela.

Devemos acrescentar que outros alunos responderam às perguntas elencadas em tom de ironia: “minha filha... AMOR” e “fica com olhar de abestalhado ((risos))”. É possível notar no dizer do aluno ao tratar a professora-regente como “minha filha”, que ele deixou implícito uma situação de comando, tendo em vista que a mãe, nas situações do dia-a-dia, fala, impõe aos seus filhos o que é certo na sua visão de mundo e, dessa forma, comanda as situações.

A professora-regente, em contrapartida, buscou respaldo na fala do aluno para explicar o questionamento do outro aluno, apresentando uma postura defensiva em relação àquele momento de enfrentamento: “porque:: a expressão de::la: o menino DISse... com um olhar de peixe morto”.

As vontades de verdade apresentadas nas falas da professora-regente são expressões frequentes nas aulas observadas, como pudemos

constatar. Foi tomado como base seu conhecimento de mundo, suas experiências de vida para guiar as discussões dos temas propostos e, desse modo, influenciar os alunos a compactuarem da mesma visão, às vezes usando a persuasão, como mostramos, outras vezes impondo sua autoridade. Podemos observar algumas dessas situações nos excertos a seguir:

Excerto 10: P: (...) eu tenho certeza... que você se namora uma pessoa que você goste mesmo... você só se sente bem com...
A3: ela
P5: [ela
A2: (...) é não... é não ()
P: [você vai a um lugar
A2: [não... é não
A1: [esse menino aí é horrível
P: você se sentirá bem com ela né? a gente em casa mesmo... eu digo por experiência... ((barulho))

Excerto 11: P: a infidelidade: a traição... então... nesse canto aí () vocês tem muita coisa a dizer eu tenho certeza... ((tossiu)) () porque vocês... saíram de/de um ato amoroso... não foi () ... a gente saiu de uma coisa chamada: amor... () o primeiro amor que a gente tem () ((risos)) quem é? DEUS
As: ah...
P: aí depois... Deus criou o homem... o mundo/o homem e a mulher... então aqui... a nossa origem já é... uma coisa () chamada... amor... ((barulho)) aí depois... cabe a nós ()... ((barulho)) um momento... comentando... depois eu vou olhar a resposta: de cada um: tá? () Vamos a ler...
A5: D

No excerto 10, a professora-regente impôs sua verdade, sua vontade de verdade: “eu tenho certeza...” e “eu digo por experiência...”, mas encontra nesse percurso quem discorde do seu posicionamento: “é não... é não ()” e “não... é não”. Percebemos então,

a resistência do aluno ao que estava sendo dito.

Com relação ao excerto 11, temos o reflexo da formação religiosa da professora-regente em seu dizer. O discurso religioso resgatado por ela apresentou-se como verdade incontestável. Nesse pressuposto, podemos inferir que os alunos também participam da mesma formação religiosa e os que não pertencem, preferem não expor suas opiniões talvez para evitar confrontos. Sendo assim, ela segue sua aula sem nenhuma interrupção de pensamento.

O silêncio dos alunos frente a esta questão pode estar relacionado ao fato de que

O professor é legitimado pelo aluno em sua função de comandante e dirigente do jogo que se instaura na sala de aula, e que deve ter, no segundo, um executor que obedeça sem contestações ou apartes. Assim, parece-lhe natural que as diferenças em relação à uniformidade pretendida pelo professor restrinjam-se às margens da situação de enunciação. (GRIGOLETTO, 2002b, p. 110).

De acordo com a autora, o aluno, ao reproduzir as formas de comportamento e de discurso internalizadas, é falado por um discurso que é a manifestação linguística de uma determinada formação ideológica, que circula na sociedade à qual pertence. Nesse segmento, percebemos o assujeitamento do sujeito-leitor diante das situações vividas no contexto de sala de aula.

Ao levarmos em consideração a legitimação do discurso pedagógico, discurso autorizado, mas que nem por isso deve ser tido como único e verdadeiro, vemos a necessidade, muitas vezes, de contestá-lo. No entanto, esse questionamento pode não ocorrer devido aos papéis desempenhados pelos sujeitos (professor e aluno) no ambiente de sala de aula e, dessa forma, ao invés de questionar, o aluno demonstra formas de resistência como o silêncio ou mesmo respostas que não condizem com a pergunta como forma de ironia. Podemos constatar este fato nos seguintes excertos:

Excerto 12: P: ok gente... bem... nós sabemos... de que é que trata o texto... quem lembra de me dizer em linhas gerais... se você fosse contar para

alGUÉM::... de que falaria o TEXto o que você diRIA ()?

A1: ill will will be::...

P: NÃ:O... em portuGUÊS... ((risos)) sem brincaDEIra... sem brincaDEIra... em portuGUÊS::... se a gente fosse falar::... de que é que tá se tratando o TEXto?

Excerto 13: P: no TEXto tá dizendo:: o DIA do casaMEN::to?
A1: very much
P: gente... no tex:to a gente já tem a data cer::ta do casamen::to?

Excerto 14: P: NÃ::O: mas não se preocupe que dá:: pode deixar::... letra B... quem é que::/QUEM esta:va::... quem ERA:: deprimente em relação à felicidade do casamen:to na esTÓria:?
A1: o PA:dre
P: quem sabe/o que é deprimente?
A1: o padre ((risos))
P: [quando é que uma pessoa é deprimida?
A5: é quando você ()
A3: [quando ela vê que não vai dar CERto::
P: é aquela pessoa que acha que as coisas não VÃO::... se realizar:: né? muito bem...
A1: o Padre

Os confrontos apresentados nesta análise demonstraram que alguns alunos têm consciência de que também podem apresentar suas visões dos assuntos discutidos nas aulas e acreditam no que dizem, enfrentando e questionando a fala da professora-regente. Nestas situações, percebemos nas atitudes dos alunos a busca pela autonomia e o desejo em apresentar também o que consideram certo.

Podemos afirmar que a professora-regente também buscou resgatar o domínio das situações de enfrentamento no intuito de permanecer na posição de autoridade. Vale ressaltar que esses momentos de confronto, de embate de vozes na sala de aula deixa marcado o silêncio dos alunos, que se apresentam em alguns momentos como uma forma de resistência e em outros como um silenciamento destes frente às atitudes tomadas pelo sujeito-professor.

3 Algumas considerações

Percebemos, diante do exposto, que ao desenvolver as atividades de leitura na perspectiva de engajamento dos alunos frente aos assuntos abordados nas aulas, além de instigá-los a apresentarem seus posicionamentos e envolvê-los nas discussões, vários foram os momentos em que o silêncio e o silenciamento, vistos como formas de resistências, estiveram presentes no ambiente de sala de aula. Podemos refletir, dessa forma, que a busca dos sujeitos pelo domínio das situações, bem como a busca pela autonomia em apresentar suas verdades, trouxe à tona as relações de poder, mostrando assim, ações sobre ações.

Nesse contexto, o poder circulou entre os sujeitos professor e aluno. A demonstração de formas de resistência não apenas como o silêncio e o silenciamento, mas também a ironia puderam demonstrar que o sujeito-aluno também busca a posição de dominador. Assim sendo, apesar de o discurso pedagógico continuar como um discurso autoritário (ORLANDI, 2009), este encontra quem o enfrente, como foi demonstrado pelos nossos dados.

É válido mencionar que o discurso pedagógico por si só aparece como discurso do poder, onde quem ensina influencia quem recebe esse saber. Nessa vertente, temos então a voz do sujeito-aluno como aquela que busca se sobressair, mas que ainda não possui autonomia para fixar seu dizer como verdadeiro. É a partir dessa busca que faz acontecer a reverberação de vozes na sala de aula, como pudemos constatar. Os sujeitos vão em busca de fixar suas visões, seus posicionamentos e apresentá-los como verdades, suas vontades de verdade, como relata Foucault (2009).

O que podemos concluir, em um primeiro momento, é que permanece arraigado nos sujeitos professor e aluno o papel que cada um deve desempenhar na escola, mesmo que estes busquem quebrar esse paradigma. Essa visão reflete um panorama que vem sendo apresentado há bastante tempo, mas que ainda não conseguiu ser excluído do contexto de sala de aula: um ensino tradicional de LE (a gramática pela gramática), o professor como detentor do saber e que repassa o saber “absoluto” do livro didático e o aluno como aquele que deve receber o conhecimento repassado pelo LD através do professor. Não podemos deixar de mencionar que esse panorama traz consigo o ensino de leitura

com ênfase no sentido “único” do texto.

Referências

CORACINI, M. J. R. F. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002a. p. 27- 33.

_____. A Aula de Línguas e as Formas de Silenciamento. In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002b. p. 67-74.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. *A Ordem do Discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. Leituras Filosóficas.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 2 ed. Campinas-SP: Pontes, 2002a. p. 85-90.

_____. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002b. p. 103-111.

ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ane Cibele Palma*
Gisele Vieira Cardoso**

Resumo: Este estudo busca investigar as estratégias de aprendizagem (EAs) usadas no ensino de inglês como língua estrangeira (LE) em três escolas de idiomas em Curitiba. Para que esse objetivo fosse alcançado foi realizada uma pesquisa que indicasse quais as EAs relacionadas à habilidade linguística de comunicação usadas por alunos e professores para a aquisição de uma LE. Destacando fundamentos teóricos elaborados por Rebecca Oxford (1990), é apresentada uma síntese das EAs. A pesquisa em pauta busca, portanto, auxiliar professores que têm o objetivo de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem da LE no desenvolvimento da habilidade da comunicação. A apresentação de uma análise sobre o uso significativo das estratégias de aprendizagem poderá servir como direcionamento para os professores aperfeiçoarem sua metodologia de acordo com o que é mais adequado aos alunos.

Palavras-chave: Estratégias. Estratégias de aprendizagem. Língua estrangeira. Habilidade comunicativa.

Abstract: This study investigates learning strategies used in foreign language teaching in three language schools in Curitiba. For this objective to be achieved we conducted a survey to indicate which learning strategies related to the ability of linguistic communication are used by students and teachers to acquire a foreign language. Emphasizing the theoretical framework developed on strategies by Rebecca Oxford (1990), the paper presents a summary of them. The research aims, therefore, at assisting teachers who intend to improve the quality of teaching and language learning in the development of communication skills. The presentation of an analysis of the significant use of learning strategies can serve as guidance for teachers to improve their methodology in accordance with what is best for students.

* Mestre em Língua Aplicada, professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Endereço eletrônico: anepalma@pucpr.com

** Graduanda do curso de Letras Português/Inglês- PUCPR. Endereço eletrônico: gipyvc@hotmail.com

Keywords: Strategies. Learning Strategies. Foreign language. Communication skills.

1 Introdução

A aprendizagem de uma nova língua, quando tem por objetivo o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (*speaking, listening, reading e writing*) e, não apenas de uma das habilidades, faz com que os aprendizes desenvolvam conhecimento mais amplo sobre uma nova cultura, além de facilitar o processo de comunicação. Diferentes métodos foram criados para facilitar o processo de aprendizagem durante os séculos, dentre eles as estratégias relacionadas às áreas de cognição, metacognição e sócio afetividade. Essas estratégias surgiram a partir de abordagens e métodos criados durante os séculos para auxiliar os alunos de LE no processo de aprendizagem. Muitos desses métodos não tiveram sucesso e foram muito criticados, pois os objetivos propostos não atingiam o ensino de todas as habilidades, geralmente focavam apenas uma habilidade, além de apresentar práticas que não permitiam que o ensino do idioma ocorresse de forma eficaz. (OXFORD, 1990).

Hoje o ensino da LE tem sido um desafio para os professores, pois eles têm que fazer com que seus alunos desenvolvam competência nas quatro habilidades linguísticas. Para facilitar esse processo de aprendizagem e permitir a retenção do conteúdo por parte do aluno, os professores têm a alternativa de fazer uso de estratégias que auxiliem neste processo, tornando a aprendizagem mais efetiva. Não basta apresentar algo aos alunos, o professor tem que fazer com que eles aprendam o que está sendo ensinado, sempre levando em conta o contexto social e cultural no qual vivem seus alunos, assim como o contexto da língua-alvo; propiciando “um ambiente alegre, dinâmico, cheio de entusiasmo, que contagia os alunos e os motiva a aprender” (NICHOLLS, 2001, p. 52).

Porém, o processo de aprendizagem da LE vai depender não só do anseio do aprendiz em adquirir um idioma, mas do conhecimento e das habilidades que ele já tem. Se ele tem facilidade para entender, repetir e reter o que foi ensinado, uma vez que existem estilos individuais de aprendizagem, embora nem sempre os alunos conheçam

seus meios e muito menos saibam explorá-los.

O ensino da LE varia muito, pois “diferentes pontos de vista do ensino de línguas levam a diferentes visões sobre quais são as competências essenciais ao ensino e as diferentes abordagens para a preparação dos professores” (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p. 19). Sendo assim, a maneira de ensinar a LE varia de professor para professor, o conhecimento sobre a LE e os métodos existentes para o seu ensino são diferentes; além de que, cada professor interpreta as teorias de maneira individualizada. As estratégias usadas por cada aluno também podem ser diversificadas. Outro fator determinante para o ensino da LE é o objetivo dos alunos, visto que cada um tem uma justificativa do porque está aprendendo uma LE. Harmer (2001, p. 4) lista algumas dessas justificativas, sendo elas para o melhoramento do currículo escolar, aperfeiçoamento, comunicação na língua-alvo, motivo específico (estudar em outro país) ou aprender um pouco mais de outra cultura.

Buscando investigar o uso dessas estratégias de aprendizagem no ensino da LE em escolas de idiomas em Curitiba, foi realizada uma entrevista com alunos e professores de algumas instituições, por meio de um questionário previamente elaborado. Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- a) identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos professores e alunos ao realizarem a competência linguística de produção oral no ensino de língua inglesa;
- b) analisar com base nos pressupostos teóricos de Rebecca Oxford, dentre as estratégias de aprendizagem mais recorrentes, quais são as mais eficazes no ensino de LE;
- c) expor aos professores que as estratégias de aprendizagem desempenham um papel importante no melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem da LE.

2 Estratégias no ensino-aprendizagem

As estratégias de aprendizagem são a chave para a autonomia e para o aprendizado significativo das línguas estrangeiras, podendo ser usadas em sala de aula por professores e alunos, ou fora dela. Quando usadas em sala de aula devem ser bem estruturadas, facilitando a

compreensão do conteúdo ensinado.

Conforme Oxford (1990, p. 1) “estratégias são importantes para o aprendizado de idiomas, uma vez que são ferramentas para a participação ativa do aluno, as quais são essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa”. Contudo, a autora lembra que há fatores que influenciam no processo de seleção das estratégias a serem usadas, como: grau de consciência, estágio de aprendizagem, expectativas do professor, idade, sexo, nacionalidade, estilo geral de aprendizagem, personalidade, nível de motivação, e o propósito de aprendizagem da língua (cf. OXFORD, 1990). Para tanto, é importante que o professor, juntamente com seus alunos, defina quais estratégias são mais viáveis para uso em sala de aula, pois cada professor tem estratégias e estilo próprio para o ensino da LE. Outro fator a ser lembrado é que quando as EAs são usadas de maneira apropriada, são de grande importância para o processo de aprendizagem.

Além dos fatores influenciadores no processo de seleção das estratégias, é importante que o professor tenha experiência na sua aplicação, pois “para realizar seus objetivos, o professor necessita conseguir que os alunos se exponham, ou vivenciem certas experiências, e que sejam capazes de neles induzir as mudanças desejadas” (DIAZ; PEREIRA, 2002, p. 83). Ou seja, os aprendizes têm que entender as estratégias, perceber sua eficiência e não considerá-las difíceis, já que as várias estratégias de aprendizagem da língua usadas individualmente por ele, dentro ou fora da sala, influenciarão em muito no seu resultado.

Outro fator que pode influenciar o uso das EAs em sala de aula é o fato de que os alunos podem ser visuais e/ou auditivos, ou seja, há que se considerar que os alunos têm estilos próprios de aprendizagem que podem contribuir significativamente no ensino-aprendizagem da LE.

Há dois grupos principais de EAs, sendo eles: estratégias diretas (ED) e estratégias indiretas (EI). Cada um destes grupos está dividido em três subgrupos, onde se inclui dentre as EDs: memorização, cognição, compensação; e entre as estratégias indiretas: metacognição, afetividade e socialização. Embora as EAs estejam divididas em diferentes grupos, na prática elas se entrecruzam, uma apoia a outra, pois estão interligadas. Cada grupo das EAs mencionadas tem seu

subgrupo e estratégias específicas em cada um. No entanto, serão consideradas apenas as EAs relacionadas ao ensino da habilidade linguística de compreensão. A figura abaixo mostra melhor a divisão dos principais grupos das EAs.

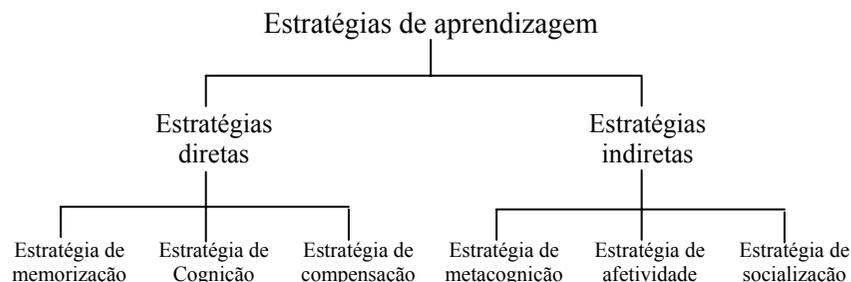


Figura 1 - Organograma das EAs por grupos. Fonte: Oxford, 1990.

2.1 Estratégias diretas

As EDs estão envolvidas diretamente no aprendizado da língua-alvo e cada um dos três subgrupos tem seu objetivo. De acordo com a definição de Oxford (1990, p. 37), o subgrupo estratégia de memorização tem como objetivo ajudar os alunos a armazenar e recuperar informações novas; o subgrupo estratégia de cognição possibilita aos aprendizes entender e produzir o novo idioma por diferentes significados, raciocinando dedutivamente; o subgrupo estratégia de compensação, por meio de adivinhação ou usando sinônimos, permite ao aluno usar a língua, apesar da grande lacuna que há no conhecimento. A Fig. 2 exemplifica melhor a divisão das EDs.

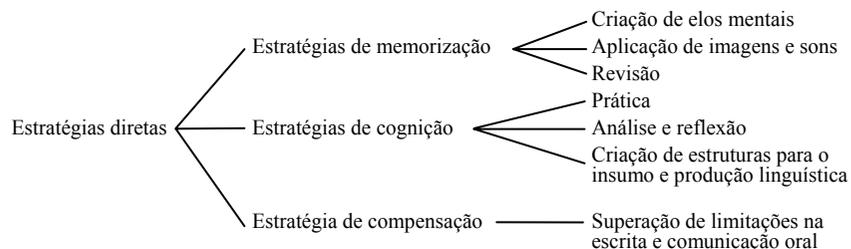


Figura 2 - Organograma das Eds. Fonte: Oxford, 1990.

O subgrupo estratégia de memorização está dividido em:

a) *criação de elos mentais*: entre as EAs pertencentes a este subgrupo estão as estratégias de associação e de transferência de uma palavra nova dentro de um contexto. Com essas EAs o aluno cria *links* na memória para facilitar o armazenamento dos significados das sentenças, bem como das palavras.

b) *aplicação de imagens e sons*: estão presentes nesse grupo as estratégias de usar a imaginação e usar palavras-chave. Usar a imaginação é a criação de imagens mentais de tudo que é aprendido, e a estratégia usar palavras-chaves refere-se ao uso de palavras que facilitam a memorização de palavras relacionadas ao som de outras. Essa relação é feita também por *links*, quando o aluno associa uma palavra nova com imagens e sons de outros objetos.

c) *revisão*: contém apenas a estratégia de revisão estruturada, na qual de tempos em tempos, o conteúdo aprendido é relembrado.

A divisão da estratégia de cognição ocorre da seguinte forma:

a) *prática*: as EAs deste subgrupo estão entre as estratégias cognitivas mais importantes (OXFORD, 1990, p. 43). As EAs analisadas nesse bloco são repetição, prática de sons ou forma escrita das palavras, reconhecimento e uso de frases prontas, recombinação.

b) *análise e reflexão*: as EAs desse bloco são usadas pelos aprendizes para compreender e usar as regras gramaticais e o significado de novas expressões ou para criar novas na língua-alvo. Entre elas estão deduzir significados, analisar expressões, traduzir, transferir. A estratégia de transferência que envolve diretamente o conhecimento de uma palavra de uma língua para outra, com o objetivo de entender o significado de uma palavra ou expressão idiomática. Essa estratégia pode “envolver a ampliação do conhecimento linguístico da língua materna do aluno para a língua-alvo, conhecimento linguístico sobre um aspecto da língua-alvo com outro aspecto da mesma, ou conhecimento conceitual de um campo para o outro” (OXFORD, 1990, p. 85).

c) *criação de estruturas para o insumo e produção linguística*: essa estratégia ajuda o aluno a organizar as informações da língua-alvo. É usada para criar estruturas necessárias para a compreensão e produção da nova língua. São duas as EAs deste bloco: fazer anotações e fazer destaques no texto.

“As Estratégias de compensação possibilitam aos aprendizes usar a nova língua para compreensão e produção apesar das possíveis limitações de conhecimento” (OXFORD, 1990, p. 47). Todas as EAs pertencentes a este subgrupo estão voltadas principalmente para a prática da habilidade linguística de *speaking*. Os aprendizes usam estratégias para conversação e para a escrita na língua-alvo sem ter proficiência na língua inglesa. Essa prática faz com que o aprendiz domine o idioma no seu nível de conhecimento. A EA desse subgrupo é:

a) *superação das limitações na escrita e comunicação oral*: tanto alunos iniciantes como proficientes da língua em estudo usam a EA deste bloco quando não sabem o significado de uma palavra, pois apesar de não compreenderem na íntegra o que está sendo dito, ou o que está escrito, a estratégia permite que os alunos continuem a conversa, a partir do momento que aplica uma das EAs, como pedir ajuda, perguntar o significado da palavra ou expressão dita. As estratégias pertencentes a este bloco são: usar a língua materna, pedir ajuda, usar mímica ou gestos, evitar a comunicação parcial ou total e usar um sinônimo.

2.2 Estratégias indiretas

As Estratégias Indiretas (EI) são aquelas que ajudam a levar em frente o processo de aprendizagem da língua. São chamadas assim “porque apoiam e administram a aprendizagem da língua sem envolvimento direto com a língua-alvo” (OXFORD, 1990, p. 135). Dentro deste grupo temos a estratégia de metacognição, que envolve o planejamento, controle e avaliação da aprendizagem; a estratégia de afetividade, que está relacionada ao controle das emoções, atitudes, valores e motivação e a estratégia de socialização, quando o aluno aprende através da interação e cooperação com os outros. No entanto, para um bom aproveitamento do uso das EAs elas têm que ser combinadas com as estratégias diretas. A figura a seguir representa a divisão dos subgrupos das EIs.

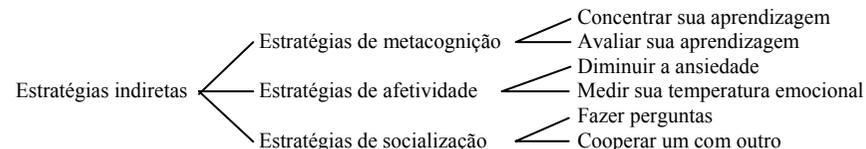


Figura 3 - Organograma das EIs. Fonte: Oxford, 1990.

O aluno, ao se deparar com muitas informações novas, como vocabulário, regras gramaticais, modos diferentes da escrita, acaba perdendo o foco da aprendizagem. Com o uso das estratégias de metacognição o aluno consegue retornar e assimilar o que foi aprendido, por meio da atenção e *links* feitos entre o conteúdo aprendido e os conteúdos familiares; espontaneamente o aluno usa essa estratégia. As EAs pertencentes a esse subgrupo são:

a) *concentrar sua aprendizagem*: “ajuda aprendizes a centralizar sua atenção e energia em tarefas apropriadas da linguagem, atividades, habilidades ou materiais” (OXFORD, 1990, p. 138). Ou seja, o foco é dado inteiramente na língua-alvo, mas de maneira indireta. As EAs pertencentes a esse bloco são: associar o conteúdo novo com o já conhecido, prestar atenção e protelar a produção oral para se concentrar na compreensão.

A primeira permite que o aluno automaticamente faça o *link* com o conteúdo aprendido. Contudo, esse *link*, poderá ser feito se o aluno tiver algum conhecimento, que possa ser rebatido com a teoria das quais foi distanciando-se do material apresentado. A segunda, prestar atenção refere-se à atenção necessária em todas as habilidades linguísticas. Essa EA envolve dois modos: a atenção direta e a atenção selecionada. A primeira ignora distrações, desse modo o aluno deve estar concentrado no conteúdo ensinado em sala de aula. Quanto à segunda, o aluno deve prestar atenção em aspectos específicos da língua ou da situação.

Em uma comunicação oral o aluno deve ter atenção direta no contexto geral e no conteúdo, além de poder prestar atenção em elementos particulares no discurso, como: pronúncia, estilo, gramática e vocabulário. Os aprendizes, durante a comunicação podem, por exemplo, prestar atenção no uso dos pronomes e substantivos depois de preposições, procurando realizar uma comunicação com argumentos lógicos.

A última EA deste bloco, protelar a produção oral para se concentrar na compreensão, está relacionada à habilidade de escuta e fala, no entanto, elas não são ensinadas aos alunos, mas são usadas automaticamente por eles quando adiam sua fala na língua estrangeira por um tempo, dando prioridade a habilidade de escuta.

b) *avaliar sua aprendizagem*: está relacionada ao monitoramento que o aluno faz do seu processo de aprendizagem, construção das sentenças, pronúncia, compreensão do significado de uma nova palavra. Ou seja, ele observa seus próprios erros e avalia o processo geral. Uma das estratégias envolve a observação e a aprendizagem com os erros e a outra avaliação de todo o processo. Com a EA auto-monitoramento, o aluno “identifica os erros de compreensão ou de produção na nova língua, determinando quais deles são importantes” (OXFORD, 1990, p. 140) e faz anotações para destacar quais os mais significantes para, posteriormente, tentar eliminar esses erros.

Essa estratégia é muito importante para o *speaking*, no entanto, como lembra Oxford (1990), não adianta o aluno ficar obcecado em realizar pronúncias corretas de sentenças complexas, pois essa obsessão pelo certo prejudica a comunicação ao invés de auxiliá-la uma vez que impede o aluno de desenvolver uma conversa mais natural, onde os erros podem ser percebidos e corrigidos sem a obrigação de acertar sempre.

A segunda estratégia deste subgrupo é auto-avaliação, na qual o aluno avalia seu grau de compreensão durante o processo, ou seja, ele observa se a compreensão dele está maior e mais rápida em comparação ao período anterior.

As Estratégias de afetividade estão relacionadas aos fatores emocionais, de atitudes, de motivações e de valores; porém, não há como expor a importância destes no processo de ensino da LE. Apesar disso, “aprendizes da língua podem ganhar controle sobre esses fatores através das estratégias afetivas” (OXFORD, 1990, p. 140).

Para os aprendizes que conseguem controlar seus sentimentos o ensino da LE é mais eficiente, o conteúdo retido por ele será maior, ao contrário de um aprendiz que não consegue controlar suas emoções e atitudes, que podem prejudicar seu processo de aprendizagem. De acordo com Oxford (1990), os professores podem tornar a aprendizagem mais eficaz e agradável, influenciando a atmosfera

emocional da sala de aula de três maneiras diferentes: mudando a estrutura social da sala de aula e atribuindo maior responsabilidade aos alunos, proporcionando maior qualidade de comunicação natural e ensinando os aprendizes a usar as estratégias afetivas. As EAs pertencentes a este subgrupo são:

a) *reduzir a ansiedade*: No processo de aprendizagem da LE os aprendizes ficam muito ansiosos quando escutam, lêem, falam ou escrevem na LE. Nesse bloco de estratégias cada uma tem um componente psicológico e mental. As estratégias deste grupo são: usar músicas e rir. A primeira EA deste grupo, usar músicas, é classificada por Oxford (1990) como meio para aliviar a tensão em sala de aula, deixando o aluno relaxado para o aprendizado.

b) *medir sua temperatura emocional*: “ajuda os aprendizes a avaliar seus sentimentos, motivação, atitudes, e em muitos casos, relacionados à tarefa da linguagem” (OXFORD, 1990, p. 144). As estratégias deste bloco são: escutar o corpo e discutir seus sentimentos em relação à aprendizagem com alguém. Quando dizemos escutar os sinais do corpo, significa o aluno prestar atenção nos sentimentos de estresse, de tensão, de preocupação, de raiva, que são sinais negativos. Esses afetam todos os órgãos do corpo. Já a felicidade, o interesse, a calma e o prazer são sinais positivos e seus efeitos auxiliam, e muito, na aprendizagem de uma LE.

O aprendizado de uma LE não envolve apenas uma pessoa, mas várias. Dessa forma, as estratégias de socialização são importantes no processo de aprendizagem, no entanto o seu uso dependerá do nível de cada aprendiz. A divisão desse bloco é feita em:

a) *fazer perguntas*: uma das mais básicas estratégias de socialização é fazer perguntas ao professor, a um nativo ou a alguém com mais proficiência na LE. As perguntas são feitas para esclarecer, verificar e pedir para ser corrigido. Segundo Harmer (1998, p. 62), as correções ajudam os estudantes a entender o significado e a construção da língua, mas os professores precisam ter cuidado quando corrigem, pois podem magoar seu aluno prejudicando sua aprendizagem.

b) *cooperar com o outro*: requer que “aprendizes interajam bem em pares e com aprendizes mais proficientes” (OXFORD, 1990, p. 170) para aperfeiçoar suas habilidades linguísticas. Essas estratégias são básicas na cooperação do ensino da LE; esse bloco é dividido em: colaborar com pares e colaborar com usuários proficientes da nova

língua. As atividades que podem ser trabalhadas pelos aprendizes são jogos, simulações, atividades que desafiam a habilidade cooperativa dos aprendizes.

3 Desenvolvimento da pesquisa

O uso de estratégias de aprendizagem em sala de aula, para o ensino da língua estrangeira, serve como instrumento que auxilia o professor no desenvolvimento das atividades apresentadas, além de desempenhar um papel importante no rendimento do ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Sendo assim, o objetivo principal do estudo, investigar as estratégias de aprendizagem usadas no processo de ensino da língua estrangeira em três escolas de idiomas em Curitiba, surgiu para comprovar essa hipótese.

Para confirmar essa suposição, o levantamento do *corpus* foi obtido por meio de uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, por uma pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica, foi analisada a proposta de Oxford quanto ao ensino da língua estrangeira. A pesquisa de campo realizada foi quantitativa; na qual foi entregue um questionário a oito professores de três escolas de idioma. O questionário foi previamente elaborado com base nos estudos levantados. Também foi entregue um questionário a vinte e cinco alunos de duas das instituições, visto uma das escolas não permitir que seus alunos respondessem o questionário. O questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas relacionadas às EAs usadas por eles em sala de aula e fora de sala de aula para o ensino-aprendizagem da habilidade linguística de comunicação.

A pesquisa foi realizada entre os dias 23 de outubro de 2010 a 12 de novembro de 2010. Foi entregue aos professores e alunos um questionário para preenchimento, com informações concernentes a formação de cada um, quais EAs são usadas por professores e alunos durante o ensino-aprendizagem da LE, se essas EAs auxiliam para que esse processo aconteça e qual a intenção de cada um para a aprendizagem da LI. Para mencionar os professores que participaram da pesquisa, eles serão apresentados como sujeitos, sendo: S1, S2...S8.

Foram levados em conta os seguintes requisitos para inclusão das participantes na pesquisa: os participantes deveriam ser professores

e alunos de escolas de idiomas em Curitiba, com idade acima de 18 anos, além de ensinarem ou estudarem a língua inglesa. Foi solicitado aos participantes da pesquisa o preenchimento completo do questionário. Os alunos que participaram da pesquisa são de diferentes níveis e eles, bem como os professores, foram voluntários na pesquisa.

O procedimento para a tabulação e análise do *corpus* foi obtido com base nos pressupostos teóricos elaborados por Oxford (1990) sobre quais EAs auxiliam no desenvolvimento da habilidade de comunicação.

4 Análise dos dados

A pesquisa realizada para levantamento dos dados que comprovassem o uso das EAs pelos professores também foi para saber qual é a metodologia usada pelas três escolas de idiomas em Curitiba, para saber se apesar dos métodos abordados, os professores usam as mesmas EAs. Antes da análise, houve verificação dos dados, codificação e tabulação dos mesmos, para averiguar se todas as questões foram preenchidas e se as perguntas abertas correspondem à proposta inicial.

Quanto à metodologia adotada pelas escolas onde houve as entrevistas, a escola 'A' tem metodologia de ensino própria, com base no Método Audiovisual. Faz uso de recursos tecnológicos como televisão (TV) e *digital video disc* (DVD) em sala de aula e disponibiliza material próprio. O conteúdo apresentado é elaborado dentro do contexto vivido pelo aluno, dessa forma, a escola apresenta programas e comerciais de TV, matérias de jornais e revistas, filmes, desenhos, histórias em quadrinhos e Internet, com exemplos concretos do dia a dia do aluno. Apesar de focar no ensino da habilidade de comunicação, as demais habilidades são trabalhadas em sala de aula, durante o ensino do idioma.

A escola 'B' foca seu ensino no Método Comunicativo. Por meio de situações cotidianas reais desenvolvem as quatro habilidades linguísticas. A instituição disponibiliza aos seus professores em sala de aula alguns recursos tecnológicos, como rádio e kit multimídia. As aulas são elaboradas pelos professores com base no conteúdo do cronograma, o material didático adotado é o *New English File*, da editora Oxford,

cuja metodologia é comunicativa e voltada para as quatro habilidades.

A escola 'C' tem metodologia própria, com base no Método Comunicativo e Estrutural. Foca o ensino na habilidade linguística de comunicação imediata em inglês de maneira contextualizada. As demais habilidades são ensinadas no decorrer das aulas. Disponibiliza em sala de aula recursos tecnológicos como: TV, DVD e rádio, para auxílio no processo de ensino-aprendizagem da LI.

Quanto ao uso das EAs, foram analisados 8 questionários destinados a professores de 3 escolas de idiomas, e 25 questionários destinados a alunos de 2 escolas de idiomas com metodologias diferentes, uma das escolas não autorizou a aplicação dos questionários com seus alunos. Buscou-se identificar as EAs usadas pelos professores em sala de aula e pelos alunos dentro e fora de sala de aula. O resultado obtido comprovou que o uso de EAs é importante para o ensino-aprendizagem da LE quanto à habilidade de comunicação.

Para a análise, os dados coletados foram comparados e notou-se que algumas EAs são mais frequentes que outras, apesar de todas serem de auxílio para o ensino-aprendizagem da habilidade de comunicação. Além das EAs mencionadas no questionário, outras técnicas usadas pelos professores e pelos alunos foram mencionadas.

Os dois professores questionados da escola 'A' têm experiência de ensino diferenciada. O professor S1 tem graduação em Letras incompleta, aprendeu LI na escola onde trabalha e morou por um tempo no exterior, no entanto, leciona em curso de idioma há mais de 18 anos e procura sempre aperfeiçoamento, buscando novas técnicas de ensino da LE. Já o professor S2 tem formação e pós-graduação em Letras, aprendeu inglês em curso de idioma e há 3 anos leciona na escola e procura seguir a metodologia determinada pela escola para o ensino da LE. Enquanto S1 leva em conta o desenvolvimento do aluno para o planejamento das aulas, S2 leva em conta o conteúdo.

Na escola 'B', foram entrevistados 4 professores. O professor S3 tem várias formações acadêmicas. É formado em Música, Administração, Teologia e Letras. Aprendeu a LI em um intercâmbio. Leciona em escola de idioma há 8 anos. Procura planejar as aulas apesar de ter o cronograma pronto. O professor S4 está concluindo o ensino superior em Letras, aprendeu a LI em escola de idioma e há 2 anos leciona. O professor S5 é formado em Letras e tem especialização em Ensino da Língua Inglesa, aprendeu a LI em curso de idioma e há 7

anos leciona em escola de idioma. O professor S6 também tem formação em Letras e especialização em Línguas Estrangeiras Modernas, aprendeu a LI em curso de idioma e morou um ano em um país de língua inglesa. Todos os professores desta escola procuram sempre planejar as aulas com base no conteúdo levando em conta o desenvolvimento dos alunos.

Na escola 'C', o professor S7 é formado em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, aprendeu inglês em escola de idioma e há 16 anos leciona. O professor S8, da mesma escola, é formado em Letras e tem pós-graduação em Tradução e Metodologia de ensino da Língua Inglesa, há 17 anos dá aulas em escola de idioma. Os dois professores procuram sempre se aperfeiçoar, buscando novas técnicas para o ensino da LE. Quando questionados sobre o planejamento das aulas, afirmaram seguir o cronograma da escola.

Com a análise dos dados percebeu-se que os professores usam as mesmas EAs para o ensino da habilidade linguística de comunicação, apesar da diferença na sua formação. A tabela 1 mostra as EAs mais usadas por eles em sala de aula.

Tabela 1 - EAs usadas pelos professores

Estratégias de Aprendizagem		Ocorrências
EM	Associar itens novos a itens conhecidos e coloca as palavras novas no contexto.	6
EM	Usar imagens visuais e palavras-chave.	7
EM	Revisar o conteúdo ensinado anteriormente	5
EC	Fazer uso da repetição, prática de sons, uso de frases prontas ou expressões idiomáticas, combinando elementos	7
EC	Dedução de significados, análise de expressões a partir de seus constituintes	6
EC	Tradução	2
EC	Transferência de palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra	4
ECo	Usar a língua materna (português)	2
ECo	Usar mímica ou gestos	8
ECo	Evitar interromper o aluno durante a conversa,	8

	e forçá-los a concluir seu pensamento, por mais que tenham dificuldades	
ECo	Usar sinônimos para o aluno entender o significado das palavras	8
EAF	Rir para aliviar a tensão	7
ES	Esclarecer ou verificar o significado das palavras quando os alunos têm dificuldade de entender	8
ES	Corrigir os alunos	6

EM – Estratégia de memorização; EC – Estratégia de Cognição; ECo – Estratégia de Compensação; EAF – Estratégia de Afetividade; ES – Estratégia de Socialização.

Fonte: Autora, 2010

A partir dos dados tabulados, as EAs mais usadas pelos professores fazem parte do grupo das ED, principalmente as do subgrupo estratégias de compensação. Entre professores que preencheram os questionários, todos usam estratégias de compensação, tais como: uso de mímica e gestos; evitar a interrupção do aluno durante a conversa, e forçá-los a concluir seu pensamento, por mais que tenham dificuldades e usar sinônimos para o aluno entender o significado das palavras. A EA ‘usar a língua materna’ é empregada por apenas 2 professores.

As outras estratégias usadas por eles e que também fazem parte do grupo das EDs são relacionadas às estratégias de memorização, sendo que 6 usam a EA ‘associação de itens novos a itens conhecidos’ e a ‘palavras usadas no contexto’ e, 7 fazem uso da EA uso de ‘imagens visuais e palavras-chave’.

Apesar dos professores usarem mais as EDs, as EIs mencionadas na pesquisa também fazem parte do repertório de EAs utilizadas pelos professores. Dos 8 professores entrevistados, 7 usam a estratégia ‘rir para aliviar a tensão’; 8 a EA ‘esclarecer ou verificar o significado das palavras’ quando os alunos têm dificuldade de entender e 6 a EA ‘corrigir seus alunos’. As estratégias mencionadas fazem parte dos subgrupos estratégias de afetividade e estratégias de socialização, respectivamente.

Como auxílio nas aulas, além do material disponibilizado pela

escola, os professores procuram levar para a sala de aula materiais extras, como declara o professor S1, “quando o tempo permite utilizo filmes, jogos e materiais paradidáticos”. Para os alunos, esses recursos diferenciados dentro da metodologia da escola, auxiliam no aprendizado. Um aluno da escola ‘A’ declara que “cada um tem facilidade com determinado método, mas a diversidade tira a rotina das aulas e ajuda o aluno a perceber outros métodos que facilitem o aprendizado.” Outro aluno da escola ‘B’ também declara que o uso de recursos extras em sala de aula auxilia no aprendizado, “todo material extra ajuda no melhor aprendizado. Fica mais fácil de aprender quando você vê como o inglês é realmente usado.” Os professores das outras escolas também usam atividades extras em sala de aula, além do material disponível pelas escolas, como música, trechos de filmes e seriados, jogos e obra literária.

Além do material extra usado pelos professores, eles procuram fazer *feedback* para saber qual está sendo o desempenho dos alunos durante as aulas, pois consideram necessário para que o ensino-aprendizagem da LE seja melhor aproveitado.

Quanto ao uso das EAs pelos alunos, notou-se que a estratégia mais usada é dentro do ambiente da sala de aula, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 2 - EAs usadas pelos alunos

Estratégias de Aprendizagem		Ocorrências
EC	Fazer anotações das ideias principais	15
EC	Fazer destaques no texto	11
EMet	Manter-se atento as explicações, na pronúncia correta das palavras	22
EMet	Fazer auto-monitoramento, e auto-avaliação do processo de aprendizagem, com intuito de saber se está aprendendo	11
EMet	Associar o conteúdo novo com o já aprendido	19
EAF	Procurar controlar sua ansiedade e tensão em sala de aula	10
ES	Questionar o professor quando tem dúvida	21
ES	Pedir para ser corrigido	8

ES	Procurar interagir com o colega ou com falantes mais proficientes na LE	10
----	---	----

EC – Estratégia de Cognição; EMet – Estratégia de Metacognição; EAF – Estratégia de Afetividade; ES – Estratégia de Socialização.

Fonte: Autora, 2010

As EAs mais usadas pelos alunos correspondem ao bloco de EI. O uso de ED é menor, tanto que as únicas estratégias usadas pelos aprendizes fazem parte do subgrupo estratégias cognição. Dos 25 questionados, 15 fazem uso da estratégia ‘fazer anotações das ideias principais’ e 11 alunos usam a EA ‘fazer destaques no texto’.

Quanto ao grupo das EIs, as estratégias mais usadas fazem parte do subgrupo estratégia de metacognição. Dos 25 alunos entrevistados, 22 alunos procuram ‘manter-se atentos às explicações e à pronúncia correta das palavras’, 19 associam o conteúdo novo com o já aprendido e 11 fazem ‘auto-monitoramento e auto-avaliação do processo de aprendizagem’, com o intuito de saber se estão aprendendo.

Quanto ao uso das demais EAs, o subgrupo que também é usado pelos alunos é o das estratégias de socialização. Os resultados apontaram que 21 alunos ‘questionam seu professor quando têm dúvidas’. Outras estratégias de socialização que não são tão usadas, mas que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dizem respeito às estratégias de ‘interação com colegas ou falantes mais proficientes na LE’ e ‘pedir ao professor para ser corrigido’, sendo que a primeira é usada por 10 alunos e a segunda por 8 alunos. A única EA usada do subgrupo estratégia de afetividade é ‘procurar controlar a ansiedade e tensão em sala de aula’, que são usadas por 10 alunos.

Quando questionados se estudam em casa, entre 25 dos alunos, 4 declararam que estudam antes das aulas, 9 alunos estudam depois das aulas e os demais estudam eventualmente, antes ou depois da aula, devido à falta de tempo.

Para auxiliar na aprendizagem, além do material didático disponibilizado pela escola e dos materiais apresentados pelos professores, os alunos procuram auxiliar em seu processo de aprendizagem escutando música e assistindo filme sem legenda. Os que têm oportunidade conversam com amigos que tem mais fluência na língua inglesa.

Como incentivo no processo de aprendizagem por parte do aluno, os professores procuram ser incentivadores, como declarou o professor S8 “[...] Busco sempre suscitar a curiosidade nos alunos mencionando alguns sites e vídeos interessantes e peço que assistam em casa, como tarefa para que possamos continuar discutindo na aula seguinte [...]”.

5 Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo investigar as EAs usadas para o ensino-aprendizagem da habilidade linguística de comunicação por professores e alunos em três escolas de idiomas em Curitiba. Procurou-se levar em consideração, além da pesquisa bibliográfica, o questionário preenchido voluntariamente por professores e alunos.

Após a análise dos dados coletados, observou-se que as EDs são muito usadas por professores, e as EIs pelos alunos. As EAs mais usadas pelos professores pertencem aos subgrupos estratégia de compensação e estratégia de memorização. Entre as estratégias de cognição, três são usadas pelos professores e EA ‘tradução’ é usada por apenas dois professor em sala de aula. Apesar de usarem mais as EDs, algumas EAs pertencentes ao grupo das EIs também são usadas. Entre elas, as pertencentes aos subgrupos estratégia de afetividade e estratégia de socialização.

A estratégia ‘usar gestos em sala de aula para explicar um vocabulário, ou expressão nova’, é considerada uma das EAs mais produtivas, pois pode ser usada tanto por professores quanto pelos alunos, visto ser um modo diferente de ambos se expressarem e transmitirem o que desejam.

Apesar dos recursos disponibilizados pelas escolas, os professores procuram sempre inovar trazendo literatura, seriados, músicas e jogos, mostrando, dessa forma, caminhos alternativos para o aprendizado. Além dos caminhos sugeridos, os professores procuram incentivar os seus alunos a não ficarem apenas com o conteúdo ensinado em sala de aula e o material didático oferecido pela escola, mas irem à busca de novos recursos e EAs que auxiliem no ensino-aprendizagem da LI.

Embora os professores auxiliem seus alunos apresentando novos recursos, eles têm que adaptar as EAs ao contexto de aprendizagem de cada grupo de alunos, visto que cada um tem seu estilo de aprendizagem. Como ressalta Oxford (1994, p. 1) “os estilos de aprendizagem frequentemente determinam a escolha das EAs da L2.”

Muito embora as estratégias listadas no grupo das EIs não sejam todas usadas, os alunos adotam estratégias de todos os subgrupos. A mais usada por eles pertence ao subgrupo estratégia de metacognição, ‘manter-se atento às explicações e a pronúncia correta das palavras’, estratégia essa usada em sala de aula. O uso das EAs pertencentes a este subgrupo comprova o que Oxford (1994, p. 3) afirma em seu artigo, que desenvolver a habilidade linguística de comunicação “demanda estratégias de tomada de risco, paráfrase, automonиторamento e auto-avaliação” Outras EAs usadas pelos alunos pertencem ao subgrupo de estratégia de afetividade e estratégia de socialização, mas poucos alunos fazem uso dessas EAs.

Além das EAs, mencionadas, que são usadas pelos alunos dentro ou fora de sala de aula, eles procuram assistir filmes sem legenda, escutar música e estudar em casa antes ou depois da aula para ajudar em seu processo de aprendizagem.

Conclui-se dessa forma que por mais que os métodos abordados pelas escolas sejam diferentes e que o objetivo principal para aprender a LE seja diferente para alguns alunos, as EAs para o ensino-aprendizagem da habilidade linguística de comunicação são as mesmas usadas por professores e alunos das diferentes escolas.

Dessa forma, comprovou-se que o uso das EAs para o ensino da habilidade linguística de comunicação tem resultado satisfatório por parte dos professores e dos alunos. No entanto, os professores devem adaptar ou selecionar as EAs de acordo com cada grupo de alunos, pois diferentes idades, níveis e objetivos de aprendizagem demandam um tipo de EA.

Não há como afirmar com essa pesquisa que alunos motivados usam mais EAs, mas, Oxford (1994, p.2) em seu artigo afirma que a motivação é um dos fatores que influencia na escolha das EAs para o ensino-aprendizagem da LE e que “alunos motivados tendem a usar mais as EAs do que os alunos menos motivados”. Quando o aluno tem a oportunidade de aprender as EAs em sala de aula, seu desenvolvimento durante a aprendizagem da LE é melhor, pois “alunos altamente

motivados aprendem melhor do que aqueles sem qualquer motivação” (HARMER, 1998, p. 8).

Compete, então, aos professores ficarem atentos ao uso das EAs direcionadas ao ensino da habilidade de comunicação, pois por mais simples que possam parecer, fazem diferença para os aprendizes de uma LE. Sendo assim, “uma das principais tarefas para o professor é provocar interesse e envolvimento pelo assunto, mesmo quando os alunos não são inicialmente interessados” (HARMER, 1998, p. 8). Contudo, o professor não é responsável pela motivação do aluno, e sim pelo encorajamento, fazendo com que seu aluno não venha desanimar durante a aprendizagem da LE.

Referências

CORNELIUS, E. T.; Tradução João da Mota Paes; Anthony John White. *O ensino do idioma*. São Paulo: Nacional, 1957.

DIAZ BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARMER, J. *How to teach English*. Malaysia: Longman, 1998.

_____. *The practice of English language teaching*. New edition. Malaysia. Longman, 2001.

LIGHTBOWN, P. M; SPADA, N. *How languages are learned*. New York: Oxford University Press. 2004.

NICHOLLS, S. M. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió: EDUFAL, 2001.

OXFORD, R. L. Tradução Ane Cibele Palma; Gisele Vieira Cardoso. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers, 1990.

_____. *Language Learning Strategies: An Update*, 1994. Disponível em <<http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>> Acesso em 09

jun.2010.

RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W.A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Catavento, 1999.

O DATIVO ÉTICO EM PORTUGUÊS E ESPANHOL: ANÁLISE CONTRASTIVA, SEU TRATAMENTO EM LIVROS DIDÁTICOS E OUTRAS IMPLICAÇÕES

Renata Maria de Barros*

Resumo: Este trabalho apresenta de maneira sucinta alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizada em 2004 na FEUSP, que pretendia, entre outras coisas, realizar uma análise contrastiva dos dativos éticos em português e espanhol para, assim, compreender melhor o assunto tratado por alguns pesquisadores como uma das áreas mais problemáticas na aprendizagem de espanhol por brasileiros (cf. González, 1994), bem como investigar o tratamento dado ao assunto em alguns livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. O estudo nos revela que tais dativos são utilizados muito mais em espanhol do que em português e a sua abordagem nos livros didáticos analisados ainda é superficial, fatos estes que podem dificultar a aprendizagem do tema por estudantes brasileiros.

Palavras-chave: Dativo. Complemento indireto. Análise Contrastiva. Português. Espanhol.

Resumen: Este estudio presenta de manera sucinta algunos de los resultados de una investigación de maestría realizada en 2004 en la FEUSP, que pretendía, entre otras cosas, realizar un análisis contrastivo de los dativos éticos en portugués y español para, así, comprender mejor el asunto tratado por algunos investigadores como una de las áreas más problemáticas en el aprendizaje de español por brasileños (cf. González, 1994), así como investigar el tratamiento dado al asunto en algunos manuales de español como lengua extranjera. El estudio nos revela que se utilizan mucho más tales dativos en español que en portugués y su abordaje en los manuales analizados todavía es superficial, hechos que pueden dificultar el aprendizaje del tema por los estudiantes brasileños.

Palabras-clave: Dativo. Complemento indirecto. Análisis Contrastivo. Portugués. Español.

* Graduada em Letras Português/Espanhol (USP), Mestre em Educação (USP) e *Magíster* em Filologia Hispânica pelo Conselho Superior de Investigações Científicas de Madri. Professora de Espanhol na FASM (São Paulo) e coordenadora pedagógica na PMSP. Endereço eletrônico: renatamariabs@hotmail.com

1 Introdução

Este artigo apresenta parte dos resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado realizada na FEUSP e defendida em 2004. Aqui, nos deteremos, mais especificamente, à parte teórica da mesma, em que analisamos contrastivamente os dativos não-argumentais em português e espanhol, tema que, geralmente, oferece muitas dificuldades aos aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira, tal como demonstram vários estudos anteriores como os de González (1994), Gancedo Alvarez (2002) etc. Neste estudo, nos fixaremos em um dos dativos estudados em nossa pesquisa de mestrado, o qual chamaremos de dativo ético¹, e na análise das ocorrências e do tratamento dado ao mesmo em alguns livros didáticos utilizados em São Paulo na época (2004), a saber: Coleção *Ven, Planet@, Hacia el Español* e o livro *A Fondo*. Tecemos, ainda, algumas considerações sobre a formação do professor de espanhol como língua estrangeira e, como já expusemos, sobre as dificuldades de aquisição-aprendizagem dos dativos estudados por parte de falantes do português brasileiro.

O estudo contrastivo espanhol-português justifica-se pelo fato de haver diferenças consideráveis entre as duas línguas no que diz respeito ao dativo objeto de estudo que merecem ser mais bem analisadas. Ademais, acreditamos que um estudo contrastivo pode ajudar na busca de uma descrição mais adequada do dativo estudado e, conseqüentemente, na sua melhor compreensão por parte de pesquisadores e professores de língua espanhola para brasileiros.

A análise de livros é importante porque o livro didático, geralmente, é um dos principais materiais utilizados pelos professores ao prepararem as suas aulas e de consulta do aluno.

Além disso, em geral, em algumas gramáticas do espanhol (cf. Real Academia, 1931; Dominguez & Bazo, 1994) pouco se trata de tal dativo sendo que, às vezes, sequer é nomeado ou, quando o é, figura, apenas, como *dativos superfluos* (cf. Bello, 1998; Alarcos Llorach, 1999). É preciso esclarecer, no entanto, que apesar de Bello (1998) caracterizá-los como supérfluos, este estudioso não pretende afirmar

¹ No trabalho original estudamos os seguintes dativos não-argumentais: *ético*, *posesivos* e os de *afectación*. A título de informação, o dativo ético também é chamado de *dativo de interés* em espanhol e dativo de interesse em português.

que ele não atribua nenhum valor diferente à oração. Para o autor, o dativo “...sirve sólo para indicar el interés que uno tiene en la acción significada por el verbo, o para dar un tono familiar y festivo a la oración” (1998: 596). Assim, o fato destes dativos aparecerem pouco em alguns dos livros mais usuais constitui mais um motivo para abordá-los mais detalhadamente.

Para a descrição dos casos em espanhol, adotamos os estudos realizados por Gutiérrez Ordóñez (1999) e Porto Dapena (1997) por considerarmos que estas são obras que tratam os dativos pesquisados do ponto de vista que mais nos interessa: o do uso. Já para a descrição dos casos em português utilizamos alguns dos principais manuais de gramática normativa disponíveis no Brasil, a saber: Amaral (1997), Bechara (1967), Cegalla (1985), Cunha e Cintra (1985), Ferreira (1992), Savioli (1987), além de obras que priorizam também o uso, como o manual de Neves (1993 e 2000).

Este artigo, portanto, tem por objetivo: a) descrever e explicitar os dativos éticos em espanhol e em português; e b) analisar o tratamento dado a esses dativos em alguns dos livros didáticos mais utilizados na cidade de São Paulo na época em questão (2004), não deixando, no entanto, de tecer algumas considerações gerais sobre a formação linguística e teórico-metodológica do professor de espanhol como língua estrangeira e sobre o ensino e a aquisição-aprendizagem do tema em pauta.

2 Complemento indireto versus dativo

Para compreendermos o que é dativo ético, é necessário, primeiramente, explicitar-se o que se entende por dativo. Para tal, precisamos diferenciá-lo do complemento indireto. Entretanto, antes de passarmos diretamente a tecer as principais diferenças entre o que se entende por complemento indireto e dativo, apresentamos um quadro ilustrativo dos pronomes átonos que podem assumir a função de objeto indireto em espanhol e em português:

Tabela 1: Pronomes átonos em espanhol e em português

Pronomes átonos em espanhol	Pronomes átonos em português
<i>me</i>	me
<i>te</i>	te
<i>le, se</i>	lhe
<i>nos</i>	nos
<i>os</i>	vos
<i>les</i>	lhes

No que se refere aos dativos (a rigor, objeto indireto), os caminhos seguidos pelo espanhol e pelo português não são totalmente idênticos, embora alguns usos apresentem coincidências.

As diferenças começam pela própria nomenclatura: em português alternam as denominações “objeto” ou “complemento” indireto e em espanhol *complemento indirecto* objeto *indirecto* ou simplesmente *complemento* (ALARCOS LLORACH, 1998, p. 359). A conceituação do que é um objeto indireto também difere segundo alguns autores. Assim, em português, o objeto indireto é “o termo que completa um verbo transitivo com auxílio de preposição” (LUFT, 1981, p. 41), como nos exemplos seguintes:

Dei o livro a Fulano, ou Dei-lhe o livro.
Falava de cinema.

Em espanhol, segundo Alarcos Llorach (1998, p. 359), somente os dois primeiros exemplos seriam *complemento indirecto*, que “*suele designar en la realidad al destinatario de la noción evocada por el verbo (o, en su caso, por el conjunto del verbo y su objeto directo o preposicional)*”. O terceiro caso seria *objeto preposicional*, tal como nos exemplos:

Hablan de música de memoria.
Confío en la suerte en general.

Segundo Porto Dapena (1997) e Gutiérrez Ordóñez (1999), tem-se um *complemento indirecto* quando este é exigido pelo verbo, como é o caso do verbo *dar* em espanhol e em português. Esse verbo

exige o preenchimento de três lugares argumentais: o de sujeito, o de objeto direto e o de objeto indireto:

Eu dei uma flor a Maria.
(*Yo*) (*le*) *di una flor a María.*

Nos exemplos anteriores, “eu” é o sujeito, “flor”, o objeto direto e “María”, o objeto indireto (*Yo – sujeto, flor – complemento directo, e María – complemento indirecto*). O dativo exigido pelo verbo – que pode ser expresso por um pronome – recebe, em espanhol, a denominação *complemento indirecto* (PORTO DAPENA, 1997 e GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, 1999) e as formas de dativos que não são exigidas pelo verbo são denominadas simplesmente de *dativos*, seja ético, de interesse etc., dependendo do valor que assumem na oração. Portanto, pode-se dizer que, em espanhol, todo *complemento indirecto* é um *dativo*, mas nem todos os *dativos* são *complementos indirectos*.

Estudaremos neste trabalho os *éticos* (que indicam o interesse do falante no acontecido).

Sua denominação também varia muito dependendo de cada autor. Fernández (1951), por exemplo, utiliza o termo *dativo de interés* para designar tanto o *dativo posesivo* (ou *simpatético*), quanto o *ético* e outros como o dativo *commodi o incommodi*². Segundo o mesmo autor (p.193), tais *dativos de interés* implicam uma relação menos necessária do ponto de vista semântico. Entendemos por essa afirmação que tais dativos não são totalmente imprescindíveis na oração do ponto de vista sintático, porém acreditamos que acrescentam matizes ao discurso que devem ser considerados no estudo de uma língua, uma vez que a presença ou a ausência do pronome empresta efeitos de sentido diferentes à oração.

Entendidas as diferenças entre complemento indireto e dativo, passemos a abordar mais especificamente o *dativo ético*.

² Temos um *dativo comodi* ou *incomodi* quando o pronome expressa o favorecido ou desfavorecido na oração: *Le construyeron una casa*, em que o *le* expressa o favorecido da construção.

3 Dativos éticos

Por *dativos éticos* entendem-se as formas de dativos que não são exigidas pelo verbo, mas são empregadas para ressaltar o interesse do falante no que está sendo dito. Podem aparecer junto com um verdadeiro complemento indireto – dativo exigido pelo verbo:

No me³ le des tantos caramelos al niño (PORTO DAPENA, 1997, p. 31).

Nesta oração, *me* refere-se a um *dativo ético* e *le* a um verdadeiro complemento indireto.

Ainda de acordo com Porto Dapena, outra distinção existente entre o dativo ético e o complemento indireto é que:

*mientras éste puede aparecer pleonásticamente junto con un sintagma constituido por a + sustantivo o pronombre tónico, el dativo ético carece de esa posibilidad: *⁴No me le des a mí tantos caramelos al niño* (1997, p. 31).

Em resumo, adotaremos a classificação proposta por Porto Dapena (1997), segundo a qual se tem dativo *ético* quando há uma forma de dativo não argumental empregado para dar ênfase, ressaltar o interesse ou a participação emocional do falante no discurso.

A título de ilustração, elencamos outros exemplos do dativo em questão apontados pelo autor:

Se fuma veinte cigarrillos diarios
Salúdame a tus padres
Tú te lo sabes todo
Se nos casa Juana la semana que viene
(PORTO DAPENA, 1997, p. 31).

3.1 Os dativos segundo Gutiérrez Ordóñez

³ Utilizaremos a fonte em negrito quando quisermos dar ênfase e a mesma já estiver em itálico por outro motivo.

⁴ O asterisco aqui indica que a oração não é possível em espanhol.

Gutiérrez Ordóñez é autor de um dos mais completos artigos sobre dativos: “Los dativos” (1999)⁵. Nele, aborda-se a questão da distinção entre complemento indireto e dativos, assim como os vários tipos de dativos.

Baseado em critérios de função e de forma, Gutiérrez Ordóñez (1977-1978, *apud* Gutiérrez Ordóñez, 1999, p. 1899) diferencia dois tipos de dativos: os *concordados* e os *no concordados*. Nos *concordados*, incluem-se os dativos éticos, não existindo, no entanto, total equivalência.

Os *concordados*, segundo o autor (1999, p. 1910), possuem as seguintes características:

- Paradigma reflexivo: *me, te, se, nos, os, se*.
- Concordam em número e pessoa com os sujeitos⁶.
- Possuem caráter optativo, ou seja, não são obrigatórios sintaticamente, porém, tem-se uma diferença de sentido ao colocá-los ou não na oração.
- Não representam enunciados completos.
- Diferenciam-se funcionalmente dos reflexivos, dos átonos dos verbos pronominais e dos *inagentivos*⁷ - uso do *se* de passiva ou impessoalidade.
- Não permitem a expansão: *a _____ mismo*, em que no espaço seria incluído o pronome reflexivo correspondente.
- Introduzem um fator de realce, ênfase que afeta toda a construção.
- Por razões formais, não podem aparecer em sequências com outro membro de seu paradigma com outro valor, seja reflexivo, impessoal ou passivo.

⁵ In: Bosque & Demonte (1999).

⁶ Como podemos verificar, os exemplos de dativo ético apontados por Porto Dapena (1997) nem sempre concordam em número e pessoa com os sujeitos.

⁷ Entende-se por *verbos inagentivos* aqueles que não apresentam um agente na oração, como em: *se comen caramelos*.

- Podem coaparecer com os *dativos no concordados*.

Alguns exemplos, extraídos de Gutiérrez Ordóñez (1999, p. 1910) podem ilustrar seu uso com as características apresentadas:

Nos esperábamos alguna propinilla.
No me creo esa barbaridad.
Me bailé un tangazo.
Nos leímos bien el contrato.
Se sabe la partitura de memoria.
Se perdieron lo mejor de la película.
Os habeis dejado la escritura en el bar.

Segundo o autor (1999, p.1911):

Muchos de estos caracteres son interpretaciones contextuales, inferenciales, realizados a partir de su valor lingüístico. Los dativos reflejos son marcadores de la función comunicativa ‘foco’, ‘realce’, o ‘ênfasis’. Tienen por finalidad llamar la atención del interlocutor sobre algún segmento del discurso. Lo que diferencia las secuencias Juan leyó el libro anoche y Juan se leyó el libro anoche es, según Nishida (1994:432), que en el segundo decurso (sic) se ha de interpretar que leyó la totalidad del libro, lectura no obligatoria en el primero. Sin embargo, no sería imposible una interpretación de lectura parcial: Anoche llegué cansado, pero me leí un poquitín de tu libro.

Dessa forma, pode-se dizer que os *dativos concordados* ou *reflejos* são uma das formas que a língua oferece para que se possa chamar a atenção do destinatário a respeito de algum aspecto que se considere que vai contra as expectativas dele, como em *Pepe se supo la lección*. Ao utilizar-se o *se*, expressa-se que, ao contrário do que esperava o interlocutor, Pepe conseguiu assimilar e dar conta da tarefa (Gutiérrez Ordóñez, 1999, p. 1915). Assim, o *se* introduz uma informação semântica a mais no discurso, que tem relação com o que o locutor espera que o seu interlocutor entenda ou identifique como

principal, como mais importante, enfático, na mensagem que quis emitir. Neste exemplo específico, pelas informações compartilhadas pelos interlocutores, eles esperavam que Pepe não soubesse a lição e, por algum motivo, ao contrário do que esperavam, ele soube.

3.2 Os *dativos éticos*⁸ em português

Os *dativos éticos* não ocupam um lugar de destaque nas gramáticas analisadas, talvez por serem considerados de pouco uso e sem valor sintático, ou seja, não são *dativos argumentais*, exigidos pelo verbo. Em Cunha e Cintra (1985) observamos claramente o pouco valor atribuído a essa estrutura. Em suas palavras: “o pronome *me* não desempenha função sintática alguma. É apenas⁹ um recurso expressivo de que se serve a pessoa que fala para mostrar que está vivamente interessada no cumprimento da ordem emitida ou da exortação feita” (p. 295), referindo-se aos seguintes exemplos, já citados anteriormente, nos quais está implícita a ideia de ordem:

“Olhem-*me* para ela: é o espelho das donas de casa!”¹⁰

“Ânimo, Brás Cubas, não *me* sejas palerma”.¹¹

O autor afirma, ainda, que esse “pronome de interesse” também é conhecido como “pronome ético” ou “de proveito” e é de uso corrente na linguagem coloquial e, por vezes, assume um valor expletivo. Porém, como vimos, ele somente apresenta exemplos literários.

Apesar de não havermos encontrado nenhum estudo sobre a frequência desses pronomes em português, nossa intuição como falante,

⁸ Utilizamos esta denominação porque em Cunha e Cintra (1985) há a menção de que este tipo de pronome também é conhecido como *dativo ético*.

⁹ Grifo nosso. Para evidenciar o pouco valor atribuído à estrutura em questão, utiliza a palavra “apenas”, que significa aqui: somente isso, mais nada.

¹⁰ In: Ribeiro, A. *O Malhadinhas – Mina de diamantes*. Lisboa: Bertrand, 1958, *apud* Cunha e Cintra (1985).

¹¹ In: Assis, M. de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1959, v. 3 *apud* Cunha e Cintra (1985).

nos permite afirmar que realmente o uso desses pronomes em português brasileiro existe, porém não com a mesma intensidade que no espanhol. Tais pronomes aparecem em menor quantidade e na primeira pessoa, o que se explica, talvez, pela alta carga de subjetividade presente nos enunciados com esse tipo de dativo.

Sobre a impressão do uso desses dativos por parte de aprendizes brasileiros de espanhol, González (1994, p. 360) cita a fala de um de seus informantes. Segundo o estudante, “o espanhol se aproximava muito da ‘fala italianada’ de uma personagem de telenovela exibida pela Rede Globo de Televisão, de nome Tancinha, que falava mais ou menos assim: ‘Não me vai me fazê isso’, ‘Eu não me quero que...’”. No *corpus* de interlíngua analisado por González (1994), não se encontra qualquer utilização desses dativos em espanhol, mesmo em orações que o permitiriam ou o exigiriam.

Ainda sobre as ocorrências com o dativo ético, encontra-se uma menção em Bechara (1967). O autor a inclui quando trata dos sentidos que o objeto indireto pode expressar. Segundo ele, o dativo ético é utilizado quando “a pessoa ou coisa (*sic*) que, vivamente interessada na ação expressa pelo verbo, procura captar a simpatia ou benevolência do ouvinte” (p. 52):

“Prendam-*me* esse homem!”
“Não *me* vire esses papéis da mesa”.

Em outras gramáticas consultadas (SAVIOLI, 1987, p. 391; CEGALLA, 1985, p. 463 e FERREIRA, 1992, p. 328), o dativo ético é caracterizado como partícula expletiva, sendo dispensável à frase, junto com os valores do *se*. Já em outras obras (AMARAL et al, 1997; VÁZQUEZ CUESTA et al, 1971; COUTINHO, 1969) não encontramos qualquer menção ao assunto.

Como podemos verificar, na maioria das gramáticas analisadas predominam os valores atribuídos à sintaxe, em detrimento de valores pragmáticos ou discursivos, os quais, acreditamos, também devem ser considerados na descrição e no ensino de uma língua, tanto materna, quanto estrangeira, uma vez que nos oferecem outros elementos - tais como intenções dos envolvidos no discurso - para melhor compreender a língua em questão.

3.3 Os dativos éticos em português e espanhol: convergências e divergências

Tanto em português quanto em espanhol podemos encontrar orações com os dativos éticos, porém verificamos que estas ocorrem muito mais neste idioma do que naquele. Nas duas línguas o emprego do dativo ético está muito ligado à linguagem coloquial e falada, porém não exclusivamente. González (1994, p. 155) fornece exemplos desses dativos na língua espanhola escrita:

*Mario Soares se trabaja día a día, voto a voto, por la continuidad en la presidencia.*¹²
*Tu cuerpo te la aplaudirá.*¹³

Enquanto em português a utilização desse dativo parece predominar na primeira pessoa, em espanhol encontramos, facilmente, casos de dativos éticos não somente na primeira pessoa, mas também em outras, como em:

*Se fumó dos paquetes de cigarrillos.*¹⁴

Em orações desse tipo, a intenção do locutor pode ser muito variada, mas ela reside, sobretudo, em mostrar seu interesse na ação, seja uma afetividade, um valor de realce ou ênfase; como afirma Gutiérrez Ordóñez (1999, p. 1911), “chamar a atenção do interlocutor sobre algum segmento do discurso”.

Vimos que tais dativos, apesar de existirem na língua portuguesa, não são utilizados com a mesma frequência, nem com todos os valores que assumem na língua espanhola. Daí constituírem uma dificuldade real para os brasileiros que aprendem o espanhol, apontada em alguns trabalhos como os de González (1994), Fanjul (1999) e Gancedo Álvarez (2002). No estudo desta última autora sobre construções de dativos na interlíngua de estudantes brasileiros de

¹² Exemplo extraído de reportagem do jornal madrileno *El país*.

¹³ Propaganda de cerveja veiculada na revista espanhola *Cambio 16*.

¹⁴ Essa frase em português, geralmente, seria dita sem o uso do dativo ético; seria enfatizado, talvez, na fala, o numeral dois e utilizada uma entonação de admiração: Ele fumou dois maços de cigarros!

espanhol, não somente do ético em particular, mas principalmente de construções com a sequência *se le*, evidenciam-se problemas na aquisição dessa área da língua espanhola. Em suas conclusões, a pesquisadora (2002) afirma que:

Observando os resultados apresentados, não é possível afirmar que após o oitavo semestre a maioria dos estudantes tenha adquirido a língua aprendida ao longo do curso. Vê-se claramente que, na melhor das hipóteses, o processo de aquisição ainda está incompleto. Em alguns casos, ele chega a se completar, mas em muitos deles, essa aquisição nunca se completa e os estudantes guardam essas marcas na sua IL, o que poderia constituir fossilização, por menos que a afirmação e o termo nos agrade. Vê-se, assim, que de fato se trata de uma área da gramática sumamente complexa para os aprendizes, razão pela qual ainda é necessário investigar se essas dificuldades respondem somente à lógica linguística de sua L1 (fatores intralinguísticos), a limitações linguísticas derivadas do nível sócio-cultural (fatores extralinguísticos), ou se existe uma interação de fatores que contribui para os resultados esperados. (GANCEDO ÁLVAREZ, 2002, p. 68).

Tal dificuldade justifica a necessidade da realização de pesquisas abrangentes e, preferencialmente, contrastivas, sobre os dativos mencionados com o propósito de buscarem-se explicações mais adequadas para fatos como os apontados e, assim, apresentar contribuições tanto para a formação docente quanto para o processo ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

4 Os dativos éticos em alguns livros didáticos

Neste item abordaremos o tratamento dado aos dativos éticos, bem como as suas formas de aparições em alguns dos principais livros didáticos utilizados em São Paulo na época da pesquisa, a saber: *Ven*,

Planet@, *Hacia el Español* e *A fondo*¹⁵. Julgamos isso importante na medida em que o livro didático constitui um importante, talvez o mais utilizado, instrumento de trabalho do qual se vale o professor em suas aulas. Assim sendo, se ele não traz boas mostras de língua e um adequado tratamento dos conteúdos que julgamos relevantes, o processo de ensino-aprendizagem estará comprometido. Além disso, comprovamos as nossas hipóteses de que os dativos estudados quase não aparecem nos livros didáticos, que muitas vezes trazem textos selecionados e criados exclusivamente para o trabalho com determinado tema gramatical ou comunicativo, e quando raramente aparecem, isso acontece somente nos níveis mais avançados, talvez porque o tema seja considerado de difícil assimilação. Entretanto, justamente por isso, uma alternativa possa ser introduzir os estudantes desde o início do aprendizado nas zonas de maior dificuldade da língua espanhola para os falantes do português do Brasil, uma vez que, tal como assinala Gancedo Álvarez (2002, p. 69), “essa reformulação proporcionaria um aprofundamento maior nos recursos da língua espanhola permitindo que os estudantes se coloquem dentro dela com mais desenvoltura”.

Para uma melhor compreensão do exposto, detalharemos, a seguir, o que verificamos nos livros didáticos analisados.

4.1 Os dativos éticos no livro didático *Ven*

Este material é composto por três volumes, sendo cada volume constituído pelo livro do aluno, o livro do professor – os quais vamos analisar – um livro de exercícios e um CD de áudio. Não está especificado a quais aprendizes está destinado, nem em termos de nacionalidade, nem de faixa etária. Podemos inferir que se destina tanto a adolescentes quanto a adultos e a aprendizes das mais diversas nacionalidades.

Buscamos tanto as ocorrências de dativo ético como qualquer alusão, ou explicação sobre os mesmos. No volume 1 encontramos o dativo ético em duas ocasiões, porém, ao contrário do que ocorre com outros dativos, como o possessivo, por exemplo, não há nenhuma ênfase para ele, cabendo ao professor, caso julgue necessário, chamar a

¹⁵ Ver referências completas ao final do estudo.

atenção do aluno para o sentido do pronome na oração. Vejamos as ocorrências:

Em um diálogo:

- *¿No te llevas el radiocasete?* (p. 160)

E em um texto poético, cujo objetivo é somente introduzir um texto cultural em uma parte do livro intitulada *Descubriendo*:

Si me los desgarré. (p. 166)

Assim, concluímos que neste volume tais dativos ainda não são objeto de estudo, apenas aparecem no *input*¹⁶, mesmo assim em restritos contextos.

No manual do professor não encontramos qualquer referência aos dativos éticos.

No volume 2 encontramos uma ocorrência sem nenhuma explicação sobre o mesmo:

- *Bueno, me lo pensaré. Gracias por la información.* (p. 83)

No volume 3 encontramos duas ocorrências com tal dativo, entretanto sem nenhuma explicação, acompanhando o verbo “llevar”:

Este reloj me gusta, me lo llevo. (p. 47)
[...] *y algunos se llevan a la playa hasta el televisor.* (p. 125)

Não há qualquer referência a tais dativos no manual do professor.

4.2 Os dativos éticos no livro didático *Hacia el Español*

A série *Hacia el Español* está composta por três volumes: básico, intermediário e avançado. Cada um deles conta com o livro do

¹⁶ Entendemos por *input* toda e qualquer mostra de língua.

aluno, o manual do professor e um CD de áudio. As autoras afirmam que o espanhol possui muitas variantes e que apresentarão algumas delas, específicas de alguns países de fala espanhola através de textos autênticos, de diálogos com gravações com a variante de alguns hispanoparlantes e de atividades específicas, porém não esclarecem que tipos de atividades específicas são essas.

No volume básico encontramos 5 vezes o dativo ético. Aparece pela primeira vez em um texto publicitário sem explicações. O objetivo do texto é apresentar os nomes das cores aos estudantes:

En Bruguier, nos lo imaginábamos. Por eso, hemos preguntado a los niños y, haciendo equipo con ellos, hemos creado KID'S COLORS. (p.7)

Inclui-se o mesmo dativo pela segunda vez em uma letra de música, sem nenhuma explicação, cabendo ao professor elucidar aos alunos o sentido do dativo:

*A la medianoche
me puse a contar
y todas las cuentas
me salieron mal.* (p. 96)

A terceira inclusão ocorre de forma idêntica à anterior, sem nenhuma explanação:

*Yo que me pienso tan lejos,
Queriendo una noticia...*(p. 145)

Na quarta vez aparece em um poema:

*Quise ir a la guerra, para pararla,
Pero me detuvieron a mitad del camino.
Luego me salió una oficina,
Donde trabajo como si fuera tonta,...*(p. 151)

A quinta ocorrência tem lugar em uma carta:

*Como no sé nada mejor que hacer, en el período
en que estoy despierto, me lo paso fumando,*

tomando vino (para ver si logro dormir) y cuando me da hambre, como chocolates y galletas. (p.168)

No manual do professor não há qualquer referência a esses dativos. As autoras afirmam a importância de explorar-se o aspecto contrastivo entre o português e o espanhol, apesar de que normalmente não se referem diretamente ao português e não aproveitam este tema para fazê-lo.

No nível intermediário, encontramos duas ocorrências de dativos éticos. Nenhuma delas foi apresentada como conteúdo e figuram na unidade quatro em um exercício de compreensão auditiva:

Estimados clientes, en estos preciosos momentos se están poniendo a la venta 3000 camisas de algodón para hombres en nuestra sección oportunidades. ¡A sólo 5 pesos cada una! ¡No se la pierda! (p. 235)

[...] pague tres y llévese cuatro... (p. 235)

No manual do professor não encontramos quaisquer orientações com respeito aos dativos estudados. Acreditamos que isso se deva ao fato de que as autoras, normalmente, somente fazem referência, tecem comentários e sugestões a respeito dos assuntos que constituem objeto de estudo no livro do aluno, tal como ocorre na maioria dos livros didáticos.

No nível avançado computamos três vezes o dativo ético. Além disso, há um item sobre estruturas pronominais no qual encontramos explicações sobre os dativos estudados. Estes dativos são abordados na segunda metade do livro, por meio de exemplos em que se compara o valor que assume a oração caso o verbo apareça ou não sem o pronome, esclarecendo-se, assim, o sentido que é veiculado no discurso. Ou seja, a gramática é vista a partir dos exemplos de orações e a partir do efeito de sentido causado pelas formas pronominais. A análise da série didática *Hacia el Español* confirma uma vez mais a nossa hipótese de que os dativos investigados só são incluídos como conteúdo nos níveis mais avançados.

O primeiro dativo ético aparece pela primeira vez em uma carta, sem nenhuma explicação:

Me quedé recontenta, sobre todo porque no me lo esperaba. (p. 93)

Na segunda ocorrência desse dativo, porém, são feitas considerações sobre seu uso:

!Me los comí todos! (p. 126)

A explanação tem como título *Verbos transitivos con pronombres reflexivos que marcan procesos personales* – que corresponde, na verdade, ao terceiro subitem do item: *Construcciones pronominales*. Segundo as autoras, ao utilizar o pronome, o falante não observa o processo em si mesmo, mas sim os configura de uma maneira pessoal e específica, mostrando sua peculiar integração no processo descrito pelo verbo.

Em seguida são apresentados exemplos de outros verbos que podem apresentar o mesmo aspecto e são propostos três exercícios que englobam não somente os dativos éticos, mas também os outros tipos de verbos abordados nos demais subitens.

No primeiro exercício, pede-se que o aluno assinale a forma do verbo que corresponde à descrição oferecida. No segundo, apresentam-se alguns verbos com ou sem pronome para que o aluno escreva uma oração com cada um deles, explicitando as diferenças de sentido veiculadas. No último exercício, pede-se que se conte uma história utilizando verbos com e sem pronomes.

Apesar da explicação com o dativo ético ser adequada, ele é apresentado com outros verbos pronominais que veiculam outros sentidos, mesmo que apresentados em grupos diversos: grupo I, verbos que têm significado ou regência diferente segundo levem ou não um pronome; grupo II, verbos que têm matizes diferentes de significado, segundo levem ou não um pronome reflexivo; e grupo III, verbos transitivos com pronomes reflexivos que marcam processos pessoais, no qual se incluem os dativos éticos. Além disso, os dativos éticos não aparecem somente com verbos transitivos, mas também com intransitivos: *¡Me salió con una cara!* Acreditamos, portanto, que o mais apropriado talvez fosse mesmo apresentá-los em momentos diferentes para tentar-se evitar, assim, confusões por parte dos alunos.

A última incidência do dativo ético está no final do livro, em

uma seção de exercícios extras. Ocorre em um poema que apresenta alguns verbos assinalados e cuja finalidade é que se explique de que tipo de verbo se trata (se de diferença semântica, de matiz ou pronome que é marca de participação especial do falante):

*-Sólo trajeron sus zapatitos...
!Dicen que un lobo se la comió! (p. 215)*

No manual do professor encontramos uma explicação complementar com relação aos dativos estudados, mesmo que breve. Tal esclarecimento consiste numa elucidação de que as autoras não pretendem abordar todos os usos que a forma pronominal pode ter e a indicação de leituras teóricas sobre o assunto. Vale ressaltar que, neste livro, por exemplo, os dativos éticos são tratados dentro de um item intitulado *Construcciones Pronominales* – uma solução adequada para o problema, uma vez que não fornece uma metalinguagem mais específica que possa coibir o aluno.

4.3 Os dativos éticos na série Planet@

A série Planet@ é composta por quatro volumes. Integram cada volume o livro do aluno, um livro de Referência Gramatical, o manual do professor, cassetes, uma fita de vídeo e um CD-ROM.

No volume 1 encontramos uma ocorrência de dativo ético, incluída em uma entrevista – na seção *Tarea Final* – do tema 3, *El bienestar: consumidores conscientes* sem nenhuma explicação, ficando a cargo do professor oferecê-la ou não:

¿Cuánto dinero te gastas? (p.75)

No volume 2 encontramos 5 aparições de dativos éticos, as três primeiras estão no mesmo diálogo:

*Pues porque son muy antiguos y se los dejó una vez a María y me los rompió.
Pero yo te lo cuido y si te los rompo te los arreglo.
(p. 82)*

Na quinta vez é incluído em um exercício que pede que os estudantes reajam¹⁷ perante algumas frases. Eis a frase:

Me he leído Cien años de soledad en español. (p. 93)

No volume 3 encontramos duas aparições de dativos éticos:

*La próxima vez que vaya a una fiesta me traigo a mi muñeca.
Quiero que me den ya mi papilla: me lo voy a comer todo. (p. 97)*

No volume 4 o primeiro dativo ético aparece somente no *input* e sem nenhuma explicação:

Margarita está cerrando un contrato comercial en un país en el que se come cerebro de mono. Le invitan a comer la especialidad del país. ¿Se la comerá? (p. 75)

A segunda aparece em um exercício em que se devem formar frases a partir de algumas afirmações. Eis a ocorrência:

*Invitaste a un amigo a una fiesta familiar y se comportó fatal.
No te esperabas eso de él. (p. 126)*

Em nenhum dos manuais do professor aparece qualquer alusão a esses dativos. No Prólogo (p. 2-3), afirma-se que há o objetivo de proporcionar um aprofundamento da língua e cultura hispânica e preparar o estudante para obter o Diploma Superior de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE), entretanto não tratam de questões que poderiam ser consideradas do falante da língua espanhola (cf. Lorenzo, 1980), como é o caso dos dativos aqui estudados.

¹⁷ Apesar de não haver exemplos de como se deseja que os alunos reajam, pelo conteúdo tratado na unidade (*La tolerancia: viajar para comprender*), infere-se que se espera que os alunos expressem a sua opinião sobre o exposto utilizando expressões do tipo: *!No me digas!*, *¿Si?* *¿Verdad?* etc.

4.4 Os dativos éticos no livro *A Fondo*

Este material está composto pelo livro do aluno, a fita cassete e o manual do professor e foi elaborado como um curso avançado de espanhol como língua estrangeira.

Encontramos a inclusão de quatro dativos éticos. Eles são apresentados em uma nota concisa, intitulada *Se o no se, ésa es la cuestión*, em que se enumeram alguns verbos que são usados com pronome na Espanha, frente a outros que são comuns na América.

Em seguida há três exercícios. No primeiro pede-se que o aluno tente deduzir por que o verbo está acompanhado de pronome ou não. Porém, após a tarefa não se oferece qualquer sistematização da regra. Esse exercício pode ser muito proveitoso na medida em que o aluno é levado a inferir o efeito de sentido da oração veiculada com ou sem o pronome, entretanto acreditamos que posteriormente se deve sistematizar o que o aluno inferiu e isso não é proposto pelo livro, ficando a cargo do professor realizá-lo.

No exercício seguinte propõem-se algumas situações para as quais os alunos devem elaborar frases. Nestas, espera-se que os alunos utilizem os pronomes estudados.

No último exercício, pede-se que alguns verbos sejam completados com pronome ou não, dependendo do sentido que se queira obter. Neste exercício não são trabalhados os dativos éticos, mas sim verbos que assumem matizes diferentes caso se apresentem com ou sem o pronome, como o verbo *quedar e quedarse*.

Os verbos que figuram com o dativo ético no primeiro exercício são os que aparecem nas orações seguintes:

Te has comido lo que tenía preparado en la nevera para cenar.
¡Oye! Creo que te has bebido mi café.
Cuando quiero, me fumo un cigarrillo.
Casi todos los días me tomo un té para desayunar.
Se comió todo lo que sirvieron.
Se bebió casi todas las botellas de cerveza que había en la nevera.
Me he fumado hoy más de dos paquetes. (p. 66)

Como se pode observar, no que respeita às explicações,

podemos afirmar que são parcialmente adequadas, na medida em que oferecem vários exemplos e são introduzidas com a utilização do procedimento indutivo, porém não há uma sistematização do conteúdo aprendido, ficando a cargo do professor realizá-la. Por isso, uma vez mais, destacamos a importância da formação linguística e teórico-metodológica do professor, que não se esgota na graduação ou licenciatura.

No manual do professor podemos encontrar algumas explicações complementares na página 34, junto com as respostas dos exercícios propostos. A explicação é resumida e clara, sem utilizar nenhuma metalinguagem específica, o que pode facilitar a compreensão por parte do professor pouco familiarizado com termos linguísticos específicos. No entanto, acreditamos que os autores poderiam fazer sugestões de leituras para o professor em que este pudesse aprofundar os seus conhecimentos. Julgamos que a metalinguagem poderia ser utilizada mesmo que somente a título de informação.

Ressaltamos a maneira como os manuais do professor vêm sendo organizados, em sua maioria, somente com as respostas dos exercícios propostos, sem nenhuma discussão mais aprofundada sobre a língua, nem indicações de leituras de aprofundamento.

4.5 Considerações gerais sobre os livros analisados

De maneira geral, o tratamento dado aos dativos éticos nos livros analisados é quase inexistente e restringe-se aos níveis mais avançados, talvez, como já foi apontado, pela dificuldade de seu tratamento. Os livros trazem pouco *input* com os dativos estudados, tal como podemos constatar na tabela abaixo:

Tabela 2: dativos éticos nos livros didáticos analisados.

Coleção Ven		Coleção Planet@		Coleção <i>Hacia el Español</i>		A fondo	
Ven 1	2	Planet@ 1	1	Básico	5		
Ven 2	1	Planet@ 2	5	Intermediário	2		
Ven 3	2	Planet@ 3	2	Avançado	3* ¹⁸		
		Planet@ 4	2				
Total	5	Total	10	Total	10	Total	4*

Além disso, não fornecem explicações e, quando estas ocorrem, são proporcionadas apenas nos níveis mais avançados, tal como assumíamos em nossas hipóteses iniciais.

Acreditamos que o papel do professor é fundamental na aula de língua estrangeira, e que esse profissional deve ser muito bem formado e estar preparado, tanto do ponto de vista linguístico quanto pedagógico, não só para prover os alunos de informações complementares sobre os temas estudados, como também para suprir as deficiências e lacunas que os materiais didáticos muitas vezes apresentam. O mais adequado, assim, é que ele próprio prepare e selecione o seu material sobre esse assunto, especificamente para que possa adequá-lo melhor ao seu público e a seus objetivos didáticos, oferecendo aos seus alunos exemplos e explicações mais apropriadas sobre o assunto tratado.

Assim sendo, podemos afirmar que, no que diz respeito aos dativos estudados, os livros analisados ainda carecem de uma maior atenção e cuidado por parte de seus autores, pois o tratamento dado a tais pronomes é escasso, os exemplos oferecidos são insuficientes, restritos e, algumas vezes, inadequados.

Notamos também que as estratégias utilizadas nos livros ao apresentarem as explicações sobre os dativos éticos são, algumas vezes, pobres, pois não utilizam o procedimento indutivo, apresentam exemplos pouco ilustrativos, quadros gramaticais incompletos e não fazem uso da comparação com a língua materna do aprendiz. Entendemos que esses elementos configuram-se como auxiliares

eficazes para o processo ensino/aprendizagem, daí a importância de serem considerados no momento da elaboração de materiais didáticos.

Após a breve análise realizada, concluímos que para desenvolver de maneira mais adequada e abrangente o assunto *dativos éticos*, o professor necessitará complementar as informações e atividades fornecidas pelo material didático. Isso pode ser realizado através de textos autênticos, de diferentes gêneros, registros e variantes, tanto escritos quanto orais, posto que nesta última modalidade há ocorrência substancial de tais pronomes. Além disso, é aconselhável que o professor utilize o procedimento indutivo nas suas explicações, de modo a que o aluno seja levado a inferir as regras que regem a utilização dos dativos em questão e também a estabelecer comparações com a sua língua materna, pois este também constitui um conhecimento prévio do aprendiz e que, portanto, pode ajudá-lo a construir o seu conhecimento sobre a língua estrangeira.

5 A título de conclusão

O objetivo principal deste estudo foi expor os resultados de uma investigação realizada em âmbito de mestrado sobre os dativos éticos em português e espanhol com a intenção de identificar os seus pontos divergentes e convergentes. Apresentamos também os resultados de uma análise feita de alguns dos principais livros didáticos de espanhol utilizados na cidade de São Paulo no ano de 2004 e tecemos, no desenrolar do trabalho, algumas considerações sobre a formação do professor de espanhol como língua estrangeira e sobre as dificuldades de aquisição-aprendizagem dos dativos estudados por parte de falantes do português brasileiro. Concluímos que a Análise Contrastiva pode ser muito útil para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por permitir que se ressaltem pontos importantes de contraste entre as duas línguas, promovendo a utilização do conhecimento prévio que o aprendiz já possui da sua língua materna. Dessa forma, o aluno pode tornar-se mais consciente de suas próprias dificuldades e, também, desenvolver estratégias para saná-las.

É importante que o professor possa conhecer melhor as possíveis causas de algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos e que disponha de um recurso a mais em suas aulas. Como sabemos,

¹⁸ Assinalamos com um asterisco (*) quando os dativos aparecem como objeto de estudo nos livros e não apenas como *input*.

muitas vezes, o aluno utiliza sua língua materna como uma estratégia de aprendizagem, vale-se de processos de generalização de regras e formula hipóteses sobre a nova língua, tal como afirma (Fernández, 1987, p. 24). Além disso, estamos de acordo com Durão (2001, p. 155-156), no sentido de que a Análise Contrastiva pode ser utilizada com o “propósito de ressaltar pontos significativos de contraste entre as duas línguas e favorecer sua aprendizagem” evidentemente, buscando esclarecer os diferentes efeitos de sentido veiculados na utilização de uma forma ou outra. Em outras palavras, fazendo o que propõe Possenti (1992):

[...] assumir uma posição teórica que tente entender como um sujeito possuidor de um cérebro e que fala em condições históricas tem que se mover “gerativa e interpretativamente” para ser sujeito na linguagem, isto é, para funcionar dentro de parâmetros sociais mais ou menos comuns, sendo as diferenças entre um e outro falante suficientemente suportáveis para que nenhum tenha comportamentos completamente incompreensíveis num determinado momento histórico apesar de não ter um comportamento completamente previsível. (POSSENTI, 1992, p. 76).

Tivemos como objetivo apresentar uma investigação aprofundada, embora não exaustiva, dos dativos éticos em espanhol em comparação com o português, considerando não apenas aspectos normativos, mas, principalmente, descritivos.

Em todo o estudo, consideramos, para descrever os casos estudados, a língua tal como é utilizada na realidade por seus falantes e não como a ditam alguns gramáticos a partir da perspectiva normativa da língua. Isso não significa que não tenhamos tratado da gramática normativa, mas que apenas não lhe demos ênfase especial. Isto porque acreditamos que o ensino de qualquer língua deve focar, também, a língua corrente, tal como a utilizam os seus falantes e não somente a norma culta, muitas vezes pautada exclusivamente na modalidade escrita ou naquilo que alguns especialistas acreditam ser o “correto”. Além disso, consideramos também que o professor de língua estrangeira

deve conhecer os diversos registros da língua, desde os mais cultos até os mais coloquiais, e ensiná-los a seus alunos, sempre utilizando estratégias adequadas para que os mesmos percebam a diferença de sentido veiculada na utilização de uma ou outra forma, assim como o contexto em que cada modalidade deve – ou pode – ser utilizada.

Pudemos concluir com a investigação realizada, tal como apontavam as nossas hipóteses no que diz respeito à utilização dos dativos éticos, que a língua espanhola e a língua portuguesa diferem muito. Tais dativos ocorrem muito mais na primeira do que na segunda mesmo que, nesta última, a sua existência seja comprovada em alguns contextos específicos. Assim, encontramos em português, os *dativos éticos*, em contextos orais específicos e raros. Constatamos que a sintaxe das duas línguas possui características próprias, idiossincráticas, na forma de apresentar a pessoa no enunciado. Enquanto na língua espanhola temos uma forte presença dos pronomes átonos, esses quase não são utilizados na língua portuguesa do Brasil. No espanhol, através desses pronomes – em que temos a utilização da obliquidade –, os interlocutores possuem uma maneira de introduzir um sujeito no discurso, que apresenta um interesse, uma subjetividade, tal como no enunciado em questão: *No me comas eso*. Em contrapartida, esses sentidos, quando são veiculados na língua portuguesa, ocorrem de outra forma, pois, nesta língua, temos a predominância do caso reto e uma relativa ausência do dativo não-argumental, no nosso caso, o ético: “Não (**me**) coma isso”.

Não é comum que essa relação de interesse, essa forma de colocar-se no discurso, venha indicada por meio do pronome átono. Em contrapartida, isto é muito comum em espanhol: *No me le des caramelos al niño* (PORTO DAPENA, 1997, p. 31); *Me salió con una cara...*

González e Kulikowski (1999) ilustram bem o que queremos dizer:

*En español, el dativo hace que se entre en el tema oblicuamente, diríamos, valiéndonos de una expresión de Lorenzo (1980), para quien es característica de la lengua española hacer ‘...al sujeto hablante menos protagonista...’ que otras*¹⁹.

¹⁹ As autoras se referem a “outras línguas.”

La frase del portugués²⁰ no sólo entra por el caso recto, nominativo, sino que con un eu ostensivo que a los oídos de un hispanohablante puede llegar a provocar efectos de sentido sumamente peligrosos, sobre todo si se tiene en cuenta que por esos indicios a veces se construye la imagen del otro y la consecuente relación que se va a establecer con él. (GONZÁLEZ E KULIKOWSKI, 1999, p. 16).

Ao analisarmos o tratamento dado a esses dativos nos materiais selecionados, tivemos como propósito testar as hipóteses por nós formuladas, quais sejam: a) o professor normalmente tem acesso a pouco material e explicações sobre esse assunto, o que pode dificultar o seu trabalho com os alunos, e b) os materiais didáticos de espanhol incluem pouca informação sobre o assunto e quando o fazem, restringem-se aos níveis avançados.

Tais hipóteses foram confirmadas na análise de todos os livros, pois, de fato, tais dativos são pouco abordados e quando figuram como objeto de estudo isto ocorre apenas nos níveis avançados. Ademais, as explicações veiculadas, na maioria dos casos, são incompletas, os exemplos escassos e não há qualquer comparação com a língua materna do aluno, ficando a cargo do professor a complementação das explicações e dos exercícios.

O *dativo ético*, por sua vez, somente figurou como conteúdo a ser aprendido em dois livros: *Hacia el Español (nivel avanzado)* e *A Fondo*.

Os dados obtidos com esse estudo permitiram-nos concluir que a gramática, ao contrário do que possam opinar alguns professores, exerce um papel muito importante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: o de servir como auxiliar para a compreensão e sistematização das regras de funcionamento e de uso da língua objeto de estudo e, inclusive, o de proporcionar uma certa segurança ao aluno que, muitas vezes, carrega em si uma herança de aprendizagem de língua baseada essencialmente na explicitação de

²⁰ As autoras se referem às frases em português e em espanhol respectivamente: *Se me cayó el florero y se rompió*, O vaso (caiu da minha mão e quebrou) ou Eu deixei cair o vaso e ele quebrou.

regras da gramática normativa. Entretanto, os professores precisam possuir uma formação sólida – tanto em termos linguísticos quanto pedagógicos –, pois o sucesso do ensino/aprendizagem do E/LE está estreitamente vinculado à qualificação docente, à postura crítica e investigadora do fazer pedagógico dos profissionais da área e, para tanto, é essencial que esses profissionais procurem conhecer bem a língua com a qual trabalham e, na medida do possível, a língua materna dos seus alunos. Resumindo, a situação ideal é aquela em que o professor se configura também como pesquisador, ou no dizer de Lopes, o professor deve possuir uma formação teórico-crítica consistente:

A formação teórico-crítica do professor de línguas, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas (1996, p. 181).

No que se refere à relativa proximidade entre o português e o espanhol, o professor deve, desde os primeiros contatos com os alunos, fazer uma sensibilização adequada que dê conta de mostrar-lhes que, apesar de se tratar de duas línguas próximas, são duas línguas diferentes, empregadas por povos com culturas diferentes, que possuem maneiras peculiares de pensar, que se apresentam no mundo de forma peculiar. Trata-se, na verdade, de se tentar estabelecer o que González e Kulikowski (1999) chamam de *la justa medida de una cercanía*, ou seja, o professor deve tentar alcançar uma postura tal que os seus alunos não pensem que tudo nas duas línguas é igual ou que tudo nas duas línguas é diferente. O profissional deve ter competência para saber utilizar e explicar muito bem as diferenças e proximidades entre os idiomas em questão. Deve, ainda, analisar e explorar criticamente as imagens prévias – da língua e da cultura – que os alunos possuem ao iniciar o aprendizado da língua espanhola. Essas imagens, muitas vezes veiculadas em propagandas e discursos, transmitem a falsa ideia, mesmo que inconscientemente, de que para se aprender a língua espanhola, deve-se, apenas, memorizar uma lista de falsos cognatos.

Acreditamos que isso esteja relacionado com o que alguns

autores de livros didáticos chamam de ordem de dificuldade, ou seja, classificam esses dativos como estruturas complexas e que, portanto, devem ser estudados em níveis mais avançados. De fato, concordamos que tais estruturas são complexas, porém não estamos certos de que o complexo sempre deva ser precedido pelo mais simples, pois a forma como é abordado determinado assunto muitas vezes é primordial para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, acreditando que o processo de aquisição/aprendizagem jamais é linear e que com a prática o conhecimento explícito pode se tornar conhecimento implícito, propomos que tais dativos, sendo uma idiosincrasia da língua espanhola, sejam incluídos também nas etapas iniciais dos cursos de E/LE. Dessa maneira, desde o início, o aluno irá, aos poucos, percebendo a maneira particular que a língua espanhola oferece aos seus falantes para expressar determinados sentidos.

Com a realização deste estudo concluímos que a relativa proximidade entre as duas línguas pode sim ser um dado que interfira na (não) utilização dos dativos não-argumentais pelos falantes do português brasileiro quando se expressam em espanhol. Todavia, com certeza, não é único. Podemos apontar também a inadequação de alguns materiais didáticos presentes no mercado e poderíamos supor outros, tais como uma possível deficiência na formação de alguns professores de E/LE. No entanto, este último item precisaria ser mais bem pesquisado, pois não constituiu objeto principal do presente estudo. Esperamos haver contribuído minimamente para a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira apresentando alguns resultados de nossa pesquisa.

Referências

ALARCOS LLORACH, E. *Gramática de la lengua española*. Madri: Espasa Calpe, 1999.

AMARAL, E. et alii. *Novas palavras. Literatura, gramática, redação e leitura*. São Paulo: FTD, 1997.

BECHARA, E. *Lições de português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: E. Fundo de Cultura, 1967.

BELLO, A. *Gramática de la lengua castellana*. Madri: Arco/Libros, 1988.

BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. *Hacia el español: Curso de lengua y cultura hispánica. Nivel básico*. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. ; _____. *Hacia el español: Curso de lengua y cultura hispánica. Nivel Intermedio*. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. ; _____. *Hacia el español: Curso de lengua y cultura hispánica. Nivel Avanzado*. São Paulo: Saraiva, 2000.

CASTRO VIUDEZ, F. et alii. *Ven 1: Español lengua extranjera*. Madri: Edelsa, 1990.

_____. *Ven 2: Español lengua extranjera*. Madri: Edelsa, 1990.

_____. *Ven 3: Español lengua extranjera*. Madri: Edelsa, 1990.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

CERROLAZA, M. et alii. *Planet@ 1: Español lengua extranjera*. Madri: Edelsa, 1998.

_____. *Planet@ 2: Español lengua extranjera*. Madri: Edelsa, 1998.

_____. *Planet@ 3: Español lengua extranjera*. Madri: Edelsa, 1998.

_____. *Planet@ 4: Español lengua extranjera*. Madri: Edelsa, 1998.

CORONADO GONZÁLEZ, M. L. et alii. *A fondo: Curso Superior de Español para Extranjeros. Lengua y Civilización*. Madri: SGEL, 1994.

CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1985.

DURÃO, A. B. A. B. Erros gramaticais frequentes na produção escrita de luso-falantes aprendizes de espanhol. *Anais do V Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras – I Internacional*. Assis: Editora da UNESP, 2001. p. 152-156.

FANJUL, A. P. El espacio de la persona en la versión portugués-español: un problema de identidad discursiva. *Estudios Acadêmicos UNIBERO*, São Paulo, v.10, p.135-154, jul-dez/1999.

FERNÁNDEZ, S. *Gramática española*. Madri: Revista de Occidente, 1951.

_____. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madri: Edelsa, 1997.

FERREIRA, M. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo: FTD, 1992.

GANCEDO ÁLVAREZ, M. A. *La oblicuidad, construcciones de dativos na interlengua de estudantes brasileiros de espanhol*. São Paulo, 2002. Dissertação de Mestrado - LE/FFLCH- USP.

GARGALLO, I. S. *Análisis Contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madri: Síntesis, 1993.

GONZALEZ, N. T. M. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. São Paulo, 1994. Tese de Doutorado - DL/FFLCH-USP.

GONZÁLEZ, N. T. M & KULIKOWSKI, M. Z. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. São Paulo, ABEH, p.11-18, 1999.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. Los dativos. In: BOSQUE M. Ignacio y DEMONTE B. Violeta (orgs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madri: Espasa Calpe, 1999.

LOPES, L. P. da M. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: *Oficina de linguística aplicada – a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

LORENZO, E. Sobre el talante y el semblante de la lengua española. In: *El español y otras lenguas*. Madri: SGEL, 1980.

LUFT, C. P. *Moderna gramática brasileira*. Porto alegre - Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1981.

PORTO DAPENA, J. *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*. Madri: Arco/libros, 1997.

POSSENTI, S. Um cérebro para a linguagem. *Boletim da ABRALIN*. São Paulo, v.13, p.75-84, 1992.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Gramática de la lengua española*. Madri: Espasa-Calpe, 1931.

_____. *Esbozo de una nueva Gramática de la lengua española*. Madri: Espasa-Calpe, 1979.

SAVIOLI, F. P. *Gramática em 44 lições*. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

VÁZQUEZ CUESTA, P. & MENDEZ DA LUZ, M. A. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

MARCAS DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA PRODUÇÃO DE PALESTRAS

Paloma Sabata Lopes da Silva*
Edmilson Luiz Rafael**

Resumo: Baseando-se na perspectiva de ensino da linguagem em uso, vinculada aos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, investigaram-se, neste estudo, as marcas linguístico-discursivas que se manifestam como indicadores de competência comunicativa na produção do gênero palestra por alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Campina Grande, Paraíba. Analisou-se, assim, um *corpus* composto pela produção de cinco palestras proferidas pelos alunos e coletadas na fase final de uma sequência didática elaborada e aplicada pela própria pesquisadora, que era também professora da turma. Como constatação dessa leitura dos dados, foi possível perceber, na exposição das palestras, a ativação de habilidades e competências acumuladas durante a fase escolar, tais como habilidades de interação em situação pública de fala e de conhecimentos linguísticos e culturais necessários ao planejamento da apresentação. Verificamos também que os alunos fizeram uso de variantes típicas de situações informais de comunicação empregando variantes na produção do gênero palestra.

Palavras-chave: Sociolinguística Interacional. Ensino. Produção de texto.

Abstract: Based on the perspective of teaching language in use, linked to the theoretical principles of the Interactional Sociolinguistics, in this study, the linguistic and discursive marks that turn out to be indicators of communicative competence in the production of the lecture genre for students of 3rd year of High School in a public school in the city of Campina Grande, Paraíba were investigated. It was analyzed, therefore, a corpus composed of the production of five lectures given by students and collected at the final stage of a didactic sequence designed and implemented by the researcher, who was also the teacher of the students. According to the reading of the data, it was possible to realize in the exposure of the lectures the activation of skills and competencies

* Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Paraíba. Endereço eletrônico: paloma_sabata@hotmail.com

** Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG.

accumulated during school years, such as interaction skills in public speaking situation and in cultural and linguistic knowledge required to plan the presentation. It was also found that students made use of typical variants of informal situations for communication using variations in the production of the lecture genre.

Keywords: Interactional Sociolinguistics. Teaching. Text production.

1 Introdução

O ensino de língua materna traz consigo inúmeras implicações teóricas e metodológicas que vêm sendo discutidas cada vez mais por estudiosos e aplicados em documentos oficiais e manuais didáticos. A pretensão é de se chegar a um ensino eficaz e de qualidade que permita aos alunos a aquisição de novos conhecimentos no âmbito da leitura e produção de textos e a utilização desses na vida cotidiana. É o que propõe os documentos oficiais a exemplo dos PCN para o Ensino Médio:

O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos da nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+EM, 2002. p. 55)

Com base nessa proposta e na perspectiva de ensino da linguagem em uso vinculadas aos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, investigaremos, neste estudo, as marcas indicadoras de competência comunicativa na produção do gênero palestra por alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Campina Grande, Paraíba.

Para Bortoni-Ricardo (2006), no estudo da Sociolinguística Interacional precisa-se considerar que a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo (coloquial) dos falantes, mas sim em seus estilos formais, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento. Por isso, a tarefa da escola está em facilitar a incorporação do repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitem empregar com segurança os estilos motivados da língua, em que o ponto de partida é a análise do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.

Com base nesse princípio, procuraremos responder ao seguinte questionamento: que marcas linguístico-discursivas se manifestam como indicadores de competência comunicativa na produção do gênero palestra?

Tal questionamento está norteado, de modo específico, pelo objetivo de identificar as marcas linguístico-discursivas de competência comunicativa que os alunos do 3º ano do ensino médio exibem na exposição de palestras. Para tanto, analisaremos um *corpus* composto por cinco palestras proferidas por alunos do 3º ano do ensino médio. Essa amostragem foi coletada na fase final de uma sequência didática elaborada e aplicada pela própria pesquisadora, que era também professora da turma, no período de julho a agosto do ano de 2010.

A sequência didática de estudo do gênero palestra foi dividida em cinco oficinas que contemplavam as seguintes atividades: exibição de um filme para inspirar as temáticas das palestras; levantamento de dados sobre o gênero palestra; estudo da gramática do texto; produção do gênero por parte de uma “autoridade” e produção escrita individual, produção escrita coletiva (por grupo) e exposição da palestra por representantes dos grupos.

A turma continha 26 alunos, dos quais 25 participaram efetivamente das atividades até a produção coletiva do grupo e 11 alunos participaram de todas as atividades da sequência, incluindo a exposição da palestra. Os alunos foram divididos em cinco equipes e os temas propostos foram de cunho social: 1) Preconceito; 2) Desenvolvimento tecnológico; 3) Cultura indígena: tecnologia e mudança de hábitos 4) Miscigenação: raças e culturas e 5) Capitalismo no Brasil.

Com as temáticas distribuídas por grupos – quatro equipes de

cinco pessoas e uma de seis –, a professora orientou que fosse escolhido um representante de cada equipe para proferir a palestra. No entanto, os alunos solicitaram a presença de mais de um representante, utilizando como argumento central o fato de se sentirem menos inseguros. A professora, então, acatou a solicitação. A primeira equipe de apresentação continha três alunos (pois o grupo tinha um integrante a mais que os outros), e os demais contaram com dois palestrantes.

Os dados foram coletados mediante a utilização de áudio-gravação, bem como a coleta de amostragens de todas as atividades realizadas pelos alunos no decorrer do estudo do gênero. A análise é realizada a partir a leitura das transcrições¹ das palestras proferidas (em anexo).

Esse texto está organizado em mais três tópicos além dessa introdução. No primeiro deles apresentamos a definição de competência comunicativa proposto por Hymes (1972) e seguida por outros teóricos a exemplo de Saville-Troike (1996) e Bortoni-Ricardo (2005). No segundo tópico instauramos uma discussão acerca da caracterização da estrutura composicional da palestra a partir de uma apreciação de teorias que se aproximam do gênero, pois não encontramos literatura que trate da descrição e caracterização da palestra. Por fim, apresentamos uma leitura dos dados à luz das teorias abordadas e do objetivo instaurado.

2 A competência comunicativa à luz da teoria sociolinguística

O estudo das variedades da Língua Portuguesa, com a ajuda das teorias sociolinguísticas, é necessário para conhecer as distâncias e divergências entre o dialeto popular e de prestígio. Aliás, o comportamento da escola reforça a estigmatização dos dialetos populares e estilos monitorados de uso da língua quase nunca fazem parte das práticas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a competência comunicativa para se utilizar a língua em situações variadas de comunicação fica à margem do processo de ensino.

Estes temas são do âmbito dos linguistas e de professores de Língua Portuguesa, que não devem apenas se indagar o que fazer, mas

¹ As transcrições foram realizadas com base no projeto NURC (Organização de Preti, 2003) e em Dionísio (2001).

procurar entender o que está acontecendo, aplicando seu instrumento teórico para resolver o problema prático.

Os estudos sociolinguísticos mostram que se deve relacionar os traços linguísticos e os dados extralinguísticos para ver em que medida as variações dos dois domínios são concomitantes. Apesar de respeitar o dialeto do aluno, o professor deve ensinar o dialeto padrão.

A Sociolinguística Interacional trabalha com uma abordagem teórica interdisciplinar e focaliza as interações que ocorrem em diferentes contextos sejam eles espontâneos ou institucionais, levando em consideração aspectos variacionistas como os espaços de diversidade cultural, étnica, religiosa, etária, linguística, de classe, de gênero, de poder.

Dell Hymes, antropólogo de formação, foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência abordado por Chomsky. O estudioso propõe o conceito de competência comunicativa, que trata da necessidade do falante de entender e usar as variedades de acordo com um contexto linguístico e social específico (cf. HYMES, 1972).

Ao criticar a noção de competência instaurada por Chomsky, na qual postula que o falante nasce com uma compreensão intuitiva das regras da língua – inatismo –, Hymes (op.cit) diz, assim como outros estudiosos, a exemplo de Bakhtin (1979/92), que esta imagem é enganosa, pois abstrai a criança como aluno e como o adulto-usuário da língua, dos contextos sociais em que a aquisição e o uso são alcançados.

A respeito da relação entre o sistema linguístico e o sistema comunicativo em uso, especialmente em termos de antropologia cultural, o estudioso propôs quatro questões: o que é formalmente possível na comunicação; o que é viável ao contexto; o que é apropriado para ser dito e o que é dito efetivamente pelos falantes.

A competência comunicativa é, pois, o que o falante precisa saber para ser competente em uma comunidade de fala, adequando-se às variedades de falas conforme o contexto em que esteja inserido. Nesse sentido, a competência linguística é apenas uma parte da competência comunicativa.

Preocupado em explicar o uso da linguagem em contextos sociais, ainda assim, Hymes (op. cit., p. 287) aborda questões de aquisição da linguagem, tais como: a) competências gramaticais, incluindo vocabulário, formação de palavras, formação de frases,

pronúncia, ortografia e semântica linguística; b) competências sociolinguísticas, envolvendo a medida que enunciados são produzidos e compreendidos de forma adequada em diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores contextuais como o *status* dos participantes, objetivos da interação, e as normas ou convenções de interação. Esta competência habilita o aluno a pronunciar determinados enunciados de acordo com os contextos sociais; c) competência discursiva, sobre o domínio de como combinar formas gramaticais e significados para conseguir um texto falado ou escrito unificado em diferentes gêneros e; d) competências estratégicas, compostas do "domínio do não-verbal e estratégias de comunicação verbal que podem ser postas em ação" (p. 288), ou seja, é a capacidade de superar problemas de comunicação na interação.

Essa flexibilidade na utilização da comunicação é o elemento chave no sucesso do processo interacional, pois possibilita aos alunos oportunidades de uso criativo e autêntico da língua, centrando-se no significado (mensagem) ao invés da forma (própria linguagem). O modelo da competência comunicativa sugere, assim, que a aprendizagem deve ser relevante para as necessidades dos alunos, propondo uma abordagem funcional para a aprendizagem de línguas (ou seja, o que as pessoas fazem com a linguagem ao convidar, ao desculpar-se, ao apresentar uma saudação ou intrusão etc.). Além disso, para serem competentes na língua, os alunos devem adquirir não só o conhecimento linguístico, mas também a cultura dessa língua.

Segundo Saville-Troike (1996), o estudo da competência comunicativa de Dell Hymes está inserido no campo da etnografia da fala – interpretação da linguagem e da cultura a partir da concepção de comportamento comunicativo –, em que a atividade de comunicação é fundamental para se entender as “formas de falar” em diferentes situações, trata-se, pois, do

que um falante precisa saber para se comunicar de forma adequada e dar sentido a situações de comunicação dentro de uma comunidade de fala particular, e como ele ou ela aprendeu isso. (SAVILLE-TROIKE, op. cit., p. 351)

Assim, a etnografia da comunicação procura dar conta não

apenas do que pode ser dito, mas de quando, onde, por quem, para quem, de que maneira e em que circunstâncias particulares, e busca entender o processo de aquisição desses conhecimentos. Em síntese, a competência comunicativa envolve tudo que diz respeito ao uso da linguagem e outras dimensões comunicativas em contextos sociais particulares.

A competência comunicativa envolve três dimensões, conforme apontadas por Saville-Troike (op. cit.), são elas: *conhecimentos linguísticos* – a capacidade de diferenciar entre as variantes de prestígio e as estigmatizadas pela sociedade e o contexto de uso em que podem ser utilizadas; *habilidades de interação* – envolve tanto conhecimentos quanto expectativas do ato da interação (quem pode ou não falar, como falar com pessoas de diferentes papéis ou classes sociais, que comportamentos não-verbais são apropriados etc.) e *conhecimento cultural* – o conhecimento partilhado entre os falantes, tais como, os pressupostos comuns e juízos de valor e de verdade que são intrínsecos, bem como do uso adequado e interpretação contextual.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que a presença e participação verbal do outro, no caso da interação face a face, diminui o estresse comunicativo. Em situação de fala formal pública, como é o caso da palestra, esse estresse comunicativo aumenta tendo em vista que os destinatários só se expressam através de pistas não-verbais.

No diálogo, os participantes estão sempre monitorando-se mutuamente por meio de pistas contextuais verbais e não-verbais, enquanto no monólogo o falante só pode contar com a monitoração não-verbal dos seus interlocutores. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 68)

A competência comunicativa deve, assim, ser entendida como a capacidade pessoal de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias, ou seja, é o conhecimento do código aliado à habilidade de usá-lo, levando em conta as condições de produção do discurso, e o que é efetivamente usado.

Como cada evento de fala está associado a certo grau de estresse ou pressão comunicativa, Bortoni-Ricardo (op. cit.) afirma que

a competência comunicativa dos alunos está associada às “variações que caracterizam as diversas comunidades de fala, habilitando-o a realizar intervenções construtivas nas estratégias heurísticas desenvolvidas pelo próprio educando” (p. 144).

Para que o evento de produção da palestra se realize de modo eficaz, há que se considerar também o contexto situacional e os marcadores contextuais que atestam informações sobre a maneira como o comportamento verbal e não-verbal devem ser produzidos e interpretados. Esses mecanismos são abordados em Gumperz (1982 apud BORTONI-RICARDO, 2005) e dizem respeito: a) ao grau de conhecimento compartilhado e grau de complexidade cognitiva exigida na consecução de uma tarefa e; b) ao estoque de conhecimento linguístico de cada participante da comunicação. Assim, a preparação e monitoramento servem para “alinhar” a fala ao público.

3 O gênero palestra enquanto objeto de ensino-aprendizagem

Segundo Schneuwly & Dolz (2004), os gêneros textuais são um bom recurso para a “articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”. Assim, com a materialização da modalidade oral surgem as possibilidades de um ensino planejado eficaz. Ao adquirir novo papel, os gêneros orais, a exemplo da palestra, entrevista, debate e seminário, na sala de aula, têm a função de fazerem os alunos adequarem-se às diferentes situações comunicativas, de tal forma a mobilizar nos alunos a reflexão das variedades de uso da fala e suas possibilidades de utilização.

Não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 135)

Como justificativa para a nomenclatura *gênero textual*, Bronckart (1999) considera que os textos apresentam características relativamente estáveis e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados.

Na concepção de linguagem proposta por Bakhtin (1979/92), e adotada pelos PCN, evidencia-se o dialogismo (linguagem apreendida pela interação verbal), no qual estão inseridos os gêneros do discurso, o discurso interior, a comunicação diária e outras manifestações culturais. Esses gêneros estão subdivididos em primários: situação de comunicação verbal espontânea (réplica do diálogo ou carta); e secundários: ligados à escrita e a sua aplicabilidade no meio social.

Conforme apontam os PCN, e alguns estudiosos das áreas da Linguística Aplicada e da formação do docente, a exemplo Moita Lopes (2006), Fávero, Andrade e Aquino (1998), é papel do professor, principalmente os de Língua Portuguesa, promover competências comunicativas, dentre elas a habilidade com a língua: aprender a falar, escrever e ler adequadamente; explorar fenômenos linguísticos, bem como trabalhar o funcionamento interativo da língua por textos orais e escritos.

Para compreendermos as características de qualquer gênero textual, cabe reconhecer estratégias que os distinguem uns dos outros, de acordo com Adam (2008) “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis” (p. 254). As “sequências identificáveis” ou “sequências textuais” referidas por Adam são as do domínio do argumentar, narrar, expor e descrever, ressaltando que um mesmo texto pode apresentar mais de uma sequência. No entanto, uma sempre será destacada como predominante e, segundo Schneuwly & Dolz (2004), a palestra é um gênero representativo do domínio do expor, cujo objetivo é a transmissão e construção de saberes em forma de apresentação oral.

Segundo Bronckart (1999), os textos da ordem do expor são baseados nos critérios de elaboração e de validação do conhecimento no mundo ordinário. A planificação na ordem do expor pode aparecer sobre três tipos: pelo discurso interativo, pelo discurso teórico ou pelo tipo misto interativo-teórico. Quanto às modalidades de planificação do conteúdo temático, apresenta: a esquematização, a sequência explicativa, a argumentativa, a descritiva e a injuntiva, sob a forma de

uma organização sequencial ou linear.

A partir de tais considerações acerca das sequências inseridas no conteúdo proposicional dos textos, e com base em aproximações dos exemplos de gêneros semelhantes à palestra fornecidos pelos autores supracitados – principalmente por Bronckart (op. cit) –, elaboramos um quadro explicativo adotado para nosso estudo em relação às sequências inseridas no texto da palestra.

O quadro 1 abaixo apresenta um modelo que visa a descrição das sequências textuais predominantes no gênero palestra, quais sejam: explicação e argumentação; suas fases de constituição e; a função dessas sequências inseridas no corpo do texto:

Quadro 1: Das sequências inseridas no gênero palestra

SEQUÊNCIA	FASES DE CONSTITUIÇÃO	FUNÇÃO
Explicativa	1. Constatação inicial; 2. problematização; 3. resolução e; 4. conclusão-avaliação.	Apresentar uma comprovação de um fenômeno dado como incontestável (acontecimento natural ou ação humana).
Argumentativa	1. Premissas (ou apresentação de dados); 2. Apresentação de argumentos; 3. Apresentação de contra-argumentos; 4. Conclusão (ou nova tese).	Formular uma tese (partilhada pelo senso comum) a partir da qual são propostos dados novos, que passam pelo processo de inferência e orientam a uma conclusão.

Para o autor, a argumentação e a explicação apresentam um objeto de discurso problemático ou contestável (para os destinatários). Tal objeto pode se tornar neutralizado se o texto for simplesmente informativo com esquematizações constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal etc.).

Bronckart (op. cit.) afirma, ainda, que devemos considerar que é o contexto da ação de linguagem no seu conjunto que exerce influência sobre as diferenças de registro (lexical e sintático) das modalidades oral e escrita e não a variante oral/escrita em si mesma, que constitui apenas uma das propriedades do contexto, desempenhando um papel subordinado ou indireto:

Mas podemos observar também que todo texto produzido em modalidade oral pode, em seguida, ser transcrito e que todo texto produzido em modalidade escrita pode, a seguir, ser reproduzido oralmente (BRONCKART, op. cit., p. 185)

A partir das citadas posturas que destacam a língua falada enquanto híbrida de recursos linguísticos também utilizados na escrita, reconhecemos que a palestra é entendida enquanto gênero essencialmente oral formal mediado pela produção de um texto escrito e proferido para pessoas que consideram o tema importante ou pertinente. Além disso, deve ser proferida por alguém que domina um assunto específico e que tem propriedade para falar sobre ele, utilizando-se de teorias e exemplificações com a finalidade de conduzir os destinatários a uma atitude, seja de ação no mundo ou para própria reflexão.

Essa conclusão a que chegamos foi mediada por pesquisas, que, vale destacar, não tratam especificamente do gênero, mas trazem breves apreciações sobre o que é a palestra e algumas de suas características, a exemplo do Dicionário Aurélio – que apresenta uma definição superficial do gênero: “palestra: é uma exposição preparada previamente com leituras e anotações escritas” (HOLANDA-FERREIRA, 2000) – e de Xavier (2010) – que afirma: “palestra é um tipo de comunicação oral proferida por um profissional credenciado por seu reconhecido trabalho e publicações na área” (p. 146).

Quanto às características referentes à situação comunicativa e ao conteúdo temático do gênero, Silva (2008) diz que a produção da palestra é orientada a se estruturar da seguinte forma: primeiro, o palestrante saúda o público, se apresenta e diz o motivo pelo qual foi escolhido para proferir a palestra ou o objetivo de sua fala; depois, começa a tratar do foco de sua fala, expondo fatos, narrando acontecimentos, descrevendo situações ou argumentando um ponto de

vista; ao final, tende a deixar sugestões para o público ou a fazer um apelo no tocante ao que foi exposto.

De modo geral, o palestrante precisa estimular o público e envolvê-lo do início ao final de sua exposição, apontando direções para as quais as pessoas podem ou devem seguir a fim de conseguir um determinado objetivo, para isso um bom recurso é conhecer o público ao qual está se dirigindo e fornecer razões para que se faça o que está sendo dito.

Na sala de aula, o domínio da linguagem formal precisa ser contraposto ao do falar cotidiano, pois mesmo a proposta de produção sendo a de proferir uma palestra para os colegas da turma, a linguagem que deve ser empregada é a formal. Para fomentar essa linguagem nada melhor do que realizar leituras e conhecer bem o tema do qual irá tratar.

4 A competência comunicativa na produção da palestra: uma análise da exposição dos alunos de 3º ano do ensino médio

O domínio competente da comunicação envolve o conhecimento social e cultural dos falantes e se estende para o conhecimento e expectativa de quem pode ou não falar em determinados contextos, quando falar e quando calar, com quem se pode falar, como se pode conversar com pessoas de diferentes *status* e papéis, que comportamentos não-verbais são adequadas em vários contextos, que rotinas utilizar para retomar a conversação, como impor a disciplina, e assim por diante (cf. SAVILLE-TROIKE, 1996).

Ao tomarmos por foco de análise estes domínios competentes da comunicação, analisamos as marcas de competência comunicativa nas palestras através da comparação entre as exposições dos alunos no que diz respeito as três partes principais que compõem o gênero: apresentação do palestrante e do objetivo da exposição, o tratamento do foco da palestra e a conclusão da fala dos palestrantes apresentado sugestões para o público ouvinte, relacionada ao tema.

Utilizamos como códigos nas transcrições as letras “E” seguida de uma numeração para nos referirmos aos palestrantes (expositores); “A” para a fala dos alunos da turma e; “P” para a fala da professora.

a) Apresentação dos palestrantes e do objetivo das exposições

Durante a apresentação pessoal dos palestrantes, bem como dos temas que abordaram nas exposições, observamos diferentes manifestações de marcas linguístico-discursivas que estruturam o texto, pois os alunos demonstraram autonomia na pesquisa e singularidades na produção do gênero. Vejamos:

GRUPO 1: 7E1 Bom dia meu nome é Kely e meu grupo é composto por Raquel Juliana Thais Erivelton e Alan... estamos aqui para proferir uma palestra/para proferir uma palestra cujo tema é o preconceito que é um fator frequentemente visto em lugares variados... portanto iremos dar seguimento a esse tema/ portanto iremos dar seguimento a esse tema que é bastante falado e raramente abordado... nessa palestra nós iremos falar principalmente sobre o homossexualismo e o racismo (...)

Ao se apresentarem enquanto “grupo”, E1 demonstra que sua competência está mais voltada para as características presentes em exposição de seminário – gênero oral ao qual são submetidos a produzirem com certa frequência – e não se porta como autoridade perante o discurso. O esperado seria que se apresentasse como um “grupo de estudos que pesquisa a temática X”. Além disso, percebemos marcas linguísticas que demonstram a memorização do texto, nos seguintes trechos em que as expressões se repetem: “estamos aqui para proferir uma palestra/para proferir uma palestra” e, “portanto iremos dar seguimento a esse tema/ portanto iremos dar seguimento a esse tema”.

E4, do grupo 2, inicia sua exposição de um modo diferente de E1: saúda o público e antecipa o agradecimento pelo convite de participar do evento, apresenta o tema da palestra e abre a exposição da temática a partir de tópicos:

GRUPO 2: 124E4 bom dia... somos alunos da escola () e estamos no terceiro ano e já agradecemos pela oportunidade de estarmos aqui com vocês vamos proferir a palestra sobre/sobre: desenvolvimento

tecnológico... primeiramente como todos sabem o avanço tecnológico em nosso país está crescendo cada vez mais as tecnologias estão cada vez ó:: é:: em nossos caminhos... o homem está sendo substituído pelas máquinas como a gente vê nas empresas e em todos os locais da nossa sociedade...

O expositor E4 demonstra mais segurança sobre o que diz, marcando a competência comunicativa para abrir uma exposição de modo coerente com o gênero e se apropriando da autoridade para falar sobre o tema proposto.

E6 inicia a palestra apresentando um enunciado ambíguo, que prejudicou a formalidade que precisa ser empregada nesse tipo de evento:

GRUPO 3: 266E6 Olá pessoal bom dia
267A bom dia
268E6 meu nome é Sérgio Ricardo esse é meu **companheiro...** [[DE APRE-SEN-TA-ÇÃO de tra-BA-lho
270A [[hummmm
((risos))
(...)
282E6 meu companheiro DE trabalho DE apresentação Igor vai fazer a apresentação dos dados e meu grupo é constituído por nosso querido amigo Jair ((que se levanta e acena para a turma)) e nossa amiga Maria das Graças E nosso amigo Ângelo também... bom nós gostaríamos de falar para vocês um pouco da cultura indígena falando sobresse/ é...

No primeiro momento de sua exposição, E6 não apresentou competência suficiente para perceber que sua fala geraria polêmica na recepção pelo público ouvinte, faltando-lhe a habilidade de adequar a linguagem aos destinatários (competência sociolinguística) e à situação social de exposição da palestra (competência discursiva). Quando percebe o equívoco tenta revertê-lo, no entanto, como a fala inicial parece não ter sido planejada, gerou um enunciado ambíguo. Uma

característica semelhante na apresentação de E6 e E1 é o fato de não se desvincularem da condição de alunos para se portarem como autoridades do discurso proferido.

O palestrante E8 demonstrou a competência que faltou para E1 e E6 no que tange às marcas linguística que conferem autoridade ao discurso:

GRUPO 4: 513E8 bom dia pra todos meu nome é Lucélia eu/ é:: eu faço parte de um grupo que é constituído por Taise Araújo por Jonathan Ferreira Vanessa Clementino e Débora Silva esse grupo foi constituído com uma só finalidade... de abordar a miscigenação de faze/ de fazer pesquisas de caracterização de regiões e organização de uma sociedade e por esse motivo fui chamada para proferir a palestra a qual o principal assunto é esse a miscigenação... um fator que é muito visto em países desenvolvidos subdesenvolvidos mas pouco abordado entre os mesmos

A abertura da exposição do grupo 4 se mostra a mais próxima do esperado: o expositor saúda o público, se apresenta, apresenta a equipe de trabalho e o objetivo da fala portando-se como estudiosos no assunto a ser discutido no decorrer da palestra.

Por fim, E10 demonstrou que o interesse do grupo era apenas o de cumprir com a atividade, para obter a pontuação referente à unidade. Pois, de início, já se percebe uma exposição apressada, que vai sendo confirmada no desenvolvimento do que deveria ser uma palestra:

GRUPO 5: 576E10 pode começar? Meu grupo é composto por Mayara Dani eu Josicleide e Stefanie nós vamos falar sobre capitalismo no Brasil eu vou iniciar falando sobre o que é capitalismo...

Conforme evidenciado no trecho acima, o último expositor não saúda o público e inicia a exposição também como que fosse um seminário, apresentando a equipe e passando imediatamente para o conceito a ser tratado na exposição. Além disso, a exposição desses “palestrantes” foi realizada mediante a oralização do texto escrito.

b) O tratamento do foco da palestra: exposição dos fatos, narração de acontecimentos, descrição de situações ou argumentos acerca de um ponto de vista.

Analisamos a competência dos alunos palestrantes para a exposição do tema abordado tomando por base de análise as quatro questões propostas por Hymes (1972), em relação ao sistema linguístico e ao sistema comunicativo em uso citadas no segundo tópico deste texto – quais sejam: 1) o que é formalmente possível na comunicação; 2) o que é viável ao contexto; 3) o que é apropriado para ser dito e; 4) o que é dito efetivamente pelos falantes. Esses pressupostos são abordados a partir da noção de que o texto oral apresenta múltiplas marcas dêiticas, mais do que na escrita, já que aquela representa uma linguagem híbrida.

O trecho de fala (abaixo) dos palestrantes do grupo 1 ilustram a ausência das categorias 1 e 4 citadas, pois eles não conseguem mascarar o nervosismo característico de iniciantes na exposição de texto formal público:

GRUPO 1: 13E2 e muitas pessoas/ não... desculpa... primeiro é outra coisa aqui
/.../
19E2 (...) bom “que país é esse onde o preconceito está guardado em cada ser... Que país é esse onde as pessoas não podem ser iguais dentro das suas classes sociais”... é:: existem pessoas que pensam que por outros terem uma cor diferente de pele são diferente delas isso não é verdade... somos todos exatamente iguais... é:: não importa assim... a quantidade de dinheiro ou a classe a que pertence é:: ou seja... desculpa gente eu tô nervosa... é:: não importa se é alto: baixo: gordo magro rico pobre...
/.../
93E3 é aí deu um tiro mermo na perna dele pronto aí:: entrevistaram ele aí/ aí tem o preconceito racial só porque ele é negro aí:: é:: eita quê mais?

Enquanto gênero caracterizado por apresentar uma linguagem formal, na palestra é possível que haja interação com os destinatários – seja ela efetiva ou de ordem retórica – e é permitido envolver os participantes no jogo enunciativo. No entanto, não é permitido escapar

da formalidade inerente ao gênero. Nos trechos acima percebemos que o E2 sempre que esquece a fala desculpa-se com os destinatários e tenta retomar o turno (L13 e L16), em seguida inicia sua apreciação temática com a leitura de um trecho de uma música seguido de um raciocínio explicativo – “... é:: existem pessoas que pensam que por outros terem uma cor diferente de pele **são diferente** delas isso não é verdade... somos todos exatamente iguais...” –, essa explicação se reveste de marcas linguísticas que apontam para a dificuldade em organizar a linguagem formalmente em situações públicas de fala. Podemos perceber, ainda, que o nervosismo conduziu à falta de concordância entre dois termos: o verbo e o objeto (“são diferente”).

Em situações públicas formais de fala, as quais os alunos quase nunca se deparam, encontram dificuldades em organizar o texto e se expressarem adequadamente, pois a presença do outro, neste caso, enquanto colegas de turma, ao invés de diminuir o estresse comunicativo, o faz aumentar. No caso de E3, a competência comunicativa manifestada não atinge o nível linguístico esperado, pois comete “deslizes” como a repetição da variante popular “ai” e da pronúncia equivocada da palavra “mesmo” por “mermo” justificados pelo não-monitoramento da fala. Além da marca que evidencia a ausência de competência discursiva: “eita quê mais?”. O que predomina na exposição desse grupo é, pois, a ausência de competência estratégica, ou seja, a capacidade de superar os problemas de comunicação.

Segundo Grice (1981 apud. BRONCKART, 1999), o “raciocínio explicativo” origina-se na constatação de um fenômeno incontestável (acontecimento natural ou ação humana), cujo desenvolvimento é incompleto, pois requer continuação informando as causas e/ou as razões da afirmação inicial, bem como as questões e as contradições; além da necessidade de uma constatação reformulada e geralmente enriquecida presente na conclusão.

No trecho de fala do grupo 2 percebemos que E4 desenvolve o tema da palestra de modo coerente com o postulado de Grice, além de ilustrar a presença das quatro categorias apresentadas por Hymes (op. cit.). Vejamos:

GRUPO 1: 124E4 (...) primeiramente como todos sabem o avanço tecnológico em nosso país está crescendo cada vez mais as tecnologias estão cada vez ó:: é:: em

- nossos caminhos... o homem está sendo substituído pelas máquinas como a gente vê nas empresas e em todos os locais da nossa sociedade... tendo como exemplo uma empresa de ônibus (...)
- 134E4 (...)também em nossas salas temos o avanço dessas tecnologias o QADRO que antigamente era um quadro negro né? Que era usado o giz... hoje nós temos aqui o piloto né? O lápis ((apontando para a lousa e para o lápis piloto)) e é escrito já não tem problema de...
- 138A2 [daqui a pouco é a máquina no lugar do professor ((risos))
- 140E4 [já não tem mais problema de o professor que tenha alergia ou não e:: futuramente como será? Será que nas salas
- 142A3 [vai ter um datashow pendurado na laje ali... ((risos))
- 143E4 [[sim... será que vamos ter datashow...

E4 parte do conhecimento cultural, ou partilhado pelos participantes da interação, e se utiliza de habilidades e conhecimentos linguísticos adequados ao contexto de produção da palestra; permite a voz do destinatário (L138 e L142), mas não o permite “dominar” o turno retomando logo sua enunciação: “futuramente como será? Será que nas salas/ será que vamos ter datashow?”. Os questionamentos realizados pelo expositor evidenciam a pretensão primordial de levar os destinatários à reflexão.

O E4 durante toda sua exposição demonstra competência em adequar-se à situação comunicativa a que estava participando, pois se propõe a portar-se como autoridade, conferindo distanciamento aos colegas de turma e adequando-se ao discurso formal e a outras características do gênero. Percebemos essa mesma postura adequada entre os expositores dos grupos 3 e 4.

Uma marca linguística de variante coloquial verificada na maioria das produções pelos alunos palestrantes é o uso recorrente do termo “né” exercendo a função fática da linguagem. E7 também consegue representar em sua linguagem as marcas de competência tanto comunicativas quanto linguísticas para produção da palestra:

- GRUPO 3: 345E7 Bom... primeiramente eu vou falar um pouco dos hábitos dos índios hoje em dia no Brasil você vê vários meios na internet e de pesquisar e-mails várias Ongs que fazem pesquisas sempre dão números diferenciados de quantos índios existem no Brasil portanto eu posso dizer assim ((alunas de outra turma batem na porta à procura da professora – a palestra não é interrompida)) não tem condições de se saber ao certo quantos índios existem no Brasil mas segundo uma pesquisa feita existem cerca de trezentos e quarenta mil índios no Brasil... (...)
- 381 (...) vou falar agora sobre saúde que é:: bem interessante né? você vê no globo repórter aquela coisa mais linda a criancinha no braço da mãe a coisa mais linda de se olhar (...) mas não é bem isso que você vê lá não e o que você olha lá na televisão você tá vendo praticamente uma mentira porque o perfil epistemológico do/ da:: dessas tribos é bem precário

E7 organiza seu texto de modo a demonstrar a ativação de todas as competências necessárias para o evento de fala em questão. As marcas linguístico-discursivas observadas evidenciam desde a fomentação do discurso pela pesquisa até o desenvolvimento do raciocínio argumentativo em favor do que está expondo – “você vê no globo repórter aquela coisa mais linda a criancinha no braço da mãe a coisa mais linda de se olhar (...) mas não é bem isso que você vê lá não e o que você olha lá na televisão você tá vendo praticamente uma mentira porque o perfil epistemológico do/ da:: dessas tribos é bem precário”. Evidenciamos, assim, que o ponto chave para o sucesso na exposição do gênero pelos alunos é a preparação e o monitoramento do texto apresentado.

Concordamos que E9, do grupo 4, também demonstra em seu discurso marcas que evidenciam a preparação através da pesquisa sobre o tema proposto, apesar de apresentar problemas na produção do texto:

- GRUPO 4: 538E9 Então há um certo tipo de preconceito como ela acabou de dizer ((apontando para a colega)) alguns dizem que não têm... o sistema de cotas por

- exemplo nas universidades que destinam as/ é:: assim algumas vagas para os negros os que são brancos não mas se a gente for pensar assim... é:: quer dizer inferioriza alguém que não tem capacidade ((falando muito rápido)) pra: é: quer dizer cons/... ((risos))
- 545E9 desculpe... que ele não tem capacidade pra entrar numa universidade só por causa da cor da pele dele porque ele é melhor ou pior do que os outros entendeu? é: outro fator importante pra se abordar é a importância dessa miscigenação o que traz assim pra nossa cultura é: da nossa cultura brasileira né? É::... cada um teve uma importância singular na nossa cultura que eu acabei de falar os imigrantes por exemplo (...)

Na fala de E9 identificamos a ausência de competência discursiva para elaboração dos enunciados – “as universidades que destinam as/ é:: assim algumas vagas para os negros” - e para o domínio da pronúncia, quando fala muito rápido – “capacidade pra: é: quer dizer cons/... desculpe”.

O último grupo de apresentação manteve a noção de que o desenvolvimento do tema deve iniciar-se com um conceito ou com um conhecimento partilhado para, em seguida, comentar tópicos de discussão mais específicos, contudo a exposição apresentou fuga do gênero palestra, mais se assemelhando a uma entrevista, pois havia dois expositores: o que introduziu o tema e outro que intercalou a apresentação com perguntas que eram respondidas pelo primeiro. Observemos o trecho:

- GRUPO 5: 579E10 (...) capitalismo é um sistema econômico com base na livre iniciativa que tem em vista o lucro aí quais são as vantagens do capitalismo? no capitalismo você tem livre arbítrio de ir e vir de comer o que quiser você é livre no capitalismo você é: não tem limite para satisfazer o seu ego desde que você tenha dinheiro é claro e quais são as desvantagens as desvantagens do capitalismo é que você tem que pagar para ter os serviços mais básicos tais

- como saúde educação é tem que ser sujeito a ter que trabalhar com meios de comunicação conviver com a desigualdade social aí Dani vai fazer umas perguntas e eu vou responder...
- 588E11 ((lendo))“a liberdade no capitalismo é apenas para quem?”
- 589E10 para assim no meu sentido o capitalismo é apenas para ricos políticos e empresários porque os pobres hoje se eles quiserem ter uma boa educação tem que ir para uma escola particular uma boa saúde tem que procurar um plano de saúde particular também...

Com esse trecho podemos perceber que E10 apresenta competência gramatical e discursiva para a produção de um gênero formal público. Embora o texto produzido apresente fuga do gênero proposto percebemos nele sequências descritivas (o conceito de capitalismo) expositivas (o que é permitido no sistema) e argumentativas (defendendo um ponto de vista).

c) A conclusão da palestra

Conforme descrito no tópico referente à literatura sobre a descrição do gênero palestra enquanto objeto de ensino-aprendizagem, ao final da apresentação, o palestrante tende a deixar sugestões para o público ou a fazer um apelo no tocante ao que foi exposto. Vejamos o que os alunos realizaram em suas produções:

- GRUPO 1: 105E3 pronto... isso aí é porque são... vinte e oito min/meia hora de vídeo aí a gente cortou é:: e faltava agora ainda o poema que a gente tinha colocado só que não coube no DVD... nem sei porque num pegou... que Juliana ia ler... mas... assim quando eu li que noventa e cinco por cento dos gays se sentem discriminados mas ele fala isso mas... que se sente discriminado porque eles escondem o rosto quando vão falar como vocês viram aqui no vídeo?... se eles num quisessem é: que:: discrimine/ discrimine/ como é?

112A5 o discrimina-ssem

- 113E3 que o dis-cri-mi-nassem... é:: eles poderiam mostrar o rosto como esse aqui não teve vergonha como o outro teve vergonha e se sente discriminado... então:: galera foi isso obrigado pela sua atenção.

E3 finaliza seu evento de fala apresentando uma justificativa para o que não fez em sua produção e a apreciação de um raciocínio crítico a respeito das entrevistas realizadas com homossexuais e, ao se despedir dos destinatários, utiliza a variante informal da linguagem – “então:: galera foi isso obrigado pela sua atenção.” – o que caracteriza a ausência de distanciamento entre o palestrante e os expectadores, justificado por tratar-se de um evento realizado em sala de aula, com a presença dos colegas de turma.

Já o E4, do grupo 2, deixa bem marcado o seu recado no tocante ao que foi exposto. Observemos no trecho que segue:

- GRUPO 2: 126E4 é:: e máquina produz bem mais que um homem né? Mesmo hoje nas... tipo assim nas fazendas onde tem o cultivo da cana de açúcar alguma coisa ou/ antigamente era o que braço mesmo o homem ia lá trabalhava e fazia e mandava ver hoje em dia tem máquinas né? Que fazem todo trabalho cortam tira as partes verdes deixa só a cana de açúcar botam já dentro do caminhão e vai para a empresa fica muito fácil desse jeito e as pessoas tão sendo sempre excluídas e no futuro como será? A gente deve parar pra analisar como será o nosso futuro como eu disse bem no início da palestra será que nas salas de aulas vão ter professores?

A competência linguística para a produção do gênero foi demonstrada também nesse momento da exposição, pois o palestrante realiza questionamentos que conduzem à reflexão e à possível ação dos destinatários acerca do problema levantado; além de uma ratificação consistente: “A gente deve parar pra pensar como será o nosso futuro como eu falei bem no início da palestra”. Verificamos, apenas, o uso da variante (gíria) “tipo assim” típico da faixa-etária a que pertence e ausência de saudação final.

Percebemos, com a leitura do trecho abaixo, que o discurso

utilizado não contempla a forma esperada de finalização do gênero, pois verificamos marcas linguístico-discursivas que apontam para a ausência de competência estratégica:

- GRUPO 3: 493E6 E outra quanto a modernização eles não são contra a modernização alguns são né? Tem alguns até que realmente... mas isso é até compreensível porque por exemplo se eu abrir minhas portas pra um branco o que que vai acontecer? Ele vai tentar me convencer que a cultura dele é melhor que a minha...
- 498A é::
(...)
- 505E7 se eles tão com tecnologia perto né? ... aí vão acompanhar a tecnologia
- 506E6 é: ele vê que o mundo lá fora tem muito mais a oferecer que o dele dentro da aldeia né? Aí... é isso mais alguma coisa?

Quando E6 diz: “Aí... é isso mais alguma coisa?” utiliza-se da linguagem informal e espera que os destinatários complementem a exposição com perguntas e/ou comentários sobre o tema tratado. No entanto, antes da saudação final, ratificam coerentemente as informações tratadas no desenvolvimento do texto.

Por parte do grupo 4 houve uma falta de articulação entre os palestrantes, visto que E7 finaliza a apresentação antes do ato de fala final de E8:

- GRUPO 3: 559E7 entã:o a gente também temos/ nós jovens temos que lutar pelos nossos direitos quando estiver errados com os conflitos que existem e também saber admirar a nossa cultura também que é muito diversificada então... tem que saber é: admirar e também lutar pelos nossos/ pelos nossos direitos imagina aí como seria o nosso Brasil sem essa mistura né? Brigada
- 565E8 é olhando assim por esse ponto de vista também que como ela disse o que seria do Brasil se não fosse essa miscigenação? A nossa hipótese é que se não viessem essas pessoas turistas de fora pra

morar aqui o:u... ou... passear alguma coisa o que seria? Eles não tra/ não trariam a cultura deles pra cá a gente não conheceria um pouco da cultura deles e o nosso Brasil poderia ficar assim numa espécie de não pobreza economicamente mas de relação de conhecimento entre a vida das pessoas em relação a também a economia que não se movimentaria nessa: transição de miscigenação... é isso... Obrigada

Na ratificação do problema proposto, percebemos novamente a pouca habilidade em lidar com situação pública de fala quando E7 emprega incoerentemente o sujeito e o verbo “a gente também temos” e logo em seguida corrige: “nós jovens temos” demonstrando que a fala está sendo monitorada no ato da produção. A ratificação da problemática da palestra realizada por E8 foi constituída de um posicionamento crítico opinativo acerca do tema exposto, as marcas linguísticas dessa argumentação são: “olhando assim por esse ponto de vista” e “a nossa hipótese é que”.

Apesar de o último grupo fugir do gênero proposto durante o desenvolvimento do tema, ao final da exposição, consegue atender ao que se espera no gênero:

- GRUPO 5: 596E10 realmente hoje os pobres a:: saúde tá péssima a educação também se a gente quer ter se quer que o filho tenha uma boa educação tem que pagar uma esco/ uma escola particular e na minha opinião a palavra ca/capitalismo dá a ideia de que seleciona apenas os ricos e:: difere o ser humano por isso: a gente deve exigir agora dos governadores agora que tão se candidatando os políticos e a gente num tá pagando nossos impostos então a gente tem direito a ter tudo igual a que todo mundo deveria ter já que é agora no tempo de política não vendam seus votos exija mais do governador e do presidente... pronto

Diferentemente dos outros expositores, E10 deixa uma sugestão para o público fazendo um apelo no tocante ao que foi exposto – “não vendam seus votos exija mais do governador e do presidente” –,

característica linguístico-estrutural marcada no gênero palestra.

5 Considerações finais

Como constatação dessa leitura dos dados em que o nosso objetivo central foi de investigar as marcas linguístico-discursivas que se manifestam como indicadores de competência comunicativa na produção da palestra por alunos do 3º ano do ensino médio, obtivemos duas categorias de respostas. Na primeira delas evidenciamos que os grupos 2, 3 e 4 conseguiram executar o gênero conforme as características básicas que lhe são intrínsecas e em conformidade com as orientações fornecidas, já os grupos 1 e 5 executaram uma exposição que, na maior parte do tempo da apresentação, se assemelhava ao seminário ou a entrevista.

Na segunda categoria verificamos que, do ponto de vista da competência comunicativa para monitoração do que é formalmente possível na situação específica, os alunos fizeram uso de variantes típicas de situações informais de comunicação empregando variantes. As mais recorrentes na produção da palestra foram os termos “né”, “aí” e “tipo assim”, típicos do falar regional e da faixa-etária a que os alunos pertencem. Foi possível perceber também a ativação de habilidades e competências acumuladas durante a fase escolar, tais como habilidades de interação em situação pública de fala e de conhecimentos linguísticos e culturais necessários ao planejamento da exposição.

Convém ressaltar que as incoerências registradas decorrem do fato de que o gênero não estava sendo executado numa situação real, mas como objeto de ensino-aprendizagem em sala de aula. E, conforme afirmam Schneuwly e Dolz (2004), quando transposto para a situação de sala de aula, o gênero perde sua autenticidade.

Se a competência comunicativa de cada indivíduo se manifesta de modo pessoal, essa capacidade de utilizar a linguagem de diferentes formas em diferentes contextos linguísticos e sociais deve ser estimulada em ambiente escolar. Consideramos, então, que os alunos dos 3º ano atingiram um nível se não completamente adequado, ao menos satisfatório de competência comunicativa para o evento de produção da palestra, considerando o nível de escolarização e das relações sociais nas quais estão inseridos e das quais participam.

Referências

ADAM, J. M. Estruturação sequencial e não-sequencial dos textos. In: _____. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 253-284.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. *PCN+Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69 – 99.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M^a de L. C. V.O & AQUINO, Z. G. O. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2007.

HYMES, D. On Communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, S. (Orgs.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

HOLANDA-FERREIRA, A. B de. *Novo Dicionário Aurélio*. 10. ed. rev. e acresc. de 1836 p. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PRETI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. 2ªed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2003. (Projetos Paralelos, NURC/ SP. v. 5)

SAVILLE-TROIKE, M. The ethnography of communication. In: MCKAY, S. e NANCY, H. H. (Orgs). *Sociolinguistics and language teaching*. Australia: Cambridge University Press, 1996.

SILVA, E. M. da. *Gêneros textuais em provas de redação da UFCG*. Revista Veredas FAVIP, v. 1, n. 2, 2008.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

XAVIER, A. C. *Como fazer e compreender trabalhos acadêmicos*. Recife: Editora Respel, 2010.

CONCEPÇÃO SUBJETIVISTA DE LEITURA NAS ATIVIDADES DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO¹

Elizabeth Maria da Silva*

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a(s) concepção(ões) de leitura subjacente(s) às atividades propostas nos Módulos apresentados no Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação. Para tal, foi realizada uma pesquisa descritivo-interpretativa, cujo *corpus* foi constituído de 21 atividades distribuídas nos quatro módulos desse ciclo: Material Impresso, TV e Vídeo, Rádio e Informática. Os dados evidenciam o predomínio da concepção subjetivista de leitura, na qual é exigida a opinião dos cursistas sobre determinado tema ou situação escolar. Esse posicionamento é requerido de três maneiras: (1) com referência implícita ao conteúdo do módulo; (2) com referência explícita ao conteúdo do módulo e (3) sem referência ao conteúdo do módulo.

Palavras-chave: Curso Mídias na Educação. Atividades digitais. Concepção subjetivista de leitura.

Abstract: The objective of this article is to analyze the conception(s) of reading underlying the activities proposed in the Modules for the Intermediate Level of the Course on Medias in Education. Thus, we did a descriptive-interpretative research, whose *corpus* was composed of twenty-one activities distributed in the four modules of this level: Printed Material, Television and Video, Radio and Information Technology. The data show the predominance of the subjective conception of reading, in which the opinion of the course participants about a subject or a school situation is required. This position is required in the following three ways: (1) with implicit reference to the module content; (2) with explicit reference to the module content and (3) without reference to the

¹ Neste artigo, apresentamos parte da monografia “Atividades educacionais digitais: uma análise das concepções de leitura subjacentes às atividades propostas no curso Mídias na Educação”, produzida no curso de Especialização em Tecnologia em Educação (PUC-RJ).

* Especialista em Tecnologia em Educação pela PUC-RJ e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Atualmente, é professora Assistente I dessa instituição. Endereço eletrônico: professoraelizabethsilva@gmail.com

module content.

Keywords: Course on Medias in Education. Digital activities. Subjective conception of reading.

1 Introdução

No Brasil, há várias iniciativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na área de tecnologias educacionais, seja pela disponibilização de material para pesquisas e planos de aula –Portal Domínio Público, Portal do Professor e Banco Internacional de Objetos Educacionais –seja por meio do oferecimento de Programas de Formação Continuada para professores da educação básica – Sistema Universidade Aberta do Brasil; Plataforma Freire; Proinfo; ProInfo Integrado; e-Proinfo; Aluno integrado; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores; Curso Especialização em Tecnologias em Educação e Curso de Especialização em Mídias na Educação (ANDRÉ & BUZZI, 2009).

Tais iniciativas evidenciam a preocupação com a formação docente, no que diz respeito à integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sala de aula. Além disso, como são programas oferecidos na internet, professores das diferentes escolas públicas, situadas nos diversos estados brasileiros, podem participar. Uma vez participando do curso, os professores têm a oportunidade de (re)pensar a(s) concepção(ões) de ensino-aprendizagem que norteia(m) sua prática pedagógica.

Nesse contexto, e considerando que poucos estudos foram publicados na área (AMORIM & LINO DE ARAÚJO, 2009; RIBEIRO, 2009; SILVA, 2009; VASCONCELOS, 2009; RIBEIRO, SILVA & VASCONCELOS, 2010), entendemos ser necessário avaliar as atividades digitais propostas nesses programas, verificando a(s) abordagem(ns) de leitura que as fundamenta(m).

No presente trabalho, será focalizado o Curso de Especialização em Mídias na Educação, desenvolvido, em 1997, pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), em parceria com secretarias de educação e universidades públicas. No entanto, desde 2008, vem sendo oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Diretoria de Educação a

Distância (DED).

O principal objetivo do curso, disponibilizado na plataforma do E-proinfo, é promover a capacitação de professores de escolas públicas brasileiras para a integração, na sala de aula, das mídias TV, Rádio, Material Impresso e Internet. Para tal, está organizado em três níveis de certificação que constituem os ciclos de estudo: o Básico, de extensão, com 120 horas de duração; o Intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o Avançado, de especialização, com 360 horas. Em cada ciclo, ficam disponíveis o conteúdo digital relativo à mídia, as atividades propostas e os ambientes de postagem do material produzido.

Considerando a configuração do Curso de Especialização referido, foi traçado como objetivo geral deste estudo refletir sobre as contribuições das atividades educacionais digitais para a prática docente e, como específico, analisar a(s) concepção(ões) de leitura subjacente(s) às atividades propostas nos Módulos apresentados no Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação.

A escolha por esse Ciclo justifica-se pelo fato de ser o penúltimo do curso, sugerindo que, nas atividades, será requisitada uma compreensão de leitura mais intensa, já que se aproxima do momento da produção da monografia. Além do mais, espera-se que as atividades indicadas favoreçam a compreensão teórico-metodológica das mídias em sala de aula, um dos objetivos do curso.

Já a escolha pelas atividades justifica-se porque “se configuram, nos módulos virtuais, como uma das possibilidades de avaliar a compreensão do cursista, com relação ao conteúdo estudado, isto porque a maior parte das avaliações é realizada a distância via internet” (RIBEIRO, 2009, p. 29).

Para atingir aos objetivos supracitados, foi realizada uma pesquisa descritivo-interpretativista, cujo *corpus* analisado foi constituído de 21 atividades distribuídas nos quatro módulos apresentados no Ciclo Intermediário: Material Impresso (3 atividades), TV e Vídeo (5 atividades), Rádio (4 atividades) e Informática (9 atividades). Esses dados foram analisados a partir do procedimento de catalogação, conforme tipologia apresentada por Marchuschi (2002). Após a categorização das atividades, averiguou-se a(s) concepção(ões) de leitura subjacente(s) às mesmas.

Vale esclarecer que não separamos, em seções distintas, os

fundamentos teóricos adotados da análise realizada, pelo contrário, tendo em vista a natureza dos dados construídos, procuramos realizar, em todos os itens que se seguem, uma articulação desse binômio teoria-análise, tão essencial ao fazer científico.

2 Concepções de leitura em atividades impressas e digitais

As atividades digitais propostas nos Módulos Material Impresso, TV e Vídeo, Rádio e Informática do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação foram analisadas com base na taxonomia apresentada por Marcuschi (2002), o qual analisou exercícios de compreensão indicados em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) destinados às diferentes séries do ensino fundamental e médio. Cabe destacar que, embora o autor referido tenha analisado atividades apresentadas em materiais impressos, a categorização por ele sugerida pode ser perfeitamente utilizada em atividades digitais, visto que concepções de leitura podem ser verificadas em qualquer tipo de enunciados, independentemente do ambiente onde aparecem – mídia impressa, televisiva, radiofônica ou digital.

A seguir, são apresentados o tipo de pergunta identificado pelo pesquisador referido, a definição e a exemplificação:

Quadro 1 - Tipologias de Questões de Compreensão em LDLP

Tipos de perguntas	Explicação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	Ligue Lilian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a

	palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> , etc.	frase que... <ul style="list-style-type: none"> • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a mesa azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas perguntas são as mais complexas; exigem conhecimentos textualizados e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma contradição entre o uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode-se

		concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira mais superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua opinião sobre...? • O que você acha do...? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? Justifique.
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópias e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonasmos viciosos (Não havia pleonasmos no texto e isso não fora explicado na lição). • Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú).
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual é o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.

Fonte: (MARCUSCHI, 2002, p. 54-55)

Nos subitens que se seguem, discorreremos sobre esses tipos de pergunta, bem como apresentamos a categorização das atividades digitais analisadas, conforme a concepção de leitura subjacente.

2.1 Concepção estruturalista de leitura

Considerando a definição e as exemplificações, no quadro 1, das perguntas do tipo *cor do cavalo branco de Napoleão, cópias, objetivas e metalinguísticas*, podemos dizer que todas têm como finalidade principal que o aluno *copie, retire, identifique, transcreva* do texto um determinado trecho, não havendo, assim, um horizonte para a leitura. Para que fazer isso? Só por fazer? Não que a cópia seja irrelevante, pelo contrário, é necessária e inclusive é uma prática letrada – anotar um recado que alguém está dizendo por telefone, produzir uma declaração manualmente ditada por um atendente bancário ou por um contador. O problema é que, em geral, essas atividades não têm um objetivo claro. Subjacente a esses exercícios, tem-se a concepção estruturalista de leitura, haja vista que, para ler, basta apenas decodificar/reconhecer as palavras que aparecem no texto, esse considerado autônomo e independente do sujeito que o produziu, bem como do contexto onde foi produzido.

Trata-se do modelo ascendente, referenciado em vários estudos sobre leitura (cf. KATO, 1985; CORACINI, 2005; MASCIA, 2005; entre outros), no qual seus adeptos defendem que a compreensão de um texto é sinônima de sua decodificação. Em outros termos, para compreender, o leitor não precisa fazer muito esforço cognitivo, visto que, com uma atitude mecânica e automática, vai ao texto, procura um dado trecho e depois o copia em outro espaço. Ademais, como o sentido, nessa visão, está imanente ao texto, o leitor se torna um ser passivo, que deverá abstrair o sentido e, em alguns casos, transpô-lo para outro lugar.

Entendemos que, se esses tipos de atividade de *cópia, objetivas e metalinguísticas* viessem mesclados com atividades de outras naturezas, seriam mais produtivos, dado que poderiam servir como forma de argumentar, dar sustentabilidade à resposta apresentada

na questão, como podemos verificar em uma das atividades digitais propostas no Módulo Material Impresso:

- Ex. 1: 1) (Re)leia os exemplos apresentados acima em Carta do leitor e Resenha crítica.
2) Identifique nesses dois textos as seguintes informações: fonte e data de publicação, autor, público alvo (a quem se destina) e finalidade com que foram produzidos.
3) Refleta sobre a influência delas na determinação da estrutura do texto.
4) Vá à ferramenta Diário de Bordo e registre sua reflexão.
[Grifos nossos] (Atividade 1 da 2ª Etapa – Gêneros impressos e suas peculiaridades – do Módulo Material Impresso)

Observamos que o cursista, diante de um exemplar de uma carta de leitor e de uma resenha crítica, deverá, inicialmente, identificar as condições de produção em que tais gêneros foram produzidos (item 2 da atividade). Feito isso, o próximo passo é o de refletir “sobre influência delas [informações identificadas] na determinação da estrutura do texto” (item 3). Sendo assim, a identificação aparece como requisito para a análise. Não basta apenas ir ao texto, copiar elementos e transcrevê-los para o papel, como acontecem nas perguntas *cópias*, *objetivas* e *metalinguísticas* (MARCUSCHI, 2002), mas, deve-se analisar em que medida os elementos identificados interferem na constituição do texto. Desse modo, é preciso que o cursista se posicione diante das ideias identificadas (item 4 da atividade). Nesse caso, a identificação não aparece como elemento negativo, pois a atividade não é reduzida à cópia, pelo contrário, é proposta como necessária para atingir ao principal objetivo da questão, a reflexão.

Vale salientar que, no universo das 21 atividades digitais analisadas, foi encontrada apenas uma, a que fora exposta acima, em que a identificação foi exigida, porém, com um diferencial em relação às perguntas analisadas por Marcuschi (2002), foi seguida de uma reflexão, como já dito. Esse dado parece ser significativo, pois o pesquisador referido observou, nos LDLP analisados, que foram

recorrentes questões em que a compreensão era considerada como decodificação/extração de conteúdos e, em menor escala, havia atividades que proporcionavam reflexões críticas sobre o texto, suscitando expansão e/ou construção de sentidos. Resultado diferente observamos nas atividades digitais propostas no Ciclo Intermediário, nas quais era requisitado o posicionamento do cursista de três maneiras: (1) com referência implícita ao conteúdo do módulo; (2) com referência explícita ao conteúdo do módulo e (3) sem referência ao conteúdo do módulo.

2.2 Concepção subjetivista de leitura

Às questões do tipo *subjetivas* e *vale tudo* (vide quadro 1) subjaz a concepção subjetivista de leitura, pois são perguntas que admitem qualquer resposta pessoal do aluno, de modo que o posicionamento diante de uma dada afirmação é mais importante que a compreensão da mesma. Como avaliar a resposta a uma pergunta em que se pede para o aluno dizer a parte de que mais gostou do conto ou expor sua opinião sobre, por exemplo, a atitude de uma dada personagem? Na verdade, o equívoco é considerar tais questões como de compreensão. Compreender significa destacar trechos dos quais gostei? É simplesmente expor minha opinião? É nesse sentido que consideramos esses tipos de questão como subjetivistas, pois, o que vale é aquilo que o aluno acha. É uma visão muito limitada do que seja compreensão, entendida como “processo de leitura criativo, criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (MARCUSCHI, 2002, p. 58). Embora o autor citado tenha encontrado poucas questões dessa natureza, foram predominantes nos dados formulados no presente trabalho, conforme Tab. 1.

Tabela 1: Tipologia das Atividades Digitais do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação.

	Atividades subjetivas com retomada implícita do conteúdo do módulo	Atividades subjetivas com retomada explícita do conteúdo do módulo	Atividades subjetivas sem retomada do conteúdo do módulo		
			Reflexões relativas à sala de aula	Elaboração de projetos didáticos	Descrição do contexto escolar
Módulo Material Impresso	1	1	-	1	-
Módulo Tv e Vídeo	3	-	1	1	-
Módulo Rádio	-	-	2	1	1
Módulo Informática	4	2	-	2	1
Total de atividades	8	3	3	5	2

Como podemos observar na Tab. 1, do universo de 21 atividades, em 10, a opinião do cursista é requerida sem menção ao conteúdo apresentado no módulo; em 8, a menção é implícita e em apenas 3 atividades, o cursista deve retomar o conteúdo estudado. Trata-se de um resultado preocupante por 2 motivos. Primeiro, porque em todas essas questões o foco é a opinião do cursista; não se exige interpretação de textos nem a compreensão de informações teóricas. Seria mais produtivo ampliar a natureza dos exercícios propostos, de modo que diferentes concepções de leitura fossem contempladas. Segundo, porque o posicionamento solicitado não precisa ser fundamentado na teoria supostamente lida no conteúdo do módulo, excetuando em 3 atividades. Isso parece desobrigar o cursista de ler o conteúdo, bem como que pode levá-lo a crer que opiniões são expressas a partir apenas do nosso conhecimento prévio, sem que seja necessário um embasamento oriundo de outras fontes.

A seguir, analisamos algumas atividades digitais representativas dessas categoriais mencionadas.

2.2.1 Atividades subjetivas com retomada implícita do conteúdo do módulo

Nas 8 atividades agrupadas nessa categoria, a retomada do conteúdo do módulo é implícita, pois, no enunciado da atividade, aparece apenas o nome de um conceito exposto no módulo. No caso das 3 atividades propostas no Módulo TV e Vídeo, o foco é a interdisciplinaridade, um conceito superficialmente abordado no conteúdo. No caso das 4 atividades propostas no Módulo Informática, aparece o nome do conceito “recursos didáticos”, também exposto superficialmente no conteúdo digital. Sendo assim, embora o número 8 possa sinalizar, em um primeiro momento, uma quantidade significativa de exercícios em que a teoria é, pelo menos, implicitamente retomada, na verdade, não há muita diferenciação, na categoria focalizada, entre as atividades apresentadas no mesmo módulo. Além disso, não se solicita uma interpretação de um conceito, ou uma relação entre dado conceito e a atividade proposta, mas a opinião do cursista, conforme exemplo a seguir:

- Ex. 2: Discuta com seus colegas no Fórum de Discussão “O uso da informática na prática pedagógica”, qual é a função dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem? [Grifos nossos] (Atividade 1 da 2ª etapa – Recursos Didáticos – do Módulo Informática)

Nesse exemplo 2, percebemos que, no fórum proposto, o cursista deverá, simplesmente, apresentar sua opinião a respeito da “função dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem”. Embora esse conceito de recursos didáticos tenha sido exposto no conteúdo do módulo, não há, na atividade, uma referência explícita a isso. Em decorrência disso, o aluno pode responder à questão sem retomar o conteúdo apresentado, sem fundamentar seu ponto de vista com a teoria disponibilizada no módulo.

Não estamos considerando inadequado solicitar a opinião do cursista em relação ao assunto. Entretanto, para tal, seria produtivo incumbi-lo de ancorar seu ponto de vista nas ideias expostas nos módulos, até porque a pergunta apresentada na atividade exige um conhecimento sobre o que são recursos didáticos, como se caracteriza o processo de ensino-aprendizagem, para que, assim, possa ser respondida com êxito. Na forma em que é proposta, a questão não se enquadra como uma questão de compreensão, já que é exigida a exposição e não a compreensão de ideias.

2.2.2 Concepção subjetivista de leitura com referência explícita ao conteúdo do módulo

Dentre as atividades propostas nos módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação, em apenas 3, foi exigida dos cursistas uma articulação entre o conteúdo lido nos módulos e a prática docente, conforme o exemplo apresentado a seguir:

- Ex. 3: Na sua prática de leitura e produção de texto ou naquela realizada com os seus alunos, você leva em consideração conhecimentos prévios partilhados, recursos semióticos, contexto de

produção e intenções comunicativas? Vá à ferramenta **Diário de bordo** e registre a sua **reflexão sobre a produção de texto em sala de aula ou a sua própria, à luz desses conceitos.**

[Grifos nossos] (Atividade 1 da 1ª etapa – Contexto de produção e gênero – do Módulo Material Impresso)

Como podemos observar, o cursista deverá refletir sobre sua prática em sala de aula com base em conceitos apresentados no conteúdo do módulo – “conhecimentos prévios partilhados, recursos semióticos, contexto de produção e intenções comunicativas”. É uma questão produtiva, na medida em que o aluno é convidado a analisar sua ação pedagógica, mais especificamente, a produção textual que exige nas aulas, a partir de princípios teóricos com os quais teve contato no conteúdo digital.

Diferentemente do que constatamos no exemplo 2, nesse exemplo focalizado, para que o cursista responda à questão satisfatoriamente, deve retornar ao conteúdo digital, com vistas a entender melhor a definição e as características dos termos que foram apenas citados na atividade. Feito isso, terá, provavelmente, mais propriedade para realizar o que fora solicitado.

Trata-se, assim, de uma atividade subjetivista, mas com um diferencial em relação à categoria anterior: o cursista não deverá fazer uma reflexão qualquer sobre sua práxis, mas deverá fazê-lo tomando como base determinados conceitos. Tal reflexão poderá ajudá-lo a (re)pensar suas ações pedagógicas, detectar em que aspectos tem favorecido o processo de produção textual e em quais tem falhado e, portanto, precisa redimensioná-los.

2.2.3 Concepção subjetivista de leitura sem referência ao conteúdo do módulo

Nesta categoria, identificamos três subcategorias que evidenciam a ausência de referência ao conteúdo do módulo: reflexões relativas à sala de aula; elaboração de projetos didáticos e descrição do

contexto escolar.

2.2.3.1 Reflexões relativas à sala de aula

Conforme observamos na Tab. 1, no universo das 21 atividades digitais, em 3, são solicitadas reflexões sobre a sala de aula. O exemplo 4 é representativo dessa categoria:

Ex.: 4

Ouvindo rádio	
Descrição	Ligue seu rádio e escute um pouquinho de todas as emissoras AM e FM do dial. Preste atenção na qualidade do som e nos tipos de programa.
Atividade	Cite 3 programas, indicando o nome da rádio, o horário em que é transmitido e o público ao qual ele se destina. <u>Qual deles você utilizaria em sala de aula e como trabalharia com os estudantes?</u>
Observações	Comente sua resposta no fórum específico do tópico O Rádio no Brasil .

[Grifos nossos] (Atividade 1 da 1ª etapa – O rádio no Brasil – do Módulo Rádio)

Observamos que o foco da atividade apresentada diz respeito ao aproveitamento, em sala de aula, de programas veiculados em emissoras de rádio – “Cite 3 programas, indicando o nome da rádio, o horário em que é transmitido e o público ao qual ele se destina. Qual deles você utilizaria em sala de aula e como trabalharia com os estudantes?”. Nesse sentido, trata-se de uma atividade em que o cursista deverá propor ações didáticas relativas às possibilidades de abordar os programas radiofônicos por ele selecionados.

Não há, no enunciado da questão, referência a algum conteúdo disponibilizado no módulo que pudesse ajudar o aluno a refletir sobre o que deveria fazer, logo, ele irá opinar a partir do seu conhecimento de mundo, daquilo que acredita ser produtivo. Suas sugestões serão dadas, muito provavelmente, com base no que ouviu falar, ou em sua experiência (caso tenha) ou mesmo a partir de algo que foi pensado naquele momento em que se deparou com a questão.

Embora a expressão da subjetividade seja o cerne da atividade, reconhecemos a relevância da natureza da proposta: estimula a pensar em como integrar a mídia rádio, mais especificamente, alguns programas nela veiculados, à prática docente. Um desafio sobretudo para aqueles que não sabem distinguir entre a pura inserção de mídias na sala de aula e a integração, de fato, no processo educacional (RIBEIRO, SILVA, & VASCONCELOS, 2010). Entendemos que a discussão sobre tal distinção é um passo essencial que deveria inclusive anteceder a execução metodológica. É preciso primeiro conhecer as potencialidades e limitações das mídias, para, em seguida, integrá-las no âmbito educacional.

O ponto que merece destaque nesse exemplo 4 é o de que, assim como no exemplo 2, para fazer a atividade, o cursista deve apenas apresentar sua opinião sobre o que foi indagado, de modo que o conteúdo digital parece ser desnecessário para tal. Isso se torna complicado na medida em que pode causar a impressão no aluno de que o conhecimento teórico não é importante para fundamentar sua opinião, de que não precisa conhecer o que pesquisadores/estudiosos dizem sobre um determinado assunto, para melhor formular seu juízo de valor.

2.2.3.2. Elaboração de projetos didáticos

Verificamos, em todos os módulos analisados, uma atividade digital referente à elaboração de um projeto didático, excetuando o Módulo Informática, no qual, além do projeto pedagógico, é proposto um projeto financeiro. Vejamos o exemplo 5:

Ex. 5: ETAPAS DO TRABALHO FINAL

B.2 Elaborem, em grupo de dois a cinco membros, um projeto didático sobre um determinado gênero textual da mídia impressa para ser desenvolvido em sala de aula;

B.3 Finalmente, utilizem a ferramenta **Biblioteca- material do aluno** e publiquem o trabalho do grupo. Lembrem-se de nomear o arquivo de modo a identificar todos os participantes da equipe.

(Atividade 1 da 3ª Etapa – Formando leitores e autores – do Módulo Material Impresso)

Podemos verificar, no exemplo 5, a solicitação de “um projeto didático sobre um determinado gênero textual da mídia impressa para ser desenvolvido em sala de aula”. Trata-se de uma atividade em que a subjetividade é evidente, pois o cursista elaborará seu projeto, juntamente com outros colegas da turma, com base no seu conhecimento prévio sobre o gênero. Um dos problemas perceptíveis nessa atividade diz respeito ao fato de não terem sido apresentadas, no conteúdo digital, nem na própria questão, a definição, as características e exemplificações do gênero requerido.

A atividade aparece, assim, de modo descontextualizado e muito amplo – escolhe-se um gênero da mídia impressa e depois se pensa em como trabalhá-lo em sala de aula. Não são apresentadas para o cursista as diretrizes de produção – objetivo, público-alvo, concepção teórico-metodológica – nem a estrutura composicional e linguística do gênero. Em outras palavras, o aluno irá propor algo sem um embasamento, sem instruções relativas ao como fazer.

Vale destacar que o fato de o cursista ser um professor não garante que ele conheça e/ou elabore projetos didáticos. Por isso, entendemos que deveria ter sido melhor instruído para a resolução da atividade. Além do mais, trata-se de uma atividade essencial para a prática docente, tendo sido exigida, como dito anteriormente, em todos os módulos; mais um motivo para que a teoria sobre projeto tivesse sido disponibilizada no conteúdo digital e retomada, objetivamente, na formulação do enunciado da atividade.

2.2.3.3 Descrição do contexto escolar

Em duas atividades digitais, dentre as 21 analisadas, notamos a solicitação de uma descrição da realidade do contexto escolar. O exemplo 6 evidencia essa categoria:

Ex. 6: Realize uma pesquisa em sua escola e identifique os recursos didáticos disponíveis, as especificidades de cada um e como têm

sido utilizados. A partir dessas observações, vá ao Fórum de Discussão “O uso da informática na prática pedagógica”, discuta com seus colegas: Quais os principais recursos didáticos disponíveis nas escolas públicas do Brasil? Quais as limitações e dificuldades da utilização desses recursos?

(Atividade 2 da 2ª etapa – Recursos Didáticos – do Módulo Informática)

Podemos perceber, na atividade exposta, que o cursista deve, primeiramente, identificar os recursos didáticos disponíveis na sua escola, a função deles e como são utilizados. Em seguida, deve refletir sobre duas perguntas propostas: “Quais os principais recursos didáticos disponíveis nas escolas públicas do Brasil? Quais as limitações e dificuldades da utilização desses recursos?” Assim como observado na maioria das atividades analisadas, nessa, o aluno não precisa recorrer ao conteúdo do módulo para respondê-la, basta observar a realidade escolar onde está inserido e, depois, posicionar-se em relação ao oferecimento de recursos didáticos nas escolas e as dificuldades de sua utilização.

Nessa questão, o cursista irá apenas relatar/apontar o perfil das escolas públicas no tocante ao uso de recursos didáticos. Faltam complementos para essa pergunta – o que fazer diante do que foi constatado? O que estudiosos têm defendido em relação à realidade observada? Falta um horizonte de leitura, como diz Marcuschi (2002). Não há ideias para serem compreendidas e analisadas, nem se requisita que os resultados encontrados sejam analisados com base em princípios teóricos. Assim como observado em outras atividades, a ênfase está na exposição do posicionamento particular do cursista.

2.3 Concepção interacionista de leitura

Subjacente às questões *inferenciais* e *globais* (vide quadro 1), observamos a concepção interacionista de leitura. Nessas questões, diferentemente das comentadas anteriormente, a leitura não depende apenas do “sentido imanente ao texto”, nem do subjetivismo do leitor,

mas da interação entre autor-texto-leitor (MASCIA, 2005). Ou seja, o leitor, a partir do texto, faz inferências, levanta hipóteses quanto aos diferentes sentidos que podem ser construídos a partir do texto, desde que sejam comprovados no mesmo. Tais atividades exigem, assim, conhecimentos advindos de áreas distintas - textuais, pessoais, contextuais, entre outras.

Dessa forma, o leitor faz inferências/constrói sentidos para o texto, tanto a partir de seus conhecimentos prévios e de mundo quanto das marcas/pistas deixadas pelo autor. Ele é, portanto, um sujeito ativo e esperto, que tem como principal função reconstruir o texto ou recuperar “o seu verdadeiro sentido”. Nessa concepção, o bom leitor é aquele que segue as pistas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e objetivos (cf. KATO, 1985; MASCIA, 2005). Portanto, o sentido é determinado pelo leitor não por um ato divino, por uma inspiração, como pregam os defensores da concepção ascendente, e sim a partir de marcas deixadas no texto pelo autor.

Não foram encontradas, nas atividades digitais analisadas, exemplares de perguntas cuja concepção de leitura fosse a referida. Conforme afirmamos anteriormente, o foco das atividades propostas nos módulos analisados é a apresentação do posicionamento do cursista. Nessa perspectiva, o conteúdo digital parece ser desnecessário nos módulos, já que os alunos não são incumbidos de inferir ou interpretar informações nele disponibilizadas.

3 Conclusões

Considerando o objetivo traçado no presente trabalho – analisar a(s) concepção(ões) de leitura subjacente(s) às atividades propostas nos Módulos apresentados no Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação –, mostramos que a concepção de leitura predominante nas atividades digitais analisadas foi a subjetivista.

Notamos a relevância dessa concepção, visto requisitar do cursista um posicionamento, uma reflexão sobre determinado conteúdo e/ou situação. No entanto, o problema é o fato de ter sido predominante. Não requisitar do aluno a compreensão de ideias centrais de um dado assunto, a inferência de informações relevantes sobre um determinado tema, parece ferir um dos princípios básicos da leitura – o entendimento

daquilo que se lê. O posicionamento é importante, mas é preciso também entender o texto. Primeiro, a leitura; depois, a compreensão e, por fim, a opinião.

Nesse sentido, observamos que o conteúdo digital disponibilizado em cada módulo do curso foi, de certa forma, desnecessário, pois, para responder a maioria das atividades propostas não precisava lê-lo. Isso é complicado, pois, como já dito, pode causar a sensação no cursista de que só a sua opinião, suas ideias são válidas e têm mérito, desconsiderando toda a produção difundida na literatura, bem como as experiências de outros docentes. O material disponibilizado na plataforma E-proinfo é rico e oportuno para análise e reflexão, logo, não pode ser escanteado.

Além disso, embora a concepção subjetivista de leitura tenha se destacado nos dados analisados, em muitas atividades, não era exigida uma reflexão aprofundada, por vezes, uma descrição, um relato, ou uma ação pedagógica eram solicitados, mas poucas instruções eram dadas para tal. Isso parece evidenciar que as atividades digitais contribuem, parcialmente, para a compreensão teórico-metodológica da inserção das mídias em sala de aula, um dos objetivos do curso.

Nesse contexto, acreditamos ser necessário repensar a formulação das atividades disponibilizadas no curso, de modo a contemplar outras concepções de leitura a exemplo da interacionista, a partir da qual o cursista poderá demonstrar compreensão daquilo que deve ler como subsídio para sua formação e atuação docente.

Referências

AMORIM, K. V. & LINO DE ARAÚJO, D. *Mídias na educação: reflexões sobre os saberes na formação continuada a distância*. 1. ed. Campina Grande: EDUFPG, 2009.

ANDRÉ, C. & BRUZZI, D. G. Educação científica e tecnológica no Brasil: avanços e desafios para o século XXI. In: *Salto para o futuro – tecnologias digitais na educação*. Ano XIX boletim 19 - Novembro-Dezembro/2009, p. 23-39.

CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In:

LIMA, R. C. de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, São João da Boa Vista: UNIFEOB, 2005, p. 15-42.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MASCIA, M. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, R. C. de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, São João da Boa Vista: UNIFEOB, 2005, p. 43-58.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONIZIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português – múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

RIBEIRO, R. R. A. O tratamento das atividades de produção escrita em módulos do ciclo básico. In: AMORIM, K. V. & LINO DE ARAÚJO, D. *Mídias na educação: reflexões sobre os saberes na formação continuada a distância*. 1. ed. Campina Grande: EDUFCEG, 2009, p. 29-40.

RIBEIRO, R. R. A., SILVA, E. M. da & VASCONCELOS, A. S. Módulo de informática do curso mídias na educação: uma análise da relação conteúdo e atividades. In: *Revista Hipertextus*. UFPE, n. 5, p.1-14, ago. 2010.

SILVA, E. M. da. A elaboração de projetos no módulo introdutório do ciclo básico: mobilização de práticas acadêmicas e escolares. In: AMORIM, K. V. & LINO DE ARAÚJO, D. *Mídias na educação: reflexões sobre os saberes na formação continuada a distância*. 1. ed. Campina Grande: EDUFCEG, 2009, p. 41-57.

VASCONCELOS, A. S. & LINO DE ARAÚJO, D. Formação continuada a distância: uma avaliação da transposição didática no módulo introdutório. In: AMORIM, K. V. & LINO DE ARAÚJO, D. *Mídias na educação: reflexões sobre os saberes na formação continuada a distância*. 1. ed. Campina Grande: EDUFCEG, 2009, p. 58-71.

É POSSÍVEL TRABALHAR LITERATURA NAS AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA? – Problemas, propostas e desafios da prática do texto literário no processo de ensino/aprendizagem de E/LE ou uma leitura crítica de *Literatura y enseñanza* (2008), de Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento e André Luiz Gonçalves Trouche.

Isis Milreu*

Resumo: O nosso objetivo é fazer uma análise crítica do livro *Literatura y enseñanza* (2008), de Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento e André Luiz Gonçalves Trouche. Nesta obra, os autores examinam importantes questões sobre a prática da literatura no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE), compartilhando sua vasta experiência na área. Pensamos que, devido à sólida base teórica, bem como as pertinentes observações e sugestões dos estudiosos, a referida publicação pode contribuir para que, não só os atuais ou futuros professores de espanhol, mas também os docentes de outras línguas estrangeiras ou, até mesmo, de língua materna, reflitam sobre o papel do texto literário no processo educativo.

Palavras-chave: Literatura e ensino. Texto literário. Espanhol Língua Estrangeira (E/LE).

Resumen: Nuestro objetivo es realizar un análisis crítico del libro *Literatura y enseñanza* (2008), de Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento y André Luiz Gonçalves Trouche. En esta obra, los autores hacen un examen de importantes cuestiones para la práctica de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español Lengua Extranjera (E/LE), compartiendo su ancha experiencia en el área. Pensamos que, por su sólida base teórica y por las pertinentes observaciones y sugerencias de los estudiosos, esta publicación puede contribuir para que, además de los actuales o futuros profesores de español, los docentes de otras lenguas extranjeras y, hasta los de lengua materna, reflexionen sobre el papel del texto literario en el proceso educativo.

Palabras-clave: Literatura y enseñanza. Texto literario. Español Lengua Extranjera (E/LE).

* Mestre em Letras pela UNESP-Assis (Área de Literatura e Vida Social). Docente da UAL-UFCG. Endereço eletrônico: imilreu@yahoo.com.br

1 Considerações iniciais

“*Ahora digo que el que lee mucho y anda mucho,
ve mucho y sabe mucho*”
(Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*)

Usando esta epígrafe para iniciar nossa resenha crítica, expressamos a convicção de que os autores de *Literatura y enseñanza* (2008), Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento e André Luiz Gonçalves Trouche, seguiram o conselho do célebre escritor espanhol, pois é inegável que leram e andaram muito e, portanto, viram e aprenderam bastante. Quando pensamos no livro que é o objeto de nossa análise, percebemos que esta afirmação pode ser facilmente verificada, uma vez que por terem trabalhado durante vários anos na área de Espanhol, particularmente no âmbito das Literaturas Espanhola e Hispano-americana, junto a Universidade Federal Fluminense (UFF), e devido a sua significativa participação na construção e consolidação do hispanismo no Brasil, possuem uma grande bagagem teórica e prática que, felizmente, se dispuseram a dividir conosco através da referida publicação.

Antes de nos determos na análise da mencionada obra, é preciso salientar que, embora o livro tenha nascido de um trabalho conjunto entre os escritores, o projeto foi levado a cabo, a partir da unidade cinco, por Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento, devido ao falecimento do professor André Luiz Gonçalves Trouche. O fato de dedicar o livro ao eminente hispanista, reconhecendo a sua significativa participação neste trabalho, além de uma demonstração de amizade e carinho, é uma inegável mostra de honestidade intelectual.

Ao analisarmos, de forma global, *Literatura y enseñanza* (2008), percebemos que esta obra propõe uma reflexão sobre o papel que a literatura pode e deve desempenhar no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente, no de língua espanhola. Sabemos que este é um tema polêmico e que, em geral, não só os professores de língua estrangeira, mas também os de língua materna, apresentam grande dificuldade em trabalhar com o texto literário em sala de aula.

No caso específico do ensino-aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE), esta situação não é diferente. As explicações para este fenômeno são diversas. Entre elas, os autores do livro em

estudo mencionam a concepção de língua subjacente ao processo educativo, a complexidade de leitura de um texto literário em língua estrangeira e a difícil acessibilidade aos livros no Brasil. Também não podemos nos esquecer de que os documentos oficiais não dão à literatura a importância que ela merece e isto contribui para que muitos professores construam um alibi para não trabalhar com o texto literário, visto que, ao não ser explicitada a obrigatoriedade do seu uso na sala de aula, acreditam que podem prescindir ou minimizar o papel da literatura no ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras. Além destes fatores, no âmbito da língua espanhola, a escassez de estudos e publicações sobre a função da literatura nas aulas de E/LE ajuda a agravar este triste panorama.

Diante deste contexto, é gratificante encontrarmos um livro como *Literatura y Enseñanza* (2008) que desconstrói vários mitos sobre o uso da literatura no ensino de E/LE e demonstra, através dos relatos de experiência dos seus autores, que é possível e necessário trabalhar o texto literário nas aulas de espanhol. Além disso, é uma leitura bastante agradável, pois foi escrito de forma despretensiosa e com uma linguagem clara e precisa, ademais de ter uma excelente fundamentação teórica. Acreditamos que a relevância deste trabalho deve-se ao desenvolvimento, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, da premissa que é o ponto de partida da obra, ou seja, a afirmação de que a literatura é uma importante fonte de manifestação cultural para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Desta forma, ao defenderem a relevância da literatura nas aulas de espanhol, os escritores desconstróem vários tabus sobre o tema e isto é fundamental para que os leitores reflitam sobre o papel do texto literário nas aulas de E/LE.

Precisamos esclarecer que, apesar de valorizar o uso da literatura nas aulas de espanhol, os autores da obra que estamos analisando, mostram-se conscientes dos problemas concretos que obstaculizam a prática da literatura no processo de ensino/aprendizagem de E/LE, alguns dos quais já foram apontados anteriormente. Entretanto, apesar de todas as dificuldades constatadas, salientam que o professor, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, não pode usar o texto literário como pretexto ou mera fonte de exemplos e ressaltam que isto constitui o grande desafio para um trabalho eficaz com o texto literário em uma aula de língua espanhola.

Por isso, visando superar esta problemática, além de abordarem os problemas que envolvem a prática da literatura nas aulas de espanhol também sugerem várias possibilidades de trabalho com o texto literário no referido processo de ensino-aprendizagem. Pensamos que estas sugestões podem ser úteis não só para os atuais ou futuros professores de espanhol, para quem este livro é dirigido, mas também para os docentes de outras línguas estrangeiras, bem como para os que trabalham com língua materna.

Após justificarmos o nosso interesse pelo livro *Literatura y enseñanza* (2008), é necessário falarmos brevemente sobre sua estrutura para depois explorarmos o seu conteúdo. No tocante a sua divisão, a obra está segmentada em catorze unidades que têm por objetivo, de acordo com o que foi apresentado na introdução, orientar a prática didática do professor, permitindo que este identifique as especificidades do ensino-aprendizagem de uma literatura estrangeira e reflita sobre sua função para a formação do profissional ou aprendiz dessa língua estrangeira. Também é preciso constar que as duas primeiras unidades do livro abordam aspectos teóricos sobre a importância da literatura como manifestação cultural e os equívocos e controvérsias que permeiam o uso do texto literário nas aulas de E/LE. Nas demais partes da obra, além de proporcionar algumas reflexões teóricas, principalmente sobre as relações que se costumam estabelecer entre o ensino de uma língua estrangeira e a sua literatura, também há várias sugestões de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de um trabalho consciente e eficiente com o texto literário nas aulas de espanhol. Vale a pena ressaltar que as atividades, ademais de estarem bem fundamentadas teoricamente, também se destacam pelo fato de abordarem as inter-relações entre a literatura e as outras artes, tais como o teatro, a música, a pintura e o cinema.

Por fim, não podemos deixar de lado um interessante elemento do livro: o seu diálogo com o leitor, o qual é incessantemente provocado pelos autores. Ao nos determos neste ponto, notamos que eles adotaram uma postura dialógica na construção de sua obra e isto permite que os seus leitores não exerçam um papel passivo diante dela, uma vez que a interação com o texto possibilita-lhes exercitar não só a sua capacidade de leitura, mas também a de escrita, bem como a sua consciência crítica. Além do mais, ao disponibilizarem as referências dos textos que foram utilizados para compor as unidades do livro e ao

solicitar que sejam realizadas algumas leituras complementares para uma melhor compreensão do que está sendo discutido, acreditamos que os escritores instigam os leitores a se aprofundarem no assunto examinado. É claro que esta estratégia torna a leitura desta obra bem mais estimulante.

2 Literatura e ensino: problemas, propostas e desafios para a prática do texto literário nas aulas de E/LE

Como demonstramos nas considerações iniciais de nosso trabalho, *Literatura y enseñanza* (2008) é uma obra que provoca reflexões sobre a prática da literatura no processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Por acreditarmos que esta publicação oferece uma significativa contribuição para a abordagem do texto literário nas aulas de espanhol, nos propomos a examinar os aspectos centrais de cada parte do referido livro e, após esta análise, apresentar nossas considerações finais.

O livro inicia-se com uma unidade intitulada *Literatura y enseñanza: primera discusión*, propondo um exame das relações que se costumam estabelecer entre o ensino de uma língua e a sua literatura, detendo-se nas concepções de língua e letramento, determinantes das estratégias e métodos de ensino de uma língua estrangeira. Discute, em seguida, a importância de entender e relacionar conceitos de língua, leitura e literatura a partir de uma pequena seleção de textos teóricos que abordam desde a importância do texto literário, como o ensaio de Antonio Candido “*El derecho a la literatura*” (1995), uma das obras de sustentação teórica deste livro, até a problemática da leitura, particularmente a do texto literário, no mundo contemporâneo, explorada por diversos escritores que são citados no final do capítulo.

Os autores de *Literatura y enseñanza* (2008) afirmam que o texto literário não encontrou, ainda, o seu espaço nas aulas de língua estrangeira. Desta forma, constatam que a questão da prática da literatura no ensino de uma língua estrangeira, apesar da contribuição efetiva dos estudos da linguística aplicada, continua originando equívocos e controvérsias em diversos níveis de ensino, constituindo-se em um problema até agora não inteiramente solucionado. Também defendem que uma observação atenta do sistema educativo brasileiro

indicará que as dificuldades no uso do texto literário não se referem somente ao estudo das línguas estrangeiras, mas que se estendem pelo próprio ensino da língua materna, o que indica um problema mais geral de literariedade que afeta toda a sociedade brasileira. Por isso, acreditam que é importante voltarmos nossa atenção ao universo do ensino de línguas estrangeiras, especificamente, o caso do espanhol, como uma forma de apresentar e discutir a questão.

A seguir, destacam que os problemas das relações entre língua e literatura, ou melhor, entre o ensino de uma língua e a literatura escrita nesta mesma língua, são múltiplos e estão presentes nos diversos níveis de ensino. Para eles, há dois problemas concretos: a previsível dificuldade que a leitura de um texto literário em língua estrangeira oferece e a difícil acessibilidade aos livros no Brasil. Embora apontem as referidas dificuldades, afirmam que se é certo que são verdadeiras e concretas, não pensam que são estes os problemas determinantes do quadro de precariedade que caracteriza estas relações. Sustentam que o eixo central dessa questão deve ser buscado na origem de todo este sistema de confusões, dificuldades e controvérsias: as concepções de língua escrita e de leitura que formam as estratégias, métodos e, sobretudo, objetivos dos cursos de língua estrangeira.

Na sequência, são discutidos os conceitos de língua e letramento, determinantes para definição das estratégias e métodos de ensino de uma língua estrangeira. Para iniciar o tema, os estudiosos recomendam a leitura e discussão do ensaio “Letramento e Leitura da Literatura: oralidade, escritura e letramento” (2005), de Cecília Maria Aldigueri Goulart. Enfatizam que o mais importante deste texto é o seu conceito de língua e a diferenciação que propõe entre alfabetização e letramento. Dessa maneira, segundo o texto citado, a alfabetização é um processo que não se esgota com a simples aquisição da habilidade de leitura, pois para chegar a uma formação plena é imprescindível que se complemente o processo de letramento, de maneira a garantir aos alunos os elementos que potencialmente lhes permitirão o exercício pleno de sua cidadania. Também sustentam que nesse processo o ensino de literatura – ou melhor, o contato com o texto literário – será fundamental. Por fim, os autores propõem uma metodologia de leitura de sua obra. Sugerem que se releia esta unidade e se detenha atentamente no ensaio de Goulart. Em seguida apresentam atividades para que o leitor se exercite na escritura e ao final delas, dialogam com

o leitor e pedem que este não continue a leitura do livro sem ter entendido o que foi comentado até o momento.

Embora tanto na introdução quanto na unidade 1, os escritores assinalem o sistema de confusões que permeia o papel da literatura no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, esta questão só é aprofundada na unidade 2 denominada, justamente, *Literatura y enseñanza: el sistema de confusiones*. Nessa parte da obra questiona-se o uso do texto literário como “ilustração” para descrições gramaticais ou um trabalho fechado nos limites do universo da literatura. Primeiramente, esclarecem que entendem por “sistemas de confusões” as dificuldades e controvérsias originadas nas concepções de língua escrita e de leitura que formam as estratégias, métodos e, principalmente, os objetivos dos cursos de língua estrangeira, como já foi mencionado. Continuando a sua investigação, os autores indagam como essa questão se manifesta em relação ao processo de ensino de espanhol. Ao responderem a esta pergunta, traçam um triste panorama. Declaram que no estudo do espanhol no ensino regular, seja fundamental ou médio, e nos cursos livres o problema está em que o texto literário simplesmente não existe, ou serve somente de pretexto para algumas descrições da gramática normativa. Por sua vez, o ensino superior apresenta uma situação semelhante de precariedade, ainda que nesta área os problemas sejam diferentes, mas não são menos graves, uma vez que os cursos de Letras das universidades brasileiras se destinam, quase unicamente, a formar professores. Isso significa que o aluno/futuro professor deverá não só aprender uma língua estrangeira, mas também conhecer as literaturas escritas nesta língua.

Entretanto, constatam que isto ocorre de forma inadequada, visto que, na quase totalidade dos cursos universitários, o texto também serve de mero pretexto, de ilustração para as mesmas descrições gramaticais ou suscita um interesse fechado nos limites do universo da literatura. Sendo assim, denunciam que a exploração de um texto como fonte privilegiada de informações sobre estruturas da língua ou como meio de sensibilização para a produção individual, ou ainda, como instrumento de encantamento, é uma atividade que pouco ou quase nunca está presente de maneira regular nos cursos de língua ou de literatura. Desse modo, esta prática demonstra um grave problema no que concerne as concepções de leitura, oralidade e produção escrita, além de indicar uma expressiva indefinição quanto aos objetivos destes

cursos.

Na sequência, citam mais alguns problemas sobre o referido tema. Ressaltam que a prática cotidiana do ensino da Literatura Espanhola e Hispano-americana junto aos alunos do curso de Letras permitiu-lhes questionar algumas verdades inquestionáveis que sempre nortearam a metodologia e as estratégias didáticas do trabalho acadêmico. Salientam que há uma “ditadura do discurso teórico” que gerou uma deformação fundamental nos cursos de Letras, uma vez que, de uma atividade meio, de um instrumento, a teoria se transformou em um fim em si mesmo, e o texto literário, muitas vezes, se reduziu a um mero instrumento para a aplicação de uma determinada teoria. Afirmam que esta deformação original leva a outras atitudes igualmente equivocadas e perigosas. Esclarecem que a primeira é a criação de uma falsa ideia de que o trabalho com o texto literário exige um grau de sofisticação tão elevado que nunca será possível sua abordagem no âmbito da escola secundária, o que conduz a falsa conclusão lógica de que é melhor esquecer os textos, pois a literatura é para os eleitos. Também destacam que, totalmente convencidos das dificuldades de trabalhar o texto literário em suas aulas futuras, a maior parte dos alunos passa a considerar o estudo da literatura como algo sem valor utilitário, como uma “ilustração inútil” que a própria sofisticação parece confirmar. À continuação, exploram a segunda atitude que consideram equivocada em relação ao trabalho com o texto literário: o prazer. Sustentam que os obstáculos que a absoluta predominância do teórico cria, transformando a leitura em um ato árido, em uma tarefa nada confortável, rouba ao estudante seu direito ao prazer do texto. O prazer da leitura, o encantamento que o jogo poético possa produzir - dimensões tão fundamentais no ensino de uma língua estrangeira - são assim, praticamente proibidos aos estudantes.

É importante observarmos que, apesar de denunciarem o excesso de teoria, os autores esclarecem que não estão negando a sua importância, uma vez que ninguém seria hoje tão ingênuo a ponto de não perceber que para a análise literária é indispensável uma sólida e coerente perspectiva de abordagem, que sempre será fruto de uma reflexão teórica, para que não voltemos ao impressionismo mais inconsequente. Informam que suas considerações defendem a tese de que em um curso de Letras é decisivo que os alunos de graduação sejam incentivados ao desenvolvimento de uma prática de leitura poética que

tenha como ponto de partida sua própria sensibilidade, aliada a reflexão crítica individual, a qual só pode ser atingida através de uma prática de leitura constante.

Acrescentam que em uma aula de língua estrangeira, muitas vezes, o texto literário é usado de tal maneira que se anula toda possibilidade de fruição. Sustentam que o uso do texto como fonte de exemplos gramaticais ou a escolha de um texto não adequado ao nível dos estudantes são fatores responsáveis pela anulação de toda possibilidade de que aqueles estudantes se tornem leitores. Declaram que um professor que não se enrede no sistema de confusões em relação ao uso do texto literário, um professor que é, também, um leitor, saberá como usufruir dos textos de maneira a provocar em seus alunos a vontade de ler mais, de conhecer outros textos semelhantes, de buscar novos autores e livros naquela busca inquieta que irá levando o novo leitor de um livro a outro, o qual leva a outro mais, em um movimento contínuo de descoberta do mundo pelo exercício da leitura. Em vista do exposto, ponderam que, talvez, um dos primeiros cuidados em relação ao uso do texto literário é justamente o de permitir que seja simplesmente o que é: um texto. E mais: é importante deixar que se estabeleça por parte do leitor o jogo da descoberta do texto pelos caminhos que se apresentam. Os estudiosos acreditam que, desta maneira, o leitor construirá, entre as novidades que irá descobrindo no encontro com o texto, algo precioso: uma ponte até o mundo. Mas, assinalam que isto só ocorrerá quando o texto não for reduzido a uma mera fonte de dados gramaticais, de exemplos, de base para “complicadas” análises de caráter sintático, semântico ou gramatical, afastando-o, assim, cada vez mais de seu possível leitor interessado.

Concluindo esta parte da obra, propõem uma reflexão sobre o papel do professor neste processo. Afirmam que, se por um lado há professores que despertam o gosto, o prazer pela leitura, através de um texto literário, muitos outros não conseguem senão fazer com que os estudantes detestem o ato de ler, desenvolvendo aversão pela leitura e considerando um peso (morto) o contato com o mundo desenhado nas folhas de papel. Nesse sentido, mais uma vez, indicam que é fundamental que o professor, seja de língua materna ou de estrangeira, não opte pelo recurso minimizador de usar o texto como pretexto ou mera fonte de exemplos.

Como vimos, as duas primeiras partes de *Literatura y*

enseñanza (2008) apresentam um quadro geral dos problemas e dificuldades da relação entre literatura e ensino. Sem abandonar os princípios teóricos expostos no início da obra, as próximas unidades relatam algumas experiências dos autores com o texto literário nas aulas de E/LE, além de sugerirem algumas estratégias para a realização de um trabalho eficaz com a literatura em diversos âmbitos. Cabe ressaltar que os autores, ainda que trabalhem com atividades práticas, não deixam de lado o apoio da teoria, conseguindo relacionar os dois universos, os quais muitas vezes são vistos como antagônicos. Entretanto, isto não ocorre no livro em estudo, pois nele a teoria e a prática são complementares.

Depois destas considerações, nos deteremos nos aspectos centrais das outras unidades. Para iniciar nossa caminhada, abordaremos a unidade 3, *Una propuesta de lectura*, e a unidade 4, *De la lectura a la expresión escrita*, conjuntamente, visto que elas descrevem uma proposta concreta de trabalho com o texto literário na aula de espanhol em um curso optativo sobre a Narrativa Contemporânea na América Hispânica. A atividade relatada baseou-se nas possibilidades de leitura do conto *Casa tomada*, de Júlio Cortázar. Segundo os autores, este trabalho objetivou desenvolver, primeiramente, a expressão oral dos aprendizes e, em um segundo momento, através da determinação do tema do texto e da definição de sua ideia central, buscou chegar à expressão escrita. Para a eficácia deste tipo de trabalho, sublinham a necessidade de considerar o duplo eixo que se deve articular para que seja possível aproximar-se das obras literárias de forma agradável e intelectualmente proveitosa: o contato direto com o texto e posteriormente a contextualização das obras e fragmentos lidos.

Dando continuidade ao seu relato, sustentam que, em essência, o aspecto experimental de sua proposta foi simplesmente propiciar aos alunos um contato direto com o texto de alguns contistas contemporâneos. Esclarecem que a base seria, única e exclusivamente, a leitura e discussão dos contos, sem nenhuma intermediação teórica anterior e que, a partir daí trabalhariam de diferentes formas, abordando o texto segundo os mais variados objetivos. Também ressaltam que a seleção obedeceu ao critério da variedade de temas e de países, sem perder de vista a possibilidade de compreensão do grupo. Desse modo, declaram que, na verdade, o êxito das etapas anteriores, contou com o fator surpresa, pois durante as atividades, subverteram o que era

logicamente esperado em um trabalho a partir de um texto. Além disso, avaliam que não há propriamente originalidade nesta proposta de trabalho, mas o fator surpresa, desde a escolha do conto até a sequência de provocações, ou seja, desde a apresentação do conto oralmente até os exercícios que se seguiram, foi o elemento fundamental para o gosto, para o prazer pelo trabalho que esteve presente ao longo de todas as etapas desenvolvidas. Dessa forma, acreditam que os estudantes se sentiram, em um primeiro momento, desafiados, mas, em seguida abraçaram a proposta e se dedicaram a ela com gosto, justamente porque lhes parecia algo novo.

Os autores ainda contam que, com o êxito da proposta inicial entre os estudantes, animaram-se a seguir adiante com o projeto, que a cada etapa apresentava um novo grau de dificuldade, tal como se deseja quando se trabalha com um grupo de aprendizes ansiosos por chegar mais além em seu grau de conhecimento. Explicam que em relação à língua espanhola, o desenvolvimento da expressão oral e escrita esteve sempre presente nas atividades propostas. Por fim, atestam que a leitura do texto literário tem um papel fundamental em tudo isso, em especial, porque oferece ao estudante a possibilidade de conhecer mundos não imaginados: os diversos mundos da ficção.

Concluindo estas duas partes da obra, os escritores retomam a discussão dos objetivos e das concepções de língua oral, de língua escrita e de leitura a que já haviam se referido anteriormente. Defendem que um projeto como esse que apresentaram, tem como ponto de partida a hipótese de que, ainda que manifestações diferentes, a língua oral e a língua escrita são universos igualmente válidos para o estudo de uma língua estrangeira e só o objetivo mais geral do curso determinará o mais adequado para o trabalho na sala de aula.

A partir da unidade cinco, *“El texto literario: el primer encuentro”*, o livro passa a ser elaborado apenas por Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento, pelas razões que já foram expostas. Sendo assim, ao invés de nos referirmos aos autores da obra, falaremos agora somente em autora. Retomando nossa caminhada reflexiva, constatamos que a referida unidade discorre sobre a importância do primeiro encontro entre o leitor e o texto literário, abordando também a questão do texto literário e o seu contexto. Desta maneira dá sequência à reflexão proposta na unidade 1, deixando claro que o texto literário ganha em significado, abrindo-se mais amplamente ao seu leitor,

sempre que se estabelece alguma relação entre leitor e texto. Sendo assim, alguma palavra, situação ou referência em dito texto mais do que significar semanticamente, pode multiplicar sentidos e cativar o leitor pelas relações subterrâneas que se estabelecem a partir do que se apresenta ali, uma vez que todos trazemos conosco uma rede de conhecimentos da qual muitas vezes não nos damos conta.

Vale observar que, para a autora, tudo está relacionado com o momento chave: o encontro (ou não) do leitor com a folha de papel semeada de letras. Em seu ponto de vista, o texto literário é, para muitos, algo distante e para a maior parte das pessoas não é nada sedutor, uma vez que ninguém pode gostar do que não conhece. Ela nos lembra de que neste processo de sedução, o papel do professor é fundamental, pois, ao professor, seja quem for, lhe corresponde a tarefa de fazer a ponte para facilitar a aproximação ao texto. Acrescenta que na verdade, o bom senso, a habilidade de quem deseja ganhar as graças do outro, em especial, de quem pretende apresentar um texto literário em língua estrangeira a um possível leitor, cumpre um papel fundamental. Ressalta que se trata de empreender um balé de sedução. Nesse sentido, esclarece que embora isto possa parecer uma coisa absurda, se considerarmos o contexto atual em que o texto literário tem que competir com mil e uma seduções de fácil digestão, vale a pena ser um pouco artista para possibilitar ao outro um direito fundamental: o acesso à literatura.

Em suma, Nascimento (2008) defende que o texto literário permite ao leitor ler o mundo e ler-se no mundo, crescer como indivíduo, já que ninguém segue sendo a mesma pessoa depois da leitura de uma obra literária. Ela também acredita que o professor deve facilitar o acesso de cada aluno à literatura. Desta maneira, segundo a autora, na realidade diária de um professor, cabe-lhe a tarefa, responsabilidade e dever de apresentar a literatura a alunos excluídos do exercício “sem atrativos” da leitura do texto literário, por razões históricas, sociais e culturais. Sendo assim, enfatiza que o êxito do primeiro encontro de uma pessoa, criança, adolescente, adulto com o texto literário é fundamental uma vez que atua como um momento propiciador que, de maneira imperceptível, pode impregná-la de fantasia e conhecimento.

Avançando em nosso percurso, penetramos na unidade 6, *Literatura, cultura y enseñanza de lengua española: interrelaciones*.

Esta parte da obra faz uma revisão sobre as inter-relações existentes nas questões relativas à literatura, cultura e ensino de língua espanhola. Para isso, examina a importância que abrange todo o mundo que se encerra nas palavras de um texto literário, partindo do princípio de que algumas vezes, a gente se sente vagamente familiarizado com um texto em língua estrangeira, algo assim como reconhecer-se em culturas alheias. Deste modo, somos capazes de encontrar em personagens de outro hemisfério e diversas latitudes semelhanças com personagens que são familiares e que povoam seu universo, mesmo que sejam pertencentes a outra cultura. Isto demonstra que há características humanas comuns além das fronteiras.

Mais adiante, Nascimento (2008) afirma que não há dúvidas de que a menção da palavra literatura inquieta aqueles que não sabem do que se trata. Portanto, em sua opinião, para aproximar o aprendiz de uma língua estrangeira à sua literatura, tem que, além de dar-lhe a conhecer, é fundamental provocar-lhe o interesse pelo texto literário, de maneira que permita ao educando descobrir, através da literatura, outros modos possíveis de ser. Destarte, o professor, para conseguir interessar os estudantes no texto literário, terá, fundamentalmente, que explorar o aspecto cultural para viabilizar seu potencial de comunicação com outras áreas do saber, fazendo um convite para que o estudante interaja criticamente com elas. Enfim, não basta oferecer o texto literário, é necessário saber utilizá-lo e valer-se dele com propriedade.

Tomando por base sua experiência pessoal e profissional, a autora ressalta que sempre que um professor seja também um leitor, não encontrará dificuldade para provocar o interesse do aprendiz por aquelas letras e palavras que guardam tantas histórias. Ela também defende que a tarefa do professor é a de seduzir o futuro leitor, já que ler é contagioso. Nesse sentido, um professor leitor terá a oportunidade de atuar no processo de sedução/contágio, essencial para resgatar no aluno sua identidade leitora, para despertar-lhe a fome do texto, especialmente, pela leitura do texto literário, já que a literatura abraça várias formas do conhecimento, tais como a história, a sociologia, a antropologia, a geografia, e do sentimento, em uma ampla distribuição dos bens culturais e humanos. Por tudo isso, a autora destaca que a tarefa deste professor será a de encontrar a ferramenta que possibilite ao aluno descobrir o mundo e descobrir-se nesse mundo, visto que a provocação é necessária, pois este processo de sedução se encaminha

até o descobrimento que o capacitará para ver, compreender e crescer.

Finalizando esta parte da obra, a escritora enfatiza que ao mergulhar nos textos literários em língua espanhola, além do contato com as variações linguísticas presentes nos referidos textos, o aprendiz penetrará em uma rica forma de diversidade cultural, viajará por histórias, ideias, costumes de um povo estabelecendo contato com outras manifestações socioculturais. Desta maneira, envolver o aprendiz nas malhas do texto literário em espanhol é um primeiro movimento até a supressão da distância entre o estudante e a literatura “estrangeira”, permitindo-lhe envolver-se nela e convidando-o a uma viagem pela palavra. No tocante a este ponto, ela ainda observa que oferecer ao aprendiz as ferramentas culturais necessárias a penetrar na obra literária é um procedimento sedutor também para o professor.

Ampliando um pouco mais as questões mencionadas anteriormente, a unidade 7, *El viaje por la palabra*, busca abrir ao leitor possibilidades que sirvam-lhe de exemplo até a supressão da distância entre o estudante e a literatura “estrangeira”, animando-o a seguir a viagem empreendida por meio da palavra e suas múltiplas possibilidades de significação. De acordo com Nascimento (2008), na sala de aula, o dicionário, os livros oferecidos sem muito alarde, deixados ali, sem mais, podem funcionar de maneira a criar o interesse, a curiosidade do estudante por aqueles corpos de papel, nem sempre novos, nem sempre envoltos entre capas sedutoras, com imagens sugestivas. No entanto, esses corpos de papel onde vivem as palavras são a chave que abre outros mundos, realizando a magia de oferecer ao estudante uma nova maneira de ver o outro. Em sua opinião, o contato com a palavra oferece ao estudante a possibilidade de tecer histórias, iluminar-lhe a vida, desenhar várias culturas, tornando-lhe o ato de descobrir um dinâmico movimento, pois a palavra nos permite apreendê-la, mergulharmos nela e navegar por ela. Desse modo, a descoberta da palavra oferece ao aprendiz, seja qual for sua idade, a possibilidade de ir além, de sair do círculo fechado em que imperceptivelmente se emparedou e, ao mesmo tempo, possibilita-lhe outra maneira de ver o mundo através da palavra escrita por outra pessoa. A autora ainda enfatiza que o desafio do professor em uma aula de sensibilização para a leitura do texto literário, na qual se quer provocar a descoberta da palavra, possibilitando o encontro do aprendiz com o amplo mundo fechado nas palavras, será estabelecer um processo de sedução, de

viagem pelas veredas da palavra, pois ela é a ferramenta essencial na construção do indivíduo. Ela também nos recorda que o conhecimento da palavra implica na detenção do poder, e não é por outra razão que é temida pelos ditadores e reverenciada pelos que amam a liberdade.

O próximo tema a ser abordado em *Literatura y enseñanza* é a relação entre o poema/canção e a aprendizagem de E/LE, justamente o título da unidade 8. De acordo com a autora, o objetivo desta unidade é chamar a atenção para a riqueza cultural entranhada em um poema/canção e propor algumas reflexões sobre o universo contido em poemas de autores consagrados da literatura hispânica que, uma vez musicados, chegam a um novo público, mais amplo e diverso que o integrado pelas pessoas que leem ou escutam poemas habitualmente. Ela nos lembra que é preciso considerar que, por meio das palavras dos versos alojados nas asas de ritmos e sons, algumas vezes desconhecidos para o ouvinte, os poemas originais se aproximam das mais diversas regiões e levam, com eles, também, a expressão de outra cultura em forma de palavra cantada para facilitar o conhecimento/descoberta de outros modos de ser, da face do outro envolto no conjunto híbrido constituído pelos elementos de uma canção. Desse modo, sustenta que aproximar o aprendiz por meio de um poema/canção ao mundo poético, é uma excelente oportunidade para destruir o mito de que a poesia é compreendida só pelos iniciados, coisa de poucos, algo muito afastado do indivíduo comum. Também defende que o trabalho na aula de E/LE com o poema transformado em palavra cantada é, efetivamente, um momento privilegiado para desfazer os tabus criados pelo medo reverencial ao desconhecido, ou seja, o poema.

Não podemos deixar de mencionar um importante fator para o êxito este trabalho, assinalado por Nascimento (2008). A autora destaca que trabalhar em sala de aula um poema/canção tem validade sempre que este for visto como produtor de sentido, o lugar de encontro onde se reúnem e se somam a língua, o mito e a sociedade e desde onde afloram dados importantes para uma leitura complementar e essencial de outra cultura. Nesse sentido, enfatiza que o professor que abraça esse tipo de atividade deve ter consciência da importância de cada um dos procedimentos que usará em sua aula de E/LE, desde a seleção dos objetivos, da própria canção, da metodologia, da equipe de apoio e da escolha do momento oportuno para iniciá-la, de maneira a não reduzir nem empobrecer esse recurso didático. Vale observar que a autora

também defende que os objetivos culturais não devem dissociar-se dos objetivos linguísticos, ou seja, ao elaborar seus objetivos, o professor levará em conta a diversidade, o multiculturalismo do mundo hispânico, de maneira que as diferenças sejam consideradas e respeitadas sem uma hierarquia valorativa entre as nações/culturas. Isto se justifica pelo fato de que as canções, como uma forma de expressão cultural, transmitem valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, linguísticos e muito mais. Desse modo, em sua opinião, se for bem aproveitado, apoiado em uma série de objetivos escolhidos adequadamente para atender a realidade de um determinado grupo de aprendizes, esse recurso didático também será significativo para o aluno, confirmando o fato de que o prazer e a alegria não são incompatíveis com o trabalho intelectual. Além disso, reitera que, quando bem pensado, o uso do poema/canção na aula de E/LE produzirá zonas de intersecção cultural já que, a escolha de canções abrange o ato de transmitir diferentes valores. Sendo assim, essa atividade didática oferece ao aprendiz diversos elementos para ampliar sua compreensão a respeito da diversidade do mundo.

Em suma, Nascimento (2008) conclui que é fundamental que o professor valorize essa questão para que, ao trabalhar em sala um poema/canção, consiga que o estudante desvele uma ampla e clara visão do rosto do outro, cujo universo cultural está percorrendo por meio da palavra cantada e de todos os recursos entranhados nesse gênero híbrido. Ela ainda alerta que no processo de seleção do poema/canção é preciso levar em conta questões como: a adequação do texto escolhido, a motivação precisa e o oferecimento de material eficiente como suporte para os vários elementos presentes no poema/texto da canção. Desse modo, o professor possibilitará, ao aprendiz, além de uma iniciação a literatura do outro, o encontro com outras culturas. Também acrescenta que, especialmente no caso das aulas de E/LE, salienta que é interessante, ao programar uma atividade com o poema/canção, contemplar a diversidade cultural dos povos de língua espanhola.

Após as considerações teóricas sobre o uso do poema/canção na aula de E/LE, a autora nos apresenta atividades práticas a partir do poema “*Un son para Portinari*”, do escritor cubano Nicolás Guillén, o qual foi musicado pela cantora argentina Mercedes Sosa e pelo grupo chileno Inti Illimani. Pensamos que sua escolha não poderia ser mais acertada, pois este poema/canção é um excelente exemplo de multiculturalidade, além de possibilitar que o aprendiz brasileiro

encontre-se com sua própria cultura em um texto estrangeiro. Desse modo, a unidade 9, intitulada *Lectura de Un son para Portinari*, se ocupa do poema/canção na aprendizagem de E/LE, chamando a atenção para a riqueza cultural entranhada em um poema/canção, dando continuidade às reflexões iniciadas no capítulo anterior. Assim, a autora nos oferece a oportunidade de fazermos uma reflexão sobre a questão dos textos literários musicados, transformados em poemas/canção e suas especificidades.

Depois de explorar o universo do poema/canção, chegamos à unidade 10 que se denomina *Lectura de poesía como expresión de cultura*. A autora esclarece que o seu objetivo é levar o leitor a conhecer algo mais da poesia em língua espanhola e o universo que entranha. Tomando por base esta perspectiva faz uma interessante leitura do poema *Reyerta*, um dos romances de *Romancero Gitano*, submergindo o leitor no ritmo e na sonoridade de um texto poético composto por um dos poetas mais conhecidos do século XX, o andaluz Federico Garcia Lorca. Vale ressaltar que a proposta desta parte do livro, segundo a autora, é a leitura de um poema sem outra música que a que se origina no jogo rítmico e fônico de seus próprios versos.

Justificando o título da unidade, Nascimento (2008) assinala que a cultura de um povo, frequentemente, se expressa através de seus poemas. A seguir explica a razão desta unidade: deixar claro que a poesia costuma levar-nos por veredas e caminhos da história e cultura de um povo, já que muito do que há na alma de dito povo, seu modo de ser, suas idiossincrasias, sua geografia, história, sentimentos estão fechados e repercutem nas palavras de seus poemas. Para a autora a poesia é um instrumento para nos aproximarmos da cultura do outro, para submergirmos em contextos linguísticos completos, enriquecidos com elementos culturais. Ela enfatiza ainda que não há uma leitura única de um poema, visto que cada leitor lerá segundo sua bagagem cultural. Nesse ponto, também salienta que a imposição de uma leitura ou interpretação de um poema trabalhará na direção contrária a tudo o que se empenhou em demonstrar em sua obra. Em sua opinião, agir desta forma é uma maneira segura de destruir o possível futuro leitor de poesia, pois isto empobrecerá uma atividade agradável reduzindo-a a um mero exercício de repetição de ideias alheias. Desse modo, para preservar esta rica fonte de aprendizagem, a autora defende que o professor tem que estimular o instigante desafio que se apresenta ao

aprendiz/ouvinte ao buscar decifrar a linguagem poética, apreender diversas metáforas, descobrir que significados há em tais ou quais imagens.

Para encerrar este tópico, apresenta as principais razões para se realizar um trabalho com o texto poético nas aulas de língua estrangeira. Para a autora, a leitura de um poema em outra língua é um ato dinâmico que contribui de maneira eficiente para a nova leitura do mundo que se faz urgente para a formação de crianças, jovens ou adultos. Partindo deste pressuposto, defende que o uso da poesia como expressão de cultura, em uma aula de língua estrangeira oferece um amplo leque de vantagens. Entre elas, sobressai-se a exposição do aprendiz/leitor/ouvinte a outras formas de expressão e a outra cultura. Entretanto, reitera que é muito importante o uso de ferramentas adequadas para que ele saia vitorioso do desafio referido anteriormente, fator fundamental para o desenvolvimento pessoal do estudante.

Mudando de gênero literário, a seguir, a autora sai do universo poético e penetra no mundo da cultura popular através da análise da trajetória do personagem Pedro de Urdemalas. Já estamos, então, na unidade 11, intitulada *Pedro de Urdemalas: de la edad media a la cultura contemporánea*. Esta parte da obra introduz um personagem da tradição oral ibérica que segue vivo na América, na memória popular desde que os barcos dos colonizadores trouxeram-no ao Novo Mundo: Pedro de Urdemalas/ Pedro Malazartes. Na sequência, se discutem as inter-relações que mantém vivo um personagem de criação anônima medieval que, além disso, alcançou as páginas da literatura. A autora observa que no Brasil, este personagem se adaptou facilmente e suas histórias tornaram-se conhecidas por seu espírito burlesco, sua sagacidade e engenho para tramar enganos. Por estas características, alguns consideram-no cínico e mentiroso, enquanto outros tomam-no por alguém que se defende das maldades do mundo. A estudiosa também observa que, conhecido como o pai de todas as artimanhas e enganos, Urdemalas/Malazartes anda pelo Brasil e pela América hispânica urdindo suas más artes, contando seus contos, fazendo suas picardias. Ela ainda esclarece que a força que o personagem revela em sua capacidade de sobreviver ao longo dos séculos e nas mais diversas culturas de língua espanhola e na cultura brasileira, foi o motivo de dedicar-lhe esta parte do livro. Nesse sentido, enfatiza que Pedro de Urdemalas ou Pedro Malazartes passeia pelas duas vertentes da

literatura: a popular e a erudita, o que permite que, além de divertir-se, o aprendiz entre em contato com várias modalidades de uso da língua.

Prosseguindo na nossa caminhada, chegamos a unidade seguinte que se intitula *El teatro en la enseñanza/ aprendizaje de E/LE*. Como podemos inferir a partir do título, este capítulo está dedicado ao teatro no ensino/aprendizagem de E/LE, o que, segundo a autora é uma atividade enriquecedora que conta com múltiplos recursos, tais como a leitura dramatizada de um fragmento de um autor dramático ou a dramatização de um texto literário ou de uma situação proposta sobre o que se queira representar para elevar a autoconfiança dos aprendizes, ampliar suas referências culturais e provocar-lhes a criatividade. De acordo com Nascimento (2008), resulta fácil e sugestivo dramatizar, em uma aula, o texto de um autor consagrado ou não, uma notícia encontrada no jornal ou um fato ocorrido em um dado momento. Desse modo, além de possibilitar ao aprendiz um exercício dinâmico de caráter lúdico, no qual é provocado a expressar-se e a superar suas próprias limitações, essa atividade possibilita também o conhecimento das origens do teatro. Assim, o aprendiz se inteirará de que a representação era/é uma prática das sociedades primitivas que criam/creem no êxito da dança para favorecer os poderes sobrenaturais.

Para a autora, uma vez que a representação teatral não se vale somente da expressão corporal e o uso da palavra é um de seus elementos básicos, é fácil concluir que se trata de um valioso instrumento em uma aula de língua estrangeira por sua contribuição ao progresso do aprendiz no manejo da expressão oral, entre outras vantagens. Ademais, assinala que se pensarmos nas situações que esse aprendiz terá que improvisar, buscando em seu repertório as palavras e expressões que se adaptam melhor a proposta da dramatização que se leva a cabo, nas discussões surgidas a propósito de uma interpretação ou compreensão diferente do texto, podemos encontrar outro bom motivo para a utilização de técnicas, de atividades teatrais na sala de aula. Por fim, a autora enfatiza que a linguagem, ainda que entre pessoas que convivam em uma mesma época e lugar, muitas vezes, precisa de alguns ajustes, esclarecimentos para que o outro se faça compreender. Neste sentido, a ajuda do professor é fundamental para a compreensão por parte do leitor/assistente aprendiz brasileiro, hoje, frente a um texto elaborado, por exemplo, no espanhol de séculos passados, não só para estabelecer-se a ponte entre formas diversas de um mesmo idioma, mas

também para solucionar as dificuldades que possam surgir e acrescentar observações relativas às questões linguísticas que o texto provoca.

A nossa caminhada está quase concluída, visto que, estamos, agora, na penúltima unidade do livro, intitulada *Historia, literatura y pintura en las clases de E/LE*. Como sugere o seu título, este capítulo trata da inter-relação entre a história, a literatura e a pintura nas aulas de espanhol, exaltando a importância do conhecimento da história de um povo para a identificação das marcas de sua cultura, e, conseqüentemente, para a aprendizagem de sua língua. Segundo Nascimento (2008), aprender uma língua, estrangeira ou materna, é mergulhar no universo cultural dos falantes daquela língua. A fim de explicitar sua tese, a autora escolheu abordar nesta unidade, um diálogo entre um fato histórico, um texto literário e um quadro conhecido, os três relativos a um mundo estrangeiro, Espanha. Com isso, pretende demonstrar que esses elementos, em conjunto ou separadamente, são instrumentos de excelência para serem utilizados em uma aula de E/LE, já que iluminam o universo desconhecido do aprendiz brasileiro de língua espanhola e contribuem para que este amplie seu conhecimento de mundo, a compreensão do outro e, por consequência, o conhecimento de seu mundo e de seu lugar nele.

Finalmente chegamos a última unidade do livro: *Literatura y cine en las clases de E/LE*. Desse modo, a obra se fecha com uma proposta de reflexão sobre duas formas de expressão artística, ou melhor, duas linguagens: a literária e a cinematográfica, oferecendo exemplos de atividades possíveis com os textos literários e os filmes baseados neles com o propósito de orientar e motivar o aprendiz, como nas demais unidades, para dar o salto necessário até uma nova maneira de ser, de ver, de perceber o mundo e perceber-se nele. Nascimento (2008) parte do princípio de que há formas proveitosas de utilizá-los nas aulas de espanhol. Segundo o seu ponto de vista, a projeção de filmes do universo hispânico ou sobre ele, quando articulada com um conjunto de atividades pertinentes e sedutoras, é também, um procedimento de grande validade no processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Sendo assim, uma proposta de trabalho com o texto literário ou com um filme, quando bem formuladas, são recursos eficientes para o êxito de uma aula.

Por sua vez, o mau uso de ambos os textos, o literário e o cinematográfico, provocará um resultado inverso, de conseqüências não

desejadas. Nesse sentido, salienta que uma aula que tenha por tema um texto literário ou um filme requer um conhecimento que permita ao professor aprofundar as discussões, focar aspectos que escapam aos aprendizes, quase sempre leitores e espectadores passivos, os quais é preciso provocar para que se permitam a oportunidade de crescer como cidadãos críticos. Esclarece que esta proposta não objetiva formar escritores ou cineastas, mas que, tal como em outras aulas, se trata de permitir ao aprendiz a descoberta de outros mundos e oferecer-lhe elementos para que participe ativamente neles. Ela sustenta ainda que o cinema, ao criar novas linguagens, ao oferecer-nos uma forma diferente de contar as coisas, como expressão artística está, assim como o texto literário, entre os bens essenciais da vida. Em sua opinião, a principal meta do professor ao trabalhar com um texto fílmico nas aulas de E/LE, é que, ao ver um filme, o aprendiz exercite, imperceptivelmente, sua capacidade de descobrir a substancial diferença entre olhar e ver, entre dirigir a vista até um objeto e percebê-lo com sensibilidade e inteligência. A autora acredita que se levarmos o educando a observar um mundo que lhe é estrangeiro pelas palavras de um livro ou pelas imagens de um filme, sua capacidade de percepção naturalmente se desenvolverá. Desta forma, se o provocarmos a perceber o valor das palavras de um livro ou de uma imagem por meio da observação de outra realidade, estaremos desacomodando-o, arrancando-o da inércia em que está submerso, pois, na realidade, estaremos abrindo-lhe portas e janelas para o mundo, como defendia Paulo Freire.

Segundo Nascimento (2008), com recursos da cultura e da arte hispânica, o professor facilitará ao estudante a aprendizagem do idioma espanhol enquanto lhe oferece elementos para perceber-se como cidadão brasileiro, visto que ao estabelecer comparações a partir da diversidade, o estudante aumentará a compreensão do universo do outro e do seu próprio, descobrindo-se e compreendendo melhor o Brasil. Para a estudiosa, o uso do cinema nas aulas de E/LE é uma boa oportunidade para exercitar a capacidade de observação, provocar a sensibilidade adormecida, em estado passivo, e desenvolver a expressão oral dos aprendizes. Por isso, sugere que uma vez projetado o filme, é importante dar início a uma fala sobre o que os educandos presenciaram. Desse modo, ao professor corresponderá conduzir esta sessão de avaliação crítica para torná-la proveitosa tanto em relação aos comentários críticos quanto a respeito do desenvolvimento da expressão

oral dos aprendizes. Nesse sentido, o professor, durante esses momentos de apreciação do filme, deve provocar nos estudantes, quase de maneira imperceptível, sua capacidade de estabelecer nexos e parâmetros entre a linguagem verbal, a linguagem do texto literário e a linguagem visual do cinema. Também propõe que, ao final, seja realizada uma análise, feita por todo o grupo, sobre a atividade e ressalta que esta avaliação será válida sempre que o professor oriente os aprendizes a justificar a sua opinião, a defender o seu ponto de vista, a exercitar a sua capacidade de argumentação. Sugere, ainda, que depois deste trabalho coletivo de avaliação, é fundamental uma palavra final do professor.

A seguir, a autora reflete sobre a possibilidade de oferecer aos estudantes um texto literário e, logo depois, o filme resultante da transposição da linguagem literária para a linguagem filmica. Em sua opinião, esta é uma excelente oportunidade para articular dois discursos diferentes: o literário e o cinematográfico, estabelecendo um diálogo entre eles e conseguir, assim, que os aprendizes realizem uma reflexão mais ampla. Desse modo, propor-lhes uma atividade que lhes permita estabelecer uma relação entre o texto literário e o texto cinematográfico, permitirá ao educando exercitar-se em uma atividade que requisitará mais de sua atenção e de sua função ativa como observador crítico em relação a expressões diversas da arte.

Finalizando este capítulo, Nascimento (2008) destaca que para que este trabalho tenha êxito, o professor deverá buscar textos literários e filmes adequados ao grupo com que trabalha. Nesse sentido, seu conhecimento do grupo, sua capacidade de observação contribuirão para o sucesso dessa seleção. Acredita que é fundamental oferecer ao grupo de aprendizes algo que lhes interesse, seduza e o mova a desejar ler mais, a ver mais filmes, a seguir nesse processo, buscando por si mesmo, leituras e filmes com os quais possa estabelecer relações, ainda que seja unicamente para seu prazer estético. Pondera também que, algumas vezes é necessário que o professor diminua o nível de suas expectativas e ofereça ao grupo textos e filmes que, talvez, não são de seu gosto pessoal, mas que estão mais de acordo com a realidade daqueles a que se destinam. Acrescenta que, com um trabalho paciente, conseguirá subir pouco a pouco o nível, enquanto provoca entre os estudantes, com seus comentários, outra atitude, outra maneira de reagir. Em suma, a palavra chave em relação ao momento da seleção é adequação. Não podemos deixar de mencionar um importante

argumento defendido pela estudiosa sobre o tema em debate. Segundo a autora, a exibição de um filme, preparada com seriedade e tendo presente o educando desde o ponto de vista da realidade brasileira, contempla um dos pontos assinalados nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais): aquele que se refere a aprendizagem de Línguas Estrangeiras, ao oferecer ao aprendiz a possibilidade de aumentar sua auto-percepção como ser humano e como cidadão.

3 Considerações finais

Baseados em nossas observações iniciais e no produtivo e agradável passeio por *Literatura y enseñanza* (2008), tentaremos responder a pergunta que intitula o nosso estudo. Como vimos, não só é possível trabalhar com o texto literário nas aulas de espanhol, como também é necessário incentivar a prática da literatura em todos os níveis do processo educativo. Sabemos que isto não é uma tarefa fácil, pois este tema continua a dividir as opiniões dos educadores. Acreditamos que o primeiro passo para superar esta problemática é saber o que motiva o medo de muitos professores em trabalhar com o texto literário em sala de aula. Nesse sentido, os autores do livro analisado apresentam uma significativa contribuição para esta questão, uma vez que apontam os principais problemas que envolvem a prática da literatura no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Entre eles, consideram que o mais grave é a concepção de língua subjacente ao processo educativo, visto que é ela que orienta as estratégias e métodos de ensino de uma língua estrangeira. Desse modo, é fundamental que os conceitos de língua e de leitura dos professores sejam levados em consideração no tocante a discussão entre o ensino de uma língua estrangeira e sua literatura. Portanto, devemos pensar nas possíveis interferências que podem ser efetivadas a fim de alterar algumas ideias cristalizadas entre os profissionais da educação.

Por fim, resta-nos examinar as propostas e os desafios lançados pelos estudiosos para a prática do texto literário nas aulas de E/LE. Primeiramente, cabe ressaltar que compartilhamos a premissa dos autores de que a literatura é uma importante fonte de manifestação cultural. Também pensamos que o mergulho em textos literários, além de possibilitar ao educando o encontro com as variações linguísticas,

por exemplo, é uma rica fonte de diversidade cultural. Dessa maneira, o aprendiz pode, através da leitura de obras literárias, viajar por ideias, histórias e costumes de um povo, estabelecendo contato com outras manifestações socioculturais. Assim sendo, defendemos que o texto literário deve ter um espaço privilegiado em todo processo educativo, já que ele pode construir uma significativa ponte entre o educando e o mundo. Em segundo lugar, estamos convencidos de que as sugestões de estratégias pedagógicas apontadas no livro analisado podem contribuir para provocar reflexões sobre o uso do texto literário na sala de aula, uma vez que esta obra desconstrói alguns mitos que permeiam o ensino da literatura. Entre eles, podemos citar a visão de que a leitura de literatura é difícil e exige um elevado grau de sofisticação; o uso que muitos professores fazem do texto literário como pretexto para descrições gramaticais ou um trabalho fechado nos limites do universo da literatura; e a transformação da leitura de obras literárias em um ato árido, eliminando toda possibilidade de prazer.

A partir do que foi exposto, pensamos que é preciso mudar este panorama. Para isso, devemos incentivar a exploração do texto literário como fonte privilegiada de informação sobre a cultura de um povo, como meio de sensibilização para a produção individual, ou ainda, como instrumento de encantamento. Sabemos que há muitos desafios que terão de ser enfrentados para a superação deste problema, mas acreditamos que esta situação pode ser mudada apesar das conhecidas dificuldades. Temos notícia de que muito já se avançou nesse sentido, mas também estamos certos de que há muito por fazer. Por ora, ressaltaremos a importância de investirmos na formação de professores leitores, pois como os autores de *Literatura y enseñanza* (2008) já demonstraram somente um educador que tenha hábitos de leitura pode desenvolver um trabalho consciente e eficiente com o texto literário, seja no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de espanhol, de outras línguas estrangeiras ou de língua materna. Dessa forma, este professor poderá, a partir da sedução do aprendiz para a exploração do texto literário, encontrar as ferramentas adequadas para que o educando possa descobrir o mundo e descobrir-se nele. Para encerrar estas reflexões, retomaremos a epígrafe que abre o nosso trabalho, visto que estamos convencidos de que quem lê e anda muito, vê e sabe muito. Ao compartilhar estas palavras do escritor espanhol Miguel de Cervantes queremos convocar e motivar outros educadores a

participarem do desafio de fazer com que a prática eficaz e consciente da literatura em sala de aula se torne cada vez mais frequente.

Referências

NASCIMENTO, M. B. B. do; TROUCHE, A. L.G. *Literatura y enseñanza*. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

**« ECRIVAIN MISSIONNAIRE OU ARTISTE ECRIVAIN ? »
ENTRETIEN CROISE AVEC KANGNI ALEM ET PATRICE
NGANANG**

Robert Fotsing*

Dans le cadre d'une réflexion plus globale sur la position des écrivains francophones africains actuels comparativement à celle de leurs aînés de la Négritude, j'ai posé quelques questions à certains d'entre eux par courriel au cours du mois d'octobre 2009. Les questions étaient exactement les mêmes. L'écrivain togolais Kangni Alem et le camerounais Patrice Nganang ont bien voulu y répondre.

La décision de publier leurs réponses, ici juxtaposées, vient de ce que ces auteurs me semblent résumer les deux principales positions actuelles : la fidélité à un certain engagement proche des thèses de la Négritude et qui suppose la prise en charge des problèmes de l'Afrique postcoloniale ; la volonté de s'émanciper par une créativité capable de célébrer la liberté de l'écrivain qui désormais n'a plus « ni mission ni nation ». Mais à la base de cette divergence se trouve une gratitude commune à l'égard des pères fondateurs, maîtres à penser qui continuent d'inspirer, pour penser et agir de même ou pour penser autrement.

Comment êtes-vous venu à l'écriture ?

Kangni Alem

Essentiellement grâce à ma découverte de la littérature, d'abord à travers les extraits de textes dans les manuels de cours de Français, puis à travers les œuvres complètes des écrivains eux-mêmes. Il y eut un peu de tout au départ, mes lectures allaient dans tous les sens, sans souci de choisir, seul m'importait le plaisir de la découverte.

* Université de Dschang au Cameroun.

L'effet fut un brouillage permanent chaque fois que je tentais d'écrire, mais cela dit, l'imitation systématique des auteurs que j'aimais m'a permis peu à peu de comprendre ce que signifie écrire : trouver sa respiration intérieure, la travailler et l'éprouver tout le long des œuvres que l'on crée.

Patrice Nganang

Un peu comme tout le monde, par amour et par habitude. Mon père m'a appris à écrire. C'est lui aussi qui m'a remis mes premiers journaux. Il est retraité aujourd'hui, mais il était bibliothécaire et relieur de profession, donc, j'ai grandi dans le respect des livres, et avec la conviction qu'un livre se fabrique, car j'ai toujours vu mon père en confectonner, en réparer, et puis surtout, il m'a enseigné que les livres se respectent. Par exemple, qu'on ne les déchire pas. Tous mes livres avaient des couvertures plastiques de couleur. Il m'a enseigné qu'on ne lit pas avec les mains couvertes d'huile rouge ou de nourriture, qu'on n'écrit pas en mangeant des beignets. Dire qu'aujourd'hui j'écris sur mon ordinateur en mangeant ! Il m'a appris que la lecture, tout comme l'écriture, est donc une ascèse. Voilà de toutes petites choses, qui en fin de compte ont installé les livres plutôt que, disons, le ballon de football, au pinacle de mes rêves, et ont fait de moi un écrivain.

Quel regard portez-vous aujourd'hui sur les écrivains de la Négritude ?

Kangni Alem

Ils furent importants dans ma formation intellectuelle. Je dis souvent en m'amusant que c'est grâce à eux que j'ai appris que j'étais nègre. Je les ai découverts au collège, à un âge où les préoccupations qui m'agitaient n'étaient pas d'ordre négro-identitaire, puisque j'étais un jeune homme préoccupé par la survie dans un pays politiquement fermé, privé de parole par une dictature militaire. Mais j'avoue que lire Césaire, son théâtre politique surtout, m'a permis de trouver des raccourcis entre le mal-être identitaire exprimé par la négritude et le mal-être social. J'en suis venu, par un curieux phénomène de

translation, à me projeter dans l'univers des auteurs de la Négritude. Mais en même temps que je les découvrais, je lisais les critiques formulées à leur encontre par Adotevi, Towa, etc. Il est évident que cela fait réfléchir et prendre position. Mon regard sur eux aujourd'hui est le même qu'hier : ils sont des maîtres à penser, des écrivains talentueux (en dehors de leurs épigones poussifs), mais nous ne sommes pas du même temps.

Patrice Nganang

Ce sont nos grands-parents. Vous savez, nous avons grandi avec Césaire. Je n'ai pas seulement récité des parties du *Cahier* dès l'école primaire, au cours élémentaire, je crois, debout, devant la classe : 'debout et libre !' La fameuse récitation scolaire... Nous avions au lycée aussi trois livres au programme. Mais surtout, j'ai grandi avec Senghor, car la radio émettait à l'époque ses poèmes, lus de sa propre voix, ou alors de celle d'un acteur. Il faut dire que j'ai commencé à lire mes poèmes à la radio, et même à écrire en l'imitant. Voilà au fond pourquoi le premier livre que j'ai acheté avec mon propre argent aux éditions Clé, était la collection des poèmes de Senghor. Bref, la négritude fait partie de mes archives, même si elle ne fait plus partie de mes références.

Auraient-ils pu faire autrement ?

Kangni Alem

Faire autrement ? Ce qu'ils ont fait est immense et s'avérerait nécessaire. La Négritude a produit chez l'ex-colonisateur la nécessité de produire un regard moins intempestif, ce n'est pas rien. Encore aujourd'hui, nous pouvons nous y référer pour affronter les résurgences du discours raciste. Se demander s'ils auraient pu faire autrement doit nous induire à penser qu'ils ont échoué ? C'est un échec relatif, à mon sens. L'essentiel de leur victoire est d'ordre philosophique et non politique.

Patrice Nganang

Les temps sont si différents ! Ils se sont battus avec les armes qu'ils avaient. N'oublions pas qu'ils ont grandi durant l'époque la plus sombre de toute l'histoire de l'humanité, entre la première et la deuxième guerre mondiale, au sortir de l'holocauste sur les arméniens et à l'entrée de celui sur les juifs, au cœur le plus noir de la colonisation et du racisme, de l'apartheid, et de tout ce qu'on peut imaginer. Nous sommes plutôt bénis, nous, à y voir de près, nés citoyens, dans un pays indépendant, ayant vécu la libération de Mandela en direct à la télévision, la chute de l'empire communiste, l'élection d'Obama, nous marchons sous le soleil là où Senghor avait à affronter la nuit. Auraient-ils pu faire autrement ? Certainement, certainement. On peut toujours faire autrement. Senghor aurait pu parler un peu plus haut, un peu plus féroce, par exemple, pour ce qui est de la question bamiléké, car il était un gaulliste de la première heure, mais bon, mais bon, il est mort, c'est à nous de le faire. Notons qu'à mon âge, Senghor n'avait publié que deux recueils de poèmes, or j'en ai publié deux moi aussi, en plus de nombreux autres ouvrages, romans, essais, et autres. Mais pourrais-je jamais avoir la force de sa voix ?

En tant qu'écrivain pensez-vous avoir un rôle à jouer face à la déliquescence politique et sociale qui caractérise la plupart des pays d'Afrique noire ? Pourquoi ?

Kangni Alem

Personnellement, la politique ne m'a jamais rebuté, c'est un terrain passionnant et ingrat où la littérature n'a rien à faire. C'est un autre monde, et l'écrivain n'y entre pas en gardant les mêmes postures, puisqu'il y découvre une réalité qui l'oblige à revoir son approche imaginaire du milieu. Seules, peut-être, ses qualités intellectuelles lui sont nécessaires pour interpréter la réalité, les jeux perfides des réseaux et faire ce qu'il peut faire. Il ne faut pas rêver. Citoyen un peu plus admiré que les autres, l'écrivain en politique n'a pas vocation à faire la révolution, il lui faudrait d'autres armes pour cela. Disons simplement qu'il peut poser quelques actes citoyens s'il reste honnête avec lui-

même et ne se laisse pas détruire par les mesquineries spéciales des acteurs en face de lui.

Patrice Nganang

Ce que j'aime le moins c'est perdre du temps, et encore moins, je supporte de voir des gens gaspiller leur intelligence. L'écriture selon moi ne peut pas être gratuite, c'est aussi simple que cela. Ce serait un si grand gaspillage en réalité, et pas seulement de son intelligence, de sa force aussi, et même du papier que l'on utilise pour écrire, sans parler des arbres qui sont découpés pour en produire. Bref, l'écriture gratuite est une injustice. Nous venons de pays où il y a tellement d'histoires à dire, tellement de batailles à mener et tellement d'injustices à rectifier qu'il serait plutôt stupide de gaspiller son énergie, sa voix et nos arbres en plus pour simplement s'amuser, car après tout c'est encore nos pays qui sont le poumon de la terre. Il serait stupide de le faire, car ce serait répéter la bêtise de nos dirigeants qui justement gaspillent nos richesses en s'esclaffant.

Vous vous décrieriez comme un écrivain missionnaire ou comme un artiste écrivain ?

Kangni Alem

Je revendique le droit à n'avoir de nation et de mission que celles que je m'assigne moi-même. Je suis un intellectuel artiste.

Patrice Nganang

Ça sonnera peut-être un peu pompeux, mais je ne me décris pas, j'écris.

Y a-t-il un aspect de votre travail d'écrivain sur lequel on ne vous interroge pas souvent et dont vous aimeriez parler?

Kangni Alem

Les mutations insensibles de la vie en Afrique, notamment dans les mœurs et l'imaginaire. Ce sujet revient souvent en filigrane dans mes œuvres, mais je pense que les critiques mettent trop cela sur le compte de fantasmes personnels. Mais de façon générale, je crois que les grilles de lecture des œuvres des auteurs de ma génération sont mal lues, et abusivement interprétées comme des œuvres décrivant une Afrique qui n'existe pas. Vaste débat...

Patrice Nganang

Je pense que le champ de l'écriture s'est renouvelé totalement durant ces derniers dix-quinze ans, bref, l'écriture s'est professionnalisée, et je veux parler de l'écriture africaine. Il n'y a pas seulement de nombreux écrivains qui sont des produits des départements d'écriture créatique. Surtout ceux qui écrivent en anglais ont de plus en plus des agents littéraires, tant ceux qui écrivent en anglais ou en portugais que ceux qui écrivent en français. Il s'est aussi formé une nouvelle génération d'éditeurs, au Cameroun par exemple, issue de l'université, ce qui est unique en Afrique, une nouvelle génération de journalistes très pointus, et de critiques aussi. Il se passe donc des choses subtiles qui changent le paysage de l'écriture. La professionnalisation de l'écriture est quelque chose de fondamental, et je crois qu'il est temps qu'au Cameroun on pense à ouvrir dans nos universités des maîtrises option écriture créatique. Nous avons trop longtemps pris l'écriture comme un jeu. Or, c'est une profession.

Merci

NORMAS PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS

A revista *Leia Escola* é um periódico semestral do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, que aceita para publicação as seguintes contribuições: artigos inéditos, resultados de pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada ao ensino de línguas e de literaturas, bem como resenhas críticas de publicações nas áreas de Letras e Linguística.

Os interessados em publicar artigos na *Leia Escola* devem enviar os trabalhos para o e-mail: **leiaescola2010@gmail.com**, em dois arquivos. No 1º arquivo deve constar o texto completo com a devida autoria (máximo de dois autores), filiação acadêmica, endereço, telefones para contato, e-mail. No 2º arquivo deve constar o texto sem informação que identifique a autoria.

Os trabalhos devem conter as seguintes características gerais de formatação: página A-4, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, margens 2,5 cm, espaço simples, alinhamento justificado, em documento do *Word* versão 97-2003, parágrafos com recuo de 1,5 cm.

O trabalho completo deve ser apresentado, considerando os seguintes itens:

1. O título centralizado, no topo da página, tamanho 14, caixa alta e negrito.
2. O(s) nome(s) do(s) autor(es), a dois espaços simples abaixo do título, alinhado à direita, tamanho 11, indicado(s) por asterisco, em nota de rodapé, a(s) titulação(ões), filiação(ões) institucional(ais) e e-mail para contato. Mestrandos e doutorandos deverão incluir também o nome dos seus respectivos orientadores.
3. O termo *Resumo*, em negrito, tamanho 10, a dois espaços simples abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es), seguido por dois pontos e um texto digitado em parágrafo único, tamanho 10,

espaço simples, alinhamento justificado, contendo de 100 a 120 palavras, em português.

4. A expressão *Palavras-chave*, em negrito, tamanho 10, abaixo da última linha do *Resumo*, seguida de dois pontos e de três a cinco palavras, separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto.
5. O termo *Abstract* (ou *Résumé* ou *Resumen*), em negrito, a um espaço simples abaixo das *Palavras-chave*, seguido por dois pontos e uma versão em língua inglesa (francesa ou espanhola) do *resumo*, contendo as mesmas características estruturais descritas no item 3.
6. A palavra *Keywords* (ou *Mots-clés* ou *Palabras-clave*), em negrito, seguida de dois pontos e de três a cinco palavras em língua inglesa (francesa ou espanhola), abaixo da última linha do *Abstract* (ou *Résumé* ou *Resumen*), contendo as mesmas características estruturais descritas no item 4.
7. Divisões internas do corpo do trabalho, grafadas na mesma fonte e corpo do texto, em negrito, alinhadas à esquerda e numeradas a partir de 1. Exemplo: 1 Introdução.
8. A primeira divisão interna a dois espaços simples da palavra *Keywords* (ou *Mots-clés* ou *Palabras-clave*) e o parágrafo inicial a um espaço simples da primeira divisão interna.
9. As demais divisões internas, incluindo as Referências (assim grafadas), a dois espaços simples do parágrafo precedente, seguidas pelo texto a um espaço simples.
10. Citações com até três linhas inseridas no corpo do texto, entre aspas duplas, complementadas da seguinte forma: a) para fazer referências às ideias do autor: ... conforme Deleuze (1974, p. 15); b) para referências após a citação: ... (DELEUZE, 1974, p. 15); c) para parafrasear as ideias do autor: ... (cf. DELEUZE, 1974). (Não usar expressões como “idem” ou “idem, ibidem”).

11. Citações com mais de três linhas apresentadas em margem própria, a um espaço simples dos parágrafos anterior e posterior, com recuo de 4,0 cm da margem esquerda, espaço simples, corpo 11, sem aspas, nem itálico, seguidas da referência entre parênteses, conforme exemplo: (DELEUZE, 1974, p. 15).
12. As notas explicativas (se necessário) inseridas ao final de cada página, numeradas a partir de 1. Não utilizar as notas explicativas para Referências.
13. Itálico para ênfase, termos estrangeiros, neologismos, títulos de livros e periódicos.
14. Tabelas, gráficos, quadros ou ilustrações (se houver) numerados e identificados, com título ou legenda, tamanho 10 (apenas as iniciais em maiúsculas), e referenciados, ao longo do texto, de forma abreviada: Tab. 1, Tab. 2, Fig. 1, Fig. 2 etc.
15. Referências, ao final do texto, em ordem alfabética, sem numeração das entradas, alinhamento justificado, em espaço simples e separadas entre si por espaço simples. (Ver alguns exemplos após o item 16).
16. A quantidade de, no mínimo 10 e, no máximo 20 páginas, englobando todos os itens acima, como também as Referências. Não incluir anexos.

Alguns exemplos de Referências:

Livro: SOBRENOME DO AUTOR, Nome abreviado. Título do livro (em itálico): (subtítulo, se houver). Edição. Local de publicação: Editora, Data.
Exemplo: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

Capítulo de livro: SOBRENOME DO AUTOR DO CAPÍTULO, Nome abreviado. Título do capítulo: (subtítulo, se houver). In:

SOBRENOME DO AUTOR DO LIVRO, Nome abreviado. Título do livro (em itálico): (subtítulo, se houver). Local de publicação: Editora, Data, páginas inicial e final do capítulo.

Exemplo: THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2002, p. 103-114.

Artigo de periódico: SOBRENOME DO AUTOR, Nome abreviado. Título do artigo: (subtítulo, se houver). Nome do periódico (em itálico), local de publicação, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano da publicação.

Exemplo: GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. *Política e Administração*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

Trabalho Acadêmico: SOBRENOME DO AUTOR, Nome abreviado. Título (em itálico): (subtítulo, se houver). Local e ano da defesa ou da apresentação. Número de folhas ou volumes. Categoria (Tese, Dissertação ou Monografia) (Grau Acadêmico, entre parênteses) – Vínculo Acadêmico/Instituição de Ensino.

Exemplo: CARRARA, A. A. *Agricultores e pecuária na capitania de Minas Gerais (1674-1807)*. Rio de Janeiro, 1997. 230f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Observação: Para as demais regras não esclarecidas aqui, seguir normas atualizadas da ABNT.