



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor
Alex Bolonha Fiúza de Melo

Vice-Reitora
Regina Fátima Feio Barroso

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós Graduação
Roberto Dall' Agnol

CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Diretor
Luis Roberto Vieira de Jesus

Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Letras
Marli Tereza Furtado

Comissão Editorial
Luís Heleno Montoril Del Castillo
Marília Ferreira
Myriam Crestian Cunha
Germana Maria de Araújo Sales
Hilma Celeste Alves Melo

Conselho Editorial

Abdelhak Razky	José Nivaldo de Farias
Angélica Furtado da Cunha	Luis Antonio Marcuschi
Audemaro Goulart	Maria Elias Soares
Benedito José Vianna da C. Nunes	Maria Eulária Sobral Toscano
Carl Harisson	Maria Lúcia Almeida
Christophe Golder	Myriam Crestian Cunha
Dileta Silveira Martins	Patrick Dahlet
Ingedore Villaça Koch	Paul Rivenc
José Carlos Cunha	Sílvio Augusto de Oliveira Holanda
José Guilherme Castro	Vanderci de A. Aguilera

MOARA
MULERA

Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras, UFPA

Organizado por

Sandoval Nonato Gomes-Santos

Samuel Pereira Campos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
BIBLIOTECA DO C. L. A.

ISSN 0104-0944

MOARA

Sumário

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

n. 26, agosto-dezembro 2006.

REVISTA MOARA
 Todos os direitos reservados para Pós-Graduação em Letras da UFPA.

Editor
 Myriam Crestian Cunha

Editor Convidado
 Sandoval Nonato Gomes-Santos

Normalização
 Sandoval Nonato Gomes-Santos

Projeto gráfico, editoração eletrônica
 Anderson José da Costa Coelho
 Jorge Domingues Lopes

Capa
 Anderson José da Costa Coelho
 Moysés Wesley Lopes Cavalcante

Catálogo
 Biblioteca Setorial do CLA, UFPA

MOARA. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA.
 Belém: CLA/UFPA.
 n. 1-25 1993-2006
 n. 26 2006

Semestral 293 p.; 21cm.
 1. Literatura-Periódicos. 2. Lingüística-Periódicos. I. Universidade Federal do Pará. Centro de Letras e Artes.

CDD 805
 CDU 8(05)

ISSN 0104-0944

Todos os direitos desta edição reservados para
 CURSO DE MESTRADO EM LETRAS DA UFPA
 Campus Universitário do Guamá
 Rua Augusto Corrêa, 1
 CEP 66075-900 - Belém - Pará
 Tel./Fax (91) 3201-7499
 www3.ufpa.br/mletras
 mletras@ufpa.br

2006

Impresso no Brasil

CLASS. 805
 CUTTER.
 TOMBO: 493B69

- 5 **Prefácio**
- 13 **I. Gêneros discursivos e ensino**
- 15 **O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática**
 Jean-François de PIETRO (IRD P Neuchâtel) e Bernard SCHNEUWLY (Université de Genève)
- 53 **Realidades sociais diferentes e gêneros textuais: duas experiências do contexto escolar brasileiro**
 Ana Maria de Mattos GUIMARÃES (UNISINOS), Glais Sales CORDEIRO (UNIGE) e Isabel Cristina Michelan de AZEVEDO (Colégio Arquidiocesano de São Paulo)
- 78 **Uma experiência com o ensino do gênero exposição oral em seminário no ensino fundamental**
 Cláudia GOULART (ESEBA-UFU)
- 93 **Representações particulares sobre gêneros discursivos em situação escolar**
 Josalidia Sousa dos REIS (SEDUC-PA)
- 105 **O gênero lenda e suas contribuições ao ensino de língua materna**
 Isabel Cristina F. dos S. RODRIGUES (SEDUC/SEMEC-PA)
- 119 **II. Letramento, Alfabetização e Formação do Professor**
- 121 **Letramento no ensino superior: a escrita de professores em curso de Especialização em Língua Portuguesa**
 Samuel Pereira CAMPOS (DCR/CNPq)
- 136 **Reverendo a alfabetização**
 Raquel Salek FIAD (UNICAMP)
- 149 **Formação Continuada de Professores e Pesquisa Etnográfica Colaborativa: a formação do professor pesquisador**
 Stella Maris BORTONI-RICARDO & Ana Dilma de Almeida PEREIRA (UnB)
- 163 **A CUT e a formação de professores: uma interface entre educação e linguagem**
 Gilmar Pereira da SILVA (UFPA/CUTINS)
- 177 **Letramento escolar e variação lingüística**
 Samuel Pereira CAMPOS & Débora Cristina do N. FERREIRA (UFPA)
- 193 **III. Língua portuguesa como disciplina escolar: representações, discursos e práticas**
- 195 **Um olhar sobre o ensino tradicional de língua portuguesa**
 Graziela d'ANGELO (UFSM)
- 210 **A língua portuguesa: percurso de uma disciplina**
 Adelma BARROS-MENDES (UNIFAP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 BIBLIOTECA DO CLA

ISSN 0104-0944

- 223 **A leitura do gênero romance na aula de português: as formas do trabalho docente**
Rita de N. SOUZA-BENTES (UFRN) & Sandoval N. GOMES-SANTOS (UFPA)
- 235 **IV. Livros didáticos e ensino de língua estrangeira**
- 237 **Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (ld) de língua estrangeira (le) no contexto da educação básica**
Reinildes DIAS (UFMG)
- 252 **O papel do gênero discursivo no livro didático de língua inglesa**
Marcus de Souza ARAÚJO (FEAPA) & Walkyria MAGNO e SILVA (UFPA)
- 267 **O verbal e o não-verbal no ensino-aprendizagem de esp: estudo dos aspectos semiótico-discursivos em manuais de informática**
Edwiges FERNANDES (FAZ) & Walkyria MAGNO E SILVA (UFPA)
- 281 **O uso de corpora de aprendizes no ensino de produção escrita em língua inglesa**
Adriane ORENHA, Diva Cardoso de CAMARGO e Paula Tavares Pinto PAIVA (UNESP – União das Faculdades dos Grandes Lagos)

PREFÁCIO

Articuler, articulation, c'est le maître mot d'une époque.
La rémanence d'une ambition totalisante, et humaniste, pour couvrir tout le terrain.
(Henry Meschonnic)

A motivação inicial inscrita na gênese deste número da revista *Moara* esteve no interesse em *articular* reflexões sobre uma temática tão ampla quanto complexa: as relações entre *linguagem e educação*. *Articular*, entretanto, em um sentido diverso daquele suposto no dizer de Meschonnic: *articular* não para acomodar conflitos, mas para problematizar, compreender.

Temática das mais prestigiadas no campo dos estudos da linguagem (em várias de suas tradições disciplinares), as relações linguagem-educação têm-se constituído historicamente, no Brasil como em outros contextos acadêmicos mundo afora, em espaço privilegiado de discussão da relevância da reflexão acadêmica para a compreensão das práticas sociais, especialmente daquelas em que a linguagem adquire o estatuto particular de objeto a ser ensinado-aprendido, cuja condição de existência ancora-se na ordem de uma dada disciplina escolar (*língua portuguesa, língua estrangeira* etc.).

No contexto brasileiro, a tematização das relações entre linguagem e educação pelos estudos da linguagem ganha uma visibilidade particular (não exclusiva) na virada dos anos setenta para a década de oitenta. Conforme mencionamos em trabalhos anteriores (Gomes-Santos 2004, 2005), trata-se de um momento histórico de apropriação de um conjunto de *saberes* teórico-disciplinares na direção de constituição de um *discurso* sobre a linguagem e sobre o ensino de língua no Brasil. Do ponto de vista teórico-disciplinar, esse fenômeno é motivado, entre outros aspectos:

I. Pelo prestígio dos estudos de matiz textual-discursivo, em suas múltiplas tendências, desde a que se refere às teorias do discurso francófonas (voltadas à compreensão de questões de subjetividade, história, ideologia etc. e suas relações com a linguagem) até a que se liga aos estudos textuais (interessados em questões de organização textual-pragmática dos discursos e mecanismos de compreensão e produção de textos orais e escritos), passando pelos estudos em sociolinguística e pelas abordagens comunicativas ou interacionistas privilegiadas pelos estudos em linguística aplicada (com seus temas de destaque – leitura e produção de textos, aquisição e ensino de línguas, interação em sala de aula e, mais recentemente, práticas de letramento, gêneros discursivos, entre outros);

II. Complementarmente, pelo alçamento de uma perspectiva sócio-histórica, sociointeracionista, sócio-cognitivista, dialógica de linguagem, fundada na recepção e circulação, no Brasil, do ideário bakhtiniano, bem como dos estudos em psicologia social de linha vigotskiana.

É nesse contexto de reordenação do campo disciplinar dos estudos da linguagem brasileiros que se constituem as condições de legitimação das questões de ordem didático-pedagógica como um lugar passível de se revestir de pertinência acadêmico-científica e, simultaneamente, a consolidação de uma certa autoridade das disciplinas linguísticas para tratar dessas questões¹. Constitutivas desse processo são a crítica sistemática

¹ Sintomáticas desse fenômeno são as reflexões presentes nos primeiros números do *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Em seu número 3, publicado em 1982, o *Boletim* apresenta uma seção com contribuições de Eni Orlandi, Luiz Antônio Marcuschi, Sírio Possenti e Erimita de Miranda Motta em torno do tema “O discurso nas formas institucionais de educação”. As relações entre linguagem educação retornam no *Boletim* de número 4, publicado

ao que se nomeou (e ainda se nomeia), de modo mais ou menos difuso, como *ensino tradicional* de língua, bem como a inicialmente tímida, embora sempre presente, proposição de alternativas para a solução dos problemas detectados².

Crítica e propostas de solução parecem ter-se constituído, portanto, em pilar da polêmica histórica em torno do ensino-aprendizagem de língua na escola, na qual estão envolvidos, centralmente ou de modo apenas suplementar, vários dos domínios dos estudos da linguagem brasileiros. Nesse caso, as posturas são múltiplas, tanto do ponto de vista teórico-disciplinar quanto daquele mais propriamente ético. Quase trinta anos já se passaram desde o início do fenômeno histórico brevemente descrito e, hoje, parece termos reunidas as condições de incremento das duas posturas – de crítica e de proposição de soluções – pela ordenação e avaliação da própria reflexão acadêmica sobre linguagem e educação.

O interesse em *articular*, mencionado anteriormente, encontra aqui sua motivação maior: problematizar as relações entre linguagem e educação implica, em grande medida, em tornar cada vez mais públicos (e, portanto, passíveis de questionamento) os modos com que o próprio exercício acadêmico tematiza essas relações. Implica, nessa direção, em indagar o que se compreende por ensino de língua quando se propõe teorizar sobre ele. Em outros termos, tratar-se-ia, como sugeriu Reuter (2006) quando em sua discussão sobre os métodos de pesquisa em didática das disciplinas escolares, de tornar públicos *os objetos visados, os documentos selecionados, as dimensões estudadas* de um tema tornado, não raro, excessivamente familiar e já-conhecido: a linguagem e seu ensino.

em 1983, que apresenta uma seção intitulada “A relevância pedagógica da Linguística no Brasil”, com contribuições de Mary Aizawa Kato e Ataliba Teixeira de Castilho.

² Para uma reflexão particularmente voltada para o percurso de constituição da língua portuguesa como disciplina escolar, ver o vigoroso texto de Soares (2001).

Nessa direção, dar visibilidade à produção acadêmica sobre esse tema pressupõe uma postura que desconfie continuamente de sua aparente familiaridade, que problematize determinadas percepções – erigidas muitas vezes em preceitos – com base na consideração da multiplicidade de contextos sócio-culturais e institucionais em que se atualizam as práticas de ensino-aprendizagem de língua. Este número da revista Moara pretende contribuir nessa tarefa.

Embora voltadas para uma temática comum, as contribuições aqui apresentadas contemplam dimensões múltiplas dessa temática: ocupam-se seja das práticas sociais em que se atualiza o ensino-aprendizagem, seja das representações que se constroem dessas práticas, ou ainda das produções (didáticas e oficiais) que as buscam regular. Ou seja, trata-se de contribuições fundadas na necessidade de focalizar questões que podem contribuir para discussões sobre os problemas e demandas exigidas pela escola, por professores e alunos, pela comunidade escolar. Em seu conjunto, essas contribuições apontam para o múltiplo também sob um outro ponto de vista: aquele dos aportes teóricos convocados pelos trabalhos, dos diversos contextos acadêmicos em que foram produzidas as pesquisas (tanto no Brasil quanto no exterior), do estatuto institucional dos autores (professores, pesquisadores em formação, pesquisadores com uma circulação mais longa no meio acadêmico) etc. Desse modo, organizar este número da revista Moara supôs, em última instância, a possibilidade de publicizar o diálogo da produção de conhecimento gerada no Curso de Mestrado em Letras da UFPA com aquela desenvolvida em outros contextos de produção científica.

Não parece necessário estender-se demais nos critérios que motivaram o procedimento de seleção e ordenação dos trabalhos. Bastaria talvez apenas dizer que um tal procedimento constituiu-se, como não poderia deixar de ser, no processo de interpretação *daquela que ordena* e no universo de saberes e práticas em que se insere seu percurso acadêmico-científico. Supõe sempre, portanto, um gesto interpretativo, ou, para retomar a conhecida percepção

bakhtiniana (Bakhtin, [1952-3] 2003, [1929] 1979), uma *compreensão responsiva ativa*, cientificamente – porque politicamente, como sugeriria Bourdieu (1976) – motivada.

A seguir, apresentamos o modo de ordenação dos trabalhos neste volume, tal como o leitor os encontrarão configurados.

São quatro os eixos temáticos em que se ordenam as contribuições. O primeiro deles focaliza a questão dos gêneros (de discurso, de texto) no ensino de língua materna. A contribuição de abertura deste eixo é a versão de um texto inicialmente publicado em francês – *Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique* –, não por acaso catalizador dos demais textos, entre outros aspectos por duas razões: de um lado, porque permite pôr em questão o pressuposto – não raro tornado verdade – que submete ao acaso a prática de ensino de um determinado objeto de saber. Problematizando esse pressuposto, de Pietro & Schneuwly asseguram que a modelização didática (didatização ou escolarização) do saber é condição para a própria ensinabilidade. De outro lado e complementarmente, porque chama a atenção para o fato de que, para além de sua dimensão estritamente “prática”, todo processo de modelização supõe uma dimensão epistemológica (e, diríamos, política), cuja tematização é necessária para que se evite, como advertiu Chiss (2001), a *urgência e a utilidade sociais* quando da reflexão sobre o ensino.

A esse primeiro texto seguem-se quatro contribuições, cujo vínculo está no interesse de descrever e analisar práticas de apropriação de gêneros orais e escritos em contextos sócio-culturais e de letramento diversos, nos níveis *fundamental* e *médio* de ensino. É o caso do estudo de Guimarães, Cordeiro & Azevedo que descreve e analisa seqüências didáticas de ensino de dois gêneros – *Narrativa de aventura* e *Contos de fadas*; de Goulard, voltado para o ensino do gênero *exposição oral*; de Reis, que se ocupa dos modos com que os alunos constroem a argumentação na interface de dois gêneros – o *debate regrado* e

3. lugar do modelo didático numa teoria geral do didático.

2. Relato sobre a origem: o modelo didático do gênero na prática

2.1. O relato sobre a origem

A noção de modelo didático emergiu para nós, progressiva e empiricamente, no âmbito de um projeto de pesquisa sobre a aprendizagem do oral². Cabe assinalar de imediato, entretanto, que essa noção, em sua acepção didática, é ao mesmo tempo antiga e nova: antiga na medida em que todo objeto de ensino-aprendizagem – da concordância do participio passado à “composição” – foi sempre modelizado. Nova porque, por um lado, os antigos modos de modelização não se apresentavam, na maioria das vezes, como instrumentos didáticos geradores de seqüências ou módulos de ensino, mas como descrições da realidade e mesmo como “a realidade” ela mesma; por outro lado, as modelizações atuais se caracterizam por uma integração voluntária e sistemática ao mesmo tempo de saberes “teóricos” com dados psicológicos. Além disso, foi apenas recentemente que objetos complexos e abrangentes, como os gêneros, tornaram-se objeto de descrições para fins de ensino sistemático.

Não é por acaso que tenha sido em relação a um objeto “mal definido”, pouco ensinado e cuja possibilidade de ensino é, aliás, questionada, que nos tenhamos interessado pelo conceito. De fato, nosso objetivo de pesquisa consistia justamente em examinar se o oral pode ser ensinado (Schneuwly, Dolz, Dufour, Erard, Haller, Kaneman-Pougatch, Moro & Zahnd 1996 / 97; Dolz & Schneuwly 1998). Uma das questões – incontornáveis, é claro

² Projeto financiado pelo *Fonds national suisse de recherche scientifique* (FNRS 11-40505.94) e subsidiado também pela *Commission romande des moyens d'enseignement (COROME)*, responsável pela edição posterior das seqüências didáticas que foram produzidas na continuidade de nossos trabalhos (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001-2002).

– era definir “o que ensinar”, o que mais tarde chamaríamos de “dimensões ensináveis do gênero”. Havíamos começado por examinar a literatura referente ao tema e recolhido exemplos de práticas sociais, tanto de adultos “especialistas”³ quanto de alunos em contexto escolar. Certamente a noção de “gênero textual e social” nos servia de enquadre, mas não era suficiente: não se vislumbrava a instauração de um ensino estruturado sobre uma noção tão abrangente e sobre elementos dispersos de operações e mecanismos linguageiros. É nesse contexto que elaboramos, bastante empiricamente, uma primeira modelização do “debate regrado” que nos ajudou a “melhor delimitar os objetivos visados pelo ensino e a melhor organizá-los em ‘categorias’ que garantem uma visão mais global do gênero” (Dolz & Schneuwly 1998: 35).

Não tínhamos consciência, nesse momento, das potencialidades do conceito, de suas implicações... nem de seus limites e riscos – sobre os quais discorreremos mais adiante. Com efeito, havia um pouco de tudo nesse primeiro modelo – do modelo a ser imitado (a “criança-modelo”) ao modelo-cópia (“eu tenho o último modelo de...”) ou ao modelo-exemplar do mundo da confecção que permite a produção de diversas variantes, ou ainda ao modelo-matriz, numa acepção mais “lévi-straussiana”. É aparentemente a essas últimas acepções que hoje nos referiríamos preferencialmente, na medida em que exprimem com clareza o caráter gerativo das modelizações; todavia, não é tão simples – e, aliás, seria desejável? – desprender-se das conotações normativas e distintivas da noção! Retornaremos a esse tópico mais adiante.

Contudo, essa noção nos interessou imediatamente. E nos foi possível construir uma primeira aproximação em relação a ela quando da elaboração, naquele momento, de artigos para o número 39/40 da revista *Enjeux* (De Pietro, Erard & Kaneman-

³ Subscrevemo-nos às notas críticas de Reuter (1998) sobre essa noção de especialista [expert] tal como utilizada nas pesquisas em psicologia cognitiva. Nós a utilizamos aqui, sem entretanto idealizá-la, para exprimir uma representação comum e referindo-se aos locutores que não se encontram mais explicitamente “em aprendizagem”.

a *dissertação escolar* –; e, por fim, de Rodrigues, que enfoca a produção do gênero *lenda*.

O segundo eixo temático contempla as relações entre letramento, alfabetização e formação do professor. O estudo de Campos propõe discutir os modos de apropriação de saberes teóricos (e as formas com que esses saberes são textualizados) em *projetos de ensino* elaborados por alunos-professores de um curso de pós-graduação *lato sensu* em língua portuguesa. Já o de Fiad avalia o lugar do gênero *memorial* no processo de formação de professores, mais especificamente na reflexão deles sobre suas próprias experiências. Bortoni-Ricardo & Pereira descrevem uma experiência de formação continuada de professores com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa etnográfica. Silva avalia uma experiência de formação de professores encaminhada pela Central Única dos Trabalhadores – CUT. Por fim, o estudo de Campos e Ferreira enfoca a questão da variação em uma prática de letramento escolar.

Integram o terceiro eixo temático estudos que se ocupam das representações e das práticas em que se vem constituindo historicamente a língua portuguesa, tomada como *disciplina escolar*. Presente, obviamente, em alguns dos trabalhos dos outros eixos, essa questão se particulariza no trabalho de d'Ângelo – cujo foco direciona-se ao percurso singular de vida e profissional de professoras, retomado por meio de suas narrativas – e de Barros-Mendes, interessado em discutir a dimensão histórica com que se estabelecem os discursos sobre o ensino do português. O estudo de Souza-Bentes & Gomes-Santos, por sua vez, tematiza uma outra dimensão constitutiva do processo de disciplinarização da língua portuguesa: as práticas de leitura-escuta do gênero *romance* pelo foco nas formas do trabalho docente, nos instrumentos didáticos implicados nesse trabalho.

Finalmente, o quarto eixo temático se volta para os objetos e recursos didáticos ligados ao ensino da língua estrangeira. O trabalho de Dias propõe e descreve um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático de língua estrangeira. Já o de Araújo & Magno e Silva põe em questão o lugar do conceito

de gênero discursivo, recorrendo também ao livro didático de língua inglesa como objeto de análise. Fernandes & Magno e Silva, por sua vez, discutem as relações entre *verbal* e *não-verbal* no ensino-aprendizagem da língua inglesa instrumental, descrevendo e analisando uma prática de leitura de manuais de informática por alunos do ensino superior. Por fim, o trabalho de Orenha, Camargo & Paiva discute as implicações do uso de *corpora* de aprendizes no ensino da produção escrita em língua estrangeira.

Tarefa concluída, a ela outra se agrega: a de agradecer a todos os que têm participado, com inserções as mais diversas, no diálogo histórico sobre as relações entre linguagem e educação: aos alunos e professores dos contextos escolares investigados, aos autores dos trabalhos aqui apresentados, aos mestres-colegas de sempre (Ingedore G. V. Koch, Raquel Salek Fiad e Anna Christina Bentes incluídas) e, muito especialmente, à comunidade do Centro de Letras e Artes e do Núcleo Pedagógico Integrado – Escola de Aplicação – da UFPA. O convite à leitura está lançado e, como sugeria Bakhtin (1929/1998) referindo-se ao *enunciado*, os efeitos dessa leitura mantêm-se como *una gota en el rio de la comunicación verbal, rio ininterrumpido, así como es ininterrumpida la vida social misma, la historia misma*.

Referências

ABRALIN. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. No. 3. Recife, PE: ABRALIN-UFPE, 1982.

_____. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. No. 4. Recife, PE: ABRALIN-UFPE, 1983.

BAKHTIN, M. (Volochinov, V. N.) (1929). La Construcción de la enunciación. In: _____. *Que es el lenguaje ?, La Construcción de la enunciación, Mas alla de lo social – un ensayo sobre la teoria freudiana*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, p. 43-78.

BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1979.

Prefácio

_____. (1952-3). Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, P. Le champ scientifique. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris : Maison de Sciences de l'Homme/ l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, no. 2/3, p. 88-104, 1976.

CHISS, J.-L. Didactique des langues et disciplinalisation. In : MARQUILLÓ LARRUY, M. (dir.). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers: Les Cahiers FORELL – Université de Poitiers, p. 159-163, 2001.

GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004^a.

_____. Das relações entre linguagem e ensino de língua: a produção acadêmica paraense em foco. In: *Moara – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará*, no. 24, p. 47-69, 2005.

REUTER, Y. Penser les méthodes de recherche en didactique(s). In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (éds.), *Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 13-26, 2006.

SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Lingüística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 155-177, 2002.

Sandoval Nonato Gomes-Santos
& Samuel Pereira Campos
Belém, PA, dezembro de 2006.

I. Gêneros discursivos e ensino

O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO: UM CONCEITO DA ENGENHARIA DIDÁTICA¹

Jean-François de PIETRO
(IRDP Neuchâtel)

Bernard SCHNEUWLY
(Université de Genève)

1. Breve introdução: aspectos gerais

A finalidade desta contribuição é explicitar e desenvolver um conceito inicialmente proposto em nosso trabalho sobre o ensino do oral e, em seguida, estendido a todos os nossos estudos sobre engenharia didática: o conceito de modelo didático. Criado a princípio para dar conta de um procedimento metodológico que a nós se impôs, ele norteou, posteriormente, a construção de numerosas seqüências didáticas. Trata-se, portanto, de um conceito que tem sua origem na prática de engenharia didática e que serve para estabilizar essa prática ao explicitá-la e sistematizá-la. Complementarmente, sob uma perspectiva mais abstrata, pode-se considerar que tal conceito ocupa um lugar central nos processos de transposição didática. Na perspectiva que assumimos aqui, a de clarificação e desenvolvimento do conceito, parece-nos interessante situá-lo nos três níveis mencionados:

1. relato da origem do conceito de modelo didático e exposição sobre sua função norteadora em uma prática de engenharia;
2. teoria da prática do modelo didático: estrutura-construção-instrumento;

¹ Versão traduzida de De PIETRO, J.-F. & SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. In : *Les cahiers THEODILE*, Lille: Université Charles-de-Gaulle, no. 3, p. 27-52, 2003.

Pougatch 1996/97). Retomaremos aqui o que dizíamos tão-somente para evidenciar duas constatações:

- o conceito, tal qual apresentado, era ambicioso, como mostra este extrato de Dolz & Schneuwly (1998: 71) que afirma de imediato seu estatuto essencialmente didático: “Para controlar o melhor possível essa transformação necessária do gênero quando ele se torna objeto a ensinar, construímos um modelo didático do mesmo que põe em evidência suas dimensões ensináveis e, desse modo, explicitamos o máximo possível as relações entre os gêneros de referência e sua adaptação para o ensino”;

- os usos que foram feitos, em seguida, do conceito, nos materiais didáticos editados pela Commission romande des moyens d’enseignement (COROME) por exemplo, não contemplaram nem de longe a mesma ambição nem exploraram todas as suas possibilidades.

A presente contribuição constitui, assim, uma excelente ocasião para retomar a reflexão sobre o conceito – de fato sedutor, mas pouco utilizado – e tentar fornecer alguns esclarecimentos necessários a propósito de seu estatuto em uma teoria do didático e em uma engenharia didática. É disso que iremos agora tratar.

2.2. O modelo didático na prática: o exemplo da exposição escrita

O modelo didático de um gênero a ensinar é, em primeiro lugar, um instrumento pragmático forjado no próprio desenrolar de uma prática de engenharia. Para melhor compreender essa dimensão praxeológica, observemos o empreendimento mais *Commission romande des moyens d’enseignement*⁴. A princípio,

⁴ O leitor interessado encontrará uma descrição de alguns aspectos desse empreendimento e uma discussão/comparação com outras abordagens em Dolz & Schneuwly (1999).

esse empreendimento de criação estava baseado sistematicamente no princípio de elaboração de modelos didáticos em seguida operacionalizados sob a forma de seqüências didáticas, por vezes em níveis escolares diferentes.

Tomemos o exemplo da exposição escrita⁵. O modelo didático – reconstituído segundo o texto introdutório da autora (Chiesa Milar 2001) – compreende os seguintes ingredientes essenciais:

TAB. 1: O modelo didático do gênero

O modelo didático do gênero EXPOSIÇÃO ESCRITA

Definição: texto que tem como finalidade a transmissão de novos saberes ao destinatário. Ele pode ter uma dimensão explicativa.

Contexto de produção: o autor é especialista, o destinatário não tem conhecimento.

Organização do texto: partes relativamente estereotipadas (apresentação, descrição, resumo/conclusão).

Marcas languageiras:
- retomadas nominais

Esse modelo é o resultado de um trabalho mais ou menos explícito de síntese feito a partir de quatro fontes essenciais que não são por acaso estanques umas em relação às outras (ver a bibliografia in Chiesa Milar 2001 e, igualmente, in Chiesa Milar 2000). Podemos analisar os elementos utilizados em sua elaboração assim:

⁵ O nome do gênero, pouco habitual, e não usual nas práticas sociais de referência, assinala o distanciamento entre o gênero a ensinar e os gêneros tal qual eles funcionam nessas práticas. Retornaremos a essa questão quando discutirmos a questão da transposição didática.

- referência a gêneros já ensinados ou que são instrumentos de aprendizagem (particularmente o texto enciclopédico, os textos de manual, os textos ditos explicativos em obras de divulgação científica); essa referência é, em parte, pré-teórica e evocada como referência ligada ao senso comum;

- referência a descrições lingüísticas desses gêneros ou de tipos de textos explicativos, com a explicitação de certas características; essa referência é, aliás, altamente seletiva – em função de critérios que não são sempre claros, mas que são provavelmente ligados a representações implícitas daquilo que é ensinável (ver a seção 4, mais adiante);

- referência às capacidades languageiras dos alunos tais como apresentadas em diversas pesquisas de psicologia da linguagem;

- referência, essencialmente implícita, a práticas didáticas (tipos de objeto ensinados nos usos correntes, “ensinabilidade” de certas dimensões etc.).

O modelo é, em seguida, operacionalizado numa seqüência didática, em três modalidades diferentes:

- situações de produção de texto em que a elaboração depende, entre outros, do modelo didático de referência, além igualmente de uma teoria mais geral da escrita compreendendo os ingredientes necessários para se criar situações de produção;

- objetivos de aprendizagem visados em diferentes módulos de ensino, sendo o módulo definido por um espaço-problema relativamente homogêneo, trabalhado por meio de tarefas diversas;

- tarefas propostas aos alunos no intuito de alcançar esses objetivos.

O quadro abaixo representa, de forma sintética, os objetivos e a tradução desses em tarefas em uma seqüência elaborada para alunos da 5^a. e 6^a. Séries, portanto de 10 a 12 anos (para maiores informações, ver Chiesa Milar 2001). Como podemos notar, os objetivos e as tarefas remetem, de forma mais ou menos próxima, aos elementos do modelo didático – apresentados na primeira tabela. Eles evidenciam, em especial, as dimensões do gênero que parecem acessíveis ao público-alvo.

TAB. 2: Dos objetivos às atividades

Objetivos	Atividades
<p>Módulo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificação do contexto da exposição escrita - identificação das características da exposição escrita 	<p>Módulo 1</p> <p>Conhecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os parâmetros do contexto - o gênero “exposição escrita”
<p>Módulo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura e compreensão de textos sobre o tema - construção de um vocabulário específico 	<p>Módulo 2</p> <p>Adquirir conhecimentos sobre vulcões</p>
<p>Módulo 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - estudo de títulos e subtítulos - descoberta das etapas de explicação de um fenômeno 	<p>Módulo 3</p> <p>Identificar e dominar a organização de textos do gênero “exposição escrita”</p>
<p>Módulo 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - emprego das retomadas - emprego das reformulações 	<p>Módulo 4</p> <p>Aprender a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilizar as retomadas - explicar o léxico específico do domínio

Essa breve descrição da prática de elaboração de uma seqüência didática serve, antes de tudo, para ilustrar esquematicamente o lugar do modelo didático no trabalho de engenharia que constitui a elaboração de uma seqüência didática. O modelo didático surge nesse caso como uma ferramenta essencial para definir o objeto a ser ensinado e suas dimensões, supostamente ensináveis. Notemos, entretanto, que o modelo aqui apresentado não contém um potencial muito grande para gerar seqüências didáticas variadas correspondentes a situações de classe ou a públicos diferentes. Trata-se somente de uma descrição mais geral e abstrata da seqüência didática e de seus objetivos. Na próxima seção, retomaremos a discussão sobre esse tipo de modelo didático que tem baixo potencial no que diz respeito à geração de seqüências.

3. O modelo didático do gênero: teoria de uma prática

Se a primeira parte deste texto teve como propósito, pelo relato e pela descrição de práticas, de mostrar, digamos, em ato o que é um modelo didático, esta segunda visa esboçar uma teoria sobre ele – mas uma teoria que deveria também servir de orientação na prática, que seria teoria de uma prática no sentido de um guia da prática, em vista de um melhor controle e de um incremento da eficácia dessa última⁶. Buscaremos construir essa teoria da prática avaliando três de suas dimensões essenciais: o modelo didático é um produto que tem uma certa estrutura – nós a descreveremos brevemente a seguir; o produto é o resultado de uma construção – desenvolveremos esse tópico detalhadamente pelo exemplo da exposição oral; o modelo didático é finalmente

⁶ Em outros termos: não se trataria de uma teoria que visa somente um melhor conhecimento, mas de uma teoria de caráter praxeológico. Notemos que essa teoria se constrói e se construiu ao longo de nosso trabalho de elaboração de seqüências didáticas. O texto de De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch (1996/1997) já é tanto um texto de teoria da prática – prova disso são os numerosos auxiliares de modo utilizados – quanto a apresentação de um modelo didático com fins de geração de seqüência.

um instrumento de construção de seqüências de ensino. Essa teoria do modelo didático será abordada, em seguida, sob uma dupla perspectiva:

1. Todo modelo tem uma força normativa, questão que não somente não pode ser evitada, como se encontra no centro de todo ensino.
2. Os modelos didáticos não se encontram nem de longe no mesmo nível de elaboração; podemos situá-los sobre um vetor que vai do implícito ou intuitivo ao explícito e conceitualizado. Isso permite compreender a transformação dos modelos como um trabalho coletivo situado na história da didática, sendo o modelo didático sempre o ponto de partida e de chegada do trabalho.

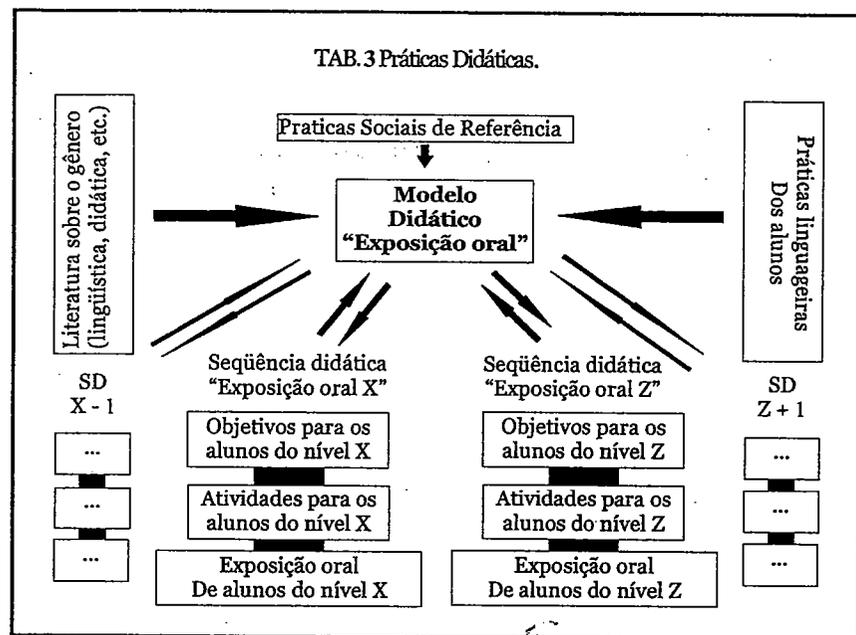
3.1. O modelo didático como produto

Se considerarmos o modelo didático do gênero a ser ensinado como produto acabado, do ponto de vista de sua forma ou estrutura, ele aparece, em geral, constituído em cinco componentes essenciais: 1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global; 5) as operações languageiras e suas marcas lingüísticas.

Essa estrutura, longe de ser fruto do acaso, é efeito da referência a formalizações parciais do processo de produção languageira⁷ e a uma teoria de gêneros (ver Bakhtin 1984; e as

⁷ Trata-se, nesse caso, essencialmente do modelo de produção languageira tal como foi desenvolvido em Bronckart, Bain, Schneuwly, Pasquier & Davaud 1985; Schneuwly 1998; Bronckart 1997; Dolz & Schneuwly 1999 – capítulo 3. Nessas proposições teóricas pode-se encontrar a discussão de outras contribuições teóricas. Utilizamos aqui o termo formalização para fazer eco ao trabalho de Reuter (1998) sobre a escrita. Notemos que numerosos elementos desse trabalho nos parecem compatíveis com certos aspectos da estrutura aqui proposta; outros são considerados naquilo que chamamos, no âmbito das seqüências didáticas, de apresentação aos alunos da situação de comunicação em que se baseará a produção de textos.

releituras propostas por Bronckart 1997, Schneuwly 1995 e Schneuwly & Dolz 1997). Poderíamos mesmo dizer, de certa forma, que a elaboração de modelos didáticos é, também ela, guiada por uma teoria mais geral da atividade languageira.



3.2. O modelo didático como construção

A teoria geral da atividade languageira mencionada fornece, assim, uma espécie de base para a elaboração do modelo. Mas é claro que ela não é suficiente para prover conteúdos de rubricas diferentes. Tais conteúdos se encontram na confluência de pelo menos quatro conjuntos de dados que nós ilustraremos tomando novamente como exemplo o gênero exposição, dessa vez o oral⁸.

⁸ A razão dessa escolha é simples: como havíamos elaborado um modelo e uma sequência sobre a exposição oral, dispúnhamos de nossas próprias fontes.

3.2.1. As práticas sociais de referência

São as múltiplas práticas efetivas de exposições que podemos coletar em um determinado contexto cultural e que permitem de certo modo que o gênero exista nesse contexto: exposições científicas na ocasião de colóquios, conferências de caráter cultural diante de públicos mais ou menos iniciados⁹ etc. Perceberemos que este gênero aparece de antemão ligado, entre outros, ao mundo científico e escolar e que certamente não é universal¹⁰. Ele representa bem um instrumento semiótico histórica e culturalmente forjado que os alunos, por um lado, recebem como "herança" e, por outro lado, contribuem em sua reconstrução contínua, fazendo-o evoluir sob o impacto, por exemplo, de novos instrumentos tecnológicos.

Assim, a tarefa do estudioso em didática consiste, nesse caso, em examinar os elementos que parecem retornar de maneira recorrente levando em consideração as variações relativas ao contexto de produção das exposições consideradas e que, com frequência, evidenciam justamente as características do gênero (por exemplo, exposição em um meio conivente ou não, em um contexto midiático ou não etc.). Entre os elementos que reaparecem regularmente e parecem assim "constitutivos" do gênero considerado, observamos, por exemplo, no caso da exposição oral: formas de abertura nas quais se explicita, entre outros, a competência do expositor, modos de estruturação do texto global, a presença de reformulações que apontam para a utilização de uma linguagem "especializada" e nem sempre de fácil acesso, o recurso às notas, formas múltiplas que são, em seguida, oralizadas sob modalidades diversas etc.

⁹ Como assinalam, entre outros, Goffman (1987) e Karbrat-Orecchioni (1990), distinções mais finas deveriam ser feitas no agrupamento proposto aqui. Entretanto, ao invés de instituí-las de antemão, essas distinções podem também constituir-se em consequência de modelos que – em nossa concepção – devem permitir identificar o que deve ou não ser distinguido na perspectiva do ensino.

¹⁰ Uma etnografia dos gêneros está por ser ainda desenvolvida!

Eis alguns exemplos concretos destes elementos tal como encontrados em práticas sociais efetivas de exposição¹¹:

- *Abrir a exposição e construir a competência do expositor* (cf. definição, parâmetros, estrutura).

Professora: então eu tenho o prazer de receber em nossa escola hoje o senhor P. que foi... **durante dez anos... professor de dialetologia na universidade de Neuchâtel e diretor do Centro de dialetologia romana e que é também... co-autor de um livro... que se chama *La Suisse aux quatre langues...* atualmente, o senhor P. ... é o organizador de um dicionário do francês da Suíça francófona...** que faz parte de um... do conjunto de uma pesquisa... os tesouros dos vocabulários francófonos... em formato informatizado... é isso... bem, eu lhe passo a palavra

Sr. P.: obrigado professora... para mim é uma satisfação... vir aqui para falar do francês na Suíça francófona mas em vez de tentar fazer o panorama... do francês na Suíça francófona eh... o que é impossível em alguns minutos... eu vou me deter em explicar a vocês (...) e para terminar... **eu falarei a vocês do dicionário que estamos elaborando em Neuchâtel...** dicionário que tem como título provisório... dicionário das particularidades lexicais contemporâneas do francês na Suíça francófona

- *Apresentar o plano que vai ser seguido* (cf. estrutura, operações e marcas languageiras).

P.: então para fazer isso **eu vou falar a vocês primeiramente...** da diversificação das línguas... **um**

¹¹ Os elementos apresentados aqui são emprestados a uma exposição sobre o francês regional na Suíça dirigida a alunos por um eminente especialista do domínio. As passagens em negrito permitem identificar mais facilmente os elementos que buscamos evidenciar.

processo que eu/ eu vou opor em seguida a um movimento contrário... que é a normalização... a unificação a codificação... das línguas... **isso nos levará a um terceiro tema que é** a difusão do francês central no conjunto das regiões onde se falava patoás dialetos... sendo a Suíça francófona... uma destas regiões... **e para terminar... eu falarei a vocês do dicionário** que estamos elaborando em Neuchâtel... dicionário que tem como título provisório... dicionário das particularidades lexicais contemporâneas no francês da Suíça francófona

- *Reformular os termos difíceis* (cf. conteúdos específicos, operações e marcas languageiras).

P.: um processo que vou opor em seguida a um movimento contrário... que é a normalização... **a unificação a codificação...** das línguas

3.2.2. A literatura sobre o gênero

Esta fonte de informação não deixa de se relacionar, evidentemente, com a precedente, com a qual ela interage com frequência¹². O interessante aqui é descobrir os diferentes pontos de vista que se pode direcionar a um mesmo objeto, segundo o interesse, por exemplo, pelos aspectos psicológicos da tomada da palavra em público (tornando evidente a necessidade do trabalho sobre o corpo, a voz, o estresse...), pelo funcionamento dos discursos (marcas enunciativas, estruturação...), pelo ensino (foco freqüente sobre os conteúdos, mas também, bastante freqüentemente, negligência quanto às dimensões enunciativas...) etc. Inseriremos ainda nesta fonte todas as obras de conselho, do tipo: "Como ter sucesso numa exposição em público?", que se interessam em oferecer uma visão imediata de eficiência mas que exprimem com freqüência um ponto de vista bastante subjetivo.

¹² Na medida em que quase nunca temos acesso às práticas sem um mínimo de conhecimento teórico...

É assim, por exemplo, que uma breve revisão de literatura na intenção de melhor delimitar a própria noção de exposição evidencia posições relativamente diferentes:

O *Nouveau Petit Robert* (edição 1994), por exemplo, define a exposição como um “desenvolvimento metódico de um tema preciso, didático”; para a *exposição oral*, ele remete à *comunicação, conferência e lição*, e até, no registro familiar, a *falatório e fala [topo]*¹³. Em outros termos, essa noção de exposição enfatiza a dimensão metódica e didática – que nós guardaremos –, constituindo-se em um termo não marcado em relação à *comunicação* (cuja especificidade é se produzir *frente a uma comunidade científica*), à *síntese* (em que a idéia de relatório, de relato torna-se primordial) e à *conferência* (em que, embora a temática possa ser a mesma, a dimensão pública – representacional ou ritual, diria Goffman (1987)¹⁴ – torna-se tão determinante que ela passa a aproximar-se de um *discurso*, de um *bate-papo*). Quanto à *explicação*, ela expressa claramente no *Petit Robert* uma dimensão mais local de um “desenvolvimento destinado a fazer com que se compreenda alguma coisa”.

Numa obra dedicada à “comunicação oral eficaz”, Frakland (1988) examina vários termos que se inscrevem no mesmo campo

¹³ N.T.: aqui o termo *fala* remete àquilo que se exprime por palavras, como em “Ontem tive uma fala com seu pai” ou “Durante a reunião vou fazer uma fala a seu respeito”.

¹⁴ “O que é finalmente que o conferencista traz consigo no púlpito? É claro que ele tem seu texto. Mas quaisquer que sejam os méritos intrínsecos desse último, os leitores de uma versão impressa teriam acesso tanto a eles, quanto à reputação do autor. O que o conferencista traz a seus ouvintes, além de tudo isso, é um acesso mais significativo a sua pessoa e seu engajamento no evento presente. Ele se expõe ao auditório; ele se dedica à ocasião; nos dois sentidos, ele se entrega à situação. E todo esse trabalho ritual se faz sob o pretexto de transmitir seu texto. Ninguém tem a impressão de que o ritual se tenha tornado um fim em si mesmo. Assim como o conteúdo explícito do sonho permite tolerar seu conteúdo latente, a transmissão de um texto permite realizar os ritos da representação.” (Goffman, 1987, p. 199ss); cf. também páginas 194 e 202: “O texto oferece ao conferencista uma cobertura sob a qual podem-se realizar os ritos da representação”.

da *exposição: discurso, bate-papo, comunicação, conferência, apresentação, sermão, fala [topo], falatório* etc. Sem se ater a detalhes, pode-se assinalar que ele caracteriza o *discurso* por seu caráter oratório pronunciado, o que o distingue da *exposição*, mais técnica. Além disso, Frankland sugere que não há realmente uma distinção entre a *exposição* e a *explicação*, “já que a explicação só se distinguiria da exposição pela duração... que por sinal é a mesma!” (1988, p. 73).

Isso vai evidentemente de encontro à posição de Adam (1992, p. 127), por exemplo, que considera que a *exposição* não se constitui em um tipo textual ou discursivo claramente definível. Ao discutir as noções de expositivo, de informativo, de explicativo e de informativo, Adam propõe que o texto informativo-expositivo pode ser considerado “um gênero do discurso enciclopédico fundado prioritariamente sobre encadeamentos seqüenciais de tipo seja descritivo, seja abertamente explicativo”, e que, assim, “o tipo dito ‘expositivo’ parece estar definitivamente excluído de nossas classificações prototípicas...” Essa posição é similar a de Brassart, que afirma: “Nós propomos, portanto, não apreender o expositivo como tipo textual ou seqüencial e descrever esses documentos de acordo com suas propriedades de organização propriamente textual, seja como descrições (...), seja como explicações” (1990, p. 34).

O que apreender, segundo nossa perspectiva, de discussões dessa natureza? O exame das teorias é interessante na medida em que ele assinala que, para além de uma evidência aparente, definir um objeto nunca é tarefa simples: de um lado, as teorias tentam, por critérios próprios, modelizar um objeto abstrato, embora difícil de se delimitar empiricamente; de outro lado, as obras práticas e os dicionários propõem traços definitórios que não são realmente distintivos... Isso nos mostra – ainda uma vez diríamos – que é sempre necessário construir o objeto em função do objetivo pretendido (Saussure: “é o ponto de vista que cria o objeto”)! Ora, para nós, a abordagem é didática: trata-se de definir – mesmo de criar, se necessário! – um objeto ensinável. Em conseqüência, caso retenhamos, das abordagens teóricas, que o

BIBLIOTECA NACIONAL DO BRASIL

tipo expositivo convoca ao mesmo tempo o descritivo e o explicativo, que ele visa primordialmente transmitir um saber, às vezes com uma orientação mais enciclopédica (Adam 1992: p. 128), outras vezes mais explicativa, nós nos apoiaremos, sobretudo nos elementos de definições práticas que nos permitem tocar a complexidade do real: dimensão estruturada (“metódica”); ausência de precisão quanto ao público; subordinação das dimensões retóricas e rituais, que caracterizam o discurso e as conferências, em relação à idéia de transmissão didática; etc.

3.2.3. As práticas languageiras dos alunos

Neste caso, os laços com as fontes precedentes se fazem de novo evidentes: de uma certa maneira as práticas dos alunos constituem-se em apenas um caso particular das práticas sociais de referência que, aliás, são às vezes descritas nas obras teóricas.

Nós as configuramos em uma categoria à parte por uma razão essencial e evidente: parecia-nos necessário isolar, de alguma forma, a dimensão de desenvolvimento que as práticas dos alunos põem em evidência, as dificuldades, os obstáculos que as práticas languageiras desses “não-especialistas” fazem emergir nos vários momentos do desenvolvimento, assim como os elementos “já-presentes”, sobre os quais haveria possibilidade de interferir.

A esse propósito, como aliás para outros gêneros, nossas observações nos mostraram que freqüentemente as dificuldades dos alunos deviam menos ao domínio dos meios languageiros como tais, do que ao conhecimento sobre as condições nas quais esses meios podem/devem ser operacionalizados. Por exemplo, para vários alunos, o problema da reformulação na exposição decorre menos de uma falta de capacidade em reformular utilizando-se uma marca lingüística apropriada, do que de uma representação inapropriada de sua posição na exposição e de seus

¹⁵ Isso é particularmente claro em se tratando de um gênero como a exposição, cuja importância é ligada de modo privilegiado ao contexto escolar.

conhecimentos compartilhados ou não com o auditório, ou seja, de uma percepção insuficiente do que seja uma exposição e dos parâmetros da situação de comunicação.

Numerosos são os trabalhos (Coltier 1986; Garcia-Deban 1990; Laparra 1986; Rosat 1995; Schneuwly 1988; Veneziano & Hudelot 2002 etc.) que também permitem melhor delimitar as conquistas e os obstáculos, em diversos gêneros textuais do domínio do expositivo e do explicativo.

3.2.4. As práticas escolares

Por sua vez, as práticas escolares: no que se refere, por exemplo, à elaboração e à operacionalização de uma seqüência didática sobre o gênero que – na perspectiva etnometodológica de uma construção social da realidade – contribuem necessariamente para (re)definir constantemente o gênero de que ela se ocupa¹⁵, o que é um elemento essencial da (re)definição do próprio modelo didático. Um modelo didático também é sempre o produto das práticas históricas anteriores, uma nova forma do que já se fazia antes. A exposição, por exemplo, tem uma tradição antiga no contexto escolar, e nele todo investimento em termos de modelização necessariamente se inscreve. De fato, a exposição aparece nos planos de ensino da Suíça francófona já nos anos 20; ela é discutida em revistas pedagógicas desde essa data e se constitui em uma prática corrente até hoje. Um conhecimento dessa história nos permite rever de outra forma os modelos e articular mais sistematicamente as práticas escolares atuais com as passadas.

Uma questão que sempre se coloca quanto à maneira de se trabalhar a exposição oral na escola refere-se à oralização. Como assinalava Goffman (1987), há essencialmente três “modos principais de retomar as palavras ditas: a *memorização*, a *leitura em voz alta* (...) e a *fala espontânea*” (p. 178). Quando das

¹⁵ Isso é particularmente claro em se tratando de um gênero como a exposição, cuja importância é ligada de modo privilegiado ao contexto escolar.

exposições finais de seqüências experimentais que havíamos testado, devido provavelmente à complexidade do tema tratado, mas também à falta de clareza em nossas instruções, todos os alunos leram um texto, digamos, totalmente redigido! Passada a primeira surpresa – pois não pensávamos que os alunos redigiriam a própria abertura das exposições, e mesmo os textos de introdução de materiais auxiliares –, tivemos inicialmente que constatar que nossas instruções não estavam nesse ponto suficientemente claras, mas também que se fazia indispensável definir, dentro do modelo didático, qual tipo de “tratamento da fala” encontramos nas práticas de referência, e mesmo quais tipos de tratamento desejávamos promover: será que uma exposição sobre um tema de relativa complexidade, apresentado para um auditório, deve de fato não ser lido? E mesmo, pode não sê-lo? Essas questões nos convidam, assim, a nos questionar novamente sobre o próprio estatuto da exposição e a precisar nesse aspecto a caracterização do gênero. Embora se considere que a fala espontânea constitui, provavelmente, “o ideal geral”, às vezes realizado (mesmo com a ajuda de notas), Goffman conclui, a esse respeito, que “o ponto decisivo é que um grande número de conferências (...) fundam-se na ilusão da fala espontânea” (p. 179), enfatizando, algumas páginas adiante, que “escrever um texto em prosa falada e depois lê-lo de modo apropriado é então criar a impressão de algo como fala espontânea” (p. 199).

Então, é preciso “ler de modo apropriado”, criando a ilusão da fala espontânea? Ou falar “espontaneamente”, com uma folha de notas como único apoio? Nenhum argumento permite decidir, uma vez que encontramos de tudo, mesmo se são exclusivamente os objetivos didáticos que propomos contemplar. Em outros termos, na perspectiva de elaboração do modelo, a consideração das práticas escolares consiste igualmente – de certo modo independentemente das informações fornecidas pelo exame das práticas de referência e da literatura – em levar em conta as orientações que se deseja dar ao ensino-aprendizagem, “selecionando”, por exemplo, certas variantes do gênero em detrimento de outras! No caso da exposição oral, sugeriríamos que – para fins didáticos – a oposição entre leitura em voz alta e

fala “espontânea” seja de algum modo reinterpretada, isto é, seja um pouco *forçada* em relação ao que se observa como tendência nos “orais de referência”, de modo que possa recobrir a oposição entre a *conferência* (apresentação geralmente de uma certa extensão, em que a própria formulação, os efeitos de estilo, ganham uma importância suplementar em função das circunstâncias enunciativas que a caracterizam) e a *exposição* – que se constituiria, nessa direção, em uma ocasião privilegiada de exercício do discurso monologal e não redigido, de uma certa extensão.

Este exemplo, certamente um pouco longo, mostra-nos não somente o papel que as práticas escolares assumem na elaboração do modelo, mas também o papel que a própria elaboração de um modelo é suscetível de assumir em relação à percepção do gênero.

A modelização didática se constrói, desse modo, na interseção dessas quatro fontes de dados, dessas quatro determinações. É dessa forma que ela pode garantir, ao mesmo tempo, sua legitimidade – já que ela se apóia nas práticas sociais de referência e na literatura existente – e sua pertinência – já que ela também leva em consideração tanto as práticas, em desenvolvimento, dos alunos (uma vez que nelas se tornam visíveis os obstáculos, as resistências), quanto as práticas escolares (na medida em que essas últimas definem as determinações situacionais, e mesmo éticas, que incidem sobre o gênero a *ser ensinado*). Como veremos, na medida em que sejam plenamente explorados seus recursos, o modelo então permite, em função de seu caráter gerativo, oferecer objetos potenciais para a elaboração de seqüências de ensino-aprendizagem para níveis e públicos diferentes. Entretanto, é preciso ainda examinar uma crítica freqüentemente dirigida a esses modelos, que explicita ao mesmo tempo seus limites e sua força.

3.3. O modelo didático como instrumento

O modelo didático do gênero a ser ensinado nos fornece, assim, de certo modo, objetos potenciais para o ensino, de um lado porque uma seleção deve ser feita com base nas capacidades

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA

dos aprendentes, já constatadas, de outro lado porque não se ensina o modelo enquanto tal, mas sim certos elementos selecionados por meio de tarefas e atividades diversas, que os colocam, de certo modo, em cena em um processo de transposição no qual eles necessariamente se transformam. Em outras palavras, o modelo possui uma dimensão gerativa dupla – horizontal e vertical:

- Ele permite construir, para um mesmo público-alvo, atividades de ensino-aprendizagem diversas.
- Ele permite construir seqüências de ensino-aprendizagem de complexidade crescente e conforme o desenvolvimento dos aprendentes.

3.3.1. Diferentes maneiras de operacionalizar um elemento do modelo didático

Tem-se, nesse caso, um aspecto fundamental para uma boa transmissão do conteúdo: a articulação coerente e explícita do discurso permite a distinção dos diversos elementos na trama da exposição, a organização de seu conteúdo pelo reagrupamento e hierarquização de informações etc. A estruturação força o expositor a clarear sua apresentação e facilita a compreensão do auditório, constituindo-se em uma das condições necessárias para uma realização bem-sucedida. Desse modo, ela ocupa lugar significativo no modelo didático.

A maneira de abordar – ou mesmo de não abordar – essa questão pode variar consideravelmente. Nas seqüências produzidas na Suíça, pelo menos duas variantes podem ser observadas:

- em uma seqüência realizada em uma turma da 5^a. e 6^a. série (Wacker 2001), os alunos procedem à escuta de um primeiro exemplo de exposição na qual eles devem identificar fórmulas introdutórias e anotá-las em uma ficha

previamente preparada para esse fim; em seguida, escutam uma segunda exposição, tendo que efetuar a mesma tarefa, o que lhes permite descobrir outras maneiras de fazer. Finalmente, eles preenchem uma ficha que lhes permite registrar o que aprenderam.

- em uma outra seqüência, destinada a alunos um pouco mais velhos (Zahnd 1998), o módulo é ainda mais direcionado para uma sensibilização dos alunos quanto às marcas lingüísticas que permitem introduzir as partes da exposição. O procedimento didático, mais abstrato, consiste primeiramente em reconhecer e classificar as fórmulas apropriadas para marcar as principais etapas de uma exposição; em seguida, em permitir produzir uma estrutura de exposição (sem conteúdo) que retome tais fórmulas. Mais precisamente, os alunos devem: 1^o.) ordenar cronologicamente as fórmulas de estruturação retomadas da exposição de referência; 2^o.) parafrasear as fórmulas que lhe são fornecidas a fim de enriquecer seu repertório de fórmulas utilizáveis; 3^o.) produzir a estrutura de uma exposição (cujo tema – “a televisão: o passatempo preferido de nosso tempo” – não foi, entretanto, desenvolvido), utilizando certas expressões que foram vistas nas atividades 1 e 2¹⁶.

Essas duas variantes são bem diferentes e cada uma apresenta vantagens e inconvenientes. A primeira permite que se evidenciem meios variados e permite constatações, embora não leve os alunos a exercer, por si mesmos, a produção de estruturas e o uso de marcadores. A segunda enfatiza justamente esse último aspecto, mas a experimentação mostrou que os alunos

¹⁶ Para tanto, os alunos recebem os seguintes materiais: 1^o.) um envelope (por grupo) contendo as expressões que marcam as diferentes etapas da exposição estudada em um módulo anterior (cada expressão é anotada em um cartão, estando todos os cartões misturados); 2^o.) uma folha de trabalho as expressões a serem parafraseadas; 3^o.) um conteúdo informativo como base para o último exercício de articulação/estruturação.

encontravam dificuldades significativas para manipular marcadores de estruturação sem tratar, ao mesmo tempo, do conteúdo da exposição... (cf. Zahnd 1998, p. 50).

3.3.2. Seqüências progressivamente mais complexas

Um mesmo modelo didático pode servir igualmente de base geradora de seqüências destinadas, de algum modo, a um mesmo público, mas em momentos diferentes de seu desenvolvimento, a partir de uma concepção “em espiral” da aprendizagem. Nos materiais didáticos produzidos na Suíça francófona, seqüências sobre a exposição oral foram produzidas para a 5^a. e 6^a. série do ensino fundamental (alunos de 10 a 12 anos; Wacker 2001), bem como para a 7^a. e 8^a. série, além da 1^a. do ensino médio (alunos de 12 a 15 anos; Rudaz 2001).

As duas seqüências se distinguem pelos conteúdos abordados (introdução ao gênero em geral, tratamento do problema da reformulação, para os mais jovens; maior atenção dada à recepção do auditório ou à gestão do espaço comunicativo, para os mais velhos). Elas se distinguem igualmente pela importância atribuída a um mesmo problema e pela profundidade com que ele é abordado (a tomada de notas é brevemente abordada com os alunos mais jovens e tratada com mais profundidade, como meio de sintetizar a informação, com os alunos mais velhos).

3.4. A força normatizadora do modelo

No âmbito das avaliações conduzidas quando da elaboração das seqüências didáticas COROME, certos professores criticaram as seqüências quanto ao fato de levarem a práticas linguageiras cristalizadas, normalizadas ou estereotipadas. As observações que conduzimos confirmam em parte essa constatação. Basta pensar nos alunos que estruturam em excesso sua exposição, por exemplo. Essas constatações referem-se primeiramente ao ensino, à maneira de orientar os alunos, à relação estabelecida com a metodologia. Mas é certo que a modelização do gênero a ser ensinado, que constitui de alguma

forma a fonte da seqüência efetivamente realizada, tem igualmente sua parte nessas constatações, pelo menos em seu estatuto de modelo *a ser imitado*. *O verme estaria então no fruto...* Três observações:

- esse perigo de normatização excessiva existe de fato: pode ser observado com muita freqüência na escola quando um mecanismo linguageiro se torna objeto de um ensino-aprendizagem sistemático: da estrutura gramatical das frases à abordagem da estrutura do texto narrativo!

- mas se questiona, ao mesmo tempo, se esse perigo é grave... Com efeito, pode-se, de um lado, supor que esta fase de estereotipação dos comportamentos linguageiros é somente uma transição finalmente necessária no decorrer do desenvolvimento; de outro lado, mais fundamentalmente, toda aprendizagem social comporta necessariamente uma dimensão normativa que não é em si negativa desde que não seja excessiva. Todo modelo, nessa direção, só pode ser – em uma medida variável – normativo e normatizador. Ciente disso, tratar-se-ia antes de tudo, assim, de não criar sobre-normas, de se orientar mais pelas normas objetivas em detrimento das muito prescritivas (Rey 1972);

- trata-se, assim, em uma certa medida – mas sem recair na anti-norma, no assistemático ou em um relativismo excessivo –, de refletir, quando da elaboração dos modelos, sobre os meios que permitiriam evitar esses riscos de cristalização e os excessos de normatização.

Para isso, os modelos devem conservar, em particular, um certo grau de generalização e se apresentar claramente como abstrações. Além disso, eles se otimizam ao explicitarem as diversas realizações de um princípio, de um mecanismo ou de uma operação. Nessa direção, a especialização do expositor, considerada, como dissemos, uma dimensão constitutiva do

gênero exposição (oral ou escrito) deve constar no modelo: não faltam exemplos, nas próprias práticas sociais de referência, que mostram ser essa dimensão frequentemente o objeto de um jogo sutil e complexo, feito de justificativas e de denegações. Veja-se um exemplo:

(...) - - eh: eu diria... como observação preliminar... que outros além de mim poderiam também... até mais habilitados para apresentar... uma exposição sobre eh: sobre o oral... talvez os... organizadores me escolheram porque... eu estou tateando completamente ... nesse domínio e... assim eh eu não iria complexar as pessoas que se iniciam nesse domínio... eu não tenho naturalmente o/a pretensão de dar conta dos problemas colocados pelo ensino do oral sobretudo diante... de pessoas que já têm uma experiência nesse domínio... (...)

Nota-se imediatamente que as marcas de precaução, explicitadas logo acima, de um certo trazer a reboque, supondo-os, a tematização da questão da especialização e o reconhecimento de sua pertinência. Ademais, como mostra o segundo exemplo a seguir, a denegação de uma dimensão da especialização – nesse caso, a especialização profissional – acaba por construir com certa frequência uma outra forma de competência – nesse caso, a do amante amoroso:

Eu sou efetivamente apaixonado por história e apaixonado especialmente pela história contemporânea... porque eu acredito efetivamente que só podemos fazer jornalismo... e tentar explicar o que se passa hoje... se conseguirmos compreender o que se passa ontem... o que se passou ontem... eu diria simplesmente que eu sou apenas um simples... **apaixonado** pela história... um simples **amador** mas no sentido real da palavra... quer dizer que é aquele que ama... e eu devo/eu diria também que eu hesitei muito a/a vir fazer esta exposição... porque de um lado eu achava um pouco ambicioso e presunçoso que um simples jornalista... viesse falar **depois** do professor F. ...

e **antes** do professor R. ... colocado se ousou dizer entre ... dois professores universitários ... eu tinha o sentimento de ficar um pouco esmagado ... como alguém que estaria colocado entre a cruz e a espada... e depois tinha uma segunda razão... como eu disse a mim mesmo... é também um pouco presunçoso... eu... vir falar de uma época... que eu não vivi... muito muito... um pouquinho no final dos anos trinta... enquanto havia dentro desta sala e há dentro desta sala... pessoas certamente mais competentes que eu para falar... e que... melhor que eu poderiam testemunhar sobre esta época... é um pouco como se... eu quisesse explicar... ao responsável ou ao cozinheiro de um: ... restaurante três estrelas... como... ele deve cozinhar... então dito isto eh... já que eu aceitei... vamos nos lançar à aventura... (...)

Cabe assim evitar a normatização excessiva, jogando por exemplo com as variações, mas sem negar a força estruturante dos gêneros – explicitada em sua modelização – nem a função normatizante de toda modelização.

3.5. Modelo intuitivo ou simples e modelo explícito ou complexo

A análise e a comparação dos diferentes modelos didáticos permitem que apareçam diferenças importantes quanto a sua extensão e a seu potencial. Pode-se esquematicamente situá-los num vetor que vai dos modelos que poderiam ser chamados de intuitivos, simples ou implícitos, aos modelos explícitos ou complexos. A situação do modelo nesse vetor é resultado da tensão inelutável entre o que é pragmaticamente possível e o que é teoricamente necessário. O pragmático retém a elaboração do modelo para passar à ação, o teórico impulsiona incessantemente o incremento do modelo. O resultado da tensão sempre depende também das condições objetivas nas quais se opera o trabalho de engenharia e dos conhecimentos à disposição em um dado momento histórico. Assim, todo modelo sempre aparece como

provisório, como resultado e ponto de partida de um trabalho coletivo de atores no campo de uma disciplina escolar, considerando-se ainda que a própria estrutura do campo se transforma na medida em que o sistema escolar evolui.

Um modelo é intuitivo na medida em que não passa de uma versão apenas mais um pouco desenvolvida de uma dada seqüência didática, não permitindo, assim, a geração de outras. Isso decorre principalmente da consideração de um número relativamente limitado de dimensões do gênero a ensinar. Tomando-se como exemplo o modelo didático do gênero exposição escrita (ver acima), pode-se, com base na literatura existente e em uma observação de gêneros de referência (principalmente textos enciclopédicos, manuais, textos de divulgação científica), mencionar pelo menos as seguintes dimensões que também poderiam constituir-se em objetos ensináveis e que, entretanto, não aparecem no modelo: a progressão temática, a densidade informativa e seus meios sintáticos, as marcas de explicitação ou de explicação, a adaptação ao destinatário etc. Inversamente, constata-se a consideração de dimensões pouco específicas ao gênero (retomadas, repetição de palavras). Em outros termos, ao mesmo tempo que traz necessariamente aspectos novos em função de sua especificidade, o gênero modelizado é apreendido pela lente das práticas tradicionais e tem tendência de afastar as dimensões seja muito inovadoras seja aquelas cuja realização parece *a priori* demais complexa.

Uma explicitação do modelo implica, ao contrário, em um trabalho de elaboração que seja independente, pelo menos em parte, da seqüência ensinada. Toda seqüência tem como referência um modelo na medida em que todo ensino, todo ato de ensino implica sempre em uma explicitação mínima dos elementos ensinados, uma escolha de determinadas dimensões em relação a outras não consideradas. Há, portanto, necessariamente modelização. A questão é saber como essa escolha é controlada. O modelo intuitivo se submete a um duplo controle, em grande parte não-consciente:

- uma representação global do gênero, resultado de um contato com determinados exemplares de textos, não necessariamente escolhidos de forma sistemática, segundo critérios explícitos;

- uma escolha da dimensão a ser tratada decorrente freqüentemente da tradição de objetos ensinados e de objetos avaliáveis – que se projetam, de certa forma, sobre a representação do gênero.

Assim, a tensão da engenharia didática deve conduzir à elaboração de modelos didáticos explícitos que não se baseiem na tradição escolar por eles perpetuada. A explicitação do modelo significa sobretudo o que se segue:

- uma coletânea de textos mais sistemáticos que pode incluir exemplares de textos produzidos em situações semi-experimentais;

- uma análise de textos não necessariamente sistemática, mas que inclui a possibilidade de variações do gênero;

- uma escolha de dimensões definida por essa análise em articulação com as possibilidades de ensino delimitadas tanto por considerações técnicas quanto didáticas (posição realista);

- um modelo que não visa necessariamente uma seqüência, que não é de certo modo a cópia de uma seqüência, mas que descreve um potencial adequado a situações variadas; isso significa que ele deve ser também plasmado por conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem (*cf. supra*: diferenciação e progressão).

Isso pode ser resumido na forma de quatro teses que condensam os principais aspectos da teoria da prática que expusemos anteriormente:

1. Toda elaboração de seqüências de ensino – a engenharia didática – é baseada em um modelo do objeto a ser ensinado.
2. Esse modelo do *engenheiro didático* pode-se situar em um *continuum* que vai do intuitivo ou implícito ao explícito.
3. A explicitação não passa de um ponto inatingível do vetor; ela é sempre o produto (passível de incremento) da comunidade de atores da didática do francês (e de outras línguas).
4. Essa explicitação é o resultado da integração de múltiplas determinações, compreendidas obviamente aquelas da própria prática didática.

O modelo didático pode, assim, de forma mais geral, ser considerado lugar de cristalização de reflexões e elaborações didáticas. Um lugar, para nós, tão suscetível de se tornar o objeto de uma construção coletiva que a didática se encontra hoje em uma fase de diferenciação interna crescente com o desenvolvimento de um pólo de pesquisa cada vez mais importante. Com efeito, o modelo didático é um dos lugares em que os produtos da pesquisa lingüística, psicológica e didática, podem ser integrados e solidarizados. E se a elaboração de modelos didáticos constitui sempre um momento no trabalho da engenharia, ela poderia também ser considerada, a partir daí, um processo coletivo ininterrupto dos pesquisadores em didática: em outros termos, todo modelo didático já é sempre resultado desse processo e contribuição a seu desenvolvimento.

4. O lugar do modelo didático em uma teoria do didático: transposição didática e cultura escolar

Adotaremos agora um outro ponto de vista que poderíamos designar, na seqüência de Chevallard (1991), como teoria do didático, a fim de situar o lugar sistemático do modelo didático do gênero a ser ensinado.

Em um outro momento, tentamos delimitar a utilidade do conceito de transposição didática para o francês língua materna (Schneuwly 1995). Retomemos em forma de teses alguns elementos que nos parecem essenciais para o debate de que tratamos aqui, a saber: o lugar do modelo didático do gênero a ser ensinado, na didática do francês, tomado como praxeologia, estando claro que o ponto de vista aqui adotado é epistemológico.

- Os saberes – no sentido amplo do termo – constituem-se no ingrediente essencial do ensino, (primeiramente) como saberes úteis em situações sociais diversas, antes de serem transpostos para a situação de ensino e se tornarem saberes ensinados. Notemos que não se trata necessariamente de saberes ditos teóricos ou científicos, mas também de práticas sociais de referência, por exemplo.

- A transposição dos saberes tem efeitos importantes que podem ser agrupados em dois conjuntos: o saber que funciona como um todo, como saber útil, é fragmentado em elementos para garantir a seqüencialidade (que não é necessariamente linear) e a progressão necessárias ao ensino; as situações de uso não são transponíveis: as situações de ensino-aprendizagem delas se distinguem, portanto, necessariamente.

- Para se tornar objeto de ensino, os saberes devem estar modelizados (p. 52). Nunca é um saber ou uma prática como tal – escrita, desenho, cálculo. – que se torna objeto de ensino, mas os saberes sobre a escrita, o desenho, o cálculo. Para ser ensinado, um objeto deve ser conhecido

por aquele que ensina, no sentido de saber o que é escrever, pelo menos no sentido escolar, o que é desenhar, o que é calcular.

O modelo didático do saber é portanto um pressuposto da ensinabilidade do saber, definindo ao mesmo tempo aquilo que se deve ensinar – já vimos que há uma força normativa. Notemos que o ensino não predetermina absolutamente o que é aprendido e construído pelo aluno; isso sempre é, parcialmente, uma outra coisa, ao mesmo tempo aquém e além do que foi ensinado (De Pietro & Schneuwly 1999). Fundamentalmente o modelo didático não é um modelo psicológico das capacidades a serem construídas.

Qual modelo didático possível para o ensino dos gêneros, então? Qual sua relação com os gêneros, com as práticas de referência? Encontramo-nos, a esse propósito, em uma situação particularmente complexa, razão por que gostaríamos também aqui, na forma de teses, de esboçar pistas de discussão a serem consideradas – coletivamente – em reflexões posteriores.

4.1. O modelo didático: momento da transposição didática – esboço de uma nova divisão do trabalho

O lugar teórico dos modelos didáticos é o processo de transposição. Porém, esse mesmo processo se transforma historicamente. Sempre necessário, fundador de todo procedimento de ensino, o processo se realiza sob formas históricas e sociais variáveis. A aparição do conceito de modelo didático no campo da engenharia da disciplina francês como língua materna¹⁷ é um indício, e mesmo um símbolo; dessa transformação do processo: ele se diversifica. Uma nova divisão do trabalho se instaura, especialmente no contexto de desenvolvimento da didática como disciplina acadêmica; novos

¹⁷ Conceito que faz eco, aliás, a outros como o de “tratamento didático”, proposto por Romian (1989), ou o de “formalização” (Reuter 1998); o próprio fato da contemporaneidade do nascimento desses conceitos é notável.

especialistas intervêm no processo (ver, por exemplo, os autores dos materiais didáticos elaborados nos últimos cinco anos em didática do francês em que estão implicadas freqüentemente grandes equipes pluridisciplinares, incluídos muitos professores).

Assim, se um modelo do objeto a ser ensinado está na base de todo processo transposicional, a forma que toma esse modelo muda, especialmente em função do vetor definido anteriormente que vai em direção à maior explicitação e conceitualização em um processo mais avançado de divisão do trabalho. Disso decorre, ao mesmo tempo, um esforço de teorização, necessária em um contexto de especialização, do qual o presente texto e, mais particularmente seu capítulo 2, é um reflexo. Não é por acaso que esse processo – para além de uma simples metáfora – é chamado por alguns de engenharia, tal como a referência feita a ele no título deste texto.

4.2. Breve incursão histórica: como fazer da comunicação um objeto escolar ensinável

Isso tudo nos leva a uma consideração relativa à história recente da didática. A reforma do ensino do francês (e, de forma mais geral, das línguas maternas nos países ocidentais) foi realizada essencialmente sob a *rubrica* de abordagem comunicativa: “aprender uma língua é aprender a comunicar”, diziam *quasi unisono* os numerosos textos de referência. A isso seguiu-se uma profusão extraordinária de experiências que fizeram entrar nas salas de aula numerosos e novos gêneros: gêneros da vida cotidiana (receitas, explicações, manuais de uso etc.), gêneros da imprensa (matérias do cotidiano, reportagem, editorial, texto de opinião), gêneros literários e do campo literário (narrativa de aventura, de ficção científica ou fantástica, novela, romance, poema; notícia crítica, comentário, resumo), gêneros científicos e de transmissão de saber (relatório de pesquisa, relatório de experiência, textos enciclopédicos), gêneros do debate social (cartas do leitor, panfletos, declarações políticas, debates televisivos) etc.

Poder-se-ia falar de uma extraordinária arrancada transposicional que se deu, em um primeiro momento, pela aplicação do postulado subjacente segundo o qual seria necessário na escola “falar e escrever de verdade”. Em outras palavras, uma modalidade de transposição em que toda a atenção voltava-se para o extraescolar. Sem, de forma alguma, negar a possibilidade e a necessidade da escola de criar – entre outras coisas – situações dessa natureza¹⁸, parece-nos que uma visão mais realista do espaço escolar foi sendo progressivamente instaurada, uma visão paradoxalmente mais positiva das possibilidades específicas da escola pública como lugar de aprendizagem sem determinações sociais externas (o termo escola – *skholê* – traz em si mesmo essa conotação: ver o texto esclarecedor de Bourdieu a esse propósito; 1994). Nessa perspectiva, para realizar eficazmente seu trabalho, a escola elabora – tendo como horizonte de referência, em última instância, as práticas sociais de referência – objetos a serem ensinados; por exemplo, os gêneros escolares, adaptados à missão (da escola) de desenvolvimento, pelo ensino, dos modos de pensar, falar e fazer dos alunos, estando claro que esse desenvolvimento é incumbência própria aos alunos. A elaboração desses objetos pressupõe sempre, entre muitas outras coisas (programas, materiais didáticos, procedimentos, conhecimento sobre as capacidades dos alunos), uma modelização mais ou menos explícita dos objetos a serem ensinados, como vimos na breve exposição sobre o processo de transposição.

Por que esta (longa) nota? Para nos lembrar (se isso é necessário) que as formas escolares de ensino-aprendizagem devem-se sempre situar nessa dialética escolar/extraescolar, cujos pólos certamente às vezes se moveram, embora sua atualidade – e a tensão que eles pressupõem – tenha se mantido integralmente. Tanto o conceito de modelização quanto o de transposição *didáticas* são a perfeita ilustração e expressão disso.

¹⁸ Especialmente se se toma como inspiração a profunda intuição levada a cabo por Freinet de que se deve utilizar a escola como espaço de comunicação (Schneuwly 1994).

4.3. Gêneros a serem ensinados: um produto da cultura escolar

A relação entre gêneros que funcionam nas práticas sociais de referência e gêneros a serem ensinados (nós os chamamos de “escolares” in Schneuwly & Dolz 1997, mas essa nomeação pode criar uma confusão com os gêneros da escola, utilizados no lugar social escola para comunicar, ensinar, aprender) deve ser repensada. Não há qualquer razão, de fato, para considerar que os gêneros a serem ensinados devam ser o decalque de gêneros que funcionam nas práticas sociais de referência. As relações entre os dois são bastante variáveis, tal como é, em consequência, a referência aos gêneros extraescolares nas práticas de ensino. Pode-se distinguir bem esquematicamente pelo menos três situações: referência relativamente direta a um determinado gênero (por exemplo, o texto de opinião), referência a uma família de gênero de referência (por exemplo, o “debate público regrado”), gênero próprio à esfera escolar elaborado para as necessidades do lugar social “escola” (a exposição se aproxima consideravelmente desse postulado). Não será, então, tanto a adequação às práticas sociais externas – práticas que, entretanto, como dissemos, funcionam, em última instância, sempre como horizonte de referência – que constituirá o principal critério de elaboração dos gêneros a serem ensinados (e de qualquer objeto), mas a eficácia desses gêneros em atingir objetivos didáticos de transformação dos modos de pensar e de falar dos alunos.

Em outros termos e contra a afirmação dos chamados defensores da escola republicana, segundo a qual a elaboração dos conteúdos deve estar a cargo somente dos especialistas das disciplinas (ver Coutel 1999), o lugar de elaboração dos conteúdos não pode ser somente as disciplinas de referência, às custas de um aplicacionismo que a escola sofreu nos anos de grandes reformas. Aliás, a própria impossibilidade de realização desse postulado salta aos olhos ao lermos cuidadosamente os programas escolares: as disciplinas escolares nunca são o simples decalque das disciplinas de referência nem seus objetos são delimitados segundo um recorte que seguiria unicamente a lógica do conhecimento.

O processo de transposição, e as modelizações que se constituem em um de seus aspectos, é fundamentalmente um dos atos criadores maiores da instituição escolar: a elaboração de uma cultura escolar no sentido em que a definiu magistralmente Chervel (1988), em seu texto sobre a história das disciplinas escolares.

4.4. À guisa de conclusão: os gêneros para ensinar/aprender

Nessa perspectiva, cabe assinalar que a escola nunca deixou de “criar” seus próprios gêneros, às vezes ligados de modo ténue às práticas extraescolares, outras vezes não (a dissertação, o perfil¹⁹, a descrição); alguns desses gêneros acabam mesmo passando para as práticas sociais²⁰. No atual contexto de profissionalização e de especialização, seria interessante que a didática avaliasse, de alguma forma, os gêneros que seriam necessários, possíveis ou pertinentes ao contexto escolar, qualquer que seja o grau de modelização desses gêneros, na escola ou fora dela.

Mudando-se de nível em relação aos gêneros a serem ensinados, pode-se pensar, por exemplo, em práticas linguageiras tal como “a lição para ensinar/aprender”: existem inúmeras descrições das práticas a ela associadas, normalmente críticas a seu caráter frontal ou monológico. Pode-se caracterizá-la, definir seus parâmetros e conteúdos potenciais. A estrutura, as operações e as marcas linguageiras são consideravelmente menos conhecidas, ou antes, menos sistematizadas – porque nesse caso também existem muitos trabalhos particularmente de orientação conversacionalista –, embora inúmeros elementos a nossa disposição permitiriam, certamente, a construção de uma primeira modelização, hipotética. Essa modelização se

¹⁹ N.T.: em francês, *portrait*: descrição de uma pessoa em traços que ressaltam suas características básicas.

²⁰ Esse processo de “contra-transposição” foi inúmeras vezes descrito, especialmente pela crítica literária.

constituiria, de certo modo, na base desse gênero, novo *enquanto gênero*, o que abriria, por sua vez, a possibilidade de uma formação mais explícita dos professores quanto ao domínio do mesmo, para eles fundamental (é inclusive esse que eles mais praticam!), e contribuiria para melhor fundamentar os processos de ensino-aprendizagem. Em outros termos, a modelização de gêneros como o mencionado concretizaria ainda um outro aspecto da engenharia didática por vir.

Referências

- ADAM J.M., 1992, *Les textes: Types et prototypes*, Paris, Nathan.
- BAKTHINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*; Paris, Gallimard.
- BRASSRT D., 1990, «Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique)», *Revue française, de pédagogie* N° 90, 30 – 41.
- BRONCKART J.-P. et al., 1985, *Le fonctionnement des discours* Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niesté.
- BOURDIEU P., 1994, *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- CHIESA MILLAR V., 2000, *Un texte expositif documentaire sur un sujet de géo graphie. Impact d'une séquence didactique sur les productions écrites d'élèves d'une classe de cinquième primaire* Mémoire de licence, Université de Genève, Geneve.
- CHIESA MILLAR V., 2001, «L'exposé écrit», In J. DOLZ M. NOVERRAZ & B. SCHNEUWLY (Ed.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*, Bruxelles, De Boeck, Vol. 111, 153 –175.
- COLTIERD., 1986, «Approches du texte explicatif», *Pratiques*, n° 51, 3 – 22.
- COUTEL C., 1999, *Que vive l'école républicaine !*, Paris, Édition Textuel.

- DE PIETRO J.-F & B. SCHNEUWLY, 2000, «Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement /apprentissage est-il une «macro-séquence potentiellemente acquisitionnelle» ? », *Études de linguistique appliquée* n° 120, 461 – 474.
- DE PIETRO J.-F., 1997, «Fabriquer des documents authentiques... », *Babylonia*, n° 1, 16–18.
- DE PIETRO J.-F., 1998, «Récit d'élaboration d'une séquence: le débat public» J. DOLZ & B. SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 27 – 46.
- DE PIETRO J.-F., ERARD S. & KANEMAN-POUGATCH M., 1996/7, «Un modele didactique du «débat»: de l' objet social à la pratique scolaire», *Enjeux* n° 39/40, 100 –129.
- DE PIETRO J.-F. & ZAHND G., 1997, «Ensenyar les tècniques de l'exposició oral», *Articles* n°12, 53 – 64.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B., 1996, «Genres et progression en expression oral et écrite. Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande», *Enjeux* n° 37/38, 49 – 75.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B., 1999, «A la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression orale et écrite», In S. PLANE (Éd.), *Manuels et enseignement du français*, Paris, CNDP, 117 – 132.
- S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (4 volumes). Bruxelles et Neuchâtel, De Boeck et COROME
- FRANKLAND M., 1988, *La communication orale efficace* Laval, Edition Mondia.
- GARCIA-DEBANC C. & ROCHER Ch., 1986, «Apprendre à rédiger dès textes explicatifs », *Pratiques* n° 51, 55 – 76.
- GARCIA-DEBANC C., 1990, «Didactique du texte explicatif» In C. GARCIA-DEBANC, *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'analyse syntactique de l'Université de Metz, 57 – 92.

- GOFFMAN E., 1987, *Façons de parler* Paris, Éditions de Minuit (traduit do americain, 1981).
- GOLDER C., 1996, *Le développement des discours argumentatifs*, Neuchâtel, De-laehaux & Niestlé.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales*, Paris, A. Colin (t. I).
- LAPARRA M., 1986, «Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs », *Pratiques* n° 51, 77 – 85.
- PASQUIER A. & DOLZ J., 1990, «Pratique des textes informatifs. L'article encyclopédique et le texte injonctif», *Éducation et recherche* n° 12, 158 – 165.
- REUTER Y., 1998, «Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique», *Psy-chologie et éducation* n° 33, 31 – 45.
- Rey A., 1972, «Usages jugements et prescriptions linguistiques», *Langue française* n° 164 – 28.
- ROSAT M.-C., 1995, *Un texte explicatif documentaire. Une expérience d'enseignement à des élèves de 6^e année primaire*, Thèse de doctorat non publiée, Genève, Université de Genève.
- RUDAZ S., 2001, «L' exposé oral », In J. DOLZ, M. NOVERRAZ & B. SCHNEUWLY (Éd.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l' oral et pour l' écrit. Notes méthodologiques*, Vol. IV, Bruxelles, De Boeck, 379 – 402.
- SCHNEUWLY, B., 1988, *Le langage écrit chez l'enfant* Neuchâtel, Delachaux Niestlé.
- SCHNEUWLY B. & DOLZ J., 1997, «Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement», *Reperes* n° 15, 27 – 41.
- SCHNEUWLY B., DE PIETRO J.-F, DOLZ J., DUFOUR J., ERARD S., HALLER S., KANEMAN-POUGATCH M., MORO Ch. & ZAHND G., 1996/97, «L'oral s'enseigne, prolégomènes à une didactique de la production orale» *Enjeux* n° 39/40.

VENEZIANO E. & HUDELLOT Ch., 2002, «Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant: le cas de l'explication» In J. BERNICOT, A. TROGNON, M. GUIDETTI & M. MUSIOL (Éd.), *Pragmatique et psychologie*, Nancy, PUN, 215 – 236.

WACKER M. (2001). L'exposé oral. In J. DOLZ, M. NOVERRAZ & B. SCHNEUWLY (Éd.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*, Bruxelles, De Boeck, Vol. III, 202 – 223.

ZAHND. G.; 1998, «L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs», *Repères* n° 17, 41–54.

(Tradução: Sandoval Nonato Gomes-Santos e João Fabiano Lucas)

REALIDADES SOCIAIS DIFERENTES E GÊNEROS TEXTUAIS: DUAS EXPERIÊNCIAS DO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

Ana Maria de Mattos GUMARÃES
(Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS)

Glaís Sales CORDEIRO
(Université de Genève – UNIGE)

Isabel Cristina Michelin de AZEVEDO
(Colégio Arquidiocesano de São Paulo)

RESUMO: Este artigo propõe-se a examinar as contribuições da teoria interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 1997/1999) para o estudo de universos sociais diversos, de forma a refletir sobre possibilidades de comparação de duas experiências, ambas desenvolvidas em 3ª série do Ensino Fundamental: a primeira em uma escola particular da cidade de São Paulo, e a segunda, em uma escola pública municipal, da periferia da região metropolitana de Porto Alegre. Foram analisadas as produções de alunos antes e após a realização de uma seqüência didática sobre “narrativas de aventuras de viagens”, no primeiro caso, e sobre “contos de fadas”, no segundo. Os resultados desta análise permitem verificar que, não obstante o ambiente social em que se desenvolve o trabalho com gênero textual, é possível conduzir seqüências didáticas altamente produtivas para os aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: teoria interacionista sócio-discursiva; gêneros textuais; seqüências didáticas; universos sociais diversos.

ABSTRACT: In this article we examine the contributions of a socio-discursive interactionist theory (Bronckart, 1997/1999) to the study of different social environments, in order to think about comparison possibilities of two experiences, both of them developed with third graders in elementary school: the first one was held in a private school in the city of São Paulo; the second one, in a public school located in the surroundings of Porto Alegre. Results show that it is possible to work on textual genres and to conduct highly productive didactic sequences to learners despite social environment differences.

KEY WORDS: socio-discursive interactionist theory; textual genres; didactic sequences; different social environments.

Introdução

O desafio do contexto educacional brasileiro passa por realidades sociais extremamente diversas. Este artigo propõe-se a examinar as contribuições da teoria interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 1997/1999) para o estudo de universos sociais diversos, de forma a refletir sobre possibilidades de comparação de duas experiências, ambas desenvolvidas em 3ª série do Ensino Fundamental. Uma foi realizada em uma escola particular da cidade de São Paulo (EP), a outra, em uma escola pública municipal, da periferia da região metropolitana de Porto Alegre (EM). Tais experiências foram relatadas, isoladamente, em encontro desenvolvido na cidade de São Paulo, em 2004¹, e encontram-se publicadas (GUIMARÃES, 2004; CORDEIRO e AZEVEDO, 2004).

1. Caracterização das turmas de aprendizes

A maioria dos alunos que frequenta a escola paulista pertence à classe média alta, sendo proveniente de famílias com um bom nível de letramento. Sua idade, no momento da experiência, variava entre 9 e 11 anos. Pela proposta pedagógica de EP, desde o início de sua escolaridade (4 ou 5 anos), os alunos entram em contato com diferentes gêneros do agrupamento da ordem do narrar², sobretudo com contos maravilhosos e fábulas. Até 1997, os professores da 3ª série dessa escola focalizavam, sobretudo, os aspectos gramaticais e ortográficos do texto. Desde então, por iniciativa da coordenação, vem sendo desenvolvida uma proposta de formação e acompanhamento dos docentes, de forma

¹ Os trabalhos foram apresentados no simpósio "Painel de pesquisas brasileiras e portuguesas no quadro do interacionismo sociodiscursivo", coordenado pela Profª Drª Anna Rachel Machado e debatido pelo Prof. Dr. Jean Paul Bronckart, por ocasião do XIV INPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada), promovido pelo LAEL-PUCSP.

² Baseiam-se no agrupamento de gêneros de textos proposto por Dolz & Schneuwly (1996/2004; 1997; 1998).

que seu trabalho priorize gêneros de texto, partindo das características específicas de cada gênero estudado, isto é, da estrutura comunicativa do texto, dos conteúdos que este veicula e das unidades lingüísticas que lhe são próprias.

A turma da escola pública apresenta características bem diversas. A maioria dos alunos é de classe popular, com pais com índice de letramento muito baixo (a maioria não concluiu o Ensino Fundamental, mas todos referem ser alfabetizados). Sua escolaridade iniciou-se, na maior parte, na própria escola, na 1ª série. Poucos frequentaram o pré-primário, também na mesma escola. Suas idades, na época da pesquisa, variavam de 9 a 13 anos. O trabalho com língua materna habitualmente realizado focalizava, sobretudo, aspectos gramaticais e ortográficos, desvinculados do contexto de produção. Eram feitas leituras compreensivas de textos curtos, muitas vezes copiados do quadro, e sempre seguidos por questionário com perguntas de respostas fechadas e previsíveis. Até o momento da intervenção didática que será explicitada (início do 4º bimestre escolar), os alunos haviam produzido apenas 2 textos. Quando perguntados sobre o que escreviam, mesmo nas entrevistas individuais, responderam, invariavelmente, "TEXTOS", sem conseguir explicitar a finalidade:

P: Hmmm! E me conta uma coisa, tu gostas de escrever?

A: Gosto.

P: Ah, é? Bah@d, isso é muito legal. Que é que tu gostas de escrever?

A: Eu escrevo # eu gosto, as coisas que eu mais gosto de escrever é as coisas que a (profes)sora escreve no quadro: os **textos**, essas coisas.

P: E o que tu escreves?

A: O que eu escrevo?

P: O que é que tu gostas mais?

A: **Fazer texto**.

P: Que tipo de texto que tu fazes?

A: # Sobre os bichos, essas coisas, sobre, como vou dizer?...

(C., 13 anos)

A análise de textos por eles produzidos, sob o rótulo de narrativa e a partir de título sugestivo, *“Um passeio inesquecível”*, mostrou que faltava a todos a característica mais marcante do narrar: a presença de, ao menos, uma ação complicadora. Também, grande parte das narrativas orais produzidas durante as entrevistas faz um relato de ações, sem uma ação complicadora, como mostra a fala desta aluna:

S.: Ah, é a do Puff que eu me lembro, a do Patinho Feio não é tão boa assim. Ah @ i, o Puff no livrinho dizia que ele era um ursinho que era muito feliz, que ele pulava de um lado pro outro com seus amigos que era o Tigrão, o Porco, se eu não me engano é o Coelho e eu não sei os outros que tem. Ah @ i que ele era muito feliz, que ele pulava, no anoitecer ele ia pra casa, ele tomava banho, fazia seus dever(es) de casa, e no outro dia, ele alevantava de manhã, tomava banho, se arrumava e ia pro colégio e aí depois que ele chegava do colégio ele ia brincar de novo e aí depois de noite ele www # só me lembro essa parte.

(S., 10 anos)

2. As propostas desenvolvidas

Em contato com a proposta de trabalho com gêneros textuais em seqüências didáticas de Schneuwly e Dolz, as duas equipes elaboraram seqüências didáticas para o ensino/aprendizagem de narrativas, uma versando sobre aventuras de viagens (EP), outra sobre contos de fada (EM). Estes gêneros foram escolhidos por serem bastante apreciados pelos alunos e, no caso da escola pública, por se tratar de gênero considerado simples (Canvat, 2003: 173-174), no qual pode operar uma relação de conformidade, isto é, de duplicação, entre o texto e seu gênero, sendo este fortemente restringido por fórmulas pré-determinadas pela tradição.

3. O trabalho com gêneros textuais

Com os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa (PCNs), a noção de *gênero* tornou-se um marco importante no que diz respeito ao trabalho com textos em sala de aula. Os PCNs de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, por exemplo, precisam que *“ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado”* (1998: 48). Numa passagem anterior, afirmam que *“os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”* (1998, p. 23).

Diversos autores brasileiros (ver, entre outras, as publicações de Rojo, 2000; Brandão, 2002; Dionísio, Machado & Bezerra, 2002; Cristovão & Nascimento, 2004) e estrangeiros vêm estudando o conceito de gênero e sua operacionalização em sala de aula. Dentre os últimos, sobressai-se a equipe de didática de línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra que, em vários projetos e publicações (ver, por exemplo, a coletânea de textos de Schneuwly e Dolz traduzida e organizada por Rojo & Cordeiro, 2004), considera o gênero como instrumento de comunicação e objeto de ensino/aprendizagem.

Partindo do trabalho de Bakhtin (1979/1997), este grupo de pesquisadores propõe uma releitura do conceito de *“gênero discursivo”* proposto pelo autor. Considerando como este que a escolha de um gênero se dá em função das características de uma situação, a equipe de Genebra ressalva, entretanto, que Bakhtin não desenvolve suficientemente, em sua obra, a questão da **utilização** de um gênero enquanto instrumento de comunicação numa dada situação. É por essa razão que, em diversas publicações (Schneuwly, 1994/2004; Schneuwly & Dolz, 1997/2004; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001/2004, entre outros), os pesquisadores genebrinos darão ênfase ao gênero como

materialização possível de uma prática de linguagem social e lingüisticamente determinada. A escolha de um texto, oral ou escrito, numa situação de comunicação precisa ser, portanto, determinada pela referência ao gênero que funcionará, assim, como a base de orientação para a ação discursiva.

Como Bakhtin, a equipe de Genebra preconiza que os gêneros possuem uma certa estabilidade quanto a suas características composicionais, lingüísticas e temáticas que, em última instância, o definem. É assim que, para estes pesquisadores, os gêneros textuais constituem um termo de referência para o ensino e a aprendizagem. O gênero, dizem Schneuwly & Dolz (1997/2004: 75), “*pode ser considerado como um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes*”.

Deste ponto de vista, o ensino de produção de textos torna-se inseparável da noção de gênero textual. Apontando a fragilidade das tipologias discursivas clássicas que não tomam o texto como objeto de trabalho, mas apenas certos aspectos lingüísticos, os autores acima citados propõem agrupamentos de gêneros regidos pelos usos sociais da comunicação e pelas capacidades de linguagem dominantes em cada gênero³. Cinco capacidades de linguagem constituem a base dos agrupamentos sugeridos: narrar, relatar, argumentar, expor e prescrever ações. Estas capacidades devem ser trabalhadas paralelamente e em todos os níveis da escolaridade a partir dos gêneros que as convocam, a fim de que os alunos possam, gradativamente, apropriar-se de suas características e representar-se os diferentes gêneros em circulação na sociedade.

Neste artigo, fazemos referência, por exemplo, ao ensino de dois gêneros pertencentes ao eixo do narrar.

³ Para mais detalhes sobre os agrupamentos de gêneros propostos, ver, por exemplo, Dolz & Schneuwly, 1996/2004 e Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001/2004.

3.1. Modelização do gênero

Antes de construir uma seqüência didática para o ensino/aprendizagem de um gênero textual, é preciso elaborar seu modelo didático. Isso implica a caracterização do gênero de referência e a sua “*escolarização*”, isto é, as transformações que deve sofrer ao ser ensinado, pois o gênero apresentado e trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construído numa dinâmica de ensino/aprendizagem para funcionar numa instituição cujo objetivo é ensinar. (Dolz & Schneuwly, 1997).

No caso das narrativas de aventuras de viagens, os coordenadores e professores da 3ª série procuraram selecionar os elementos mais essenciais do ponto de vista lingüístico e do conteúdo. A equipe analisou alguns clássicos do gênero (*Moby Dick*, *Robinson Crusóé*, entre outros) embasando-se, principalmente, na obra de Bakhtin (1979/1997).

Foi possível constatar que esse gênero aparece como romance de viagens durante o século XVII a fim de abrir novas perspectivas para a ação do homem no mundo. As narrativas de aventuras destacam as capacidades humanas de realização (coragem, generosidade, etc.), desvelando uma ética de ação. O motivo que orienta as aventuras está fundamentado, na maior parte das vezes, em valores ideológicos, típicos da época em questão.

A narrativa começa apresentando o objetivo que o protagonista poderá ou não concretizar e também as várias dificuldades (tempestades, longas viagens, piratas, doenças) que este deverá enfrentar. Segundo Dolz & Wirthner (1999: 21), “*a narrativa de aventura é um gênero narrativo que apresenta acontecimentos imprevistos, comportando riscos, assumidos por um ou vários heróis*”.

O herói ou protagonista é um ponto móvel no espaço, não apresentando traços particulares. “*Os heróis de uma aventura*”, afirmam ainda Dolz & Wirthner (1999: 21), “*são personagens audaciosas, temerárias, que vivem uma série de peripécias ou*

resolvem um caso perigoso num lugar desconhecido que elas deverão explorar.” O herói não é o centro de atenção do escritor, cujo objetivo principal é colocar em evidência a diversidade estática do mundo (países, etnias, grupos sociais, hábitos). As situações de contraste (sucesso/insucesso, felicidade/infelicidade) são também bastante frequentes (Bakhtin, 1979/1997) neste gênero. A temporalidade é relativa porque o tempo histórico não existe. Somente o tempo da aventura é levado em conta: instantes contíguos (horas, dias) são justapostos e organizados numa progressão temporal, aspecto dos mais difíceis de ser administrado pelos alunos. A narrativa caracteriza-se, portanto, por organizadores temporais, tais como “um segundo depois”, “no mesmo dia”, “alguns minutos mais tarde”, etc., presentes na narração de lutas ou de batalhas, e de locuções como “durante o dia”, “à noite”, etc., utilizadas para situar uma ação. Nesse tipo de narrativa, o escritor deseja, antes de mais nada, esboçar a imagem de um homem estático e a-histórico, que vive momentos conflitantes sucessivos.

No caso dos contos de fada, a pesquisa realizada mostrou que o uso de recursos lingüísticos é simples e direto. Os nomes de suas personagens representam as suas características (Bruxa Onilda). As palavras formam uma imagem visual, principalmente na descrição de elementos fantásticos e mágicos. A metamorfose das personagens, a magia, o encanto, o uso de talismãs e a força do destino são também constantes neste gênero (Jolles, 1993). Os contos de fada clássicos apresentam o mesmo esquema narrativo, no qual as dificuldades materiais da personagem são apresentadas na situação inicial. A partir do desenvolvimento da ação, esse cotidiano é alterado pela interferência do elemento mágico, o que permite a emancipação do herói e o clássico final feliz na resolução e na situação final. As personagens são planas, geralmente poucas e sem complexidade psicológica. São, na maioria, jovens em idade de casar. As qualidades físicas ou morais são nítidas em cada personagem. O tempo e o espaço são indeterminados; por isso, são comuns expressões genéricas do tipo: “era uma vez”, “há muito

tempo”, “num certo dia” e “num lugar distante” (Zilberman, 1982). Observe-se que se optou pelo uso de contos de fadas ditos renovados, em lugar dos tradicionais, para permitir uma melhor inserção do mágico na realidade atual. Nesse sentido, foi escolhida a coleção *As memórias da Bruxa Onilda* (Larreira & Capdevilla, 2002).

3.2. Ensino / aprendizagem com seqüências didáticas

A fase seguinte à modelização didática do gênero corresponde à preparação da seqüência didática para seu ensino/aprendizagem.

Segundo Pasquier & Dolz (1996), o termo “seqüência” refere-se à construção de oficinas de ensino/aprendizagem, uma série de atividades e exercícios que seguem uma ordem determinada, objetivando a supressão progressiva das dificuldades dos alunos. O objetivo principal é trabalhar com um gênero textual preciso para estabelecer uma relação entre as capacidades de linguagem dos alunos, as práticas de referência e a complexidade textual.

Cada seqüência deve ser organizada a partir de um projeto de apropriação das dimensões que constituem o gênero. Sua estrutura de base comporta a apresentação do projeto de trabalho e da situação de comunicação (evocação das características mais importantes – objetivo, enunciador, destinatário, conteúdos – do gênero de texto a ser produzido), a produção de um primeiro texto (a fim de delimitar as capacidades e as dificuldades do aluno), as oficinas de trabalho (atividades e exercícios organizados em função da modelização das características do gênero) e a produção final (em que o aluno retoma os conhecimentos adquiridos ao longo da seqüência e o professor avalia os progressos realizados).

Preferencialmente, uma seqüência didática deve ser realizada num espaço de tempo relativamente curto e ter um ritmo adaptado às possibilidades de aprendizagem dos alunos. As atividades e os exercícios propostos devem ser variados e levar os

alunos a distinguir o que eles já sabem fazer do que ainda devem adquirir.

Em longo prazo, um ensino organizado em seqüências didáticas deve permitir aos alunos um acesso progressivo e sistemático aos instrumentos comunicativos e lingüísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros.

4. Seqüências didáticas propostas nos dois trabalhos

Os dois trabalhos⁴ partiram de uma apresentação inicial, em que foi explicado que, durante um período de dois meses, nas aulas de língua materna, seriam desenvolvidas diversas atividades sobre aventuras de viagens (caso de EP) e contos de fada (EM), para que estes conhecessem as características do gênero escolhido e pudessem produzir um texto pertencente ao gênero. Em ambos os casos, foi solicitada uma produção inicial, para a qual não houve orientação específica.

Em EP, foi possível notar, a partir dessa produção inicial, que os alunos apresentavam diferentes personagens em seus textos (reis, princesas, feiticeiros, astronautas, etc.) e que suas ações se sucediam, sem ser verdadeiramente encadeadas na progressão da aventura. Em EM, o primeiro texto produzido deveria apresentar uma personagem inventada que se encontraria com uma bruxa. Na análise desse primeiro texto, foi possível observar que a maioria dos alunos mostrou conhecimento sobre a magia como componente básico dos contos de fada, mas, em grande parte, não foi possível caracterizar a mudança de uma situação inicial, que se dá, sobretudo, por uma ação complicadora.

Tanto um quanto outro estudo se amparou em oficinas para o desenvolvimento da seqüência didática planejada. No caso

⁴ A seqüência didática sobre as narrativas de aventuras de viagens foi realizada por uma professora. A seqüência didática sobre os contos de fadas foi realizada por uma pesquisadora.

do gênero narrativas de aventuras de viagem foram realizadas 5 oficinas, assim distribuídas:

Oficina 1 – Pesquisa sobre narrativas de aventuras de viagens

Nesta oficina, os alunos exploraram obras originais e adaptações para aprenderem a identificar o título, o nome do autor, as personagens típicas, as características espaciais e temporais do gênero, assim como os momentos de ação, aventura, suspense e as unidades lingüísticas que os indicam.

Oficina 2⁵ – Pesquisa sobre tipos de narradores

Esta oficina foi realizada para que os alunos aprendessem a distinguir o autor do narrador e a narrar na 1ª ou na 3ª pessoa.

Oficina 3 – Características culturais dos séculos XVI, XVII e XVIII

Esta oficina centrou-se na descoberta das características culturais da época: profissões, modo de vida de famílias ricas e pobres, vestimentas, embarcações e armas utilizadas.

Oficina 4 – Identificação, função e características das personagens numa aventura de viagens

Esta oficina objetivava a identificação das características do protagonista, de seus companheiros e do antagonista. Os alunos aprenderam também a identificar o objetivo, as situações vividas pelo protagonista e as ações por este realizadas.

Oficina 5 – Etapas para a escrita de uma narrativa de aventuras de viagens

⁵ Esta oficina é baseada na oficina 2 *Sobre os traços do narrador* da seqüência didática *Le récit d'énigme: le livre à compléter*, elaborada por Joaquim Dolz em colaboração com o grupo Polar (DIP, Genebra, 1995).

Nesta oficina, os alunos fizeram um apanhado dos elementos necessários para a reescrita do texto inicial ou escrita do texto final (criação e caracterização das personagens; estabelecimento do objetivo que o protagonista deverá alcançar e as dificuldades a superar; organização das aventuras no espaço-tempo; criação de um título).

Para o trabalho com o gênero contos de fadas, foram desenvolvidas 7 oficinas:

Oficina 1 – O que é um conto de fadas?

Apresentação da personagem que acompanhará o trabalho, a partir da distribuição do livro *As memórias da Bruxa Onilda* (Larreuta & Capdevilla, 2002). Leitura comentada da história. Exploração das principais características do gênero: a presença da magia e do encanto; as personagens típicas, as características de tempo e espaço indeterminados; os nomes típicos das personagens; os momentos de apresentação das personagens e suas dificuldades na situação inicial; a presença de uma complicação que atua sobre a situação inicial, a interferência do elemento mágico para resolução deste problema; o final feliz.

Escolha pelas crianças de uma personagem para os seus contos de fada, que as acompanhará em todas as oficinas. Escrita de texto com a descrição desta personagem e apresentação à classe. Distribuição da história: *No zoológico, com novas aventuras da Bruxa Onilda*, para leitura em casa, e escrita de um conto semelhante com sua personagem.

Oficina 2 – Nós podemos escrever um conto de fadas.

A partir do sorteio de uma das personagens inventadas, composição coletiva de uma narrativa em que uma das personagens inventadas pelas crianças se encontra com a Bruxa Onilda, mediante proposta oral de segmentos, seguida de escrita no quadro. O objetivo da Oficina foi entender o que é escrever um conto de fadas (presença do mágico) e sua característica de

complexidade (vários acontecimentos) e a obrigatoriedade de conflito (marca do enredo).

Oficina 3 – Um conto de fadas apresenta vários acontecimentos (modificação da situação inicial e ações que respondem à nova situação).

Análise da história *A guerra*, sob o ponto de vista de seu enredo. Escrita no quadro dos “grandes acontecimentos”. Em grupos de 4, elaboração de uma história coletiva com grandes acontecimentos, que envolvam a personagem da capa de seus cadernos (personagens galácticas, que determinaram a separação dos grupos) e a Bruxa Onilda. Leitura e avaliação dessas histórias realizadas pelo conjunto da turma, a partir do critério de apresentarem vários acontecimentos, terem um enredo, um conflito.

Oficina 4 – É preciso reescrever o texto para que ele se aperfeiçoe.

Introdução do procedimento de reescrita dos textos. Foi escolhido, aleatoriamente, um dos textos de cada grupo já analisado tematicamente na aula anterior, que foi copiado tal e qual em folha especial. Cada aluno leu individualmente o texto recebido e assinalou o que imaginava ser um erro, escrevendo a forma correta ao lado. Após, em conjunto, foram assinalados os erros, devendo reescrevê-los corretamente no quadro quem os descobrisse.

Oficina 5 – Colocando palavras, melhora...

A partir de 2 histórias mudas em seqüência (Furnari, 2002), leitura oral dos quadrinhos e escrita posterior, sempre reafirmando os elementos necessários para um conto de fadas. A história maior apresentou dificuldades na recontagem oral, o que não permaneceu na escrita. Avaliadas algumas das histórias escritas sob o ponto de vista de terem (ou não) reproduzido os acontecimentos dos quadrinhos e de apresentarem os elementos

necessários para o gênero. A história mais complexa foi dramatizada, como forma de avaliar sua compreensão.

Oficina 6 – Produção final

Produção de um conto de fadas com novas aventuras da Bruxa Onilda que apresentasse todas as características estudadas. Esse texto foi lido também por duas outras professoras: a supervisora educacional e a professora da classe. Deles foram escolhidos 3 contos que foram publicados como um livro infantil e distribuídos a todos.

5. Análise das produções dos alunos segundo os princípios de um modelo interacionista sociodiscursivo

Apresenta-se, a seguir, uma análise preliminar dessas produções, a partir da proposta de Bronckart (1997/1999). Essa análise preliminar tratou do que chama de “infra-estrutura geral”, ou seja, o nível mais profundo do texto, de acordo com o gênero de texto escolhido, a pertinência do conteúdo temático desenvolvido no texto e as seqüências que o organizam⁶. Estas características foram investigadas (apresentadas junto ao percentual de ocorrências), no acompanhamento de 15 alunos de EM e 12 alunos de EP.

5.1. Análise dos textos quanto ao conteúdo temático:

A tabela 1 apresenta a produção de EM antes e após a seqüência com o gênero conto de fadas:

⁶ Optamos aqui por analisar somente as seqüências narrativas, fundamentais nos dois gêneros trabalhados.

Tabela 1: Produção de EM antes e após seqüência quanto ao conteúdo temático

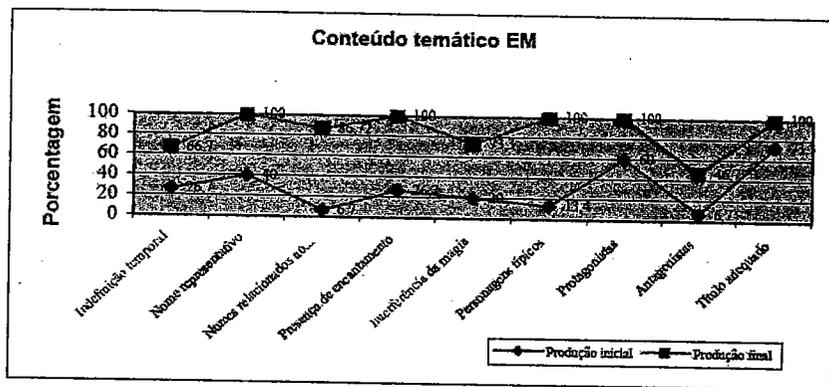
CONTEÚDO TEMÁTICO		Produção inicial		Produção final		
		no. de alunos	%	no. de alunos	%	
Léxico típico	Marcas temporais indefinidas (era uma vez; um dia...)	4	26,7	10	66,7	
	Nome de personagem como representativo de suas características	6	40	15	100	
	Nomes que remetem diretamente ao conto de fadas (castelo, vassoura de bruxa...)	1	6,7	13	86,7	
Situações típicas	Presença de encantamento, magia	4	26,7	15	100	
	Interferência do elemento mágico no cotidiano	3	20	11	73,3	
Configuração adequada das personagens	Tipos de personagens	Bruxa	1	6,7	15	100
		Fada	1	6,7	0	0
		Outro (caça-vampiros, fantasma)	1	6,7	1	6,7
	Antagonistas	1	6,7	7	46,7	
	Protagonistas	9	60	15	100	
Título adequado		11	73,3	15	100	

Sua representação sob forma de gráfico pode ser visualizada na *figura 1*, que nos mostra que a grande maioria dos alunos, na produção inicial, não apresenta o conteúdo temático típico do gênero conto de fadas, como a presença de encantamento/magia ou de personagens prototípicos. Os itens relevantes na produção inicial são a presença de personagens com nome representativo de suas características (40%); protagonista (60%) e adequação de título (73,3%). Como sabemos, este último item é marca da ação escolar, que parece priorizar o título ao conteúdo do texto. Os nomes das personagens, ainda que representativos não pertenciam ao universo dos contos de fada (com exceção de Fada Kequinha), mas foram retirados de outros contextos (Celho Perna Longa, Debi Lóide) ou de ironia a colegas (Pilhon, Cabelon). Ainda que tenhamos classificado como protagonistas a personagem mais destacada no texto, na maior

parte dos casos, esta personagem não praticou ações, apenas teve descritas suas características ou suas ações habituais.

O trabalho com as oficinas, sobretudo as duas primeiras, mostrou-se produtivo com relação ao conteúdo temático, pois 100% dos alunos configuraram adequadamente sua personagem e trouxeram elementos de magia e a personagem Bruxa à sua história.

Figura 1: Evolução do conteúdo temático na escola municipal

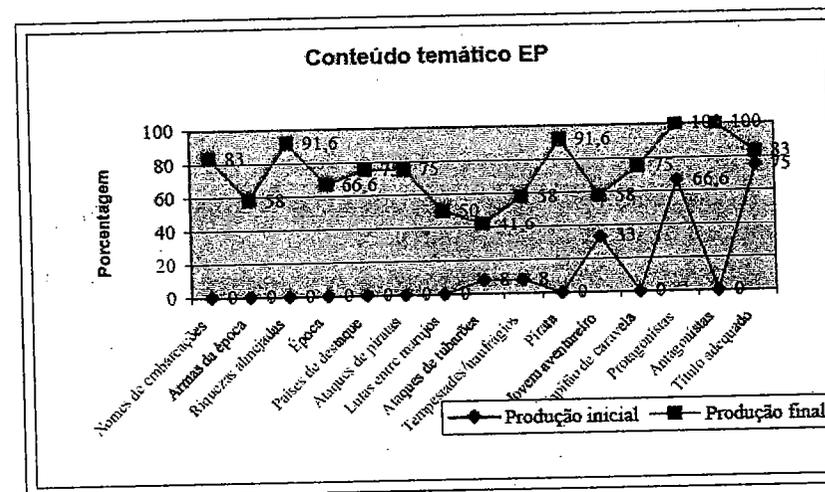


A tabela 2 apresenta a produção de EP após seqüência com gênero narrativas de aventuras de viagens:

Tabela 2: Produção de EP antes e após seqüência quanto ao conteúdo temático

CONTEÚDO TEMÁTICO		Produção inicial		Produção final	
		Nº. de alunos	%	Nº. de alunos	%
Léxico típico	Nomes de embarcações à vela	0	0	10	83
	Nomes de armas típicas da época	0	0	7	58
	Tipo de riquezas almejadas	0	0	11	91,6
	Época (séculos XVI, XVII ou XVIII)	0	0	8	66,6
	Países de destaque na época (Inglaterra/França/Portugal/Espanha)	0	0	9	75

Situações vividas	Ataques de piratas em alto mar	0	0	9	75
	Lutas entre marujos	0	0	6	50
	Ataques de baleias ou tubarões	1	8	5	41,6
	Tempestades/naufrágios	1	8	7	58
Configuração adequada das personagens	Pirata	0	0	11	91,6
	Jovem aventureiro	4	33	7	58
	Capitão de caravela	0	0	9	75
	Antagonistas	0	0	12	100
Protagonistas		8	66,6	12	100
Título adequado		9	75	10	83



É possível observar que, na produção inicial, a grande maioria dos alunos não mobiliza o conteúdo temático típico das narrativas de aventuras de viagens, com exceção das subcategorias "jovem aventureiro" (33% dos alunos) e "título adequado" (75% dos alunos). Após a realização da seqüência didática, a maioria dos alunos emprega um léxico adequado, criando situações típicas ao gênero. Quanto à configuração das personagens, quase a totalidade dos alunos lança mão dos três tipos característicos e

100% opõe claramente o protagonista ao antagonista nos conflitos que se estabelecem.

Os resultados obtidos indicam que os objetivos das oficinas 1, 3 e 4 foram, portanto, alcançados.

5.2. Análise dos textos quanto à organização seqüencial do conteúdo temático

Nas narrativas, em geral, o conteúdo temático é desenvolvido em seqüências ou segmentos narrativos, descritivos e dialogais. As seqüências narrativas são fundamentais para o desenrolar da trama e, conseqüentemente, mais freqüentes. As duas outras interligam-se às primeiras e dependem delas.

Em geral, uma seqüência narrativa (Adam, 1992) organiza-se em cinco fases sucessivas e obrigatórias⁴:

-“*situação inicial*”, em que são apresentados os elementos de base que preparam o desenrolar da trama;

-“*fase de complicação*”, em que é criada uma tensão devido à introdução de um elemento perturbador;

-“*fase de ações*”, que agrupa os acontecimentos ocorridos na fase anterior;

-“*fase de resolução*”, em que os novos acontecimentos possibilitam a resolução parcial ou total dos conflitos anteriores;

-“*situação final*”, que introduz um novo estado de equilíbrio.

A *tabela 3* mostra como as cinco fases obrigatórias de uma seqüência narrativa⁸ apresentam-se na produção inicial e final de 15 alunos de EM:

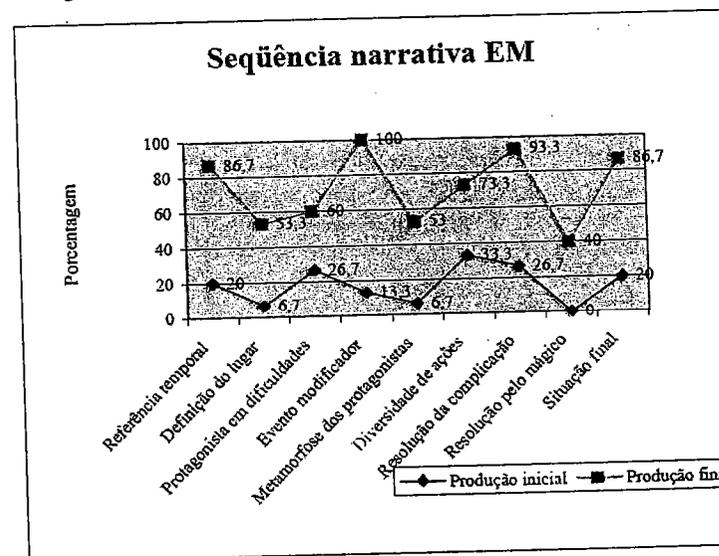
Tabela 3: Produção de EM antes e após seqüência quanto às fases de uma seqüência narrativa

⁸ As fases de “*avaliação*” e de “*moral*” são facultativas e independentes das outras cinco fases, articulando-se mais diretamente ao posicionamento do narrador quanto aos fatos narrados.

SEQÜÊNCIA NARRATIVA		Produção inicial		Produção final	
		Nº. de alunos	%	Nº. de alunos	%
Situação inicial	a) apresenta uma referência temporal sobre o tempo em que se passa a história	3	20	13	86,7
	b) define o lugar em que se passa a história	1	6,7	8	53,3
	c) o protagonista apresenta-se em dificuldades	4	26,7	9	60
Complicações decorrentes da situação inicial	a) evento modificador da situação inicial	2	13,3	15	100
	b) metamorfose dos protagonistas	1	6,7	8	53
Outras ações além da complicação	Diversidade de ações	5	33,3	11	73,3
Resolução ligada à situação inicial	a) a complicação foi resolvida	4	26,7	14	93,3
	b) os conflitos se resolveram pela interferência de elemento mágico	0	0	6	40
Desfecho ou situação final (novo estado de equilíbrio)		3	20	13	86,7

A *figura 3* reapresenta esses dados.

Figura 3: Evolução da seqüência narrativa na escola municipal



É possível verificar a grande diferença entre a representação de escrever como “escrever texto”, verbalizada pelas crianças na entrevista inicial e a produção de uma narrativa dentro do gênero escolhido. Apenas 1 aluno, na produção inicial, mostrou-se capaz de organizar uma narrativa com seus elementos mínimos. Na produção final, a fase de complicação narrativa está presente em todas as produções (passou de 13,3% a 100%). Também a presença da resolução marca fortemente essa evolução (de 27% a 93,3%).

Este resultado, certamente, é fruto do trabalho das oficinas, que sempre enfatizaram a necessidade de “acontecimentos” (forma como o grupo verbalizou as fases de complicação de uma história) para que se pudesse estruturar uma narrativa.

A situação final é marcadamente composta pela fórmula consagrada no gênero conto de fadas: “e viveram felizes para sempre...”

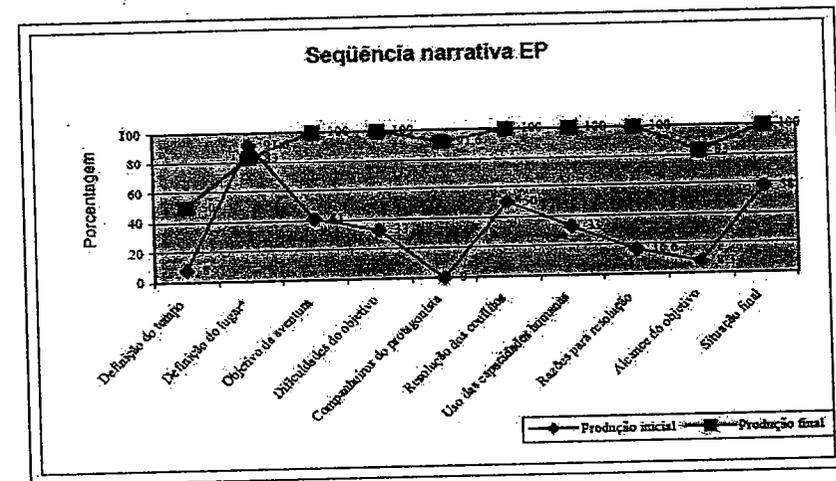
A tabela 4 apresenta os resultados de EP:

Tabela 4: Produção de EM antes e após seqüência quanto às fases de uma seqüência narrativa

SEQÜÊNCIA NARRATIVA		Produção inicial		Produção final	
		no. de alunos	%	no. de alunos	%
Situação inicial	a) define o tempo em que se passa a história	1	8	6	50
	b) define o lugar em que se passa a história	11	91,6	10	83
	c) o protagonista apresenta claramente o objetivo da aventura	5	41	12	100
Complicações decorrentes da situação inicial	a) as dificuldades enfrentadas são decorrentes do objetivo inicial	4	33	12	100
	b) o protagonista tem companheiros que o auxiliam na aventura	0	0	11	91,6
Resolução ligada à situação inicial	a) os conflitos foram resolvidos	6	50	12	100
	b) os conflitos se resolveram pelas capacidades humanas	4	33	12	100
	c) há razões que justificam a resolução do conflito	2	16,6	12	100
	d) o protagonista alcança seu objetivo inicial	1	8,3	10	83
Desfecho ou situação final (novo estado de equilíbrio)		7	58	12	100

Esses resultados podem ser vistos também na figura 4:

Figura 4: Evolução da seqüência narrativa na escola particular



Os resultados da tabela 4 revelam que já na produção inicial os alunos conhecem os princípios de organização de uma seqüência narrativa. Estes resultados confirmam o que foi dito anteriormente: os alunos de EP estão habituados a produzir textos orais e escritos pertencentes aos gêneros do agrupamento narrar desde o início de sua escolaridade. No entanto, eles apresentam dificuldades nas fases de “complicação” e de “resoluções” e em relacioná-las com a situação inicial, uma vez que somente 16,6% dos alunos fornecem justificativas para a resolução dos conflitos e apenas um deles retoma o objetivo inicial do protagonista.

Na produção final, praticamente todos os alunos respeitam mais as normas de organização textual do gênero; encadeando os vários acontecimentos da história e criando conflitos que são resolvidos a partir do uso de capacidades humanas como a coragem, a generosidade etc. A definição da época em que se desenvolve a história, na fase da situação inicial, constitui, também, um aspecto que é levado em consideração pelos alunos na segunda produção.

* Nos textos de todos os alunos, há apenas uma seqüência narrativa.

As atividades propostas nas oficinas 1, 4 e 5 parecem, então, ter implementado as capacidades de linguagem iniciais dos alunos e lhes oferecido os instrumentos lingüísticos necessários à organização seqüencial do conteúdo temático numa narrativa de aventuras de viagens.

6. Conclusão

Os resultados da análise das produções dos doze alunos de EP e dos quinze alunos de EM, após a aplicação das seqüências didáticas correspondentes, revela transformações importantes em suas capacidades de linguagem. Os textos analisados mostram que as dificuldades relativas ao domínio do conteúdo temático próprio a cada um dos gêneros estudados e à sua organização seqüencial foram praticamente resolvidas.

A maioria dos alunos viu-se capaz de mobilizar o conteúdo temático compatível com o gênero e de organizá-lo de maneira adequada, em função das diferentes fases de uma seqüência narrativa, encadeando as ações das personagens na progressão da aventura, no caso do gênero narrativa de aventuras, ou acrescentando o elemento mágico como encadeador das ações, no conto de fadas.

Por sua vez, a elaboração e o trabalho com uma seqüência didática para o ensino/aprendizagem de um gênero textual específico permitiram aos professores identificar com mais precisão as diferentes dimensões textuais a serem ensinadas e, em consequência, observar e avaliar melhor as capacidades de linguagem dos alunos, trabalhando com estes de uma forma mais eficiente.

Ao mesmo tempo, o modelo interacionista sociodiscursivo de análise de textos proposto por Bronckart possibilitou-nos uma análise fina das produções dos alunos, revelando claramente as diferenças entre os textos iniciais e finais.

Com relação à comparação motivadora deste artigo, pode-se verificar, que não obstante o ambiente social em que se desenvolve o trabalho com gênero textual, é possível conduzir

seqüências didáticas altamente produtivas para os aprendizes. As diferentes experiências realizadas apontam, assim, um caminho possível para um melhor resultado nas práticas de linguagem em sala de aula. O trabalho com gêneros textuais e seqüências didáticas revelou-se, em ambos os casos, instrumento útil para a construção de uma escrita voltada aos interesses dos aprendizes e cumprindo um duplo papel: “*de um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar*” (Schneuwly & Dolz, 1997/2004: 81).

Referências

- ADAM, J.-M. *Les Textes: Types et Prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1997.
- BRANDÃO, H. N. *Gêneros do Discurso na Escola*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ. (Anna Rachel Machado & Pericles Cunha, trads.). (Original publicado por Delachaux & Niestlé: Paris), 1997/1999.
- CANVAT, K. *L'écriture et son Apprentissage: Une Question de Genres? Etat des Lieux et Perspectives*. *Pratiques*. 117/118: 171-180, 2003.
- CORDEIRO, G. S., AZEVEDO, M. de & MATTOS, V. L. *Trabalhando com Seqüências Didáticas: Uma Proposta de Ensino e de Análise de Aventuras de Viagem*. *Calidoscópico*. 2(1): 29-42, 2004.
- CRISTOVÃO, V. L. L. & NASCIMENTO, E. L. *Gêneros Textuais: Teoria e Prática*. Londrina: Fundação Araucária, 2004.
- DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M & SCHNEUWLY, B. *Seqüências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento*. In Roxane Rojo & Gláís Sales Cordeiro. *Orgs. Gêneros Orais e Escritos na Escola*.

Campinas. Mercado de Letras: 95-128. (Original publicado em S'exprimer en Français. Séquences Didactiques pour L'oral et L'écrit. Bruxelles: Editions de Boeck, 2001/2004.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona). In Roxane ROJO & Glaís Sales Cordeiro. Orgs. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas. Mercado de Letras: 41-70. (Original publicado em Enjeux. 37/38: 49-75), 1996/2004.

_____. Curriculum et Progression. La Production de Textes Écrits et Oraux. Actes du Colloque La définition des Contenus de L'école pour tous. Marseille. IUFM d'Aix-Marseille: CD-ROM, 1997.

_____. Pour un Enseignement de L'oral: Initiation aux Genres Formels à L'école. Paris: ESF, 1998.

_____. A la Recherche de Moyens D'enseignement pour L'expression Écrite et Orale. Enseigner: avec ou sans manuels? Saint-Lô. Centre Régional de Documentation de Basse Normandie: 117-132, 1999.

DOLZ, J & WIRTHNER, M. Quand la Description Devient un Outil pour Raconter. Les cahiers pédagogiques. 373: 21-23, 1999.

FURNARI, E. A Bruxinha e o Gregório. São Paulo: Ática, 2002.

GUIMARÃES, A. M. M. Desenvolvimento de Narrativas e o Processo de Construção Social da Escrita. Calidoscópio. 2(2): 67-74, 2004.

HALLER, S. La réponse Faite à Beuchat. Mémoire de licence. Genève: UNIGE-FAPSE, 1995.

JOLLES, A. Formas Simples. São Paulo: Cultrix, 1993.

LARREULA, E.; CAPDEVILLA, R. As Memórias da Bruxa Onilda. São Paulo: Scipione. (Trad. Irami B. Silva), 2002a.

_____. Os Grandes Negócios da Bruxa Onilda. São Paulo: Scipione. (Trad. Irami B. Silva), 2002b.

_____. Bruxa Onilda é uma Boa Companheira. São Paulo: Scipione. (Trad. Sâmia Rios, Irami B. Silva), 2002c.

PASQUIER, A. & DOLZ, J. Un Decálogo para la Enseñanza de la Producción de Textos. Cultura y Educación. 3: 31-41, 1996.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROJO, R. A Prática de Linguagem em Sala de Aula. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Tipos de discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In Roxane Rojo & Glaís Sales Cordeiro. Orgs. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas. Mercado de Letras: 21-39. (Original publicado em Les interactions lecture-écriture. Berna. Lang: 155-173, 1994/2004.

SCHNEUWLY, B. et al. L'oral s'enseigne! Eléments pour une Didactique de la Production Orale. Enjeux. 39/40: 80-99, 1996.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os Gêneros Escolares: Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. In Roxane Rojo & Glaís Sales Cordeiro. Orgs. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas. Mercado de Letras: 71-91. (Original publicado em Repères. 15: 27-40), 1997/1999.

_____. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas. Mercado de Letras. (Roxane Rojo & Glaís Sales Cordeiro, org. e trad.), 2004.

ZILBERMAN, R. Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação. São Paulo: Ática, 1982.

UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL EM SEMINÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Cláudia GOULART

(Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia)

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo mostrar, por meio de uma experiência realizada com alunos do 8º ano de uma escola pública, uma entre as várias possibilidades de se realizar um trabalho sistematizado com o gênero exposição oral em seminário.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem e educação; comunicação oral, seminário.

ABSTRACT: This paper aims at showing, through an experience accomplished with students of 8th year of a public school, one among several possibilities of accomplishing a work systemized with the oral genre in seminar.

KEYWORDS: Language and education; oral communication; seminar.

Introdução

Recentemente, temos assistido a uma virada no enfoque das pesquisas direcionadas às práticas de linguagem na escola. Dois autores despontam no relevo de pesquisadores que tratam da questão de gênero e ensino de língua materna: Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Esses pesquisadores têm canalizado pesquisas e discussões acerca do ensino escolar de gêneros orais, com ênfase maior nos gêneros orais formais públicos. Para esses autores, a linguagem oral não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades pouco controladas, embora os documentos oficiais afirmem a necessidade de se trabalhar não só com os gêneros escritos, mas, sobretudo, com os gêneros orais públicos.

Assim, para que o ensino do oral seja tomado como prioridade na escola, é necessário delimitar as características da linguagem oral que se quer ensinar, ou seja, é preciso atribuir ao oral legitimidade e pertinência necessárias em relação aos saberes de referência, às especificidades sociais e às potencialidades dos alunos. Nessa perspectiva, não se trata de ensinar o aluno a falar, mas de desenvolver certos enquadres comunicativos¹, a fim de levá-los a “perder o medo de falar em público”. Isso poderia contribuir para que a tomada da palavra fosse um momento de assunção dos alunos a um determinado lugar de enunciação, a saber, aquele em que o aluno tivesse algo a dizer para uma platéia que estivesse interessada em ouvi-lo.

Dentro dessa discussão, podemos dizer que não se trata de ensinar gramática normativo-prescritiva aos alunos, nem partir para o ensino da norma padrão, mas levar os alunos a ultrapassarem as formas de produção oral cotidianas para se apropriarem de “outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 1998, p.175). Consideramos que esse tipo de apropriação só pode se efetivar por meio de intervenções didáticas – que são interações mediadas e reguladas pelos professores a fim de ajudar os alunos a assimilarem as novidades e progredirem.

Este artigo, portanto, tem por objetivo (i) mostrar a importância do trabalho com o gênero exposição oral e a necessidade de transformá-lo num objeto de ensino; (ii) descrever como foram construídas as situações comunicativas em sala de aula em momento de exposição oral realizada durante seminários e (iii) apresentar alguns resultados obtidos a partir das análises das situações observadas, antes e depois das intervenções realizadas.

¹ Consideramos o enquadre da perspectiva de Goffman (1979), a partir de seu aprofundado estudo intitulado *Frame Analysis (Análise de enquadres)*. Nesse estudo, o autor assevera que os falantes em interação em qualquer contexto comunicativo produzem outras formas de falar nas quais se assume uma mudança nos quadros interacionais em que as elocuições são produzidas e recebidas.

1. Perspectiva teórica

Qualquer trabalho, teórico ou prático, sobre a linguagem pressupõe inevitavelmente um conceito de comunicação e de interação. Assim, como nosso objeto de estudo é a exposição oral, o primeiro ponto nodal deste trabalho é considerar a comunicação como processo dialógico, realizado por meio de interações.

As discussões sobre as noções de interação, contexto e práticas de linguagem presentes neste trabalho derivam de Goffman (1985), Vion (1992), Dolz & Schneuwly (1996), Bronckart (1997), Morato (2001) e Morato & Koch (2003) – para citar apenas alguns autores.

Os pressupostos teóricos que embasam as análises dos enquadres apresentados pelos alunos durante as apresentações de seminário derivam da sociologia interacional e da antropologia cultural propostas por Goffman (1964, 1985), Gumperz (1982) e Tannen & Wallat (1987). Também temos como embasamento teórico o viés sócio-discursivo, desenvolvido, sobretudo, pelos autores do Grupo de Genebra (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998 e Dolz *et al.*, 1998).

Para Vion (1992, p. 95), comunicar implica assumir que os sujeitos falam de diferentes posições sociais e dão vida a seus papéis, na medida em que não se pode falar sem estar a fazê-lo de um lugar e assumir que o outro está num lugar simétrico ou complementar. Assim, qualquer interação edifica-se a partir de lugares que dão visibilidade, de forma efetiva, à relação social entre dois indivíduos. Nesse quadro, a interação pode ser definida, então, como um fenômeno sociocultural.

Assim, acreditamos que as relações que se estabelecem entre os sujeitos, no caso desta pesquisa, entre professora e alunos de 8ª série de uma escola pública e entre alunos de uma mesma e de diferentes séries no interior de uma determinada situação de comunicação, a saber, as apresentações de seminários, constituem-se como interações.

As práticas interativas produzidas no campo escolar são objetos constantes de pesquisas e investigação. Morato (2001),

remetendo-se à pesquisa empreendida por Laplane (2000), questiona qual o sentido das interações produzidas na sala de aula num contexto educacional marcado tanto pelo discurso da competência (interacional e comunicativa) quanto pelo da ineficiência da escola tradicional. Assim, ao se promover na escola atividades interativas com os alunos, o que se espera é que a qualidade dessas interações produzidas na e pela instituição escolar possa, de fato, possibilitar o uso da linguagem enquanto prática social. Embora o discurso da escola ainda seja o de favorecer a mudança social, podemos perceber a discrepância que existe entre esse discurso e a prática logocêntrica efetivada pela escola.

Dessa forma, a prática da linguagem oral nas aulas de Língua Portuguesa deveriam pressupor um trabalho mais reflexivo e articulado em relação à tomada da palavra para que os alunos pudessem exercer mais adequadamente o papel de expositores - e não mais só de leitores ou só de ouvintes do que o professor tem a dizer. No entanto, esse objetivo acaba não se concretizando de maneira bem sucedida e o aluno é levado a concentrar-se apenas na transmissão de conteúdos nos momentos de prática oral dentro das aulas de Língua Portuguesa, repetindo, assim, a mesma atitude logocêntrica dos professores de outras áreas.

Diante desse fato, se formos pensar no quadro interacional estabelecido por meio de uma atividade de linguagem oral na escola, aquela em que os alunos apresentam um seminário para os próprios colegas de sala, podemos dizer que tal atividade representa uma estratégia de ensino que deveria favorecer a interação entre os alunos e, assim, contribuir para a aprendizagem.

Vale ressaltar que o tipo de interação que se estabelece dentro de tal atividade entre professor-aluno e alunos-alunos acrescenta uma nova dimensão à aprendizagem de língua materna, na medida em que a comunicação deixa de ser fruto de simulações – que acontecem no espaço do “como se” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997), tendo em vista as práticas de

linguagem fictícias voltadas apenas para a aprendizagem – e passa a fornecer contextos de interações reais que ultrapassam os muros da sala de aula.

Os dados de sala de aula, especialmente das aulas em que as professoras privilegiaram o trabalho com os gêneros orais, revelam que, embora haja alguns esforços empreendidos pelas professoras de Língua Portuguesa, ao longo das oito séries do Ensino Fundamental no que tange ao trabalho com a modalidade oral da língua, está-se bastante distante, ainda, do parâmetro ideal de desenvolvimento de capacidades e habilidades específicas do aluno, no que diz respeito ao domínio de práticas e de gêneros orais formais públicos.

Com base nesses dados, verificamos, também, que as atividades desenvolvidas que propiciam a emergência da exposição oral resumem-se, na maioria das vezes, a momentos de oralização de textos escritos com o objetivo de levar os alunos à compreensão desses mesmos textos. Além disso, observamos que as propostas de práticas de linguagem oral não contemplam nenhum tipo de trabalho mais sistemático em relação aos aspectos constitutivos de gêneros orais formais.

Em entrevista realizada na escola, onde coletamos os dados, as professoras de Língua Portuguesa disseram que perseguem, entre outros, os seguintes objetivos no tocante à prática de linguagem oral: (i) “a evolução do aluno no que diz respeito à oralidade, para que ele possa, futuramente, apresentar uma linguagem mais bem elaborada, de acordo com os padrões da norma culta”; (ii) “o trabalho com textos que estejam voltados para o interesse do aluno, porque, assim, eles poderão apresentar um nível, um padrão de oralidade mais desenvolvido, porque eles falam com mais tranquilidade, com mais firmeza sobre aquilo que eles mais conhecem”; (iii) “o favorecimento da desinibição do aluno ao falar em público”.

Dos objetivos para o ensino dos gêneros orais na escola, citados pelas professoras entrevistadas, o que nos parece mais coerente é o de favorecer a desinibição do aluno ao falar em público. Porém, sem se proceder a um trabalho sistemático e

organizado em relação ao conjunto de recursos lingüísticos e comunicativos que o aluno precisa conhecer para dominar os gêneros orais – sobretudo os recursos adequados à exposição oral – não se estará avançando no ensino de língua materna, especialmente porque não há um único padrão comunicativo considerado o mais adequado e correto e que, portanto, deve ser aprendido e repetido pelos alunos.

Com base nesses aspectos, acreditamos que o domínio de gêneros orais produzidos em instâncias públicas de fala está relacionado ao exercício de uma prática de linguagem que deveria estar sob constante processo de reflexão por parte de quem as exerce. Isso se justifica na medida em que o discurso que se enuncia no momento da produção de determinado gênero oral implica, necessariamente, na mobilização de outras habilidades, tais como a leitura, a seleção das informações que se pretende apresentar, a formulação de um texto, enfim, na preparação do que se vai falar. Portanto, a produção de gêneros orais formais não pode acontecer na base da improvisação.

2. Metodologia

A motivação para a realização da pesquisa surgiu em função da nossa preocupação, como professora de língua materna, com a falta de sistematização e de intervenções didáticas nas atividades relacionadas às práticas de linguagem oral na escola de nível fundamental. Ao observarmos que os alunos não faziam uso da palavra de maneira autônoma durante apresentações de seminários, mas sim, que as apresentações se davam por meio de leitura de textos retirados de *sites* da Internet ou de páginas de enciclopédias, constatamos que as atividades relacionadas ao gênero exposição oral na escola, especialmente a atividade de seminário, não se constituíam em objeto de saber escolar.

Em função dessa constatação, verificamos que, na esfera de atividade escolar, o espaço dedicado ao desenvolvimento das competências lingüística, textual e comunicativa próprias tanto do domínio do narrar quanto do domínio do expor era restrito.

Assim, detectado o problema, nosso objetivo foi verificar como isso, de fato, estava acontecendo na escola.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos: a primeira fase abrange o intervalo entre o primeiro contato da pesquisadora com a escola e a filmagem do 1º seminário realizado por alunos de 8ª série dessa instituição. Essa primeira fase aconteceu antes das reflexões e das intervenções didáticas.

A segunda fase refere-se: (i) às reflexões e às intervenções didáticas realizadas entre pesquisadora, professora regente e alunos sobre a maneira como os alunos mobilizaram os recursos verbais (lingüísticos e textuais), os recursos não-verbais (cinésicos e paralingüísticos) e os recursos prosódicos durante as apresentações do primeiro seminário; e (ii) à constituição do segundo seminário.

No primeiro momento, todos os alunos das 8ª séries A e B participaram, ou seja, quarenta e um alunos. No segundo momento, uma amostragem de seis alunos se elegeu, de forma voluntária, para realizar as outras apresentações de seminário.

As comparações entre esses dois momentos são importantes, porque pudemos avaliar as competências e habilidades dos alunos em relação a esse gênero e em relação às situações de comunicação que lhes correspondem.

O *corpus* deste trabalho foi constituído por gravações transcritas de quatro eventos distintos de apresentação de seminários, perfazendo um total de, aproximadamente, cinco horas de filmagem.

2.1 Construindo a primeira situação comunicativa

Durante o período da coleta de dados foram realizadas várias conversas com a professora regente de Língua Portuguesa em relação à produção de um evento de linguagem que possibilitasse a emergência do gênero exposição oral. Finalmente concordamos que a prática de linguagem oral a ser trabalhada seria o seminário, que seria apresentado pelos alunos para os próprios colegas da sala.

O planejamento inicial da professora não contemplava nenhum trabalho com o gênero oral, especialmente com a exposição oral; no entanto, o interesse pelo tema da pesquisa e o engajamento dessa professora com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos propiciaram uma discussão interessante sobre a importância de se trabalhar reflexivamente com o gênero exposição oral na escola, sobretudo com alunos da última série do ensino fundamental.

Essas discussões foram de fundamental importância para que essa professora se conscientizasse da necessidade de se desenvolver um trabalho mais sistemático envolvendo a atividade de seminário e o gênero exposição oral. Após essas discussões, o espaço para o desenvolvimento de atividades didáticas que contribuíssem para o aprimoramento da tarefa de produzir um gênero oral formal público (a exposição oral) foi finalmente concedido.

A proposta inicial planejada pela professora para desenvolver as habilidades de leitura e produção textual consistiu na realização de um trabalho com a obra literária “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego. Assim, para que os alunos se inteirassem do contexto socioeconômico, político e cultural da época do Brasil colônia, foi solicitado que eles realizassem, primeiramente, uma pesquisa sobre o tema “O ciclo da cana-de-açúcar no Brasil Colônia”. O objetivo dessa pesquisa era levar os alunos a conhecerem e compreenderem o ambiente socioeconômico e cultural do Brasil Colônia para que eles pudessem entender o enredo do livro.

Em relação à parte didático-pedagógica da atividade de pesquisa, cabe aqui esclarecer que não foram realizadas perguntas de pesquisa para que os grupos de alunos se empenhassem em buscar informações relacionadas aos vários aspectos do ciclo da cana-de-açúcar no Brasil Colônia, o que levou os alunos a realizarem praticamente os mesmos recortes sobre o mesmo tema.

Assim, a preparação do seminário não envolvia atividades que levassem os alunos a refletirem sistematicamente sobre seu desempenho oral e que lhes possibilitassem apropriar-se dos

recursos lingüísticos, textuais e comunicativos necessários para um desempenho eficaz em relação às suas ações verbais e não-verbais.

Nosso principal objetivo, ao propor à professora regente a abertura de um espaço para o trabalho com o seminário nas aulas de Língua Portuguesa, era o de verificar como os alunos de 8ª série estavam se comportando lingüística, textual e comunicativamente frente às exigências de uso da língua em contextos formais de fala.

O seminário foi proposto, então, como uma atividade que conjugaria tanto o interesse da pesquisadora, a saber, o de favorecer a emergência de uma exposição oral durante aquele período de trabalho com os alunos, como o interesse da professora, que pretendia levar os alunos a descobrir um pouco mais sobre a história do ciclo da cana-de-açúcar no Brasil.

Evidentemente, o objetivo principal da professora regente era apenas o de transmitir um conteúdo, ou seja, de levar os alunos a se informarem e a esclarecerem os próprios colegas sobre os conhecimentos acerca de um determinado assunto. Foi dado o prazo de uma semana para que os alunos realizassem o trabalho de pesquisa temática. Na semana seguinte, os alunos apresentariam o resultado de sua pesquisa para a classe. Essa atividade seria avaliada pela professora e pontos relativos à nota seriam atribuídos.

É válido ressaltar que a primeira apresentação de seminário foi filmada sem que tivesse ocorrido uma discussão sistematizada sobre como os alunos deveriam proceder lingüística, textual e comunicativamente para desenvolver essa atividade. Portanto, a filmagem mostra a atividade tal como ela foi planejada e realizada pela professora e pelos alunos.

2.2. Construindo a segunda situação comunicativa

Na primeira tentativa de apresentação de seminário, ficaram visíveis os problemas (em vários níveis) apresentados

pelos alunos em relação à exposição oral. Frente a esses problemas, propusemos à professora regente que elegêssemos alguns elementos-chave sobre os quais desenvolveríamos algumas reflexões e intervenções didáticas junto aos alunos, quais sejam: (i) os recursos não-verbais na constituição do gênero exposição oral; (ii) o planejamento textual e (iii) a utilização de recursos materiais.

Em primeiro lugar, na sala de aula, privilegiamos a emergência de uma discussão entre os alunos e, posteriormente, uma avaliação deles mesmos em torno de seu comportamento lingüístico e comunicativo durante a primeira apresentação de seminário. Em seguida, desenvolvemos, juntamente com os alunos, um trabalho de reflexão e de sensibilização para os elementos-chave acima apresentados.

Nesses momentos de reflexão, a participação dos alunos foi maciça. Alguns deles tomaram a palavra para criticar as exposições realizadas e chamar a atenção dos colegas para as “falhas” cometidas ao longo das apresentações. Foi o momento, também, de os alunos criticarem o tema “o ciclo da cana-de-açúcar” e a própria metodologia utilizada pela professora ao propor a pesquisa como pano de fundo para a exposição oral. Além disso, a maioria dos alunos disse que o próprio tema do seminário não lhes proporcionou atrativo e que todos os alunos realizaram a mesma pesquisa e isso tornou as exposições “cansativas”, “repetitivas” e “sem graça” porque “todo mundo pesquisou a mesma coisa”.

Diante de tal avaliação por parte da maioria dos alunos, a professora regente procurou dar um direcionamento às críticas produzidas pelos alunos, iniciando as intervenções didáticas eleitas para o trabalho, por meio de aulas dialogadas, nas quais também houve muita interação entre professora e alunos.

3. Análise e discussão dos dados

A primeira produção de seminário por parte dos alunos das turmas A e B das 8ª séries foi realizada na própria sala de

aula, onde se encontravam presentes os alunos, a professora regente de Língua Portuguesa e a professora-pesquisadora. No cômputo geral, na primeira fase da pesquisa, 41 alunos se apresentaram como expositores na atividade de seminário.

Do total de apresentações realizadas pelas duas turmas, emergiram três enquadres, conforme explicitado no quadro abaixo:

ENQUADRE A (28 alunos)	ENQUADRE B (10 alunos)	ENQUADRE C (03 alunas)
		
<p>Não presença de uma introdução e/ou apresentação. Leitura em voz alta. Pouco (ou nenhum) contato visual com a platéia. Predominância do tom baixo de voz.</p>	<p>Presença de uma introdução e/ou conclusão breves. Leitura em voz alta. Algum contato visual com a platéia durante as falas de introdução e conclusão. Oscilação na qualidade da voz (tom de voz ou alto ou bem baixo).</p>	<p>Presença de falas de abertura e de conclusão. Fala fluente com o uso do texto escrito como apoio. Uso de recursos paralingüísticos (risos), cinésicos (gestualidade e olhar) e prosódicos de forma mais consciente.</p>

A segunda produção de seminário aconteceu no anfiteatro da escola e teve como público os alunos da 7ª série. Na apresentação após a intervenção didática ter sido realizada, os alunos apresentaram uma *performance* diferenciada no que diz respeito à incorporação do *ethos* de expositor, incorporação esta

que, acreditamos, deve-se ao trabalho de intervenção didática da professora e das discussões advindas dessa intervenção.

Dessa forma, pode-se dizer que os alunos participantes da segunda situação comunicativa demonstraram ter desenvolvido uma reflexão sobre o que seria necessário fazer para atuar em situações de exposição oral.

Se no primeiro momento os alunos expositores demonstraram dificuldades em utilizar adequadamente os recursos verbais, não-verbais e materiais para realizarem a exposição de forma “coesa e coerente”, no segundo momento, eles mostraram ter aprendido a reformular as apresentações de seminário na escola, conforme se pode verificar nas imagens abaixo:



Por meio da imagem 4, podemos verificar que os alunos apresentaram uma postura diferente em relação à tomada de consciência da importância do olhar, da gestualidade e da voz para captar a atenção da audiência. A imagem 5, por sua vez, mostra que a platéia está, em sua grande maioria, bastante empenhada em ouvir o que os colegas estavam apresentando, diferentemente da platéia que assistiu ao primeiro seminário apresentado antes das intervenções didáticas.

Uma das grandes diferenças entre o seminário apresentado antes das intervenções didáticas e este que compõe a segunda fase

da pesquisa está na constituição dos papéis sociais, o de expositor e o de platéia. Neste segundo seminário, o grupo de alunos assume, de fato, o papel de expositores, mobilizando recursos verbais, não-verbais e prosódicos de forma articulada e a audiência está ali, de verdade, para obter informações sobre um determinado assunto. Estes papéis são ratificados quando, ao final da segunda apresentação, vários alunos da platéia fazem uma série de perguntas sobre o que foi apresentado.

Outra diferença verificada foi em relação aos conteúdos trabalhados pelos alunos, na medida em que há uma grande diferença entre o que os alunos decidiram selecionar para constar na apresentação desse segundo seminário e os conteúdos apresentados no primeiro seminário. Os alunos tratam do tema da cana-de-açúcar (e de seus aspectos históricos e antropológicos, como eles mesmos dizem) por meio da narrativa de José Lins do Rego. Esta estratégia escolhida por eles para dar conta da tarefa de falar do tema da cana-de-açúcar mostra que os alunos não apenas reconfiguraram toda a situação comunicativa, como também reconfiguraram o “todo discursivo” sobre o qual iriam falar.

4. Considerações finais

A análise dos dados mostrou que a primeira situação comunicativa não favoreceu a assunção do *ethos* de expositor por parte dos alunos justamente porque não houve a emergência dos papéis sociais de expositor e platéia, pois ambos ocupavam um lugar simétrico, na medida em que ambos haviam feito a pesquisa sobre o mesmo tema para a exposição oral. No segundo seminário, por sua vez, os alunos demonstraram ter assumido seus papéis sociais no curso da apresentação de seminário por estarem expondo para outros alunos que não conheciam o assunto e, por isso, ficou bastante caracterizado o lugar assimétrico entre expositores e platéia, condição *sine qua non* para que a própria idéia de transmitir um conhecimento a um auditório ganhe sentido.

A experiência ora relatada é apenas uma pequena amostra do que o professor pode fazer em sala de aula em relação à emergência de práticas de linguagem oral e à produção de gêneros orais em instâncias públicas. Assim, qualquer trabalho sistematizado pode, sem dúvidas, propiciar a emergência de interações significativas para os sujeitos, principalmente dentro da escola.

Referências

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1997.

DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (orgs. trads). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 41-70, 1996.

DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY et al. A exposição oral. In: ROJO, R.H.R. & CORDEIRO G. S. (orgs. trads). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 215-246, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. & HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.H.R. e CORDEIRO, G.S. (orgs. trads). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 149-185, (1998).

GOFFMAN, E. (1964). A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M.(orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

_____. (1979). Footing. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. (Trad. de Maria Célia Santos Raposo). Petrópolis: Vozes, 1985.

GUMPERZ, J. Linguistic and Social Interaction in two Communities. In: GUMPERZ, J. and HYMES, D. (Eds). *The Ethnography of Communication*, AmA, vol.66, n° 6, part 2, pp. 137-153, 1982.

MORATO, E. M. Interação e silêncio na sala de aula: o silêncio como veiculador de sentido e interação. *Educação e Sociedade*, Dez. 2001, vol.22, n.º.77, p.289-293.

_____ & KOCH, I.G.V. Linguagem e cognição: os (des) encontros entre a lingüística e as ciências cognitivas. In. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. n.º 44, pp. 85- 91, 2003.

TANNEN, D. & WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M.(orgs). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.

VION, Robert. *La communication verbale – analyses des interactions*. Paris: Hachette, 1992.

REPRESENTAÇÕES PARTICULARES SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS EM SITUAÇÃO ESCOLAR

Josalídia Sousa dos REIS
(Secretaria de Estado de Educação do Pará)

RESUMO: Focalizamos, neste artigo, dois gêneros discursivos: debate regrado e dissertação escolar, a fim de identificar e analisar, em ambos, as representações particulares que os sujeitos já apresentam sobre os mesmos quando os produzem em situação escolar. A base teórica segue a perspectiva sócio-discursiva de análise lingüística de Mikhail Bakhtin.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros discursivos; debate regrado; redação escolar; enunciação.

ABSTRACT: In this work we focused two discursive genres: controlled debate and scholar dissertation - in order to identify and analyze, in both, the representations that the subjects have about discursive genres in scholar situation. The theoretical basis was appeared from social-discourse linguistic analyses perspective and based, above of all, on Mikhail Bakhtin's conceptions.

KEY WORDS: discursive genres; controlled debate; scholar composition; enunciation.

Introdução

Propomos, neste artigo, uma breve discussão quanto às representações particulares a que os sujeitos recorrem ao produzirem gêneros discursivos na situação escolar, como os que consideramos em nossa dissertação de mestrado (REIS, 2006). Nessa pesquisa, nos detivemos em dois gêneros da ordem do argumentar: debate regrado e dissertação escolar, conforme agrupamento proposto por Schneuwly & Dolz (1996) e trazemos, aqui, algumas das considerações tecidas sobre a questão quando da análise dos dados.

Os autores supracitados, considerando o domínio social a que pertencem os gêneros, propõem cinco agrupamentos, tendo como base as considerações de Mikhail Bakhtin sobre os gêneros discursivos e as capacidades lingüísticas envolvidas na produção desses últimos. Os agrupamentos propostos são os seguintes: *i*- gêneros da ordem do relatar; *ii*- gêneros da ordem do narrar; *iii*- gêneros da ordem da argumentar; *iv*- gêneros da ordem do expor e *v*- gêneros da ordem do descrever ações.

Dissertar, opinar, argumentar, oralmente ou por escrito, são atividades constituídas em diferentes esferas sociais. Na publicidade, no jornalismo, na jurisdição, por exemplo, é comum ocorrerem gêneros argumentativos orais e escritos. Na escola, no entanto, tanto a dissertação quanto o debate assumem particularidades. Por serem, na maioria das vezes, objetos de avaliação, adquirem um estatuto próprio nessa esfera de comunicação: é sobre este aspecto que focalizamos nossa atenção, considerando como os sujeitos se envolvem na tarefa de produção de gênero proposta num contexto de ensino-aprendizagem de língua materna.

Assim, na perspectiva das inter-relações que se estabelecem entre gêneros próximos do ponto de vista dos modos de sua circulação social, optamos por gêneros produzidos na mesma esfera de comunicação, pelos mesmos sujeitos, procurando evidenciar como esses últimos se inscrevem nos gêneros, o que sabiam sobre eles, como os concebiam no interior da tarefa escolar de produção textual.

1. Descrevendo a geração do *corpus*

O *corpus* analisado foi gerado a partir de uma seqüência de atividades didáticas realizadas no terceiro bimestre de 2005, em uma escola da rede particular de Belém, Pará, com a atuação conjunta da professora de língua portuguesa das turmas de 1º ano do Ensino Médio da referida escola.

Embora inicialmente inspirados na proposta de *seqüência didática* de Schneuwly, Dolz e seus colaboradores (Schneuwly e

Dolz, 2004), ressaltamos que não trabalhamos com modelização didática de nenhum dos gêneros propostos para a produção, nem nos preocupamos em configurar o trabalho em três momentos¹, como propõem os autores. Nosso enfoque voltou-se ao primeiro momento – detecção do que os sujeitos já sabem quando produzem um gênero discursivo.

1.1. Dos sujeitos e do tema

As atividades a que nos referimos foram propostas a quatro turmas de primeiro ano do ensino médio, compostas por adolescentes entre 14 e 17 anos. Os alunos, de classe média alta, moradores de bairros nobres de um contexto especificamente urbano, com um histórico de letramento escolar e extra-escolar privilegiado, são expostos a muitas possibilidades de interação em situações de uso formal da língua materna, até mesmo porque a escola em que estudam lhes possibilita o exercício de gêneros formais (exposição oral, discussão etc.).

O tema proposto para a intervenção didática foi o sistema de cotas para o ingresso de negros, pardos e alunos egressos de escolas públicas no ensino superior, projeto que seria implantado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), naquele ano. A discussão desta temática interessava aos alunos por esclarecer-lhes sobre as conseqüências deste sistema para a continuidade de seus estudos, uma vez que, sendo alunos do primeiro ano do ensino médio, participariam do processo seletivo já naquele ano. Outro fator de interesse para os alunos foi a mobilização que o tema produzira na comunidade escolar pública e privada e a repercussão na mídia.

¹ Os autores propõem que as seqüências didáticas contemplem três momentos: *i*- uma produção inicial em que não há preocupação com modelização didática, mas apenas em diagnosticar o que os alunos já sabem sobre o gênero produzido; *ii* – módulos de atividades que trabalhem as dimensões possíveis de serem ensinadas a partir das necessidades detectadas na produção inicial e *iii* – produção final, onde se permite aos alunos exercitarem o que aprenderam no decorrer da seqüência.

1.2. Das atividades desenvolvidas

Com o objetivo de colocar os sujeitos a par da proposta da Universidade Federal do Pará, relativa à implementação do sistema de cotas para ingresso no ensino superior, a primeira atividade constituiu-se da leitura de oito textos de diferentes gêneros sobre a temática, seguida de discussão em grupos pequenos e exposição das conclusões para a turma. Isto propiciou que todos conhecessem argumentos favoráveis e desfavoráveis ao sistema de cotas, conscientizando-lhes também de que sistemas parecidos já haviam sido estabelecidos em outras universidades brasileiras.

Num segundo momento, procedemos à realização da segunda etapa, quando os alunos tiveram contato com um gênero oral: entrevista televisiva. A exibição de uma fita de vídeo de uma entrevista realizada pela TV Cultura de Belém com o reitor da Universidade Federal do Pará, Dr. Alex Fiúza de Melo, sobre o sistema de cotas fomentou novas discussões e comentários referentes à argumentação do reitor.

Num terceiro momento, distribuímos um roteiro de debate regrado para procedermos a uma prévia do mesmo. Os alunos queriam saber como portar-se e ensaiar algumas réplicas. O debate regrado foi realizado por seis grupos – um mediador, um favorável às cotas e seu grupo de apoio, um grupo contrário e seu respectivo grupo de apoio e um grupo denominado auditório. O debate foi gravado em áudio e vídeo, sem interrupções, por um funcionário da própria escola.

Houve certa dificuldade para formarmos o grupo favorável com o mesmo número de integrantes que o grupo contrário, mas nossa orientação foi a de que nos interessava a competência argumentativa de cada aluno em assumir um posicionamento que, mesmo não sendo efetivamente o seu, teria que ser defendido no momento do debate.

Com a duração de 27 minutos e 42 segundos, o debate procedeu-se conforme as orientações dadas no roteiro, tendo o grupo mediador monitorado os demais grupos debatedores, que

apresentaram seus argumentos e contra-argumentos. Por fim, os alunos do auditório também se manifestaram.

A quarta atividade realizada, na semana seguinte, foi a produção escrita, coordenada pela professora da turma: em dupla², os alunos deveriam escrever uma dissertação argumentativa ou uma carta-argumentativa (ambos os gêneros são muito solicitados no Vestibular e são da ordem do argumentar, como o debate produzido na etapa anterior) sobre o tema. Embora a proposta apresentasse a opção por um entre os dois gêneros, a opção unânime foi pelo primeiro: dissertação escolar.

Resumidamente, a implementação das atividades didáticas envolveu quatro etapas: *i* - leitura de textos de diferentes gêneros sobre o tema, divulgados na mídia impressa e/ou virtual, seguida de discussão em pequenos grupos; *ii* - exibição de uma entrevista com o Reitor da UFPA, Dr. Alex Fiúza à TV Cultura; *iii* - realização de debate regrado (filmado); *iv* - produção de texto argumentativo em duplas.

O *corpus* analisado ficou, então, constituído por 1 debate oral regrado e 16 dissertações argumentativas.

2. Os gêneros

O que identifica os dois gêneros analisados, além de serem argumentativos, é justamente o fato de adquirirem, nas práticas didáticas, um estatuto “escolar”. Em outros termos, a produção deles não é livre, mas, de alguma forma, determinada pelo espaço institucional em que se constitui – a escola – e no âmbito de uma disciplina deste espaço – língua portuguesa. Este fator, somado ao caráter avaliativo que normalmente motiva essas produções e o fato de terem, quase sempre, os mesmos destinatários em quase todas as aulas, faz com que estes gêneros discursivos, neste espaço

² Destacamos aqui que a produção foi realizada em dupla, por pretendermos manter o caráter interativo que permeara as etapas anteriores. Contamos com 31 alunos. Formamos, então, 15 duplas e apenas um aluno produziu seu texto individualmente.

institucional, adquiram particularidades consideráveis, do ponto de vista enunciativo.

Schneuwly e Dolz (2004: 179) chamam de “variante escolar do gênero” ao desdobramento que se produz quando um gênero entra na escola, pois, nesse ambiente, ele passa a ser, ao mesmo tempo, “um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. Quanto a essas considerações, podemos analisar alguns exemplos encontrados no *corpus*.

2.1 No debate regrado

A presença da professora de língua portuguesa, de uma professora-pesquisadora e de um *cameraman*, além da necessidade de se exporem numa argumentação oral, foram fatores para que, a princípio, os alunos se apresentassem um pouco tensos. Mas, com o prosseguimento da atividade, foram se sentindo mais à vontade, de modo que, no turno 16 do debate, um dos componentes do grupo contrário à temática desenvolvida utilizou uma expressão lingüística incomum num gênero formal – *essa porç/ de filh/* – para referir-se a políticos, como vemos no trecho a seguir³

16. **GC4m**: eu queria falar também a respeito da verba sobre a educação... eu acho que nós: pagamos impostos o suficiente **pra essa porç/ de filh/** de político ((fala sorrindo ao perceber que os demais colegas de grupo e de turma sorriem)) que estão LÁ no poder e não fizeram NADA pela educação entendeu? e eu acho que:: eles têm que investir muito mais em educação como a P falou ... ((olhando para o grupo mediador))já?

17. **GM2m**: nós va/ nós passam/ a pa/ ... ((GM1m dá um toque com o cotovelo em GM2m para avisar-lhe que GC4m vai continuar a falar))

18. **GC4m**: SIM ... aí ... eu queria falar também que ((riso))// que o/ agente paga muito imposto pra educação e ele tá dizendo que o nosso país tá passando por crise ... mas como? VÁrios países estão passando por crise e mesmo assim eles não deixam de investir em educação

³ Utilizamos, na transcrição do debate regrado, o seguinte código: GM – grupo mediador; GF – grupo favorável; GC – grupo contrário; GAF – grupo de apoio aos favoráveis; GAC – grupo de apoio aos contrários; números de 1 a 5 – posição dos componentes do grupo da esquerda para a direita; m – mulher e h – homem. Por exemplo, em **GC3m**, temos: componente do grupo contrário, posicionado no terceiro lugar da esquerda para a direita, mulher.

A locutora truncou a expressão, corrigindo-se, logo em seguida. A turma percebeu e riu; outra componente do grupo olhou para a professora e a locutora e prosseguiu sorrindo e falando. Neste caso, a locutora não utilizou um articulador metaenunciativo (*quer dizer, por assim dizer*) para a correção, mas o fez rapidamente substituindo a expressão coloquial por outra mais adequada à situação de sala de aula e ao gênero em produção. Quando assaltou o turno do grupo mediador do debate para continuar sua fala, continuou sorrindo, como se reconhecesse a “gafe” que fora percebida por todos, de utilizar um termo “inadequado” àquela situação comunicativa. Este caso exemplifica a auto-exigência em manter o padrão formal esperado no gênero debate regrado.

2.2. Na dissertação escolar

Já na produção escrita, ocorreu um caso em que os escreventes referiram-se às atividades didáticas que vinham sendo implementadas na turma, introduzindo a dissertação com essa referência:

Durante esses dias tivemos a oportunidade de aprimorar mais o nosso conhecimento sobre o sistema de cotas da UFPA.

Após a leitura, discursões e também debates chagamos a conclusão que somos contra esse sistema, pelo fato de favorecer muito os alunos de rede publica, e prejudicando os demais. (...) (D16).

Vale destacar o caráter padronizado da dissertação escolar, mormente nas turmas de ensino médio, em que os professores de língua portuguesa procuram associar os conteúdos de ensino aos conteúdos dos processos seletivos das universidades públicas. A esquematização em introdução, desenvolvimento e conclusão (I-D-C), desenvolvida em três a cinco parágrafos (aproximadamente em vinte e cinco linhas) é o padrão ensinado nas escolas, juntamente com “macetes” que buscam conduzir o aluno a uma argumentação eficaz.

O interessante é observar que a institucionalização desse esquema nem sempre garante o que a tradição escolar prevê como

coerência temática, coesão textual, uso da norma culta etc. Não é raro produções com um efeito de dispersão temática e emprego inadequado de operadores, seja pela ausência de coesão na concatenação das idéias, ou ainda pelas *produções em manchetes*, como ocorreu no exemplo que selecionamos, em que os locutores acionaram cinco argumentos justapostos, numa tentativa de esgotar o que talvez, em rascunho, tenham selecionado.

Sistema de cotas certo ou errado?

As universidades públicas este ano resolveram ampliar o sistema de cotas para negros, pardos, pessoas de escola pública e índios. Assim criando muita polêmica entre estudantes tanto de escolas particulares com de escolas públicas.

Pois isto só gera **mais discriminação, negros não são menos capacitados**, não existe um porque para está cota a favor deles. Isto está se fazendo de forma para esconder **o não investimento do governo nas escolas públicas**, que assim forma **alunos sem base** e com menos capacidade de entra na universidade sem sistema de cotas.

Sendo que este sistema acaba tirando **o sonho de quem estudou uma vida inteira para entrar na Faculdade pública**, mesmo tendo estudado em escolas particulares. E assim pode **vim formar pessimos profissionais de qualidade baixa**. Pois pessoas sem base entrarão nas vagas de pessoas que estudaram uma vida toda e possuem base.

Quanto ao modelo padrão – a estrutura I-D-C – os sujeitos desta pesquisa não fugiram a ele, embora, entre as dezesseis dissertações do *corpus*, duas não tenham apresentado essa estrutura.

3. Representações particulares sobre os gêneros discursivos

Pelos poucos exemplos considerados, aqui, já podemos entrever que os sujeitos constroem, no processo de apropriação dos gêneros discursivos, representações particulares quanto a estes, de modo a refletirem isso em suas produções quando os recontextualizam em uma situação particular (como a de sala de aula, por exemplo).

De acordo com Gomes-Santos (2005: 221), a atenção às práticas de produção-recepção de gêneros permite colocar em

questão o caráter taxionômico e prescritivista de que se investe certo procedimento de apropriação dos gêneros para o ensino.

(...) não é inútil lembrar que, no espaço escolar, não é raro que eles sejam tomados como construtos abstratos – ou como categoria taxionômica – com fins de oralização, compreensão ou escrita de textos.

Ao abordar as percepções dos sujeitos no que concerne aos gêneros e à tarefa escolar de produção em que são envolvidos, o autor diz que

é a idéia de intrincação entre discurso e instituição que nos permite pensar os gêneros discursivos não como construtos abstratos – ou como categoria taxionômica –, mas como objeto concreto, intimamente ligado aos condicionamentos institucionais do contexto em que emergem. (op. cit.: 223).

Dessa forma, podemos perceber que a transposição didática de gêneros de outras esferas sociais confere características peculiares aos gêneros transpostos e, conseqüentemente, aos saberes quanto a eles. Discutiremos sobre este aspecto fazendo referência aos dois gêneros simultaneamente.

No debate regrado, as representações dos alunos se referem, por exemplo, tanto aos modos de organização global do gênero (a necessidade de haver um intróito ao debate propriamente dito), quanto aos elementos não verbais da interação (postura, tom formal almejado pelos interlocutores, gestos e entonação da voz), o que pode ser ilustrado com o excerto a seguir:

(GM4m) “bom dia estamos aqui ho::je no colégio M. ... com alunos do primeiro ano do ensino médio... é: da turma 106... a fim de discutir as cotas que foram impostas para a rede publica ... pela UFPA este ano... é: estamos dando oportunidade para os alunos ... a colocarem ...é: suas idéias e posicionamentos sobre a questão... começamos dando/é: preferência ao grupo que são é/é favoráveis a a às cotas ((cruzando as mãos))- (TURNO 01).

É importante destacar que os componentes do grupo mediador não receberam orientações específicas quanto ao intróito de um debate. Embora portassem um roteiro da seqüência proposta, os detalhes desta introdução contaram apenas com seus conhecimentos prévios sobre o gênero debate.

Como se trata de um gênero transposto para o ambiente escolar, mencionamos aqui algumas das considerações de Schnewly e Dolz (2004:76) que assinalam:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

Embora essa situação nos remeta a uma ação “superficial”, de “faz-de-conta”, pudemos constatar que, mesmo em meio a essa *ficcionalização* de um debate, os argumentos fluíram e os alunos se envolveram com a situação.

Como adiantamos na seção 1.2, a orientação que havia sido repassada aos componentes do grupo favorável (GF) era para que, ainda que fossem contrários ao sistema de cotas, procurassem defender argumentos favoráveis e utilizar estratégias que demonstrassem sua capacidade de persuasão, o que ficou demonstrado ao longo do debate. Podemos evidenciar que, mesmo sendo bons estrategistas, a argumentação do GF não chegou a produzir mudanças nas concepções dos demais alunos (nem nas dos próprios componentes do GF), já que, nas produções escritas, não apareceu nenhum posicionamento totalmente favorável às cotas.

Entretanto, embora o exercício de produzir um debate não tenha surtido efeitos em termos de mudanças de opiniões, inseriu

os alunos em uma tarefa complexa de construção coletiva de uma resposta a uma questão similarmente complexa, demandando o acionamento e agenciamento de estratégias que não são naturais nem casuais, mas dependentes da situação particular em que o gênero é produzido.

4. Considerações finais

A ruptura (ficcionalização) em relação a práticas linguageiras não-escolares - possibilitada pelo exercício escolar do gênero – produziu a tensão necessária para que o aluno, em última instância, se afastasse de sua própria prática de linguagem e pudesse construir um saber *sobre* ela, ou seja, conseguisse refletir sobre o que faz quando faz uso da linguagem. Foi o que ocorreu no trecho do debate em que a locutora refez sua produção oral informal trocando-a por um vocábulo mais adequado à situação.

Na produção escrita, destacamos o relevante papel da escola como agência principal de letramento. A prática constante da ‘redação’ escolar conduziu os sujeitos a uma tentativa de aproximar-se da língua padrão e a um nível maior de formalidade na produção.

As considerações anteriores nos levam a refletir sobre uma certa singularidade no processo de produção de cada um dos gêneros considerados. Parece-nos que no debate regrado há uma dimensão mais interativa no ato de argumentar, enquanto na dissertação escolar, a padronização tradicional da escola, ancorada em uma concepção representacionista de linguagem, acaba por definir o gênero (a dissertação) como dispositivo de expressão das idéias, de expressão do pensamento, levando o locutor-aluno a se distanciar de seu interlocutor. Ou seja, o exercício de argumentar em um debate e em uma dissertação escolar, embora ambos os gêneros possam ser considerados *secundários* (Bakhtin [1952-3] 2003) e embora tenham sido submetidos às mesmas determinações de ordem disciplinar (à ordem da disciplina língua portuguesa), não é exatamente o mesmo, o que põe em xeque a

hipótese de que os gêneros, uma vez entrando na escola, passam a ser homogeneizados de modo absoluto.

Ao que parece, o modo com que eles são recebidos-produzidos em sala de aula depende em grande parte das representações que os sujeitos têm sobre eles, construídas com base em um certo conhecimento sobre as práticas sociais em que esses gêneros circulam, incluídas nessas práticas aquelas historicamente consolidadas na tradição escolar.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal* [1952-3]. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 279-326.
- GOMES-SANTOS, S. N. "Preciso me manter imparcial": saberes sobre gênero em práticas de letramento escolar. In: *Triboluminescência - Geggelianos e Bakhtin: ainda à sombra*. São Carlos (SP): Editora do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGE), 2005, p. 219-242.
- REIS, J. S. *A constituição intergenérica da argumentatividade por alunos adolescentes: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Lingüísticos). Belém (PA): Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, 2006.
- SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. Genres et progression em expression orale et écrite – Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande [1996]. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

O GÊNERO LENDA E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

(Secretaria Municipal de Educação de Belém/Secretaria de Estado de Educação do Pará)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir a recepção do gênero lenda (narrativas "Os filhos do Boto" e "A Matintaperera" pertencentes ao acervo do IFNOPAP¹). Baseando-se numa perspectiva dialógica da constituição da escrita focaliza as relações intertextuais e interdiscursivas presentes na atividade de retextualização do gênero por alunos de uma turma de 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual a partir do corpus coletado durante a implementação de uma proposta de pesquisa-ação.

PALAVRAS-CHAVE: gênero discursivo; letramento; relações intertextuais e interdiscursivas; pesquisa-ação; retextualização.

ABSTRACT: The present paper has the objective of discussing the reception myth genre ("Os filhos do Boto" and "A Matintaperera") belongs to the IFNOPAP), based in a dialogic perspective about writing, observing the intertextual and interdiscursive relations presented on the texts in a 5 th class at a public school during the development an action research.

KEYWORDS: discourse genre; literacy; intertextual and interdiscursive relations; action research; retextualization.

Introdução

Atualmente, as atividades de produção escrita têm sido o foco do trabalho desenvolvido em grande parte das aulas de língua materna (LM) como uma das principais formas de avaliar os

¹ O Projeto intitulado "O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense" é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria do S. Simões (UFPA). Seu banco de dados reúne um vasto acervo de narrativas, que servem de estudos em áreas, tais como Literatura e Lingüística.

educandos no que se refere ao “domínio” do conteúdo ministrado. O trabalho com a oralidade, por sua vez, parece permanecer de lado, inclusive por ser visto, em muitos casos, como algo que pode prejudicar a elaboração dos textos escritos.

Alia-se a esse encaminhamento a negação de tudo o que não está devidamente institucionalizado como padrão no contexto escolar: o uso excessivo de textos, quase sempre aqueles de autores apresentados nos livros didáticos de LM principalmente, que pouco estão relacionados à realidade dos alunos. Conseqüentemente, os educandos são convocados a elaborar textos (redações) cujos temas não refletem as experiências e as necessidades comunicativas que eles acumulam em interações com outras comunidades (família, trabalho, igreja etc.).

Deixa-se, assim, de lado a bagagem cultural dos educandos. Resta-lhes tentar dar conta das tarefas estabelecidas pelo professor e, nessa tentativa, eles demonstram, através de seus textos, maneiras de lidar com a escrita nem sempre prestigiadas pela instituição escolar. Além disso, em sala de aula, as atividades de linguagem baseadas no texto visam à correção centrada na observação do uso do código, segundo as classificações da gramática normativa. O problema reside justamente em se desconsiderar as experiências que os educandos possuem em relação ao sistema linguístico, uma vez que eles utilizam-se de variedades diferentes daquela privilegiada pela instituição escolar.

Por seu turno, o professor frustra-se ao perceber que suas aulas limitam-se aos exercícios das regras da gramática tradicional, mas que nas redações os alunos não conseguem usar tais regras, ou quando as utilizam nem sempre conseguem dar coerência a seus textos. Demonstra-se, assim, que a maneira como está sendo conduzido o ensino de Língua Materna nas escolas não privilegia a língua nos seus usos efetivos, seja por parte do professor, seja pelos alunos que acabam por evadir-se da escola, uma vez que não conseguem “falar a mesma língua que ela” (Kleiman, 1998a, 1998b; Matencio, 1994 b; Soares, 1985).

A partir da observação dos encaminhamentos adotados pelos professores em aulas de LM de uma escola pública estadual,

verificou-se que a base desses encaminhamentos era trabalhar a produção textual utilizando gêneros (principalmente os literários) apresentados no livro didático.

Em decorrência disso, propusemos uma alternativa de se trabalhar com o gênero lenda (ver Rodrigues 2006). A opção por esse gênero ocorreu pelo fato de se ter percebido que o gênero lenda é utilizado (pelos professores) no contexto escolar em grande medida nos eventos alusivos à semana do folclore durante o mês de agosto, e não como um objeto de ensino entre tantos outros para se trabalhar a produção textual. Além disso, o referido gênero possuía uma configuração bem diferenciada dos textos até então apresentados aos alunos no que tange à modalidade escrita (já que se tratava de textos inicialmente orais que, ao serem transcritos, mantiveram explícitas marcas da língua coloquial), que acabou por despertar bastante a curiosidade dos educandos. Nesse sentido, pretendemos mostrar que o gênero lenda pode ser utilizado na produção textual, no contexto escolar, focalizando o fato de os educandos, ao reescreverem as narrativas em estudo, implementam um trabalho discursivo. Trabalhos que se voltam para os modos de reconstituição de narrativas em campos de comunicação diversos têm sido realizados com uma certa frequência. Exemplos são aqueles propostos por Gomes-Santos, 2003; Rodrigues & Cunha, 2003; Rodrigues, 2005, 2006.

1. Fundamentação teórica e opções metodológicas

Partindo da idéia de se verificar a recepção de um gênero em sala de aula, selecionou-se para este trabalho os pressupostos teóricos do dialogismo bakhtiniano, mais precisamente no que se refere à noção de “*compreensão responsiva ativa*” por parte do interlocutor. Isso para atender ao propósito de analisar de que forma a “*réplica*” do aluno, no momento em que é convocado a retextualizar² as lendas apresentadas durante o desenvolvimento da pesquisa-ação, se constitui.

² Marcuschi (2003) utiliza o conceito de retextualização enfocando o aspecto

Segundo Bakhtin, o falante “*não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução...*” (Bakhtin, 1997, p.272). Com base nisso, pode-se dizer que os educandos, no momento da produção textual, acabam por imprimir em seus textos relações intertextuais³ com conhecimentos de mundo nem sempre legitimados no contexto escolar, como suas histórias de letramento, que bem pouco têm sido valorizadas pela escola, reiterando-se um modelo de *letramento autônomo* centrado na construção da cognição sem contextualizar os aspectos da leitura e da escrita em atividades discursivas. Assim, não se criam oportunidades de implementação do modelo de *letramento ideológico* caracterizado pela valorização das práticas sociais significativas para determinada comunidade (Kleiman, 2003).

A escola torna-se a instituição destinada a promover e transmitir os valores legitimados por aqueles que detêm o poder e que, portanto, atribuem à essa instituição a função de reiterar os papéis sociais. A língua acaba por ser um objeto de exclusão, detendo-se por assim dizer, em contextos nos quais pessoas com diferentes *status societal* (principalmente, aqueles de nível mais baixo, segundo os critérios que privilegiam a escrita), sentem-se, em boa parte, no que Mey (2001) chama de *duplo dilema*. Esses sujeitos querem ver sua voz respeitada, via suas escolhas lexicais,

da transformação da modalidade oral para a modalidade escrita. Entretanto, para efeitos do trabalho aqui apresentado, a retextualização é tomada como construção do projeto do dizer dos alunos, supondo-se que eles não elaboram uma simples reprodução das lendas, mas constituem essa atividade em um processo de compreensão (MARCUSCHI, 2003), através de mecanismos de textualização diversos (ver Rodrigues, 2006).

³ Segundo Koch (2002 apud Beaugrand e Dressler, 1981), a intertextualidade “diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona” (KOCH, 2002, p.59-60). Assim, os sujeitos, ao produzirem seus textos, utilizam-se de mecanismos lingüísticos que sinalizam a relação existente entre os seus enunciados e os enunciados provenientes das suas experiências interacionais (família, igreja, trabalho, meios de comunicação etc).

como também “participar de um contexto mais amplo da sociedade” (Mey, 2001, p.140), no qual são mobilizados recursos próximos às linguagens mais valorizadas socialmente.

Contrapor-se ao modelo autônomo de letramento exigiria que a escola criasse estratégias (voltadas, principalmente, para os usos reais da língua) para que os indivíduos não estivessem submetidos ao ensino-aprendizagem da *forma*, mas da *função* da língua (Kleiman, 2000). Isso contribuiria para que não fossem etiquetados como incapazes e, conseqüentemente, fadados à ignorância, ao subemprego, à acomodação por não saberem utilizar as regras da gramática normativa de maneira adequada, por exemplo.

Em direção similar ao que defende Bakhtin (1997), vale ressaltar aqui a proposta de Possenti (2002) no que se refere à autoria dos educandos na produção escrita, posto que estes, ao escreverem, *reacentuam* (no sentido bakhtiniano do termo) de uma forma ou de outra um determinado gênero, fenômeno este que é um dos focos deste trabalho. Para Possenti, avaliar o grau de autoria de um texto significa considerar algumas etapas: num primeiro momento, diferenciar a leitura de um texto sob um olhar de dois tipos: a) o olhar de “o quê”, que busca apenas o conteúdo direto da mensagem do texto, e b) o olhar de “como”, ou seja, do modo como esse texto tem o seu sentido construído num dado evento comunicativo.

Diante da necessidade de o professor desenvolver um trabalho a partir dos problemas de uso da linguagem (Moita Lopes, 1996) identificados em sala de aula, procurou-se fazer uso dos embasamentos teórico-metodológicos da pesquisa-ação, pois ela oferece “um método poderoso para preencher as lacunas entre a teoria e a prática educacional” (McNiff, 1988, p. 01), além do fato de possuir como foco “o processo do uso da linguagem” e não mais o produto final, no qual não se observa o contexto e as condições de produção das atividades de linguagem das quais os sujeitos participam. Além de um caráter educacional, a pesquisa-ação possui um caráter político, por envolver pessoas reais em situações concretas. Consideramos esta perspectiva como a mais viável para

o tipo de trabalho que desenvolvemos, tendo em vista que ela leva em consideração que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se respeite a visão que os participantes (professora-pesquisadora e alunos) têm do contexto.

No caso mais específico do ensino de LM, a pesquisa-ação adquire pertinência na medida em que o educador, de forma geral, poderá fazer uso, por exemplo, das histórias de letramento dos seus educandos, e a partir destas ampliar o nível de letramento dos mesmos. Além disso, nessa perspectiva, a posição delegada ao professor é bastante significativa, pois ele é motivado a aventurar-se na organização de teorias que levem em conta a realidade dos demais atores do processo educativo e o contexto no qual estes se encontram. Para que isso ocorra, o educador precisa também ser criativo, colaborativo e, dialógico, visto que enquanto professor-pesquisador apresentará a sua proposta aos demais colegas e tentará persuadi-los a se envolverem nessa proposta. Isso é interessante, pois, a realidade de uma parte considerável dos profissionais em educação, mesmo nos mais variados níveis de ensino e de faixa salarial é a seguinte: carga horária máxima; turmas superlotadas; escolarização mínima exigida na sua função, entre tantos fatores que acabam por não criar condições mais favoráveis para que um professor se torne um professor-pesquisador.

Para fins deste trabalho, selecionamos 04 textos: “O Boto tarado”, “A paixão do Boto para uma princesa”, “O Boto o igravidador de mulheres” e “O Natal do Boto e da Matinta”. Eles foram elaborados a partir dos seguintes comandos: “*Reconte a lenda estudada. Você poderá escolher um outro título*” e “*Escolha um colega e elabore uma história em quadrinhos a partir da lenda estudada*”.

2. Caracterizando o gênero lenda

Segundo Cascudo (1978 *apud* Rodrigues & Cunha, 2003), as lendas sofrem uma grande intervenção do sobrenatural. A leitura e o ritual que lhes são conferidos, dando-lhes “*meia certeza*

de *credulidade*”, acabam por manter a tradição de um povo. Assim, trabalhar o gênero lenda, no contexto escolar, apresentaria o incremento do repertório cultural dos educandos pela inserção deles em uma tradição que aos poucos está sendo esquecida, que é “contar histórias”, conforme afirma (Fares, 1997). Na sua pesquisa com contadores de histórias, a autora verificou que essa tradição está em vias de extinção por dois motivos: “*a falta de tempo e o desinteresse pelas coisas do que lembra o passado*” (Fares, 1997, p.31). Caberia, então à escola oportunizar esse tipo de trabalho.

Isso não significa que só devemos trabalhar na escola com gêneros que os alunos conhecem, já antes do seu processo de escolarização. Mas que a prática de contar histórias pode servir como elemento catalisador do incremento dos usos da língua pelos alunos, uma vez que criaria condições mais favoráveis para esses alunos a partir daquilo que conhecem (Koch, 1998; Kleiman, 2000). Assim, seja, esta atitude criaria condições para que o educando re-significasse suas relações com as práticas linguageiras que lhe são familiares e, posteriormente, tivesse acesso a outros gêneros também institucionalizados.

Para Kleiman (2000),

o incentivo para a leitura está no cotidiano dos próprios alunos, pronto a ser percebido pelo professor que procura conhecê-los. O interesse dos alunos por um tema específico deve constituir-se no ensino por meio do qual seu repertório textual é ampliado e diversificado (Kleiman, 2000, p. 229).

Isso indica que o professor precisa conhecer os seus alunos para poder selecionar os gêneros com os quais trabalhará. O que ocorre, na maioria das instituições escolares, tanto da rede pública quanto da rede particular, é que durante a semana pedagógica, realizada geralmente no início de cada ano letivo, planejam-se os conteúdos, as estratégias, os recursos e as formas de avaliação a serem trabalhados no decorrer do ano, antes de se conhecer os

alunos. Essa é uma *práxis* escolar que toma os educandos como sujeitos homogêneos. Poucos são os casos em que o professor (que trabalha o dia todo na maioria dos casos) adapta o seu planejamento às necessidades de leituras manifestadas pela turma.

3. Análise dos dados

A análise a seguir enfocará os modos com que os alunos retextualizam as lendas que serviram de textos-base para a tarefa de produção escrita. Dois fenômenos podem ser enfatizados nesse processo de retextualização: i) a intertextualidade e ii) a interdiscursividade. A opção por esses fenômenos decorreu, entre outros aspectos, do propósito de compreender os modos com que o educando deixa marcas, em suas produções escritas, de suas histórias de letramento e dos discursos elaborados junto às comunidades das quais participam, como veremos a seguir.

3.1. Presença da intertextualidade

A intertextualidade é manifesta nos textos produzidos com base na retomada de aspectos (personagens, cenário, organização textual) ligados a outros gêneros que não apenas aquele que os alunos foram convocados a produzir. São exemplos desses outros gêneros a narrativa policial e os contos de fadas.

a) Narrativa policial

Vejamos o texto a seguir:

Texto [05]- O Boto tarado

Era uma vez num sítio andava muitos Botos por lá eles a gararam umas mulheres mas Mas mão sabiam que eles eram Boto depois que elas foram saber que eles eram muitos tarados eles pegaram elas e legaram elas pra dentro do mato abusaram muitos dalas quando foi no outro dia elas tavam mortas.

No texto acima, o personagem Boto é apresentado como um tarado e não como conquistador que não precisaria, portanto,

fazer uso da força para ter uma mulher. Note-se também que, nesta retextualização, o personagem Boto é pluralizado – “andava muitos Botos por lá” – o que pode indicar a associação a bando (marginais) ou mesmo à freqüente ameaça que muitas crianças sofrem em nossa sociedade. Isso reflete, de certa maneira, a circulação do aluno pelo gênero narrativa policial, posto que o texto produzido apresenta algumas características desse gênero textual, tais como: a) localização do crime feito quase sempre às escondidas – “legaram elas pra dentro do mato”; b) caracterização dos personagens, conforme as suas ações – as escolhas lexicais de *tarados* e *abusaram* para se referir aos Botos – “Mas mão sabiam que eles eram Boto depois que elas foram saber que eles eram muitos tarados”⁴; c) detalhamento das ações – “eles pegaram elas e legaram elas pra dentro do mato abusaram muitos dalas”.

b) Os Contos de fadas

Entre os textos selecionados, tomemos alguns para mostrar indícios de como os educandos retomam, de alguma maneira, os contos de fadas. Estes indícios aparecem, ora referindo-se à progressão da narrativa dos contos de fadas, ora às ações atribuídas aos personagens típicos desses contos, contrapondo-se àqueles apresentados nas lendas, ora estabelecendo relações com a situação comunicativa caracterizada como interação em sala de aula.

No caso das relações com os contos de fadas, elas ocorreram, entre outras maneiras, a partir da progressão da narrativa, como é o caso da utilização da marca de circunstancialização temporal “Era uma vez” na narrativa do Boto (em 11 textos de um total de 13). Esta marca, assim como “Felizes

⁴ Observe-se o operador argumentativo “Mas”, utilizado logo após o enunciado “eles a gararam umas mulheres”, serve para explicar que, apesar de as mulheres terem permitido que os rapazes as agarrassem (atitude relevante numa conquista), elas não imaginavam que eles eram Botos.

para sempre”, serviram também como organizadores textuais e ajudaram na progressão dos textos, encaminhando o suposto leitor a melhor imprimir coerência a esses textos. A expressão “Era uma vez”, segundo Gomes-Santos (2003), muito freqüente na tradição da narrativa oral, serve para orientar o interlocutor. Essa marca de circunstancialização temporal – um início cristalizado, relaciona-se intimamente à outra, “Felizes para sempre”, que produz o efeito de fechamento na narrativa.

A referência dos alunos, na ocasião em que são convocados a retextualizar as lendas, a elementos mais próximos ao gênero contos de fadas, parece apontar para a explicitação de uma certa identidade letrada. É o caso, por exemplo, do texto [03], no qual a seqüenciação narrativa se configura em três momentos: abertura “Era uma vez”; progressão “Um certo dia” e fechamento “ficaram felizes para sempre”. Vejamos:

Texto [03]- A paixão do Boto para uma princesa

O Boto era muito apaixonado há uma princesa e ela nunca dava nem uma bola para ele mais chegou um certo dia que ela se apaixonou por ele. Ela se apaixonou mesmo por ele e chegou um certo dia que ele pediu a mão dela em casamento eles se casaram tiveram filhos eles aproveitaram muito a vida inteira eles ficaram felizes para sempre.

3.2. Presença da Interdiscursividade

A interdiscursividade é manifesta nos textos produzidos com base na retomada de *temas* (no sentido bakhtiniano do termo) constitutivos de determinados discursos que circulam nas comunidades de que participam os alunos.

a) Discurso masculino

Com relação aos discursos masculinos presentes em alguns textos que constituem o corpus que foi analisado, destaca-se o texto [09] pelo fato de ele deixar mais em evidência esse tipo de discurso. Deve-se levar em conta que esse texto foi produzido por uma dupla formada por meninas, durante uma atividade cujo

comando era “Escolha um colega e construa uma história em Quadrinhos a partir da lenda em estudo”. Vejamos o texto:

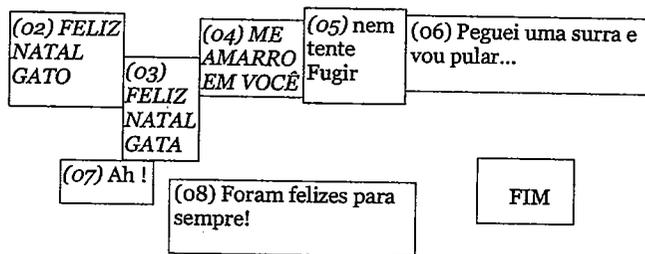
Oi gatinha que Tal agente ficar hoje	Tudo bem	Mas quais são suas intenções	Ti Ingravidar
O que você está Perçando	Você quer Dança comigo	Claro que Sin	Pocha vai mais, Devagar

Neste texto, o enunciado “Ti engravidar” parece resumir a intenção que caracteriza a personagem Boto. Notemos a antecipação dessa intenção já no título da história: “O Boto o igravidador de mulheres”, o que sinaliza para a construção de uma suposta identidade de conquistador, que tem o claro objetivo de engravidar. Simultaneamente, há uma tentativa de construção de um contra-discurso feminino – “Mas quais são as suas intenções”; “O que você está Perçando” e “Pocha vai mais, Devagar”, indicando a recusa ao discurso de mulher-objeto/submissa. Fala-se em tentativa de um contra-discurso feminino porque, na seqüência das ações do texto, verifica-se que a moça, apesar de questionar a postura do Boto, acaba cedendo aos encantos dele.

b) Discurso feminino

No texto 20, a seguir, a retomada de um discurso feminino manifesta-se pela não-aceitação, pela personagem Matinta, do abandono que o Boto lhe impunha (ser tratada apenas como um objeto e depois ser desprezada). A Matinta não aceita essa iniciativa e o enlaça com um chicote. A mescla das personagens (Matinta/Boto), bem como a utilização dos termos “gato”/“gata” e da expressão “me amarro”, sinalizam, de certa forma, uma posição de sujeito-autor do aluno, uma vez que ele reconfigura o enredo do texto-base a partir da sua percepção de mundo em relação à conquista e à forma de tratamento durante a conquista.

Texto [20]- O natal do Boto e da Matinta



O que nos chama ainda a atenção neste texto são as escolhas lexicais efetuadas pelo aluno: por exemplo, no título “O natal do Boto e da Matinta”, a forma nominal “natal” demonstra a relação com o contexto da atividade: a pesquisa foi realizada durante um período no qual estavam ocorrendo atividades relacionadas ao Natal. Isso mostra que o contexto da situação comunicativa mais imediata pode influenciar, de algum modo, a produção textual.

4. Considerações finais

Os textos analisados anteriormente ora concordam e ampliam a tarefa escolar, ora a subvertem, em decorrência de propósitos interlocutivos particulares, o que evidencia que os alunos não têm uma atitude passiva diante dos textos (Bakhtin 1997). Implementando um ensino de LM com base em um *letramento ideológico*, a escola poderia exercer o seu papel de forma eficiente e ética. Isso implicaria em oportunizar aos alunos o uso de vários gêneros, fazendo com que esses alunos tivessem condições de refletir a respeito não só dos mecanismos linguísticos envolvidos nesses textos, mas também dos propósitos discursivos deles constitutivos.

O trabalho com o gênero lenda, de que decorreu este estudo, permitiu redimensionar o lugar desse gênero nas práticas de ensino-aprendizagem da língua: antes trabalhado tão-somente durante a Semana do Folclore, ele se integrou às práticas de

letramento escolares dos alunos de modo que seu processo de recepção-produção contribuiu para a ampliação do repertório de práticas de leitura e de escrita dos sujeitos participantes da pesquisa relatada.

Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes. p. 277-326.

GOMES-SANTOS, S. N. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). *Significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 15-61.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

RODRIGUES, I. C. F. dos S., CUNHA, M. das G. F. da. *O Resgate das lendas em sala de aula*. Monografia do curso de Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual. Belém-Pa: Universidade Federal do Pará, 2003.

RODRIGUES, I. C. F. dos S. *A Construção dos significados da escrita nas práticas escolares a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem*. Belém, (PA), 2004 (inédito).

_____. *A recepção do gênero lenda em sala de aula*. Belém (PA), 2005 (inédito).

_____. *Retextualização e intertextualidade em textos de alunos de 5ª série do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos). Belém (PA): Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, 2006.

II. Letramento, Alfabetização e Formação do Professor

LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR: A ESCRITA DE PROFESSORES EM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Samuel Pereira CAMPOS
(DCR/CNPq)

SUMO: Este artigo traz discussões que vêm sendo levantadas no contexto de pesquisa “Práticas de letramento e processos de retextualização no curso de Letras (CLA/UFGA)”. Sua escrita traça análises iniciais sobre as tendências de trabalho com a Língua Portuguesa na escola, assim como trata de problemas de ordem discursivo-textuais recorrentes nas produções textuais geradas em atividades de pesquisa-docência, em trabalhos de sala de aula, em orientações de pesquisa. As discussões levantadas visam acessar questões de letramento no ensino superior através de análises de e sobre a escrita de professores de Língua Portuguesa, cujos focos principais eram a qualificação de suas atividades profissionais, mais especificamente, daquelas voltadas para a sala de aula. Pretende-se contribuir, assim, tanto para o acúmulo de conhecimento sobre linguagem e educação, quanto para a formação acadêmico-profissional daquele que constitui o ator social de maior poder na interação em sala de aula, o professor.

AVRAS-CHAVE: Letramento (escrita e leitura); Escrita no ensino superior; Ensino de Língua Portuguesa.

TRACT: This article brings out discussions that is being done on the context of a research project “Literacy practices and processes of retextualization in the Letras course (CLA/UFGA)”. Its writing initiates a work of analysis about tendencies of classroom work with Portuguese Language, as well as intends to explore textual-discursive problems present on writings generated as part of research-teaching activities, on classroom works, in processes of text production. The discussion aims to access literacy questions at the University level through analysis of and about Portuguese Language teacher’s writings, whose main intentions were the qualification of classroom practices. Is intended in this article to contribute to areas of studies about language and education, to the academic-professional formation of those who is constituted the principal actor in classroom interaction, the teacher.

WORDS: Literacy (writing and reading); Writing at the University; Portuguese Language teaching.

O. Introdução

Neste artigo sistematizamos discussões que vêm sendo levantadas no contexto da pesquisa “Práticas de letramento e processos de retextualização no curso de Letras (CLA/UFPA)”, a partir daqui mencionada como pesquisa DCR, iniciando exposições e análises do banco de dados gerado na referida pesquisa. Durante o construir-se da pesquisa nos perguntávamos, entre outras coisas, sobre o que e como se escrevia e se produziam teorias, discursos, práticas de letramento (escrita e leitura) na Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) focada na pesquisa (UFPA), mais especificamente, entre estudantes de Graduação em Letras e entre professores em formação nos programas de pós-graduação *lato* (Especialização) e *strictu sensu* (Mestrado) oferecidos pelo Centro de Letras e Artes (CLA).

Dada a abrangência do material de letramento gerado na pesquisa de campo (ver seção 2) privilegiamos para este texto somente *projetos de ensino* elaborados por professores em formação no curso de Especialização², mais especificamente aqueles projetos defendidos como requisito de conclusão do curso (Turma 2004), publicados em Anais (cf. Cruz, 2005). Os projetos de ensino de Língua Portuguesa mobilizados neste artigo oferecem condições de discutirmos diversas questões de linguagem e educação. Para fazer isso, procederemos através de análises iniciais da base de dados, visando identificar as tendências presentes no corpus selecionado, assim como alguns problemas discursivo-textuais que têm se mostrado recorrente no ambiente do contexto pesquisado, isto é, em escritas produzidas por professores que atuam em sala de aula com a disciplina Língua portuguesa.

¹ O projeto de pesquisa em questão foi financiado pelo CNPq, através de concessão de bolsa DCR-c2, e realizado no CLA/UFPA no período de 20/10/2003 a 20/10/2006.

² O curso de Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual (EspecLetras) é mantido pelo pagamento de mensalidades; seu corpo docente é constituído por professores Mestres e Doutores do CLA.

Centramos, assim, na escrita de professores e professoras que, de um lado, vivenciam grande parte dos problemas levantados por/em pesquisas em áreas dos estudos da linguagem (ver Heath, 1983; Street, 1984, 1993; Signorini, 1994; Kleiman, 1995; Kleiman & Signorini, 2000) e, de outro, buscam a Universidade (programas de Pós-Graduação), entre outros motivos, para estabelecerem diálogos com bases teóricas e análises linguístico-discursivas sobre assuntos que se mostram cotidianamente em seus fazeres de sala de aula com a Língua Portuguesa.

Os problemas levantados neste artigo devem ser vistos não como representações sociais dos sujeitos em foco³, mas, antes, do re-/produzido na instituição escolar: em seus parâmetros, boletins de ocorrência, nas práticas predominantes, em seus corredores, que, de certa forma, estão embutidos, imersos, contidos, nos resultados que a educação brasileira vem apresentando quando aferida em exames do tipo ENEM, ENADE, Olimpíadas de Matemática, entre outros, promovidos por instituições do Estado brasileiro, ou por outros realizados por instituições internacionais, como UNESCO, UNICEF.

Para ir adiante nessas discussões, nas seções a seguir, tratamos da metodologia e do contexto da pesquisa “Práticas de letramento e processos de retextualização no curso de Letras (CLA/UFPA)”, visando localizar o *corpus* privilegiado neste texto como parte do banco de dados gerado na pesquisa, assim como levantar discussões sobre práticas de escrita e sobre a própria escrita produzida no contexto focado. Para viabilizar esses objetivos, privilegiamos projetos de ensino de Língua Portuguesa buscando por tendências de ensino (ao que se propõem) de Língua Portuguesa e por questões lingüístico-textuais presentes num *corpus* representativo da escrita de professores de Língua Portuguesa que atuam em diferentes municípios do estado do Pará. Estes professores, um dos sujeitos da pesquisa que realizamos no CLA (UFPA) estavam envolvidos em curso de Especialização em Língua

³ Professores em formação, que atuam nos mais diferenciados níveis de escolarização, suas escritas.

Portuguesa (Pós-Graduação *lato sensu*).

1. Metodologia e contexto da pesquisa

A execução do projeto de pesquisa “Práticas de letramento e retextualização no curso de Letras da UFPA” gerou múltiplos espaços de interlocução e práticas de letramento no ambiente pesquisado. Seu objetivo inicial, observar as práticas predominantes de letramento e retextualização entre estudantes de Graduação do curso de Letras, foi logo revisto/ampliado dado as demandas por ações de sala de aula, orientações/interlocuções acadêmicas, que dialogassem com questões de letramento, discurso em sala de aula, formação de professores de Língua Portuguesa, entre outros, temas que, de forma geral, estavam ausentes dos principais interesses dos grupos de pesquisa consolidados no ambiente onde a pesquisa estava sendo realizada.

Por esta razão, a pesquisa de campo logo ganhou um cunho de pesquisa-docência, assumindo feições fundadas em perspectivas teórico-metodológicas de base interpretativista, como as encontradas em estudos do letramento (Heath, 1983; Street, 1984, 1993; Barton & Ivanic, 1991; Kleiman, 1995; Campos, 2003). Nessa constituição a etnografia e a pesquisa-ação forneceram os principais estudos (elaborações teóricas, perspectivas de ação e práticas). Seus pontos de embates, diferenças quanto à concepção de pesquisa científica, discurso, política, docência (Erickson, 1986, Freire, 1987; McNiff, 1988; Thomas, 1993; Moita Lopes, 1993; Kleiman & Signorini, 2001; Thiollent, 2003) se entrecruzaram, concretizando-se em ações de letramento, de pesquisa-docência.

Das relações daí resultantes constituiu-se um banco de dados composto por uma diversidade de contextos de formação (ações de letramento) e gêneros discursivos, sistematizados na tabela 01, a seguir. Na coluna horizontal estão as principais ações de letramento desenvolvidas entre os sujeitos da pesquisa, que resultaram em produções textuais de diversos gêneros discursivos, dos quais listamos alguns na coluna vertical.

Tabela 01 – Banco de dados

Gêneros discursivos	Ações de letramento				
	Sala de aula			Orientação acadêmica	Banca de defesa
	Grad.	Esp.	Mes.		
Dissertação	-	-	-	02	05
Projeto de ensino	-	160	-	16	26
Trabalho de conclusão de curso TCC	-	-	-	04	-
Artigo científico	-	08	13	04	-
Análise de projetos de ensino	17	23	-	-	-
Análise de material didático	07	-	-	-	-
Resenha	-	14	12	-	-
Resumo	-	18	-	-	-
Relatório	01	-	-	02	-
Total	25	223	25	28	31

(Fonte: Projeto de pesquisa “Práticas de letramento e retextualização no Curso de Letras/CLA/UFPA”).

Deste conjunto de produções textuais, retomamos para o diálogo neste artigo, como dito mais acima, somente projetos de ensino de Língua Portuguesa escritos por professores em formação no curso de Especialização, defendidos diante de bancas avaliadoras e publicados nos Anais do III Workshop do curso Especialização: uma abordagem textual (Cruz, 2005). O recorte se justifica pela abrangência do banco de dados e das questões de linguagem e educação que ele suscita.

Devido a esse recorte, o *corpus* selecionado para ser olhado neste texto é constituído somente por 33 projetos de ensino de Língua Portuguesa. Desses 33 projetos, 12 são voltados para práticas específicas com o texto literário, com conteúdos ditos da Literatura, enquanto que o restante trata de conteúdos da Língua Portuguesa, de seu conteúdo lingüístico. Esses projetos, em sua maioria, foram produzidos, inicialmente, em processos de sala

desenvolver o trabalho final da Especialização. Suas reescritas, portanto, oferecem espaços para focarmos, por exemplo, a sofisticação dos textos no que diz respeito 1) a seus projetos de dizer, 2) a problemas textuais, que podem ter persistido ao longo dos processos de reescrita, 3) à apropriação de bases teóricas provenientes dos diálogos teóricos.

Neste texto, como já dito anteriormente, privilegiamos discussões sobre as principais tendências de trabalho com a disciplina Língua Portuguesa na escola, assim como, focando apenas um dos projetos do *corpus*, centramos em problemas lingüístico-textuais presentes em produções escritas constituinte do material gerado na pesquisa DCR. Na seção seguinte veremos, em relação, os 21 projetos que compõem o *corpus* selecionado para este artigo e, sob outro prisma, um projeto específico que oferece a superfície lingüística para iniciarmos as discussões sobre problemas de adaptação textual.

2. Análise de dados

Formatemos uma tabela que represente as principais aproximações teóricas e os enfoques temáticos, que os projetos apresentam, para alçarmos diálogos, latentes no *corpus* focalizado, sobre, em última instância, os letramentos do professor e aqueles presentes na instituição escolar, em suas práticas predominantes de letramento (ver Street, 1984, 1992; Kleiman, 1995; Signorini, 1995) e pedagógicas (Freire, 1987; Pey, 1987; Campos, 2003, 2004) conhecidas como tradicionais. Na tabela, a seguir, localizamos os projetos de ensino sob análise em 04 grandes áreas de estudos da linguagem.

Tabela 2 – Tendências teóricas e temáticas

Tendências teóricas	No. de projetos	Enfoques temáticos	Gêneros discursivos
Estudos sobre Letramento	04	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e escrita a partir do trabalho com diferentes textos (gêneros discursivos). Retextualização. Língua falada e 	<ul style="list-style-type: none"> Orais: relatos de experiência, contação e invenção de estória e conversa informal. Escritos: encarte

		<ul style="list-style-type: none"> variação lingüística. Oralidade e níveis de linguagem. Operadores argumentativos. Empoderamento pela escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> de lojas, poemas, contos, documentos escolares, tais como: ofício, requerimento, abaixo-assinado e memorando.
Estudos sobre gênero do discurso	09	<ul style="list-style-type: none"> Didatização de gêneros visando à diferenciação com tipos textuais. Retextualização. Linguagem verbal e não verbal. Níveis de linguagem. Coesão e coerência. Autoria. Língua padrão e coloquial. Formação de professores 	<ul style="list-style-type: none"> Escritos: fábula, lenda, crônica policial, manchete de jornal, anúncio, editorial, e artigo científico sobre ensino de Língua Portuguesa.
Estudos Lingüístico-textuais	03	<ul style="list-style-type: none"> Didatização de gêneros discursivos para fins de trabalhos com recursos lingüísticos, em especial com os operadores argumentativos. Diferenciação entre gramática argumentativa e gramática normativa. Foco em problemas de texto e contexto, progressão textual, coesão e coerência. 	<ul style="list-style-type: none"> Escrito: tirinha humorística e infantil (turma da Mônica).
Estudos Gramaticais	05	<ul style="list-style-type: none"> Didatização de gêneros discursivos para a reflexão gramatical. Retextualização visando o aprimoramento do 	<ul style="list-style-type: none"> Escritos: - tirinhas de revista infantil (Gibi), anúncios de classificados, música (brega) e texto publicitário.

		uso de categorias gramaticais: verbo, adjetivo, advérbio, pronome, substantivo.	
		• Língua padrão x variação lingüística.	
Total	21		

(Fonte: Projeto de pesquisa "Práticas de letramento e retextualização no Curso de Letras/CLA/UFPA").

Nesta tabela, pode-se ver: 1) a predominância de trabalhos que assumem elaborações de teorias da enunciação, fundadas em Mikhail Bakhtin, para a solução de problemas de uso da linguagem na escola, 2) a presença marcante de entrecruzamentos de referências a estudos fundados em diferentes orientações teóricas, 3) um forte diálogo com os conteúdos programáticos e concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 4) um maior interesse em questões referentes aos usos e funções de recursos lingüísticos (gramática argumentativa) em detrimento do trabalho com categorias da gramática normativa e 5), de forma mais flagrante, um grande interesse em se trabalhar questões de Língua Portuguesa, seja quais forem, a partir do trabalho com gêneros discursivos em detrimento do ainda comum trabalho com os tipos textuais.

Observa-se que as concepções assumidas como base para as ações propostas nos projetos parecem estar voltadas para responder ao que se discute, teoricamente, na academia, em seus grupos de pesquisa sobre linguagem, e a pressupostos sobre linguagem, ensino, interação, discurso, presentes também nos interesses oficiais (ver PCNs)⁴. Isto, em si, já é efeito da apropriação de discursos acadêmicos pelos PCN, que, ao mesmo tempo, com os diálogos gerados nas escolas a partir de sua publicação, têm

⁴ Entre os 21 projetos de ensino de Língua Portuguesa apenas 07 não mobilizam argumentos apropriados nos PCNs (1996). Deste conjunto, apenas 02 não trazem para seus discursos contribuições de Mikhail Bakhtin, que, a partir da utilização da noção de gênero discursivo em sala de aula vem ganhando popularidade entre professores de ensino Fundamental e Médio.

possibilitado discussões sobre linguagem e letramento necessárias para a atualização discursivo-didática do professor, das práticas discursivas constituintes de suas experiências em sala de aula.

As tendências observadas nos projetos de ensino nos servem, também, para discutir, sob o ponto de vista da Lingüística Textual, questões de adequação textual (Koch, 2005), por exemplo, uma vez que são nos modos de configuração textual que as teorias, vozes, discursos (ou dos usos que deles se fazem), se materializam, se atualizam: viram problemas. Esses problemas, como os focados aqui, típicos da produção escolar (da redação escolar), podem ser observados em termos do quanto pode uma escrita ser mais aprimorada do que outra, adequada, levando em conta os processos dialógicos, nos quais a própria língua se instancia, que constituem os efeitos contextuais de seus recursos, mecanismos, possibilidades das linguagens.

De acordo com Koch (p. 51), a adequação textual seria o conceito-chave quando se pensa na compreensão/produção escrita na escola. Esta autora localiza 02 níveis (micronível e macronível) de adequação: no micronível, ela situa problemas de adequação quanto à ordem dos constituintes, às formas referenciais, à coerência semântica e a questões gramaticais; no macronível são localizadas questões quanto à prática social e aos gêneros discursivos por ela determinada, ao estilo próprio do gênero, ao contexto sociocognitivo dos interlocutores (conhecimentos prévios, partilhados), à distribuição da informação no texto (nem excessiva, nem escassa demais), aos textos com os quais dialoga (intertextualidade), à situação comunicativa e seus condicionamentos e quanto a orientação argumentativa que se deseja imprimir no texto.

Questões quanto aos usos desses níveis nas produções em foco podem ser expostas em vários projetos de ensino, mas vamos centrar aqui somente em recortes extraídos de um deles (recortes 1 a 5), observando como no arranjo discursivo se produz problemas de coerência textual, sem, em alguns casos, causar problemas no fluxo da leitura.

Vejamos o encadeamento discursivo, a seguir, extraído da seção 2. Justificativa.

- (1) Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil significa explorar a gramática normativa prescritivamente, por meio da imposição de um conjunto de regras a ser seguido (p. 329).
- (2) A fim de tratar especificamente de uma dessas classes de palavras, de uma forma mais ampla, flexível e funcional, será abordada a classificação do advérbio na gramática normativa de forma crítica e reflexiva (...), sob a perspectiva bakhtiniana” (idem).
- (3) Criticamos o que a filosofia tradicional de ensino de língua portuguesa ainda considera como o elemento nuclear, constitutivo da fonte da língua: o sistema lingüístico. (p. 330).
- (4) A abordagem da classe advérbio – foco deste projeto – dar-se-á, ao contrário, numa acepção de que “o essencial da tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma (Bakhtin, 1929/1992, p. 93)” (idem).

Após estas afirmações, o projeto segue trazendo posições teóricas de gramáticos (Monteiro, 1994, Bonfim, 1988 & Macambira, 1993), com a finalidade, contraditoriamente organizada nas vozes mobilizadas no texto, de ampliar o trabalho com uma categoria da língua (com o Advérbio), como pode ser visto no recorte (5), a seguir.

- (5) Diante disso, acredita-se que o professor de Língua Portuguesa deve ampliar as perspectivas de estudo da gramática normativa (grifo nosso), eis porque se propõe um estudo do advérbio, classe de palavras um tanto problemática para os alunos no sentido de reconhecer sua função no enunciado e de utilizá-la adequadamente a fim de contemplar à intencionalidade almejada pelo locutor (p. 331).

Em uma análise desses recortes pode-se mostrar o movimento argumentativo que o autor do texto produz em direção à perspectiva teórico-metodológica (recorte 05) que fundamenta sua proposta. Nesse contexto, observa-se que este movimento está ligado ao interesse em cumprir expectativas tanto do programa do curso, em foco, das perspectivas privilegiadas pelo seu corpo docente, quanto dos PCNs de Língua Portuguesa. Desde o recorte (01) até o [04] são mobilizadas vozes teóricas que, em tese, funcionariam para sustentar a proposta. Porém, esse movimento, as intertextualidades organizadas nele, se complica, como pode visto no cruzamento dos recortes (02) e (05), uma vez que pode-se inferir que a perspectiva bakhtiniana será utilizada para *ampliar as perspectivas de estudos da gramática normativa* (recorte 05), cuja ampliação está fundada na aceitação de que “o advérbio também pode modificar todo o enunciado e não apenas esta ou aquela palavra”, trazida de vozes de gramáticos (Monteiro, 1994; Bonfim, 1988).

Essas vozes, como identificamos, causam um nó crítico no texto, que se materializa nos desencontros entre o propósito de fazer um trabalho para ampliar os estudos com a gramática normativa a partir de noções teóricas, práticas de linguagem (recortes (2) e (4), mais acima, e recortes (6), (7) e (8), mais abaixo), que não condizem com o propósito de “desmistificar (...) os conceitos dados pela gramática normativa”, mas, sim, com uma visão de busca da construção do sentido, como o próprio título do projeto evidencia: - *A funcionalidade sociolingüística interacionista do advérbio em textos publicitários*, como o próprio objetivo geral do projeto propõe (recorte 8).

- (6) Na leitura do texto publicitário será trabalhada a noção de texto (...) enquanto “enunciado”, como ato de linguagem (seção 2. Justificativa).
- (7) Análise de elementos macro e microestruturais (...); verbais e não-verbais de textos publicitários, com base na concepção de linguagem como processo sociopolítico e interativo (seção 3. Conteúdos prováveis).

- (8) Desenvolver a competência lingüística dos alunos para que possam analisar advérbio em textos publicitários, dentro de uma abordagem reflexiva, evidenciando sua importância na construção do sentido (seção 4. Objetivos).

A construção, assim, da proposta de ensino de Língua Portuguesa apresenta um jogo de vozes, em favor do trabalho de ampliação dos estudos com a gramática normativa, que não condiz com os posicionamentos de cada posição-sujeito mobilizada. De acordo com os diálogos colocados na Banca Examinadora, requisito para a conclusão do curso, a proposta constituiu esse nó crítico, uma vez que conceitos não trazidos para a discussão na justificativa do projeto são dados como conhecidos em outras seções do projeto de ensino.

Os termos mobilizados (recortes (2), (4), (6), (7) & (8)) apontam, como a própria defesa oral do trabalho privilegiou, para um trabalho de cunho bakhtiniano, o que contradiz o interesse presente no recorte (5), que, em si, gerou todo o problema argumentativo do projeto. Este problema expressa a confusão intertextual que o uso de conceitos, teorias, discursos, nomenclaturas, que não se completam, podem causar se manuseadas para os mesmos fins. Em síntese, no movimento argumentativo, o projeto centraliza-se na defesa da escolha pelo trabalho com o Advérbio, esquecendo-se de trazer para os diálogos posições-sujeito que comporiam os interesses expostos nas demais seções, que, juntas, poderiam conformar uma perspectiva sociolingüística interacionista, que levasse em conta a funcionalidade de categorias da língua.

Revedo, então, o desencadear da intenção do projeto (recorte 05) de ampliar os estudos da gramática normativa, o projeto poderia localizar seus interesses em trabalhos que tratam dos efeitos de sentido da língua em uso. Daí deixarmos a pergunta feita na Banca examinadora: como coadunar o interesse em ampliar o trabalho com estudos da gramática normativa a partir da perspectiva bakhtiniana, usada como sinônimo de “reflexiva”,

‘flexível’, “crítica”, “lingüística”, “sócio-interacionista”, “sociolingüística interacional”, se essas posições teóricas (gramática normativa vs perspectiva bakhtiniana) não se coadunam sob o mesmo propósito, se elas se confrontam em suas posturas elementares diante do trabalho com a língua?

3. Considerações finais

A perspectiva de análise proposta neste texto assume que incitando as diferentes representações presentes em textos de professores de Língua Portuguesa, pode-se trazer para o ambiente formativo (acadêmico-profissional) diálogos sobre o letramento que se constitui em nossos fazeres diários em sala de aula no ensino superior, na constituição da escrita e da leitura dos responsáveis por essas atividades em outros níveis de escolarização. O diálogo aqui iniciado visa chegar às escolas, uma vez que os problemas levantados na escrita produzida no contexto pesquisado estão contidos entre os principais problemas encontrados em textos produzidos nos demais níveis de escolarização formal, por exemplo. Marcados, após o advento da Internet, por processos de cola-cópia, que, em muitos casos, casam posicionamentos que já nasceram separados, em disputa epistemológica.

A contradição apontada no movimento das vozes presentes no projeto de ensino focado pode passar despercebida por determinados leitores, por determinadas leituras, dado à concatenação textual “bem organizada” na superfície lingüística do texto. Isso pode indicar que o domínio do escrevente em amarrar seu texto de forma coesa pode garantir a legibilidade do texto, não construindo truncamentos no fluxo da leitura, mas não evita problemas de coerência, como no caso do texto focalizado neste artigo, causando desencontros entre os propósitos de um texto com os dos discursos com os quais dialoga.

Neste artigo iniciamos, portanto, olhares sob uma base de dados que remonta à escrita em um ambiente determinante da tão almejada qualidade da educação brasileira, da escrita produzida no contexto escolar, do ensino de Língua Portuguesa.

Nele focamos a escrita de professores, que voltam ao lugar de “aprendiz”, vivenciando/expressando problemas inerentes a esse lugar social, fornecendo espaços, também, para avançarmos sob problemas lingüístico-textuais em seu nascedouro, isto é, na formação daqueles que terão/têm como trabalho profissional o ensino da Língua Portuguesa na escola.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1929/1989.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PCN. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1997.

BONFIM, E. *Advérbios*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1988.

CRUZ, R. C. F. (Org.). Anais do III workshop do curso de Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual. Belém: CLA/UFPA, 2005.

ERICKSON, F. Qualitative methods of research in teaching. In: WITTROCK, L. C. (Org.). *Handbook of researching in teaching*. N. Y.: MacMillan, 1986.

FREIRE, Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: paz e terra, 1987.

GOMES-SANTOS, S, N. *A circulação de saberes no domínio acadêmico-científico: o conceito de gênero em/como questão*. In: Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com revigorante chá de Bakhtin. São Carlos: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004.

HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

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

KLEIMAN, A. & SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KOCH, I. G. *Práticas de linguagem e ensino: contribuições da Lingüística Textual*. In: CRUZ, R. C. F. (Org.). Anais do III workshop do curso de Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual. Belém: CLA/UFPA, 2005.

MACAMBIRA, J. R. *A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo lingüístico*. São paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MCNIFF, J. *Action research and practice*. Londres: Macmillan Education Ltd, 1988.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia portuguesa*. Campinas: Pontes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a Linguagem como Condição e Solução*. *Delta*. São Paulo, v. 10, n°2, 1993.

SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Cross-cultural approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2003.

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. California: Sage Publications, 1993.

REVENDO A ALFABETIZAÇÃO

Raquel Salek FIAD

(Universidade Estadual de Campinas/CNPq)

RESUMO: A partir da análise de dois conjuntos de memoriais, aponto algumas características desse gênero discursivo que desempenha um papel fundamental no processo de formação de professores, por possibilitar a reflexão sobre as próprias experiências. No caso destes memoriais, as reflexões destacadas são sobre alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros discursivos, escrita, alfabetização, letramento.

ABSTRACT: The analysis of a discursive genre – memorial – shows some characteristics of this genre, specially the possibility of reviewing one's own experiences, which is fundamental in the process of teaching. In this paper, the experiences about literacy are analyzed.

KEYWORDS: Discursive genre, writing, literacy.

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão sobre alfabetização a partir de dois conjuntos de textos escritos: o primeiro produzido por professores alfabetizadores e o segundo produzido por alunos de curso de Letras. Os dois *corpora* – formados por *memoriais* – permitem que sejam depreendidas reflexões sobre o que os autores dos textos dizem sobre alfabetização, especialmente sobre os saberes relacionados a essa prática e os espaços institucionais em que esses saberes circulam. Os dados também permitem argumentar que a construção dos memoriais se dá em um espaço de cruzamento entre gêneros do contexto acadêmico e não-acadêmico. A análise mostra que a escrita de gêneros discursivos que remetem a uma “revisão” de sua própria história – dentre os quais, o memorial – tem papel de destaque na formação de professores por possibilitar aos escreventes uma reflexão sobre a docência e a sua formação.

Apresento, inicialmente, os dois *corpora*. O primeiro (*corpus A*), é composto por textos escritos por alfabetizadores, candidatos a um Curso de Especialização em Alfabetização¹. Oferecemos 45 vagas e divulgamos que as inscrições seriam feitas a partir de um conjunto de informações que os candidatos deveriam fornecer. Foi solicitado aos candidatos que elaborassem um relato (num máximo de cinco folhas datilografadas em espaço duplo) sobre a própria formação, experiência profissional e razões pelas quais se interessava pelo respectivo Curso de Especialização. Foram 217 inscrições (para nossa surpresa) e, naquele momento, os textos foram lidos com o objetivo de selecionar os 45 professores que fariam o curso. Daquela primeira leitura, lembrava-me que os professores haviam tentado nos convencer do máximo interesse que tinham pelos possíveis assuntos que seriam tratados no curso – todos eles relacionados, de alguma maneira, à alfabetização. Embora, no momento, não fosse mencionado aos candidatos o termo “memorial”, para esta análise estou considerando os textos produzidos como portadores de características desse gênero.

O segundo *corpus* (*corpus B*) é formado por memoriais escritos por estudantes do curso de Licenciatura em Letras, do Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, no segundo semestre de 2004, como uma das produções escritas feitas durante uma disciplina por mim ministrada. O *corpus* é composto por nove memoriais. A escrita dos memoriais foi precedida pela leitura do livro *Metamemória-Memórias, Travessia de uma Educadora*, de Magda Soares, que consiste no memorial por ela escrito como exigência para o concurso de professora titular, realizado em 1981. Esse memorial inicia com algumas reflexões da autora sobre o gênero. Essa característica permite ao leitor – que pretende escrever o seu memorial após essa leitura – fazer reflexões sobre a sua própria escrita. Foi pedido aos alunos que escrevessem um memorial em que retomassem, com os olhos

¹ Curso de Especialização em Alfabetização oferecido pelo Instituto de estudos da Linguagem/Unicamp, em 1997.

críticos de estudantes de Letras, o ensino de português que vivenciaram como estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, antes do ingresso na universidade. É importante assinalar que, em algumas disciplinas do Curso de Letras, já tinham tido a oportunidade de ler, discutir e criticar diferentes abordagens ao ensino de português e era esperado que essas discussões estivessem presentes, de algum modo, nos memoriais.

O que aproxima e o que diferencia os dois *corpora*? Ambos são compostos por memoriais, os sujeitos que os produzem encontram-se em situações de formação e em uma situação de escrita de um gênero que não lhes é familiar como prática de escrita. Por outro lado, o *corpus A* é resultado de uma solicitação em que os escreventes não tiveram nenhum preparo prévio para essa escrita, enquanto que o *corpus B* é resultado de uma discussão sobre o gênero memorial e de leitura de exemplar desse gênero.

1. O gênero discursivo memorial

Como base para a reflexão empreendida, em que o conceito de gênero discursivo é fundamental, assumo a perspectiva de Bakhtin, presente principalmente em *Os Gêneros do Discurso* (Bakhtin 1992 [1952-1953]). Sendo a concepção bakhtiniana sobre gêneros do discurso já bastante difundida e conhecida no contexto acadêmico brasileiro, julgo desnecessário expô-la aqui. A partir dessa concepção, serão utilizados dois conceitos para a discussão e análise: o conceito de relações intergenéricas e o conceito de gêneros secundários. Argumentarei que os memoriais são um gênero discursivo produzido em situação acadêmica e que podem ser caracterizados como gênero secundário em sua relação com outros gêneros.

Sendo os gêneros do discurso relacionados às diferentes esferas da atividade humana (cf. Bakhtin), parto do princípio de que no processo de formação de professores estão presentes diferentes gêneros do discurso. No caso do letramento dos professores, a presença dos gêneros considerados acadêmicos é uma constante, através de leituras de textos acadêmicos, de aulas,

palestras, seminários, cursos, enfim, há um conjunto de gêneros que contribui para a formação do professor. No caso da escrita do professor, vários gêneros também estão presentes. Neste caso, a escolha se deu pelo gênero memorial. Um gênero acadêmico, que permite relacionar as histórias pessoais com a história acadêmica vivida recentemente pelos autores. Um gênero que retoma outros gêneros presentes em outras atividades, podendo, assim, ser considerado secundário. Um gênero que possibilita a reflexão sobre os temas propostos.

A autora da Introdução ao livro de Soares mencionado acima (que é historiadora), diz “Desde logo esclareço que referencio este trabalho como um gênero da História” (...) “Sendo um gênero da História, é, pois, História”. Como história escrita, o memorial retoma outras histórias.

O memorial é um gênero que permite a reflexão crítica. Como gênero de memórias e de história, é interessante investigar as reflexões aí presentes. Nesta análise, as reflexões destacadas referem-se ao processo de alfabetização, envolvendo duas possibilidades: a reflexão sobre o professor que alfabetiza e sobre o professor que passou pelo processo de alfabetização. Nesse caso, a atitude reflexiva permite um olhar para o passado, em que estão presentes tanto uma reflexão sobre a história do ensino de português como a história pessoal de sujeitos inseridos nesse ensino de português.

2. A análise

São dois os objetivos desta análise: (a) mostrar o que os autores dos textos dizem sobre alfabetização, especialmente sobre os saberes relacionados a essa prática e os espaços institucionais em que esses saberes circulam; (b) argumentar que a construção dos memoriais se dá em um espaço de cruzamento entre gêneros do contexto acadêmico e não-acadêmico.

No primeiro momento da análise, apresento a leitura dos dois *corpora*, considerando que, no *corpus A*, há um conjunto de

expectativas em relação aos saberes e que, no *corpus B*, há uma posição crítica, embasada nos saberes.

Vejam, inicialmente, o *corpus A*. Um aspecto que aparece em muitos textos é a imagem que os professores construíram da Universidade como fonte de conhecimentos. Em muitos dos textos aparece a menção ao fato de ser um curso oferecido pela Universidade, o que significa a possibilidade de acesso, para o professor, a um conhecimento até então inacessível. Ainda referente ao papel da Universidade na formação do professor, ela é vista como o lugar onde se busca a teoria, o aprofundamento teórico que irá substanciar a prática do professor.

Mais especificamente, o curso oferecido se situava em um espaço da Universidade – o Instituto de Estudos da Linguagem. Os professores imaginam que será um curso que tem a ver com linguagem e é isso que estão querendo. Referem-se, muitas vezes, à necessidade de terem mais conhecimentos de lingüística, a saberem mais sobre língua oral e língua escrita, a conhecerem melhor a linguagem de seus alunos. Portanto, podemos perceber que os professores esperam obter mais conhecimentos em uma área – linguagem – por acharem que esse conhecimento é necessário para poderem alfabetizar melhor.

Quando os professores apresentam as razões que os levaram a buscar um outro curso – lembrando que todos eles já fizeram curso universitário, requisito para se candidatarem a um Curso de especialização, e, nos seus currículos pudemos ver que já vinham fazendo cursos – podemos perceber diferentes razões. Uma é buscar o curso para suprir as deficiências dos cursos anteriores, deficiências essas encontradas tanto nos cursos de magistério (pouco estudo teórico e mais prático, a alfabetização vista como uma técnica), como nos cursos de graduação em Pedagogia (ênfase na Psicologia Educacional, Didática foi inexistente). Por isso os professores sentem “necessidade de retornar aos estudos”: “por falta de bagagem suficiente nos cursos “que fizeram, para “complementar conhecimentos da graduação”, para “complementar deficiências do magistério”, “suprindo deficiências na formação em lingüística”.

O curso é o lugar onde pode ser restabelecida a relação teoria-prática. O professor vê a importância de ambas e acredita na relação estreita que existe entre elas: “a teoria é muito importante e necessária. É ela que justifica e dá respaldo à nossa prática”. Querem “juntar a prática e os conhecimentos adquiridos na área de alfabetização com uma proposta teórica, com espaço para aprofundamento e reflexão”.

Também procuravam o curso para resolver certas dúvidas que tinham, “resultado de tantas polêmicas levantadas durante o percorrer de seus estudos”. Para “sentir mais segurança”, para obter “mais certezas”, “agir corretamente”. Esses depoimentos mostram um professor que vem tendo contato com novas idéias, novas propostas sobre alfabetização e, como a sua formação anterior não foi suficiente para que ele consiga decidir ou tomar um rumo diferente, busca o curso como um lugar onde essas dúvidas possam ser sanadas.

E quanto aos conhecimentos? O professor quer se “instruir”, “adquirir competência técnica necessária”, “obter uma carga de conhecimentos que possibilitem uma ação mais efetiva”, “obter novos conhecimentos”, “adquirir bom embasamento teórico para aliar à prática”, pois tem “desejo de pesquisa e conhecimento na área”, “interesse pelo assunto”, “necessidade de embasamento”.

O professor quer conhecer:

- a formação lingüística de nosso idioma,
- outros autores e teóricos da educação que me dêem uma orientação norteadora de uma prática mais adequada,
- lingüística,
- novas metodologias de ensino,
- propostas de alfabetização,

Quer compreender melhor:

- o processo de aquisição da escrita,

- a transformação nos métodos de alfabetização.

Há o professor que vê o curso como um acréscimo ao que ele já sabe. É a oportunidade de atualizar “o conhecimento na área de alfabetização”, de aprofundar “o conhecimento”, para “torná-lo capacitado, atualizado e seguro”, de fazer “aprofundamento na área de lingüística”, de “aprofundar conhecimento sobre alfabetização: como se dá o processo?”, de “aprofundar o conhecimento teórico”.

Outra maneira de se referir a esse aprendizado é falar de aprimoramento: “aprimorar os conhecimentos”, “enriquecer os conhecimentos”, “acrescentar conhecimentos”, “somar conhecimentos”, “buscar aperfeiçoamento”, “complementar conhecimentos e aplicá-los”.

Resumidamente, podemos reconhecer que o professor procura novos conhecimentos porque sente que sua formação precisa ser aprimorada; tem dúvidas e quer poder discuti-las; acha que um curso na universidade é um bom lugar para buscar conhecimentos e possibilidades de discussões; acha que a teoria é importante para embasar a sua prática; dentre os conhecimentos que acha que precisa ter estão os conhecimentos lingüísticos.

Vejamos, a seguir, como é a reflexão sobre as práticas de alfabetização pelos universitários, futuros professores. Ao retomarem suas experiências escolares, os futuros professores apóiam-se nas críticas lidas, discutidas, apontadas em textos acadêmicos, em aulas de seu curso universitário. A Universidade é o local que forneceu esse olhar crítico e isso é mencionado explicitamente nos memoriais. Os novos conhecimentos que circulam no espaço acadêmico permitem que os autores sejam críticos severos ao ensino que experimentaram ao serem alfabetizados: os métodos utilizados, a falta de conhecimentos lingüísticos pelos seus alfabetizadores, os materiais utilizados (especialmente a cartilha) foram alvo de críticas apontadas nos memoriais. O trecho a seguir exemplifica esse tipo de reflexão presente nos memoriais:

O método de alfabetização utilizado pela professora da primeira série era o tradicional, onde a escrita era vista como mera representação da fala, ou seja, uma atividade mecânica. A prática da leitura e escrita não abordava situações externas a sala de aula. Fomos alfabetizados através de frases e palavras soltas, aparentemente sem sentido e descontextualizadas.

Hoje, essa visão crítica da alfabetização só é possível pelo aprendizado trazido pelo curso de Letras da Unicamp. No primeiro ano do curso já tive contato com professores e livros que discutiram a questão da alfabetização, discussão ainda em pauta no terceiro ano da faculdade. Um livro que entendo merecer destaque entre todos os que li sobre o assunto, por permitir-me uma reflexão profunda sobre a alfabetização, foi o livro “Alfabetização e Letramento – Contribuições para as práticas pedagógicas”, organizado por Sérgio Antônio da Silva Leite.²

Se as críticas forem comparadas com as expectativas presentes nos textos do *corpus 1*, podemos dizer que são os mesmos conhecimentos “desejados” pelos professores que levam os universitários a formularem as críticas. Dito de outra maneira, os professores, ao apresentarem os conhecimentos necessários para o seu desempenho já estão, implicitamente, fazendo uma crítica ao conhecimento que têm e sabem que existe um conjunto de conhecimentos que lhes é necessário. Há um conjunto de conhecimentos que é compartilhado pelos dois grupos – em um deles, há a ausência, no outro, a presença dos conhecimentos.

Para o segundo momento da análise – argumentar que a construção dos memoriais se dá em um espaço de cruzamento entre gêneros do contexto acadêmico e não-acadêmico – feito exclusivamente com o *corpus 2*, apresento algumas características

² Os memoriais são citados sem os nomes dos seus autores.

dos memoriais que possibilitam argumentar em direção a uma construção intergenérica, especialmente na produção de um gênero “novo” para o escrevente. Estão presentes, nos memoriais, marcas de gêneros do contexto acadêmico (resenha de obras lidas, resumos de leituras e/ou de aulas) e de gêneros não acadêmicos (relatos, diários). A reflexão empreendida pelos autores dos textos se faz no cruzamento desses gêneros.

Os trechos de memoriais apresentados a seguir permitem observar reflexões pontuadas em meio a relatos de episódios do passado (momento da alfabetização do autor do memorial) e do presente (momento da universidade, da formação do futuro professor). Vejamos os trechos:

1. Tarefa do dia: escrever no caderno de caligrafia uma página inteira de cada palavra errada do ditado feito em sala de aula. O medo da punição fazia-me cumprir o dever, mas mesmo a inocência de uma criança de oito anos reconhece o absurdo de castigar para corrigir. Isso aconteceu na 2ª série do Ensino Fundamental com uma professora chamada Tia Dulce. Nessa idade a criança inicia um contato mais profundo com a escrita, após ter aprendido a decodificar as palavras da sua língua. Se o professor considera o erro (gráfico) algo passível de punição, a criança não passará a grafar corretamente as palavras somente pelo medo de ser punida. A estratégia utilizada pelos alunos é bem mais eficaz; ele deixa de escrever e de se interessar pela escrita. A partir desse momento, toda aula de Português será para essa criança um momento indesejável, tedioso, interminável. Poucos sobreviveram às aulas de Tia Dulce sem odiar a Língua Portuguesa. Esta tempestade foi superada por mim porque nos anos posteriores houve episódios gratificantes e estimulantes para minha relação com a escrita e com a Língua Portuguesa. Apesar de ter sobrevivido, o processo de culto ao português escrito corretamente continuou por todo o Ensino Fundamental. Certamente os episódios

como este do caderno de caligrafia não ocorreram (e não ocorrem ainda hoje) isoladamente, embora, este tenha sido para mim, o exemplo mais gritante da forma como os professores desta época encaravam o Ensino da língua Materna. Treze anos passaram-se e a fórmula para alfabetizar continua semelhante, talvez menos rígida, porém longe de ser o ideal defendido pela Universidade.

2. A janela do meu passado escolar já foi descortinada. Também já falei do meu presente, no curso de Letras. Porém, do meu futuro, não tenho como falar, fica difícil saber o que vai acontecer. E também acho que não se fala de futuro num memorial, afinal, as nossas memórias estão no passado. De qualquer forma, posso prever que participarei, como professora, de uma mudança no ensino que já vem se configurando, lentamente, há algum tempo. Contudo, sei que há muito que ser mudado. A própria base da educação, a alfabetização, tem que ser revista, pois ela, longe de formar leitores, não passa de um processo mecânico de tradução do texto do escrito para o oral, de uma mudança de código. A consequência disso, além das dificuldades e da lentidão, é que a maioria das crianças que usam este método tem incapacidade de compreensão, já que, ao se deparar com um texto, elas se vêm obrigadas a transformá-lo em mensagem oral, e é esta que ela entenderá.

Felizmente, temos ótimas propostas de mudança nesta área. Uma bastante interessante é a do pesquisador francês Jean Foucambert, que inaugura uma nova concepção pedagógica que propõe o salto da atual “Era da Alfabetização” para a “Era da Leiturização”, que se faz necessário por dois motivos principais: um de ordem histórica, já que a tecnologia do mundo contemporâneo não necessita mais da alfabetização como forma de conservar a voz, pois dispõe de meios mais eficientes do

que a escrita, como rádios, gravadores, computadores, etc; e outro motivo, de ordem social, uma vez que se tem notado, unanimemente, que a qualidade dos “leitores” formados pelo sistema de alfabetização tem deixado muito a desejar.

3. Estudei em um colégio tradicional de Campinas do pré à oitava série e sem dúvida foi lá que se deu a maior parte do meu aprendizado. Lembro-me das cartilhas que utilizava durante a fase de alfabetização, com suas clássicas frases como “Ivo viu a uva” e “Teça tirou o tatu da toca”. Como ainda acontece nos dias de hoje, o primeiro contato com a escrita se dava através de frases descontextualizadas e sem sentido, que priorizavam apenas o ensino da ortografia, como se as crianças não tivessem capacidade de usar um texto coerente como ponto de partida para o processo de alfabetização. Comigo não foi diferente: primeiro as letras, depois as sílabas, as palavras, as frases e só então os textos.

Não acho que as cartilhas são as grandes “vilãs” do processo de aquisição da escrita, mas o uso da maioria delas como único material didático nos primeiros anos de alfabetização acaba sendo prejudicial, já que o seu grande compromisso pedagógico é com a ortografia e não com o texto em si.

Também não posso dizer que minha alfabetização foi ineficiente, mas hoje tenho certeza de que o ensino que parte de textos contextualizados e de interesse das crianças é muito mais funcional e prazeroso, podendo inclusive evitar traumas futuros com relação à leitura e à escrita. A crença de que as crianças são incapazes de trabalhar com textos grande e completos logo no início do processo de alfabetização é ainda hoje muito forte e na minha opinião é uma das causas da aversão que muitas pessoas têm à leitura.

A partir desses trechos, podemos observar que:

- no gênero memorial há características presentes em outros gêneros acadêmicos típicos, como ensaios, resenhas, resumos, anotações de leituras etc.;
- essas características emergem em meio a características de outros gêneros, não tipicamente acadêmicos, como relatos de acontecimentos, narrativas de vida pessoal, diários;
- as marcas dos gêneros acadêmicos situam-se em uma escala de maior referência explícita às fontes, tais como livros ou artigos lidos, a aulas assistidas, teorias científicas aprendidas, chegando a formas pouco explícitas de referência aos saberes acadêmicos; nesse último caso, os saberes acadêmicos estão presentes nas críticas feitas ao ensino que tiveram;
- pode-se falar que o memorial, como gênero, permite ao escrevente associar os conhecimentos científicos (da academia) aos conhecimentos vindos de sua prática (como professor ou como aluno, no caso de cada um dos dois corpora analisados);
- o memorial pode ser compreendido como um gênero secundário por ser constituído pela retomada de outros gêneros (orais e escritos), sejam acadêmicos ou não-acadêmicos;
- a retomada dos gêneros acadêmicos e a conseqüente retomada dos saberes neles presentes indica a valorização atribuída ao letramento acadêmico pelos escreventes; além disso, é constante a referência à mudança que o letramento acadêmico provocou nas concepções que tinham anteriormente.

3. Considerações finais

Finalmente, como proposta para o trabalho na formação docente, menciono a importância de se pensar como diferentes gêneros presentes nas práticas de leitura e de escrita dos professores ou de futuros professores têm funções diferentes. O gênero memorial possibilitou a reflexão sobre práticas docentes de um modo que normalmente não é feito nos cursos de formação. Por ter sido um desafio, uma experiência destoante das normalmente presentes nos cursos de formação de professores, a produção dos memoriais foi um momento em que a escrita acadêmica pode ser revista pelos escreventes. Os trechos abaixo mostram que essa escrita não foi mais um mero trabalho escolar.

4. Quando recebi a notícia de que teria que fazer esse trabalho, de início não gostei, mas agora, creio que foi a melhor reflexão que já fiz desde então sobre a escolha da carreira e o porquê de gostar do mundo das letras.

5. Não posso negar que a proposta de trabalho final da disciplina (...) me espantou. Desde o início do curso, em 2003, sempre produzimos resenhas, ensaios, resumos, ou seja, textos impessoais. Confesso uma certa dificuldade para escrever sobre minhas próprias experiências, pois a todo momento sinto que meu texto não está adequado ao ambiente acadêmico. Esta experiência é no mínimo desafiadora para mim.

Referências

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- SOARES, M. B. *Metamemória-Memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PESQUISA ETNOGRÁFICA COLABORATIVA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Stella Maris BORTONI-RICARDO
Ana Dilma de Almeida PEREIRA
(Universidade de Brasília)

RESUMO: O propósito deste artigo é mostrar a importância da pesquisa etnográfica colaborativa para a prática do professor. Serão apresentados resultados parciais desta pesquisa que vem sendo desenvolvida em um contexto de um programa de formação continuada de professores – Pró-Letramento – no estado do Maranhão, Nordeste do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada de professores; pesquisa etnográfica colaborativa; professor pesquisador.

ABSTRACT: The purpose of this article is to show the importance of the collaborative ethnographic classroom research for the teacher's practice. Partial results of this research, which is being carried out in a context of a program of teachers' further education – Pró-Letramento – in the state of Maranhão, Northeast of Brazil, will be presented.

KEYWORDS: ethnographic research; teachers' further education; the teacher as researcher.

Introdução

Queremos destacar aqui a importância da formação de um *professor pesquisador* a partir de uma investigação que temos feito no âmbito da formação continuada de professores da educação básica. Para fundamentar esta pesquisa, partimos de um referencial teórico-metodológico elaborado por Bortoni-Ricardo (2006) – *Pesquisa qualitativa e a prática do professor* – para a introdução à pesquisa qualitativa em Educação, que já vem sendo utilizado em disciplinas dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Linguística da UnB e que também

tem sido o norteador da pesquisa que Pereira (2006) está realizando no Doutorado em Linguística na UnB. O texto de Bortoni-Ricardo enfatiza que o professor que consegue associar ao seu fazer pedagógico um trabalho de pesquisa, tornando-se um professor pesquisador, estará no caminho de aperfeiçoar-se como professor e de desenvolver uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com seus alunos.

Os *Referenciais para Formação de Professores* também propõem que a atuação profissional do professor deve ser objeto constante de reflexão: “Pela natureza de sua atuação, o professor promove articulação entre os objetivos educativos, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. É quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos, para que eles avancem em suas aprendizagens, que ele produz conhecimento pedagógico” (Brasil, 1999:108).

E o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena* considera: “a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino” (Brasil, 2001: 35).

Isto demonstra que, no processo de formação do professor da educação básica, a formação de um professor pesquisador não é só necessária, mas premente.

1. O Pró-Letramento – Programa de formação continuada de professores e a pesquisa etnográfica colaborativa.

Pereira (2006), como pesquisadora da área de letramento e formação de professores, iniciou uma pesquisa no contexto do Programa Pró-Letramento em dezembro de 2005, com o objetivo de investigar as contribuições da (sócio)lingüística no processo de formação de professores da educação básica. Realizando uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica colaborativa, atua como formadora de Tutores em Alfabetização e Linguagem em um dos cinco pólos do estado do Maranhão, mais especificamente no pólo de São Luís, que atende a vários municípios além da capital do estado.

Em 2005, após os resultados críticos do SAEB, o Governo Federal sugeriu uma ação emergencial às universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada para que se minimizassem os problemas referentes ao letramento e numeramento, especialmente nos estados onde o índice de desenvolvimento humano – IDH – é bastante baixo. Assim surgiu o Pró-Letramento, que tem por objetivo “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade à distância. Para tanto, visa desencadear situações que viabilizem a construção de conhecimentos pelos professores, a fim de que possam estabelecer novas compreensões e reflexões, à medida que estiverem inseridos numa rede de formação” (Nadal & Ribas, 2005, p.3).

Considerando este contexto de formação, os Tutores da área de Alfabetização e Linguagem, até novembro/2006, participaram de quatro encontros presenciais em São Luís. A formação a distância foi implementada tendo em vista, inclusive, as interações via e-mail. Desde abril/2006, os Tutores, como agentes de letramento (cf. Kleiman, 2006), iniciaram a formação de professores de seus municípios. Eles têm socializado o êxito obtido na formação dos professores e os reflexos disso nas salas

de aula dos Professores Cursistas. Só no pólo de São Luís estão sendo formados mais de 1.500 professores e no estado do Maranhão cerca de 10.000 professores da educação básica.

Durante a formação dos Tutores em Alfabetização e Linguagem, as contribuições da etnografia e a formação de um professor pesquisador foram consideradas um importante eixo dessa investigação. Em um dos instrumentos de pesquisa aplicados junto aos Tutores perguntou-se: - Para você, o que significa ser um professor(a) pesquisador(a)? Você acredita que tem atuado como Tutor(a) Pesquisador(a) no processo de formação em Alfabetização e Linguagem do(a) Professor(a) Cursista?

Eis algumas das respostas dadas pelos Tutores que autorizaram o uso de seus nomes na pesquisa:

Antonia – Ser um professor pesquisador é ser capaz de detectar as dificuldades que surgem no processo ensino-aprendizagem e estar sujeito a sempre buscar inovações, conhecimentos para tentar solucionar estas. Pelo menos a cada dia estou aprendendo a ser este professor pesquisador.

Katiucia – Ser professor pesquisador para mim é quando este observa os problemas de sua realidade educativa e busca através das concepções teórico-metodológicas e também de experiências vivenciadas, possíveis soluções. E que continuamente questiona a sua prática.

Hailton – Ser professor pesquisador é justamente posicionar-se como mediador do processo, como alguém que busca compreender a realidade e a partir daí propor conscientemente mecanismos de análise, discussão e intervenção. Como tutor tenho a cada novo estudo, procurado conhecer, compreender e principalmente buscar outras informações a fim de sistematizar ações de intervenção.

Zuleica – Acredito que o espírito pesquisador deve ser constante em qualquer trabalho em sala de aula. Acredito também que tenho atuado como pesquisadora e tenho, na medida do possível, tentado despertar nos cursistas esse interesse.

Uma outra questão proposta aos Tutores foi: - Que aspectos do seu *trabalho pedagógico* na formação em Alfabetização e Linguagem dos(as) Professores(as) Cursistas constituem problemas que mereceriam (têm merecido) a sua investigação? Que benefícios a investigação desses problemas poderá trazer (trouxe) ao seu trabalho?

E os Tutores acrescentaram:

Doracy – Por que alguns professores não demonstram ter gosto pela leitura? E como desenvolvem tal prática em suas salas de aula com seus alunos? Essas investigações fariam com que eu criasse estratégias para que refletissem sobre o ato de ler no dia-a-dia, e despertem o gosto pela leitura.

Jesus – O tratamento do “erro” nas produções textuais. Benefícios: o respeito à criatividade, à oralidade; melhorar a comunicação; trabalhar ou melhor desenvolver a escrita, o raciocínio.

Katiucia – Dentre todos os aspectos percebidos em nosso trabalho pedagógico, o que mais têm merecido a minha investigação é a sistematização de práticas (ou estratégias) de alfabetização e também de letramento na sala de aula. Por isso o destaque dado aos aspectos do pensar, planejar, executar e avaliar esses procedimentos. O professor precisa de “andaimos”, não só para saber fazer (atividades), mas para fazer sabendo porque está fazendo.

Pereira – A monitoração na fala e escrita (fascículo 6 [Bortone & Bortoni-Ricardo, 2005]) merece maior

investigação em relação aos professores cursistas, pois através desta investigação com acompanhamento destas cursistas em sala de aula, teremos resultados positivos para nosso trabalho.

Queremos apontar, diante dessas colocações feitas pelos Tutores em Alfabetização e Linguagem, que o tripé ação-reflexão-ação não é apenas o norteador de sua prática como Tutores do Pró-Letramento, mas norteador de suas ações como agentes de letramento, pois não acreditam que o trabalho pedagógico possa ser dissociado da pesquisa.

2. A pesquisa qualitativa em sala de aula

Para o desenvolvimento da formação de professores pesquisadores, foram considerados com os Tutores aspectos da pesquisa de sala de aula, abordados por Bortoni-Ricardo (2006). A pesquisa de sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com o paradigma quantitativo, que deriva do Positivismo, ou do paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como Interpretativismo. O Positivismo começou a ser empregado nas ciências exatas e foi depois importado para as ciências sociais, a partir do início do século XIX. Quanto ao Interpretativismo, pode-se encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, pesquisa construtivista, entre outros.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006), o termo etnografia foi cunhado por antropólogos nos finais do século XIX para se referir a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. Para conduzir sua pesquisa, o etnógrafo participa da vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece, fazendo perguntas e reunindo todas as informações que podem desvelar as características daquela cultura, que é o seu

foco de estudo. Bortoni-Ricardo, em seu texto *Pesquisa qualitativa e a prática do professor*, menciona Dell Hymes, um sociolinguísta de formação antropológica que, a partir de 1962, estabeleceu as bases programáticas da etnografia da comunicação. O objeto da etnografia da comunicação pode ser sintetizado com a pergunta: o que um indivíduo precisa saber para comunicar-se apropriadamente em uma comunidade de fala e como ele ou ela adquire esse saber? A autora ressalta que essa questão está associada a um conceito educacional muito importante: a competência comunicativa. O principal componente na proposta de Dell Hymes é a inclusão da noção de adequação no âmbito da competência linguística. A autora ainda destaca que é especialmente na escola que o indivíduo tem a oportunidade de *ampliar sua competência comunicativa de forma sistemática e de agregar novos recursos comunicativos*.

Bortoni-Ricardo expõe que, na escola ou na sala de aula, os etnógrafos começam seu trabalho de pesquisa procurando responder a três perguntas: (i) O que está acontecendo aqui? (ii) O que essas ações significam para as pessoas que estão envolvidas nelas? (iii) Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macro-social em diversos níveis, começando pelo sistema local em que a escola está inserida; a cidade e a comunidade nacional?

A autora faz referência a uma pesquisa de natureza etnográfica que se tornou um modelo, conduzida por Courtney Cazden, no início dos anos 80 do século passado. Cazden (1988) focalizou as dimensões de continuidade e descontinuidade entre o lar e a escola na vida das crianças, dando atenção especial aos processos interacionais em sala de aula. Ela mostrou que certos grupos sociais desenvolvem em casa atividades de letramento afins às atividades das escolas. Quando isso acontece, a transição das crianças do lar para a escola é mais facilitada. Cazden também divulgou o conceito de *andaimas*, proposto originalmente por Jerome Bruner com base na teoria vigotskyana. Segundo Bortoni-Ricardo, andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de

uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. Este conceito foi bastante enfatizado na formação dos Tutores do Pró-Letramento, pois, de acordo com a mesma autora, um trabalho de andaime pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão formal.

A autora considera que um problema que se pode apresentar ao professor pesquisador é como conciliar suas atividades de docência com as atividades de pesquisa. Mas acrescenta que uma forma de contornar essa situação é adotar métodos de pesquisa que possam ser desenvolvidos sem prejuízo do seu trabalho, como a adoção de um diário de pesquisa. Os textos que são incorporados aos diários são descritivos de experiências. Estas seqüências descritivas contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais. Além disso, constam também dos diários as seqüências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando. O professor pesquisador pode tomar notas simultaneamente às suas atividades ou após o seu trabalho. A autora reforça que uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização da relação ação-reflexão-ação, tal como pudemos observar a partir dos depoimentos dados pelos Tutores no início desse texto.

3. A constituição da pesquisa etnográfica

Bortoni-Ricardo (2006) expõe que o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.

A autora mostra que a pesquisa etnográfica inicia-se com *perguntas exploratórias* sobre questões que se podem constituir em problemas de pesquisa. Para chegar a elas o pesquisador se baseia em sua experiência e em leituras especializadas. Na evolução do processo investigatório, as perguntas exploratórias estão sujeitas à revisão e a modificações.

Para que o pesquisador tenha mais clareza sobre o seu problema de pesquisa, é preciso que procure explicitar em um enunciado o *objetivo geral* de sua pesquisa. Além do objetivo geral, podem ser postulados também alguns *objetivos específicos*, que contribuem para apontar ao pesquisador caminhos que vai percorrer ao longo do seu trabalho.

A construção detalhada dos objetivos e de definições vai facilitar a *geração de asserções*. Na pesquisa qualitativa não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa. A asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer.

Bortoni-Ricardo enfatiza que todo trabalho de campo para a coleta de dados tem de se iniciar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo. A principal providência a ser tomada é a negociação com as pessoas que darão acesso ao local da pesquisa, discutindo com eles a natureza e os objetivos da pesquisa para que se possa freqüentar a escola e entrar nas salas de aula. A negociação terá de garantir ao professor que todos os dados coletados terão caráter sigiloso e que qualquer divulgação será discutida previamente com os professores envolvidos. A pesquisa tem de ser regida por rígidos princípios de ética, que preservem os colaboradores que dela se dispuserem a participar. A autora ressalta que a coleta de dados não deve ser

um processo intuitivo, mas um processo deliberativo. Isso significa desenvolver uma visão que alguns metodólogos chamam de *visão social estereoscópica*, tridimensional. O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo, cuja ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por este. Essa capacidade é denominada *reflexividade*, na literatura especializada.

Quando o pesquisador tem clareza sobre seus objetivos, sabe que terá de reunir registros de diferentes naturezas (observação direta, entrevistas, fotos, gravações de áudio e de vídeo etc.). Esses registros vão permitir a *triangulação* dos dados, recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação.

No entanto, um problema que pode resultar de dados insuficientes ou inadequados é a confirmação ou rejeição prematura de uma asserção, que o etnógrafo Frederick Erickson (1990) denomina problema de tipificação prematura. Uma solução é entrar na sala de aula e observar dias inteiros, identificando uma gama ampla de eventos que ocorreram ao longo do dia e suas freqüências relativas. Com o tempo as noções do pesquisador sobre fenômenos que são mais relevantes no estudo tornam-se mais claras.

Bortoni-Ricardo considera que um momento muito importante da coleta de dados é quando o pesquisador passa a limpo suas anotações. A atividade de reescritura favorece a reflexão e permite que elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção. A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador "revisitar" os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo. Os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, como notas de campo, comentário de entrevista, documentos recolhidos no local e gravações eletrônicas.

A autora ainda ressalta que, no decorrer da sua coleta de dados, o pesquisador geralmente reúne uma grande quantidade

de registros e pode sentir-se confuso para iniciar a análise. Esses registros de fato ainda não são dados, mas fontes para dados. O processo de converter fontes documentais em dados é um trabalho de *indução analítica* por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre os seus registros e as suas asserções. Quando uma asserção é garantida não só por várias instâncias do mesmo tipo de dados, mas também por itens de outros tipos, o pesquisador pode ter mais confiança de que aquela asserção está confirmada. Além dos dados confirmatórios, o processo de indução analítica poderá ajudar o pesquisador a encontrar dados desconfirmatórios, que não devem ser descartados. Vários excertos de pesquisa que ilustram bem como se deve estabelecer o elo entre asserções e dados podem ser encontrados em Bortoni-Ricardo (2004 e 2005).

4. A pesquisa etnográfica colaborativa e a formação continuada de professores

Bortoni-Ricardo (2006) expõe que a *pesquisa etnográfica colaborativa* tem suas raízes na tradição da teoria social crítica, oriunda do marxismo, neomarxismo e da Escola de Frankfurt. A pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças para melhor no ambiente pesquisado. Dessa forma ela é ao mesmo tempo hermenêutica e emancipatória. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são co-participantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento. Para tal, a agenda da pesquisa é negociada de modo a atender a necessidades do grupo que vai ser pesquisado.

Durante a formação a distância e mais especialmente nos encontros presenciais, Pereira (2006) implementou essa pesquisa etnográfica colaborativa (que ainda se encontra em andamento) com os Tutores em Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento, seguindo as orientações dadas por Bortoni-Ricardo (2006). Em seu texto *Pesquisa qualitativa e a prática do professor*, a autora

acrescenta que a etnografia colaborativa na educação é muito adequada ao trabalho que se quer desenvolver no projeto de formação continuada porque formador e professor em formação *são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos na pesquisa*. Valendo-se da metodologia etnográfica colaborativa, na medida em que o objeto da pesquisa é a ação-reflexão-ação dos sujeitos-parceiros, os formadores têm como procedimento básico a observação participante. É importante que o formador conheça a perspectiva significativa do professor em formação sobre cada ação identificada, isto é, precisa saber como o professor em formação vê e interpreta a referida ação e verificar se há identidade entre a sua interpretação e a do professor em formação.

5. Considerações Finais

Gostaríamos de finalizar apresentando algumas considerações de três Tutoras (mas que são extensivas a todos os Tutores): Katiucia, Tina e Lídia, que atuam na Rede Municipal de São Luís-MA e trabalham constantemente em equipe. Elas destacaram, no último encontro presencial do Pró-Letramento, alguns pontos que consideramos muito produtivos para os propósitos desse texto: a) as Tutoras têm sentido cada vez mais necessidade de investir na própria formação (estudando, pesquisando, comprando livros...); b) o grupo de Professores Cursistas está bastante motivado com a formação continuada implementada. Eles têm elaborado relatórios de sua prática diária e assumido uma postura de professores pesquisadores; c) as Tutoras têm se preocupado com o aprofundamento e sistematização dos conhecimentos trazidos nos fascículos do Pró-Letramento; para elas, o desafio é efetivar o conhecimento do Pró-Letramento; d) as ações na formação continuada dos Professores Cursistas no que se refere às práticas presenciais e a distância têm ocorrido levando-se em consideração o desenvolvimento da ação-reflexão-ação, implementado na relação interativa entre Tutor e Professor Cursista (em um feedback contínuo) e na

contextualização da realidade educativa do Professor Cursista (histórias de vida e abordagem interacional da linguagem).

Portanto, temos a convicção de que o desenvolvimento da pesquisa qualitativa em sala de aula e, em especial, da pesquisa etnográfica colaborativa pelo professor pesquisador é uma importante contribuição para todos que se interessam e trabalham pela melhoria e qualidade da Educação, especialmente, da Educação em Língua Materna.

Referências

- BORTONE, M. E. & BORTONI-RICARDO, S. M. *Modos de falar/Modos de escrever*. Fascículo 6 – Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem. Brasília: CFORM/UnB, SEB/SEED/MEC, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Pesquisa qualitativa e a prática do professor. In: *Projeto de formação continuada para professores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura – (Estado do Ceará)*. Brasília: CEAD, 2006. 31p.
- _____. *Educação em língua materna - a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *Nós chegemos na escola e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 9/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena*. Brasília, 08 de maio de 2001.
- CAZDEN, C. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- ERICKSON, F. *Qualitative methods. Research in teaching and learning*. Volume 2. New York: Macmillan Publishing Company, p.75-200, 1990.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p.75-91.

NADAL, B. G. & RIBAS, M. H. *Formação de professores orientadores(Tutores)*. Fascículo 8 – Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem. Brasília: UEPG, SEB/SEED/MEC, 2005.

PEREIRA, A. D. de A. A formação (sócio)lingüística de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no Programa de Formação Continuada – Pró-Letramento. *Anais da XXI Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste – GELNE*. João Pessoa-PB, 2006, p.211-221.

A CUT E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Gilmar Pereira da SILVA
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: O presente artigo fundamenta-se na experiência da Central Única dos Trabalhadores (CUT) com a formação de professores. Baseia-se em estudos do autor sobre a experiência Educativa da Central Sindical, tendo inclusive elaborado sua tese de doutoramento a respeito do assunto. A metodologia para elaboração do trabalho foi a pesquisa participante.

PALAVRAS-CHAVE: educação, letramento, linguagem.

ABSTRACT: The present article is based on the experience of the Central Única dos Trabalhadores (CUT) in the teachers training. It is based on studies of the author about the educative experience of the Syndical Central office, also having elaborated its doctorate thesis regarding the subject. The methodology for elaboration of the work was the participant research.

KEYWORDS: education, language, literacy.

Introdução

A história do movimento sindical no Brasil apresenta um envolvimento significativo com o processo educativo, desde o surgimento dos primeiros sindicatos no país, no final do século XIX e início do século XX. Este envolvimento com atividades voltadas para a educação tem-se dado basicamente em duas frentes: primeiro como movimento reivindicatório por educação pública e gratuita; segundo, atuando nas atividades de ensino. Esta última frente tem-se materializado de diversas formas, sendo que, num primeiro momento, mais voltada a estudo das políticas, sobretudo sindicais, para, em seguida, centrar-se em projetos educativos, muitos deles voltados para atender a jovens e adultos que desejam dar continuidade aos estudos.

A Central Única dos Trabalhadores (CUT) passa a desenvolver estas atividades de ensino a partir da década de 1990 do século XX, inicialmente com projetos de parceria com o Ministério do Trabalho e mais recentemente com o MEC.

A proposta de formação de professores pensada pela CUT se fundamenta na metodologia de educação popular, tendo como referência principal o educador Paulo Freire (1980, p. 43), o qual afirma que,

Apartir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é sabedor.

A construção do saber, portanto, não pode ser algo prescrito exclusivamente pela instituição escolar, trazido de dentro para fora, mas deve ser algo entranhado nos sujeitos, cabendo-lhes a escolha coletiva da melhor forma de intercomunicarem-se e, nesse processo, construir cotidianamente os saberes e, por conseguinte, a sociedade.

1. O projeto *Todas as Letras*: uma discussão diferente sobre alfabetização

O projeto *Todas as Letras* é desenvolvido, em todo país, pela CUT, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC), com a Petrobrás, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a chancela da Unesco e o apoio da Scania do Brasil. Segundo relatos de dirigentes e educadores, destina-se a trabalhadores(as) urbanos (as), empregados(as) e desempregados(as); trabalhadores(as) da economia informal; profissionais do sexo; população carcerária-presidiária; populações indígenas; populações ribeirinhas e populações quilombolas.

O registro inicial destes dados é fundamental para que se possa discorrer com clareza a respeito da dinâmica formativa dos educadores. O processo de acompanhamento é pautado na tentativa de aprendizagem continuada, exigindo dos educadores um compromisso constante com a realidade dos sujeitos. Para que isso seja possível, professores, coordenadores pedagógicos, representantes de educandos, bem como dirigentes da Central Sindical se encontram periodicamente em grupos de estudo para avaliação das ações realizadas e elaboração de programação para as atividades subseqüentes.

Nos encontros de formação são apresentadas as diversas experiências desenvolvidas no decorrer do período, levando em consideração o processo de aprendizagem, os elementos da cultura, a mística de cada grupo, que é socializada e, a partir disso, estabelece-se uma relação com a metodologia de trabalho, que se fundamenta principalmente na leitura do mundo.

O entendimento é que a leitura da palavra é o segundo momento e deve ser valorizada a partir da leitura do mundo. Freire (1998, p.41) faz a seguinte observação:

Daí a necessidade que tem o trabalhador social de conhecer a realidade em que atua, o sistema que enfrenta, para conhecer também o seu viável histórico. Em outras palavras, para conhecer o que pode ser feito, em um momento dado, pois se faz o que se pode e não o que se gosta de fazer.

O que se pode verificar a partir da reflexão do autor é que a sua proposta metodológica prima pela valorização do sujeito a partir do seu estar no mundo. Nesta perspectiva, o letramento é um construto social, como bem destaca Tfouni (1995, p.10):

A Escrita é o produto cultural por excelência. É, de fato, o resultado tão exemplar da atividade humana sobre o mundo, que o livro, subproduto mais acabado da escrita, é tomado como uma metáfora do corpo humano: fala-se

nas “orelhas” do livro; na sua página de ‘rosto’ nas notas de rodapé e o capítulo nada mais é do que a ‘cabeça’ em latim.

A reflexão apresentada pela autora nos dá a dimensão de que o processo de construção da escrita deve considerar o lócus em que se encontra o sujeito e a realidade social deste, para, a partir daí, propor maneiras de operacionalizar a produção do conhecimento.

O projeto Todas as Letras busca fazer com que seus educadores vivenciem a realidade do aluno e da comunidade em que estão inseridos para que possam construir caminhos que apontem para a sistematização de um saber que privilegie a experiência da comunidade.

Alfabetizar aqui é muito mais do que o domínio puro e simples dos códigos; ao contrário, a alfabetização se baseia numa leitura que ao mesmo tempo em que permite ler a palavra, também possibilita dar sentido a esta, construindo um diálogo entre o presente e o passado, fazendo uma interação entre estes de forma dialética.

Assim, os educadores da região do Baixo Tocantins¹, quando vão aos encontros, levam experiências relacionadas às suas comunidades, como a colheita do açaí, a pesca artesanal; já as turmas de Belém apresentam informações sobre artesanato, mercado informal de trabalho, desemprego, violência urbana; as turmas da região de Bragança apresentam dados sobre agricultura e pesca. As informações são usadas nos diversos debates e sintetizadas para a elaboração de materiais didáticos que são usados no processo de alfabetização e apropriação da escrita que se desenvolve a partir de valores culturais da coletividade representada pelo projeto.

¹ Região que compreende os municípios banhados pelo Rio Tocantins, como Mocajuba, Cameté, Baião, Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajuru.

A alfabetização e a escrita, analisadas no processo descrito, constituem construto social que vai sendo elaborado a partir de gênero oral, imagético, e se fundamentam no conhecimento dos sujeitos da alfabetização. Sujeitos estes que inicialmente estão alienados da realidade em que vivem. Neste sentido, o processo de letramento e da escrita passa a ser também um processo de ruptura da alienação que o sujeito tem em relação ao mundo em que vive, não apenas pela decodificação das letras, mas principalmente pela interpretação do mundo ao seu redor. Ferreiro (1995, p.43) faz uma referência interessante a respeito da escrita. Para ela,

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência.

O que se pode observar, quando se compreende o processo de alfabetização e letramento, é que, por este prisma, os símbolos e sua decodificação são materializações de objetos concretos idealizados pelo homem. Dessa forma, fica mais fácil compreender porque o sujeito a quem é dada a oportunidade de se alfabetizar, a partir das experiências cotidianas, o faz com melhor qualidade e rapidez do que aquele que se alfabetiza a partir de metodologias convencionais.

A experiência do Projeto Todas as Letras tem sido interessante na medida em que tem permitido a discussão sobre o conceito de alfabetização, principalmente quando se observa, por exemplo, que, a partir do cotidiano da sala de aula, muitos educandos são capazes de desenhar algumas palavras e em alguns casos até reconhecê-las a partir da grafia, embora apresentem dificuldades em compreender o seu significado. Desta forma, educar passa a ter uma outra perspectiva que se fundamenta no significado que é dado ao domínio do saber que se adquire.

Partindo desse pressuposto, alfabetizar passa a ser um ato político, uma vez que permite a superação da alienação do sujeito

em relação ao objeto, fazendo com que este sujeito se torne autoridade em relação ao mundo.

2. Letramento e gênero discursivo: o compromisso político ideológico da educação

O discurso formal ainda é a tônica no processo ensino-aprendizagem, situação que faz da escola, de modo predominante, um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1983). Ao reconhecer as culturas que se localizam fora do gênero padrão como instrumento de valor secundário, ou ainda, sem nenhum valor, a escola se constitui em um instrumento para a reprodução dos discursos das elites. Partindo deste enunciado, Moreira (2004, p.37) faz uma reflexão que aponta caminho para romper esta forma de encarar o processo de ensino:

A atitude do professor de primeiro e segundo graus em relação ao aluno das camadas subalternas parece ser ainda predominantemente pautada por preconceitos e por descrença em sua capacidade de aprender, o que certamente contribui para o baixo rendimento desse aluno. Entretanto seria indispensável que o professor acreditasse na potencialidade desse aluno e procurasse criar condições que favorecessem seu bom desempenho, valorizasse sua cultura e buscasse promover seu diálogo com a cultura erudita.

Como se pode verificar, o autor não propõe um tratamento secundarizado da cultura erudita, mas compreende que para apropriação desta deve-se ter como ponto de partida a cultura popular. Rojo (2001, p. 174) parece apontar nesta mesma direção quando afirma que:

Concebido, portanto, o processo ensino-aprendizagem como um processo social e histórico, culturalmente determinado e grandemente dependente das práticas interacionais, e re-enfocada a interação como circulação

de discursos (enunciação) e a internalização como apropriação de discursos em circulação, o objeto prioritário de ensino-aprendizagem em língua portuguesa passa ser, para nós, os discursos em circulação, enunciativamente abordados, e não mais os textos em suas propriedades formais.

A assertiva da autora nos permite detectar semelhanças significativas com as preocupações de Moreira (2004). Os dois apontam a necessidade que se tem de valorizar as experiências cotidianas do sujeito no processo ensino aprendizagem. Porém, Moreira (2004 p. 42) parece ir além, quando sugere que a preocupação com os preconceitos em relação à cultura popular, sobretudo em relação a dialetos, deve ser analisada no universo da formação de professores e não apenas no Curso de Letras, sugerindo que [...] “a questão da diversidade dialetal seja analisada em todos os cursos que preparem professores, e não apenas no curso de Letras”. Tal constatação nos permite focalizar nossa reflexão na perspectiva interdisciplinar que a língua representa e que precisa ser posta em prática. Analisando-se desta forma, é possível verificar que a linguagem está em todos os ramos do conhecimento; todavia, para a formação de professores é possível elencar alguns conceitos que julgamos necessários em ramos da ciência como Antropologia, Sociologia, Didática.

No campo da Antropologia, é possível discutir conceito de cultura e etnocentrismo, bem como comunicação, entre outros; já no tocante à sociologia, pode-se analisar o conceito de classes sociais, conflitos, poder. No caso da didática é possível verificar como estes conceitos todos podem servir de instrumento para que se consiga sistematizar o conhecimento em qualquer área e criar estratégias de como desenvolver o processo ensino-aprendizagem de forma continuada.

Partindo desta análise, é possível verificar que a experiência da CUT busca fundamentar-se em um instrumental

que leva em conta esta interconexão entre linguagem e cotidiano, de maneira que o processo de formação do professor acontece a partir do conhecimento interativo entre o seu conhecimento (saber acadêmico) e o sujeito com quem interage no cotidiano (cultura popular). Nesse sentido, o conceito de letramento como um processo sócio-histórico (Tfouni, 1986) e a noção de gênero discursivo como materialização dos discursos nas mais variadas esferas sociais (Marcuschi, 2006) permitem-nos resgatar, no campo aplicado, as propriedades discursivas e ideológicas que estão além dos textos: é o despertar da leitura do mundo como sempre frisou Paulo Freire.

O processo comunicativo apresenta-se, assim, como algo dinâmico, capaz de emprestar à didática uma modalidade nova de construção e troca do conhecimento, que se materializa na capacidade que se tem de valorização do saber do outro, em relação ao seu modo de falar ou de agir.

3. A importância do diálogo no processo educativo

O processo comunicativo é, para nós, um dos espaços mais significativos para a construção de um diálogo que objetive transcender o padrão vigente. O educador brasileiro Paulo Freire talvez tenha sido quem mais enfaticamente abordou a questão dialógica no processo de ensino, tendo como locus de estudo os esfarrapados do mundo. Segundo ele, o diálogo, como o principal elemento de construção do saber, pode dar-se para além do espaço da sala de aula, situação que mencionamos, sobretudo, em consequência do processo de ensino que estamos discutindo.

O eu freireano só se materializa quando é posto no mundo; ao colocar-se no mundo, observa-se que a sua existência é resultado de outras existências. Isso fica muito claro em suas teses em relação ao educador-educando e ao educando-educador. Para Freire (1974, p. 7-8), a educação humanista deve ter como elemento central o homem como ser histórico.

Se, para uns, o homem é um ser de adaptação ao mundo (tornando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural) sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, o seu fazer educativo segue um outro caminho. Se encararmos como uma 'coisa', nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta cada vez mais uma maior domesticação do homem. Se encararmos como pessoa, nosso fazer será cada vez mais libertador.

Isso significa que o processo educativo deve ser constantemente subordinado à realidade humana. Essa compreensão de ser em construção nos fortalece como sujeitos que somos e que queremos que os outros também sejam. É nesse sentido que estamos verificando como está sendo desenvolvido o processo educativo da CUT e de que maneira ele pode ser analisado.

Com base nas reflexões de Freire, podemos dizer que o discurso de fundamentação da educação popular tenta sinalizar para a libertação do homem. Devemos compreender que a dominação a que são submetidas as populações é um espaço de privação de quem é dominado e de quem se considera dominante. Segundo Freire (1974, p. 9),

A questão que agora enfrentamos consiste em saber, na situação concreta em que milhares de homens estejam nas condições de objetos, se aqueles que assim os transformam são realmente sujeitos. Na medida em que os que estão proibidos de ser são 'seres' para o outro, os que assim os proíbem são falsos seres para si. Por isso, não podem ser autênticos sujeitos. Ninguém é, se proíbe que os outros sejam.

Esse pensamento de Freire, ao mesmo tempo em que é elucidativo, é também desconcertante. Ele põe as coisas em seu devido lugar. O que está em questão não é o indivíduo coisificado,

desfocado de seus iguais; ao contrário, é o ser humano como sujeito capaz de reconhecer também a necessidade do outro no momento em que percebe a sua existência como inacabada, em construção. Essa maneira de ler o mundo e de pôr os sujeitos nesse areabouço consubstancia o processo educativo e contribui para que aqueles que a este se propõem entendam que a possibilidade educativa só pode ser consolidada com base em dois métodos estabelecidos. Na visão de Freire (1974, p. 45):

No fundo, há só dois métodos educativos diferentes, revelando atitudes específicas em face dos iletrados. O primeiro, o da educação, visando à domesticação do homem; o segundo, o da educação que visa à libertação do homem (não que por si só a educação possa libertar o homem, mas ela contribui para esta libertação ao conduzir os homens a adotar uma atitude crítica diante de seu meio).

A idéia de que, mesmo no descompromisso, há um comprometimento, é, sem dúvida, uma conquista interessante para o desenvolvimento da educação como elemento de descolonização do mundo. É fundamental, portanto, que o diálogo tenha como compromisso romper com uma razão congelada que serve apenas para manter o desígnio da lógica coisificada. Nas normas estatais, esse tipo de educação tem que ser necessariamente combatido. Segundo Adorno (2000, p. 137):

Finalmente, o centro de toda a educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isto só será possível à medida que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências. Para isso, teria de se transformar em sociologia, informando acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas. Seria preciso tratar criticamente um conceito tão respeitável, como o da razão de Estado. Para citar apenas um modelo: à medida que colocamos o direito

do Estado acima do de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente.

A triste metáfora utilizada pelo autor com referência a Auschwitz deve ser entendida em relação a todos os demais tipos de controle, coercitivos ou psicológicos, do homem. Isso também é uma forma de dominação agressiva e degradante em relação ao ser humano; e, assim sendo, as guerras que dizimam milhões de inocentes; a selvageria econômica que, no afã de acumular cada vez mais, mata mais gente de fome; a corrupção desenfreada de governantes; os racismos velados ou não; ou ainda qualquer tipo de desejo de totalização humana, também são formas de dominação que diminuem o ser humano em relação aos demais. Se assim entendemos, a tese freireana da liberdade não pode ser realizada em um mundo como este. Dessa forma, a liberdade e, conseqüentemente, a felicidade não podem acontecer sem a realização do outro. A realização do outro aqui tem a ver com a capacidade que este desenvolve; neste sentido, o processo de alfabetização é um desses caminhos.

O mundo novo que a educação deve pregar e defender deve ter a conquista da liberdade e o respeito ao outro como sujeito, sob pena de transformar o tudo em nada. Acerca desse fato, Adorno (1999, p. 28) nos chama atenção de forma enfática:

A identidade de tudo com tudo é paga com o não haver nada, podendo ser ao mesmo tempo idêntico a si mesmo. O iluminismo dissolve a injustiça da antiga desigualdade, a dominação imediata, porém, torna-a, ao mesmo tempo, eterna mediação universal na relação de um ente qualquer a outro.

Essa forma de padronização do sujeito se encaixa perfeitamente no conceito de educação onde o domínio dos códigos, por si mesmo, representa a possibilidade de resolver os problemas de analfabetismo no país. Com este propósito inicialmente, é preciso congelar as imagens para depois planejar

como as coisas irão acontecer. Nesse tipo de educação não há surpresa, pois tudo está devidamente planejado e se encontra no caderno da professora, que copiou do planejamento da Secretaria de Educação, que, por sua vez, recebeu do programa do Ministério de Educação. Nesse processo, o professor é mero repassador da lógica que busca conformar alunos, funcionários e quem mais esteja ao seu redor, sem, porém, preocupar-se com a transcendência da realidade formatada. Evidentemente, as coisas não acontecem especificamente em uma realidade formatada, uma vez que as contradições são inerentes ao ser humano. Isso tudo nos insere numa busca constante.

Estudar o processo de alfabetização de jovens e adultos, sobretudo com base em um movimento sindical, só será possível à medida que entendermos o papel de cada indivíduo e dos sujeitos coletivos de modo relacionado à sua diversidade. Para isso, devemos partir da pressuposição de que os trabalhos realizados em cada município devem ser entendidos, cada um, com base na sua existência e na sua inter-relação com os sujeitos.

Em vista disso, devemos entender a educação como a necessidade que o homem tem de, na diversidade, criar coisas, sem, contudo, esquecer sua relação com os outros. Ao agir dessa forma, ele se tornará cada vez mais humano, passando a entender, inclusive, os limites do quanto pode, sem ferir o outro.

Segundo Freire (1980), para que exista a inter-relação, será preciso que o homem problematize a realidade e, nesse problematizar, localize-se no universo geográfico e principalmente social, de modo que consiga entender como os diversos sujeitos internos e externos se comunicam.

A leitura do ato comunicativo se apresenta como um instrumento fundamental para a formação de um educador comprometido com um processo de alfabetização para além da mera decoração dos códigos.

4. Considerações Finais

O projeto de alfabetização da CUT se fundamenta numa metodologia dialógica, que visa a compreender a dinâmica da realidade dos sujeitos envolvidos com o processo de construção do conhecimento, sejam eles educadores, coordenadores pedagógicos, alunos ou ainda os dirigentes da Central Sindical.

Assim, a formação de professores acontece num processo dinâmico, de maneira mais formal nos encontros entre um módulo e outro, momento em que se reúnem professores, coordenadores pedagógicos, representantes de alunos e dirigentes sindicais para avaliar as atividades desenvolvidas e planejar as ações seguintes, ou ainda através da experiência cotidiana nas salas de aula.

Com base no acompanhamento das atividades desenvolvidas na formação de professores realizadas pela CUT, foi possível concluir que o processo de formação dos professores acontece de forma continuada e com uma preocupação em relação a dar suporte para que os mesmos convivam e compreendam a realidade dos educandos, seja em relação à cultura, às condições sociais ou à linguagem vivenciadas por estes.

Referências

ADORNO, T.W. *Vida e obra*. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. *Uma educação para liberdade*. Porto: Textos Marginais, 1974.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para ação educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, E. L. (org.). *Projeto Político Pedagógico*. Porto Velho: CUT Região Norte, 2000.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para o debate. In: ALVES, N. *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2004.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciada para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil*. Campinas: Pontes, 2001.

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

LETRAMENTO E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: PROBLEMAS DE ESCOLA¹

Samuel Pereira CAMPOS
(DCR-CNPq)

Débora C. do N. FERREIRA
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar as concepções de letramento presentes em uma escola pública localizada em área da periferia urbana de Belém (PA), levantando questões sobre as práticas lingüísticas predominantes no contexto escolar. Procura-se provocar essas questões a partir do uso de fragmentos discursivos e eventos de letramento (dados) tendo como base pontos de vista, métodos, instrumentos e práticas da etnografia. As análises presentes no artigo representam nosso interesse em contribuir para as discussões que vêm sendo realizadas em áreas dos Estudos da Linguagem e, conseqüentemente, com aqueles que se preocupam com o ensino de Língua Portuguesa na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento, variação lingüística, ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This work aims to analyze literacy's conceptions present at public school located on urban periferia of Belém (PA), bringing out questions about the predominant linguistic practices at school context. We search to provoke these questions through the use of discursive fragments and literacy events (data) generated by a research work based on ethnography points of view, methods, instruments and practices. The presented analysis on this article represent our interest to contribute to discussions that is being made on Language Studies areas and, consequently, to those who cares with Portuguese Language teaching at school.

KEY-WORDS: Literacy, linguistic variation, Portuguese Language teaching.

¹ Este texto está situado na pesquisa *Práticas de letramento e variação lingüística: um estudo em sala de aula de escola pública de periferia*, que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Débora Cristina do Nascimento Ferreira (co-autora deste artigo), apresentado ao Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV), do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará (CLA/UFPa), em 2005.

Introdução

Pesquisas nas áreas de Educação e de Linguística Aplicada têm apontado que o modelo autônomo de letramento predomina no cenário escolar brasileiro (ver Kleiman 1995 retomando trabalhos de Street 1984 e de Heath 1992, 1993, por exemplo). Esse modelo é caracterizado pela permanência do ensino da escrita centrado na transmissão de regras da gramática normativa. Entre as inúmeras decorrências dessa perspectiva de ensino, de trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, encontra-se a que diz respeito ao modo com que se concebem as relações entre oralidade e escrita: a dicotomização escrita e oral estabelece-se tendo como base a primazia da primeira sobre a segunda.

No contexto de sala de aula, mais precisamente naquela em que a pesquisa (ver seção 3. Metodologia e contexto da pesquisa) para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Débora Ferreira (co-autora deste texto), pode-se observar os problemas advindos dessas dicotomizações, sendo a Língua Portuguesa reduzida a uma variante linguística diretamente ligada à escrita, associada à tradição gramatical normativa, culta, inventariada por seu caráter lógico, elaborado e completo, o que a diferenciaria da fala.

De acordo com o modelo autônomo de letramento, o domínio da escrita promoveria o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização. Este modelo privilegiaria a modalidade escrita da variante legitimada como padrão pelas instituições do Estado, pela escola.

A variante linguística promovida nesses contextos seria portadora de uma tradição cultural, de uma identidade nacional e, por razões históricas, seria veiculada pelos grupos economicamente privilegiados (Kleiman, 1995; Gnerre, 1998). Segundo Kleiman (1995), em função do domínio do modelo autônomo de letramento em sala de aula, observa-se um processo de exclusão das demais variantes linguísticas regidas por regras que não estão em sua totalidade contempladas pela descrição da

gramática normativa, daí não serem legitimadas em contextos oficiais/letrados, de letramento escolar.

Por serem diferentes em relação ao que é tido como padrão, estas variantes são estigmatizadas. No geral, por motivos históricos, elas são usadas por falantes pertencentes às classes economicamente desprestigiadas; no caso brasileiro, pela maioria da população: excluídos e discriminados por não dominarem o código linguístico padrão.

A predominância do modelo autônomo de letramento e de práticas de ensino voltadas à apreensão da língua padrão tem gerado, entre outros problemas, altos índices de analfabetismo, tanto pleno quanto funcional, de reprovação e de evasão escolares. O trabalho com a Língua Portuguesa, com base na primazia da língua padrão, se materializaria em processos educativos fundados em modelos linguísticos e culturais distintos e distantes da realidade e das práticas sociais, discursivas (Soares, 2002) daqueles que frequentam a escola.

Com base nessas percepções, relativas à complexidade do letramento produzido no contexto escolar, mais especificamente naquele onde se encontram as camadas menos favorecidas da sociedade, e, também, levando-se em conta o papel da linguagem no processo de exclusão social dessas camadas, a pesquisa etnográfica foi de grande valia na geração de dados sobre a escrita em escola pública de periferia, no sentido que orientou nossos lugares e práticas no contexto pesquisado, ou seja, em contexto notadamente voltado para as camadas mais pobres economicamente da sociedade, constituídas em processos e práticas discursivas não valorizadas pelas instituições do Estado.

1. Letramento e variação linguística

1.1. Sobre o letramento

Kleiman (1995) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e

enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Desta definição, pode se inferir uma ênfase no caráter social e coletivo da escrita existente nos mais diversos e diferentes contextos da vida humana, ou seja, nos letramentos ou nas práticas de letramento que nos envolvem nas diversas esferas da atividade humana em sociedade (Bakhtin, 1997).

Nessa perspectiva, o letramento, enquanto esse conjunto de práticas, seria construído socialmente. Essas práticas podem ser encontradas, por exemplo, tanto em grupos altamente letrados, quanto em outros de menor acesso à escrita, como é o caso da prática discursiva construída em uma assembléia comunitária, quando os envolvidos no evento sabem os momentos mais adequados para se falar e os registros e estilos de linguagem a serem utilizados a fim de definir as questões que estão sendo tratadas.

Segundo Kleiman (1995), a escola, a mais importante das agências de letramento, concentra-se não no letramento como prática social, mas apenas em um tipo de letramento, a alfabetização – a aquisição de códigos alfabéticos e numéricos. Nesse processo, a competência individual é valorizada e tratada como essencial para o sucesso e promoção na entidade escolar, distanciando-se, portanto, do caráter coletivo e contextualizado de outras práticas de letramento, vivenciadas pelo indivíduo em suas mais diferentes práticas interacionais, cotidianas, de contato com o discurso letrado, escolar ou não.

1.2. Variação lingüística na escola

A atenção ao aspecto da variação reside na existência do conflito entre a linguagem padrão transmitida pela escola e a linguagem estigmatizada apontada como umas das causas das elevadas taxas de fracasso escolar e evasão nas séries iniciais, por exemplo, o que se constitui em um dos principais fatores para a exclusão na escola. Essa situação remete à questão do bidialetarismo presente no ambiente escolar brasileiro, uma vez

que os alunos são falantes de uma variante lingüística não valorizada pela escola, que privilegia a língua padrão-oficial.

Pode-se verificar que o papel da linguagem no processo de exclusão social é nuclear, visto que a linguagem é um dos principais produtos da e instrumentos para a transmissão das expressões culturais. Em decorrência de práticas culturais diferenciadas, tem-se o confronto entre os usos da linguagem das diferentes classes sociais no contexto escolar, provocando discriminações e contribuindo, consideravelmente, para o fracasso escolar das camadas populares (Soares, 2002). Além de sofrerem o drama da fome, da miséria, do desemprego, da segregação espaço-social e de todas as outras privações decorrentes de suas condições econômicas, o direito de ler e de escrever também lhes é negado; o que acentua ainda mais as diferenças de acesso e oportunidades entre os grupos sociais dominados e dominantes (Soares, 2002).

Considerando, na esteira de Bakhtin (1997), que o signo constitui a arena de lutas das classes sociais, podemos compreender as relações entre escrita e poder com base nas percepções de Gnerre (1998, p. 22), para quem “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”, já que somente uma minoria da população pode acessar o sistema de comunicação da língua padrão, prestigiada e exigida nas práticas sociais formais e institucionais de todas as sociedades. A esse propósito, Bortoni (1995) discute o uso de variedades não padrão em sala de aula e os efeitos desse uso no processo de letramento escolar. Os defensores desse uso consideram-no uma estratégia de transição para a assimilação da variante de prestígio; seus críticos o apontam como fator de retardamento do contato com a língua padrão, o que comprometeria o processo educacional dos alunos.

Cabe ressaltar, todavia, que a problemática é mais complexa do que supõem as generalizações. A base de dados gerada na pesquisa referida acima permite a discussão sobre o uso e o não-uso de determinadas formas lingüísticas, sobre o contexto de uso (in)consciente dessas formas nas práticas sociais,

sobre as ressonâncias dessas formas no processo educacional e o condicionamento cultural que elas implicam, o que, por sua vez, possibilita a discussão sobre as representações de língua e linguagem, arraigadas nas práticas de sala de aula, e a relação dessas questões com os currículos e com a formação de professores de Língua Portuguesa.

No contexto de nossa pesquisa, questionamos quais os efeitos da variação lingüística no letramento das classes populares a partir das seguintes perguntas: 1) como os discursos, as práticas de letramento e os processos intelectuais de professores e alunos se influenciam e dialogam com outros discursos? E quais as implicações desses fenômenos no processo educativo dos alunos de classes populares?

2. Metodologia e contexto da pesquisa

2.1. Base teórico-metodológica

De acordo com Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista é aquela que apresenta bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas diferentes da tradicional e consagrada pesquisa positivista. O autor diferencia as duas formas de pesquisa científica assim: quanto ao aspecto epistemológico, produzir saber na corrente interpretativista significaria ter acesso ao fato de forma indireta, conhecendo os vários significados que o constituem. No âmbito metodológico, os múltiplos significados são passíveis de interpretação, de serem acessados, considerando que os significados são construídos no processo de interação. Nesta forma de produzir conhecimento, o fator qualitativo é o que interessa. No que se refere ao aspecto ontológico, o homem atribui significados ao mundo social, logo não pode ser colocado à margem do processo. Nesta perspectiva, seria impossível ignorar o ponto de vista dos participantes, os sujeitos da pesquisa: tanto daquele que constrói o projeto de pesquisa, que se interessa por um tema e se propõe buscar evidências na sociedade para discutilo, quanto daquele que compõe a comunidade na qual o problema

é considerado. Assim, a investigação se constitui na interação do interesse científico com a vida cotidiana de determinada comunidade (até de uma pessoa).

Tratando desse paradigma de pesquisa, Moita Lopes (1994) faz ainda a diferenciação entre alguns tipos de pesquisa, entre elas, a pesquisa etnográfica. Proveniente de áreas de estudos da sociologia e da antropologia, ela procuraria localizar o contexto social da perspectiva dos participantes. Essa perspectiva focaria a visão dos sujeitos sobre determinado contexto social. De acordo com Erickson (1986), a etnografia objetivaria responder os seguintes questionamentos diante de um determinado contexto de pesquisa: *O que está acontecendo? Como os eventos estão organizados? O que eles significam para/entre os participantes? Como as significações poderiam ser comparados a outros contextos?*

Seguindo esses questionamentos, bases teóricas e instrumentos da etnografia contribuiriam para sustentar estudos, por exemplo, sobre práticas e/ou formas de exclusão social, preocupando-se em produzir análises holísticas ou dialéticas da cultura. O termo cultura seria visto como um sistema de significados mediadores entre/dos componentes de determinada comunidade/sociedade, assim como de suas estruturas sociais. Nessa perspectiva, os sujeitos seriam indispensáveis para a construção de uma configuração de sentido(s) sobre as contradições sociais, da configuração que *as coisas* podem adquirir em determinado contexto, como aquela produzida, por exemplo, na/dentro da escola. Procurar-se-ia não falar pelos sujeitos, nem dar lhes voz, como se isso aos pesquisadores coubessem, mas tentar-se-ia fazer ouvir suas vozes, seus embates com as instituições do Estado, seus discursos, enfrentamentos e anseios sociais.

Em nossa pesquisa, nos orientamos na prática de campo em gerar dados que falassem sobre práticas de letramento predominantes no ensino fundamental (5ª série) brasileiro, no caso do contexto pesquisado, no ensino fundamental produzido em área de periferia urbana de Belém. Nesse sentido, organizamos

e levantamos questões sobre as concepções de letramento que predominam no contexto focado, trazendo à tona também questões de variação linguística em lugar social (uma escola, uma sala de aula) onde predominam diferentes variações da língua portuguesa sendo falada, em diferentes contextos, por todos os grupos de uma determinada comunidade escolar, mas, também, onde predomina, como via de regra na escola, a língua oficial.

2.2. Contexto da pesquisa

A pesquisa teve sua motivação inicial durante o segundo semestre de 2004, no âmbito das atividades de observação de aulas integrantes da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa II (LA 01109) do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). Partimos do pressuposto de que, com este tipo de pesquisa, poderíamos dar conta de observar como vêm se reproduzindo os problemas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa, focando questões de variação linguística.

Uma das escolas escolhidas para a realização da pesquisa foi uma da rede municipal de ensino de Belém (PA) localizada no bairro Montese (Terra Firme). No período de nossa pesquisa, a escola atendia a alunos que moram em uma área conhecida pelo acúmulo de problemas sociais, pela presença de elevados índices de pobreza, de violência, de marginalidade; além, é claro, dos problemas como os de saneamento básico e dos relacionados às condições de trabalho, educação, saúde, moradia, lazer, esporte.

As ruas em torno da escola não eram asfaltadas e o esgoto estava a céu aberto. A estrutura da escola era de alvenaria (02 pavimentos), em boas condições, contando com 12 salas de aula ocupadas em 04 turnos (estes, por sinal, eram iniciados, separados, terminados, pelo soar de uma *sirene de polícia*, comum (*sic*) em escolas públicas).

Os dados gerados neste contexto (escolar e social) foram organizados sob a forma de relatório-científico e estão sendo utilizados em discussões feitas em diferentes textos, que, como

neste, visam tratar de questões de linguagem e escola (letramento escolar) em práticas discursivo-pedagógicas geradas em ambiente de ensino de Língua Portuguesa.

2.3. Os sujeitos da pesquisa

A professora da turma pesquisada já vinha trabalhando há mais de 24 anos na escola e estava, na época da pesquisa, na iminência de se aposentar. Era licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa (1981), e especialista em Língua Portuguesa, tendo, ainda, naquela época, cursado 04 disciplinas do mestrado em estudos literários no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA (2002). De acordo com suas declarações, ela não terminou o curso de mestrado devido ao tempo que a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) lhe concedeu. A professora também tinha experiência com ensino superior, já tendo ministrado aulas, como professora substituta da UFPA, em disciplinas da área de Literatura (campus de Castanhal-PA).

A turma em que se centrou a pesquisa era composta por 45 alunos (aqueles que freqüentavam as aulas). A média de idade dos alunos variava de 11 a 13 anos, dos quais a maior parte era composta por meninos. Todos usavam uniforme escolar, alguns iam calçados com sapatos e outros com sandálias. Em relação às demais turmas da mesma série, essa turma não tinha recebido livro didático de Língua Portuguesa. A professora, em conversa informal, considerava a turma “Boa”, porque estava numa fase, como a professora definiu, considerada a “fase da inocência”, qual seja, aquela na qual, ainda *se respeita o professor, se fazem as atividades, não faltam*. Enfim, uma turma “não barra pesada”, diferente de outras turmas da escola, compostas por alunos repetentes, de idade avançada, com vários tipos de problemas sócio-escolares.

Vejamos como esses sujeitos, em práticas e linguagens, apresentaram situações (orais e escritas) de letramento, objetivadas para as discussões propostas, que nos levam a seguir as discussões tratadas até aqui.

3. Focalizando a variação lingüística em sala de aula

Iniciemos retomando a transcrição de uma aula sobre a categoria gramatical advérbio.

P - Advérbio ...ele indica o quê?...uma circunstância né..... que pode ser de tempo né...temporal....pode ser de modo..lugar. Atenção....senta garoto... Aqui (apontando para o que estava escrito no quadro) que vocês vão tirar a.....Como vocês dizem na linguagem pobre de vocês.... aqui.... que vocês vão sacar o que é o advérbio.

A - Eu saquei...

(dado extraído da aula do dia 20.10.04)

Neste fragmento, o discurso predominante é aquele que afirma a superioridade de uma variação lingüística sob outra. A professora afirma que a variante lingüística utilizada pelos alunos é *pobre*. Esta afirmação permite inferir que a concepção de língua manifestada é a de língua única, homogênea – variante padrão – e as leis que regem esse sistema são imanentes e específicas, não podendo ser colocadas em xeque, não havendo diferenças de caráter apreciativo, existindo somente o que é “certo” e o que é “errado”, o que é “rico” (escrita) e o que é “pobre” (as demais variantes faladas).

Estas apreciações nos levam a pensar nos tênues limites existentes entre o preconceito lingüístico e o preconceito social. Em linhas gerais, discrimina-se aquele que é pobre, não tem acesso à variante legitimada e fala uma variante não prestigiada. Infere-se, então, que o seu capital lingüístico está ligado a sua posição desprestigiada na sociedade, a sua origem, suburbana ou rural, a sua condição de assalariado, a sua profissão braçal, ao analfabetismo e/ou à pouca escolaridade de seu meio social. Isto significa que não ser “estudado”, “educado”, “mais elevado” está relacionado à cultura popular, mais próxima de tradições orais e mais distantes de práticas letradas (Soares, 2002).

Observa-se que a condição sócio-econômica desprestigiada do indivíduo na sociedade estratificada é estendida para sua linguagem e sua cultura, daí o processo de depreciação e a exigência de que as camadas menos favorecidas economicamente assimilem o capital lingüístico e cultural de grupos dominantes. O fracasso escolar das camadas populares, por sua vez, revela que a comunicação pedagógica não cumpre sua “obrigação” de ensinar nem o que é tido como padrão. Em virtude dessa “incompetência”, a escola contribui para a perpetuação das diferenças entre as classes sociais, reproduzindo o ciclo de analfabetismo, seja ele pleno ou funcional, as estruturas sociais de poder, mantendo dominados e dominantes nos seus respectivos lugares (Soares, 2002). Em outros termos, a instituição escolar conduz os pertencentes às classes populares ao reconhecimento e à aceitação de que há uma forma de falar e escrever considerada legítima, mas não os prepara para dominar, de maneira efetiva, esse saber, uma vez que trata de fazer isso a partir de um trabalho centrado fundamentalmente na transmissão de categorias gramaticais.

Daí ainda se pensar o ensino de Língua Portuguesa como um processo de aculturação, inculcação, imposição da língua legítima, posto que o indivíduo deve “renunciar”, “substituir” sua variante lingüística por outra, assimilando assim novo vocabulário, novo comportamento, como podemos ver no recorte, a seguir, no qual os alunos são orientados pela professora sobre a maneira como devem se comportar nas festas comemorativas.

Como é que a boa educação é é... se manifesta ensina as pessoas que nós né..... que a gente sirva primeiro a visita... o visitante...né é uma delicadeza.... uma forma de educação né... mostra a nossa educação...e ...além do mais é uma etiqueta né ..é uma uma...

(Aula do dia 18. 10.04).

Esse fragmento nos remete ao posicionamento de Sarup (1996, p. 69 *apud* Moita Lopes, 2002, p. 91) de que “as escolas, por exemplo, determinam em grande parte não somente o que as pessoas fazem como também quem são, serão e podem ser”. Daí

a orientação de imitação dos padrões lingüísticos e comportamentais tidos como prestigiados. Isso para que os alunos pudessem ser vistos de forma “melhor” e fossem “aceitos” nas instituições letradas, “abandonando”, dessa forma, valores e costumes de seu meio cultural.

Nessa perspectiva, a permanência na escola significaria a aquisição de bens culturais de prestígio e de recursos necessários para o sucesso social (e mesmo escolar), ratificando, assim, o pensamento que atribui à escrita ascensão social, desenvolvimento econômico e até cognitivo (Signorini, 1995; Kleiman, 1995). Julgar a linguagem do aluno “pobre”, portanto, supõe também a desvalorização da modalidade oral, uma vez que esta seria o lugar de um verdadeiro caos lingüístico e, uma vez limitada ao produto sonoro, menos complexa e incapaz de produzir formas de pensamento ditas superiores (Ong, 1982 *apud* Kleiman, 1995).

Os estudos desenvolvidos pelos lingüistas empenhados no estudo da linguagem falada têm, entretanto, revelado o contrário. Koch (2001, p. 64) defende que “ao contrário, ele (texto falado) tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e é à luz delas que deve ser descrito e avaliado”. Em direção similar à da autora, Possenti (1996, p.83) afirma que “por mais distante que a linguagem do aluno esteja da variedade padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre”.

Sobre os dados gerados que registram as falas da professora, uma interessante observação sobre a variação lingüística é que, embora o discurso pedagógico nos revele uma concepção de língua correspondente à norma padrão, relegando as demais variantes à condição de “não-língua”, podemos verificar nesse mesmo discurso a presença de traços da oralidade, tais como a presença de marcadores pragmáticos, dêiticos, descontinuidade no fluxo da informação, uso de formas vocabulares como “bebemoração”, “comes e bebes” e outras, que expressam, assim, a presença de variações lingüísticas nas práticas discursivas da própria professora em sala de aula.

4. Considerações finais

Concluindo este texto, caberia mencionar um evento que ocorreu durante a homenagem feita no dia dos professores, ocasião em que um aluno leu uma mensagem, escrita por ele, para os professores. Para a leitura do texto, o aluno subiu em uma cadeira, sendo, por isso, muito elogiado pelos colegas e, também, pelos professores presentes. Vejamos o texto transcrito a seguir, sem editoração, isto é, exposto da mesma forma com que foi escrito pelo aluno.

Os professores

Professores vocês são que preparam o nosso futuro vocês nos ensinam a ser visto muito bem na sociedade e na população. Vocês nos ensinam o passado e o futuro. Quando estamos inquietos nos mandam para a secretária, nós alunos ficamos com raiva, mas é só por um tempo, a gente já já está brincando com o professor esta raiva é passageira mas professores brabos ou não não importa gostaremos de vocês de todo jeito.

(Diário de campo do dia 18.10.04)

Os professores valorizaram o conteúdo do texto e não interviram, como no dia-a-dia poderiam fazer, não causando interrupções inoportunas. Esse acontecimento lembra o que Bortoni (1995, p. 119) defende ao falar sobre o ambiente interacional de sala de aula de Língua Portuguesa:

Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código que for usado – variedade ou variedades não-padrão – qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação.

A iniciativa do aluno de redigir e ler o texto escrito (não contemplando exigências da variante padrão, fato este que não compromete sua inteligibilidade) revela que este indivíduo não só se sentiu à vontade para usar seu saber lingüístico em sala de aula, como também se mostrou como um participante ativo do processo interacional em sala de aula.

Nesse sentido, acreditamos que na medida em que a escola vise a dar respostas às demandas da comunidade, poderão emergir práticas discursivas e hábitos lingüísticos capazes de instaurar na escola outras situações comunicativas. Isto implicaria em uma postura que possibilitasse condições de despertar no sujeito uma consciência crítica para o fenômeno da variação lingüística (Bortoni, 1995), entre outros fenômenos.

Daí a importância de se pensar na formação de professores capazes de desenvolver estratégias de ensino para os setores populares, considerando outras concepções de letramento e ensino de Língua Portuguesa, visando fortalecer os usos sociais do letramento e a responsabilidade da escola de ensinar esses usos em processos de letramento, entendidos como lugares de empoderamento social e não, simplesmente, de aculturação pela escrita.

Por essa via estaríamos focalizando as práticas de apropriação pela escrita e os lugares sociais (institucionais) de poder, muito mais do que aquelas (tipicamente escolares) que vêm se mostrando historicamente ineficazes no que se refere à produção de sujeitos letrados, ou seja, capazes de determinar suas ações e práticas discursivas, sociais, profissionais, entre outras, de se constituírem socialmente diante de determinações (ser considerado um analfabeto, por exemplo) impostas pelas sociedades letradas, pelas culturas e práticas valorizadas em suas instituições, em seus discursos.

Referências

BAKHTIN, M.I. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BORTONI, S. M. *Variação lingüística e atividade de letramento*. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1995, p. 119-148.

CAMPOS, S. P. *Práticas de Letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária*. Tese de doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2003. 247p.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a Linguagem como Condição e Solução*. *Delta*. São Paulo, v. 10, nº2, 1994, p. 329-338.

_____. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002.

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

_____. *O conceito de letramento e suas implicações para o trabalho escolar*. Campinas, SP: 2004a (digitalizado).

_____. *Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento*. Campinas, SP: 2004b (digitalizado).

MATTOS, C. L. G. de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*, 2001. Disponível em: <www.ines.org.br>. Acesso em: 29 nov. 2004.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995, p. 161-199.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 128.

III. Língua portuguesa como disciplina escolar: representações, discursos e práticas

UM OLHAR SOBRE O ENSINO TRADICIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Graziela Lucci de ANGELO
(Universidade Federal de Santa Maria)

RESUMO: A imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa construída em textos de lingüistas e em documentos oficiais nos anos 1970 e 1980 é a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações. O objetivo deste trabalho é investigar que outros sentidos podem estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, além da imagem construída pelo saber acadêmico.

PALAVRAS-CHAVES: Língua Portuguesa; língua materna; ensino tradicional.

ABSTRACT: *The image of the traditional Portuguese language teaching presented in texts written by Brazilian linguists and official documents privileges homogeneity, a process without modifications. The objective in this paper is to investigate which other meanings may be linked to the traditional Portuguese language teaching, beyond the one constructed by academic knowledge.*

KEYWORDS: *Portuguese language; traditional teaching; mother language.*

Introdução

A partir dos anos 1970, começaram a ser publicados textos voltados ao ensino de língua materna - artigos de lingüistas brasileiros e documentos oficiais - que apresentavam críticas e um outro direcionamento a esse ensino, tendo por base os conhecimentos lingüísticos disponíveis àquela época.

Nessas publicações, era divulgada uma imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa, que aos poucos foi se instalando e que se integrava e atendia à proposta de mudança; ao longo das últimas décadas, essa imagem foi se transformando em um conhecimento consolidado, fruto do saber científico que lhe dá sustentação, o lingüístico. Ela não só aponta na direção das

fragilidades, das limitações desse ensino, como também deixa escrita a sua história, que passa a ser lida como a história de uma só versão.

Este artigo é resultado de uma investigação (Angelo, 2005) que realizei sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa, desencadeada por algumas questões: que outros sentidos poderiam estar vinculados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa além dos já conhecidos? Como ele se configurou ao longo do tempo? Sob uma mesma denominação, encontram-se concepções e práticas de ensino variadas que se alteraram com os tempos? Que representações são feitas sobre esse ensino pela voz acadêmico-oficial e pela de algumas professoras, hoje aposentadas, dessa disciplina? Como se articulam essas representações?

O trabalho que apresento se coloca como mais uma leitura na busca de “outros sentidos” associados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, que possam estar silenciados na imagem construída, leitura essa que deve ser vista, também ela, como provisória, pois se integra num processo inacabado, mas sempre possível, que é o trabalho de interpretação.

Parto da compreensão de que existe, em um grande número de textos da Lingüística e Pedagogia, uma imagem ou um conceito associado à expressão *ensino tradicional de Língua Portuguesa*, que tem circulado socialmente há anos. Retomo essa imagem, indo a alguns textos de lingüistas e a alguns documentos oficiais dirigidos ao ensino de língua materna, dos anos 70 e 80, para caracterizá-la e articulá-la a uma outra imagem, construída por professoras aposentadas de Língua Portuguesa, cujos dados foram obtidos em entrevistas orais.

Para a realização da pesquisa, concentrei-me numa época que vai dos anos 1950 aos anos 1970, sem fixar o começo e o fim, ou seja, interessei-me por trabalhar com um período em que normalmente se reconhece ter ocorrido o “ensino tradicional”; tomei como foco o ensino da rede pública da cidade de Campinas (SP), um pólo educacional de grande importância em âmbito estadual.

Defendo a idéia de que o ensino tradicional de Língua Portuguesa não se esgota na imagem que nos é dada a conhecer sobre ele, ou seja, a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações ao longo dos tempos; entendo que essa é apenas uma das imagens possíveis, que, por advir da esfera científica e oficial, tem silenciado a emergência de outros sentidos.

Este trabalho se vincula, de certa forma, ao interesse que tenho pela reconstrução da história do ensino da Língua Portuguesa, linha de pesquisa essa que se filia a uma das vertentes da História da Educação, denominada *história das disciplinas escolares*.

Na direção dessa linha, deparei-me com os textos de Soares (1997) e Silveira (1991). No primeiro, encontrei importantes informações sobre o percurso histórico dos estudos e pesquisas voltados ao ensino da Língua Portuguesa, desenvolvidos no século XX, no Brasil. No segundo, tive acesso a dados complementares que subsidiam a composição da história desse ensino no Brasil, mais precisamente sobre a década de 1980. As duas autoras destacam a forte influência que a área do ensino de Português recebeu dos estudos lingüísticos a partir dos anos 80, influência essa que permitiu não só caminhos para compreender e explicar o que se denominou *a crise e o fracasso escolares* como também formular propostas que pudessem alterar o quadro do ensino de Português no Brasil.

Certamente o ensino da língua materna, a partir da década de 80, não ficou incólume a todas as propostas de renovação que surgiram. Nesse processo de renovação, encontra-se fazendo contraponto o ensino tradicional de Português. A ele, têm sido atribuídos determinados valores sem os quais o novo não pode se constituir, ou seja, o discurso do novo só deslança na existência do velho, da tradição a que possa se contrapor. Essa é certamente a lógica que sustenta qualquer introdução da novidade: para qualificar o novo sobre o velho, é fundamental apresentar suas falhas, seus pontos frágeis, sua inviabilidade, seus efeitos negativos. Parece ter sido essa a forma utilizada para que o

conjunto de idéias lançadas no ensino de Português pudesse se colocar como novo, na década de 80.

Sem querer invalidar as críticas pertinentes dirigidas ao ensino tradicional de língua materna, e sem deixar de reconhecer a validade das propostas de renovação apresentadas, intrigou-me o desinteresse, nas pesquisas sobre o ensino da língua materna, em visitar o ensino tradicional de Língua Portuguesa, de forma a caracterizá-lo, a complementar a reconstrução da sua memória.

A partir dos anos 1980, parece que tudo se passa como tendo sido creditada a palavra final sobre o ensino tradicional da Língua Portuguesa ao que a Lingüística nos diz sobre ele. A sua memória passou a se constituir em algo homogêneo, onde a dúvida inexistiu: o seu sentido está determinado. Isso bastaria para a compreensão desse passado?

Algumas leituras, como as de Pêcheux (1999), Kramer (1998) e Franchi (1987), despertaram em mim esse questionamento.

As palavras de Pêcheux possibilitam conceber a memória numa nova visão: deixar de vê-la como um espaço onde predominam a estabilidade e a homogeneidade de sentido para entendê-la como um espaço em movimento, constituído pela heterogeneidade de sentido, um espaço de divisões, desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.

Kramer me faz pensar em que medida as alterações propostas no ensino de Língua Portuguesa, ao longo das últimas décadas, não têm, via textos oficiais, provocado o efeito de normatizar a história do ensino.

Franchi, ao rememorar um antigo professor seu, de Português, cuja prática muito interferiu no seu aprendizado de produção de textos e da gramática, permite pensar na existência, no passado, de práticas diversificadas no ensino de língua materna que conviviam ao lado das chamadas práticas tradicionais.

Apoiado numa perspectiva sócio-histórica, este trabalho é uma forma de trazer subsídios para que o ensino tradicional de língua materna possa ser *compreendido*, não ficando seu sentido

exclusivamente determinado por aquilo que o discurso acadêmico e oficial nos tem falado a seu respeito.

1. Os referenciais teórico-metodológicos

A perspectiva teórica adotada é aquela que focaliza a *interação verbal* como o lugar da produção da linguagem e da constituição dos sujeitos. Isso implica em conceber a *língua* não como um sistema previamente pronto de que o sujeito se apropriaria para atender suas necessidades numa interação, mas entendê-la como um sistema que continuamente se refaz, se reconstrói pelo próprio processo interativo, na atividade de linguagem.

Nessa perspectiva, os sujeitos, ao produzirem linguagem, vão se construindo e se constituindo, ao mesmo tempo que constituem a própria linguagem, concebida não como uma entidade abstrata, neutra, pasteurizada, mas como o lugar em que o *ideológico* se manifesta, de forma objetiva e material, na *palavra*, “signo ideológico por excelência”, na visão bakhtiniana.

Pensar a linguagem assim leva a entendê-la como um trabalho social e histórico, como lugar de conflitos, interesses, acordos, confrontos ideológicos, que se dão no interior de qualquer grupo social. Pensar a linguagem na articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos é entendê-la como *discurso*, é saber que, estando na linguagem, estamos sujeitos a seus equívocos, à sua opacidade, é saber que estamos no mundo do *simbólico*, que nos compromete necessariamente com os sentidos, com a não-neutralidade no uso mais cotidiano dos signos: “diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar interpretamos” (Orlandi, 2001:10).

Considerar a linguagem na visão interativa, perpassada pela articulação lingüístico-ideológica, é conceber que nem sujeitos nem sentidos estão completos, constituídos de forma definitiva, ou seja, é entender que o processo de significação é

aberto. É nesse sentido que se pode dizer que ler um texto “é saber que o sentido pode ser outro.” (Orlandi, 2004: 138).

Entretanto, ao mesmo tempo, é preciso também considerar que o processo de significação está também sujeito à determinação, à estabilização. Tanto os homens quanto os sentidos estão, ao mesmo tempo, sujeitos à língua e à história, e, por isso, estão continuamente num processo de estabilização e movimento. Mesmo se se considera a variação (o movimento) como inerente ao sentido, há historicamente sedimentação (estabilização) de processos de significação: a partir de certas condições, o sentido que se cristaliza é o que ganha estatuto dominante, é o sentido que passa a se fixar como o sentido oficial, o literal, o legítimo.

A tarefa de leitura de um texto, a partir daí, deixa de ser pensada como aquela que busca extrair “o verdadeiro” sentido, que visa a saber o que o texto quer dizer, pois nessa abordagem não há espaço para o sentido *em si*, como se ele existisse *a priori*. Ao contrário, o que se defende é que o sentido é definido como “relação a”, construído no processo de interlocução.

O referencial metodológico utilizado neste trabalho foi aos poucos se firmando durante o seu percurso de realização.

Uma das situações iniciais postas pela pesquisa foi a constatação da falta de qualquer registro que trouxesse a palavra do professor de Língua Portuguesa narrando suas experiências profissionais no ensino público de Campinas. Para suprir essa falta, foi preciso construir um *corpus oral*, através de entrevistas, cujos depoimentos se constituíram em *documentos* sobre os quais me debruicei para análise.

Nessa etapa, as leituras de Meihy (1996), Garnica (2004) e Guedes-Pinto (2000) foram esclarecedoras, pois trouxeram informações sobre a metodologia de trabalho da História Oral, que avalei como adequada para responder às demandas colocadas pela investigação. Dessa metodologia, procurei utilizar procedimentos que se mostravam compatíveis com o referencial teórico assumido.

2. Metodologia de trabalho

Tomei para análise um conjunto de seis textos escritos por lingüistas brasileiros nos anos 1970 e 1980 e dois documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, publicados no mesmo período, dirigidos aos professores de Língua Portuguesa.

Dos textos de lingüistas, três tiveram grande repercussão entre os professores naquele período e foram publicados no livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi: Faraco (1984), Geraldi (1984) e Gebara et alii. (1984); os outros três textos foram publicados em boletins de associações acadêmicas de lingüistas: Rodrigues (1975), Kato (1983) e Castilho (1983).

Os documentos oficiais selecionados, *Guias curriculares para o ensino de 1º. grau- Língua Portuguesa e Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º. grau*, publicados respectivamente em 1975 e 1988, tiveram grande circulação entre o público docente de 1º. grau no período da reformulação do ensino.

Além desses textos, foram analisadas sete entrevistas semi-estruturadas, com professoras de Língua Portuguesa; desse grupo de entrevistadas, quatro tinham, em média, setenta e seis anos e estavam aposentadas já há algumas décadas; as outras três tinham, em média, sessenta anos de idade e aposentaram-se no início dos anos 90; todas atuaram no curso ginásial (ou equivalente) na escola pública da cidade de Campinas (SP).

Foi elaborado um roteiro de questões para as entrevistas que objetivou recolher informações e opiniões das professoras sobre tópicos relativos ao ensino de Língua Portuguesa na sua vida profissional. As mais idosas concentraram seu trabalho nas décadas de 50 e 60, vindo a se aposentar nos anos 70; as outras iniciaram sua carreira nos anos 60, concentraram suas atividades profissionais nos anos 70 e 80, vindo a se aposentar no início dos anos 90. Todas vivenciaram, na escola pública, a deflagração do processo de *democratização do ensino* e a introdução dos estudos lingüísticos, embora em fases diferentes de sua vida profissional.

Embora os dois grupos tenham trabalhado no chamado ensino tradicional de Língua Portuguesa, foram analisados *separadamente*. O corpus de análise se constituiu de textos cedidos pelas professoras, não em seu estado original, “puro”, tal qual foram produzidos. A opção por trabalhar com um corpus assim constituído é de caráter metodológico, inspirada na metodologia da História Oral, que garante ao entrevistado o direito de tomar conhecimento do que falou, conferir a transcrição feita e alterar o texto transcrito, caso ache necessário.

Os dados obtidos nas entrevistas são mediados pela memória e, nesse sentido, não podem ser interpretados, segundo Halbwachs (apud Bosi, 1994:54) como uma transposição dos fatos tal como ocorreram no passado, mas como um *trabalho*, uma *reconstrução* do passado com imagens e idéias do momento presente.

3. A imagem construída por lingüistas/documentos oficiais

A imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa construída pelos lingüistas e documentos oficiais corresponde a um conjunto de críticas negativas que se colocam em três direções: às bases, às práticas e aos resultados desse ensino. Esse conjunto é fruto de uma construção acadêmica que perpassa mais de uma década (anos 70, principalmente, e anos 80) e que aglutina e reitera críticas variadas e espalhadas em vários trabalhos de diferentes lingüistas.

As críticas/caracterização assim se colocam: a) a central e mais freqüente se refere ao uso excessivo e inadequado da metalinguagem, baseada na gramática normativa (base contra a qual a Lingüística se coloca), em detrimento de exercícios propriamente de língua; b) a adoção da variante escrita literária como modelo para a fala e a escrita; c) a presença de vários preconceitos lingüísticos; d) o ensino fortemente dirigido a preocupações normativas, analíticas e corretivas; e) a inoperância das várias práticas de ensino de língua; f) a falta de fundamentos

científicos no trato da linguagem e de seu ensino; g) o uso de modelos de língua praticamente desconhecidos e desvinculados da realidade do aluno; h) o ensino da gramática como um fim; i) o predomínio de textos literários escritos; j) o predomínio da leitura e da escrita em detrimento da linguagem oral do aluno; k) os resultados negativos desse ensino, como a inibição, o sentimento de incompetência lingüística, o baixo desempenho escrito padrão dos alunos; l) a concepção de linguagem em que se apóia o ensino; m) a visão de leitura como mera decodificação; n) a prática de leitura oral como avaliação da leitura, dentre outras.

Nesse conjunto, uma estrutura discursiva recorrente utilizada como recurso persuasivo para apresentar a imagem do ensino tradicional é a *negação*. Ao enunciarem críticas, os autores não falam somente de aspectos negativos pontuais, mas procuram mostrar que o ensino tradicional como um todo *não* tinha mais lugar, o professor-leitor sem conhecimentos lingüísticos *não* era mais possível se imaginar, reforçando, assim, a qualificação dos que já tinham o remédio e também a qualificação do próprio remédio para ultrapassar a situação caótica do ensino.

4. A imagem construída pelas professoras

A imagem construída pelas professoras se compõe dos seguintes traços: a) a tônica do ensino é levar o aluno ao domínio da língua padrão; b) as gramáticas normativas são a base de referência para o ensino; c) a leitura aparece fortemente ligada ao texto literário, modelo para a escrita, embora não seja o único a compor o conjunto dos textos para leitura; d) o entendimento do que se lê é fundamental, podendo o trabalho de interpretação do texto estar vinculado ao estudo gramatical (principalmente no grupo das professoras idosas); e) a leitura oral é enfatizada concorrendo para uma expressão oral correta, fluente e, principalmente, para a compreensão do que se lê; f) a atividade central da escrita era a redação escolar, normalmente feita sem qualquer preparo prévio; outras atividades escritas eram realizadas; g) o ensino da gramática era visto como necessário (para a maioria das professoras) e muito importante; estava

associado ao trabalho de escrita, e era geralmente articulado com a interpretação de texto; utilizava pouca memorização e dispensava o estudo de exceções; h) as práticas orais eram acessórias e realizadas por todas as professoras de várias formas; i) embora avaliado positivamente em vários aspectos, o *ensino praticado* pelas professoras mais velhas era, segundo elas, apenas *parcialmente* uma repetição do *ensino recebido*.

Em relação às mais jovens, parece ter havido um distanciamento ainda bem maior entre o ensino recebido e o praticado; j) não havia uma distinção entre ensino *novo* e *tradicional* nem ocorria o uso dessas denominações. Entretanto, algumas situações são avaliadas como *novas* pelas professoras mais velhas como: introdução de outros gêneros que não só o literário na aula de leitura, maior participação do aluno em sala de aula, comentários orais sobre a realidade brasileira; discussão oral de livros, peças de teatro; leitura oral de muitos poemas, elaboração do jornalzinho da escola e da classe, leitura das melhores redações, temas para redação de livre escolha do aluno, jograis, exposição de trabalhos realizados pelos alunos, comentários sobre obras de pintores famosos, as “Horas Literárias”, criação de biblioteca de classe, relacionamento mais estreito entre professor e aluno, dentre outras.

Para as mais jovens, algumas *situações novas* são introduzidas nos anos 60 e 70 como: alterações na política educacional brasileira (democratização de acesso ao ensino, eliminação do exame de admissão ao ginásio, alteração curricular em direção às ciências exatas e biológicas, concursos públicos menos exigentes para efetivação de professores), o projeto institucional do Ginásio Vocacional, publicação do documento oficial *Guias curriculares* e ações oficiais de apoio pedagógico; divulgação de conhecimentos lingüísticos aplicados ao ensino de Língua Portuguesa; livros didáticos “descartáveis”, livros didáticos com noções provenientes da lingüística, o livro *Redação e Criatividade* (de Samir Meserani); exercícios estruturais de gramática, maior ênfase ao texto, atividades orais (esporádicas) como dramatizações, jograis, seminários, apresentação do enredo

de um livro lido, aula de debate sobre um livro, “aula da fala”; inclusão de coleções paradidáticas em alternativa à leitura de textos clássicos literários, aula de leitura feita na biblioteca da escola, leitura extra-classe de livros de livre escolha do aluno; recursos didáticos como estudo dirigido, trabalho em grupo, dentre outras.

Todas essas novas situações são alterações às vezes bem pequenas, outras mais significativas, que iam progressivamente se distanciando do ensino que seus professores realizavam décadas atrás. Isso não significava, entretanto, que a essência desse ensino, predominantemente normativo e literário, tivesse sido alterada, pois não se instalava um rompimento com as bases de sustentação do ensino tradicional.

Situações um pouco diferentes, mas também novas, parecem ter se instalado nesse quadro. A primeira diz respeito ao pequenino espaço dado ao ensino da gramática por uma das professoras mais velhas em suas aulas, não se constituindo o ensino gramatical em um objetivo central, pois, segundo essa docente, o conhecimento da gramática não garantia a produção da escrita padrão almejada. Uma outra situação diz respeito à experiência pela qual passou uma professora do grupo mais jovem, em início de carreira, no Ginásio Vocacional, um projeto institucional da Secretaria de Estado da Educação, em alternativa ao curso ginásial, desenvolvido desde o início dos anos 60 na capital e em várias cidades do interior paulista.

Essas duas situações diferenciadas parecem indiciar um estado de mudança que começava a despontar, a incomodar o processo escolar, pois traziam posturas que perturbavam o conjunto de ações previstas e legitimadas pelo ensino tradicional.

5. Articulando as duas imagens

Se a imagem construída pelos lingüistas é um painel multifacetado, composto a muitas mãos por vários lingüistas, ao longo de mais de uma década, também a das professoras é um painel complexo construído por pessoas de idades diferentes, que

trabalharam no ensino tradicional em diferentes épocas, vivenciaram diferentes etapas da escola pública e relacionaram-se, também, de forma diferenciada com a proposta de reformulação do ensino.

Confrontando as imagens, é possível observar que levam em conta os mesmos aspectos para caracterizar o ensino tradicional de Língua Portuguesa: a *base* de referência, as diferentes *práticas* e os *resultados* obtidos. O que se percebe, entretanto, é que *não há compartilhamento* de posições em relação a eles, cada aspecto sendo abordado de forma positiva numa imagem e de forma negativa em outra, estabelecendo-se entre elas uma relação polêmica, segundo Maingueneau (2005). O que resulta dessa relação, para esse autor, é o estabelecimento de uma *interincompreensão discursiva*, ou seja, a grade semântica que delimita cada um desses discursos, o das professoras e o dos lingüistas/documentos oficiais, funda o desentendimento recíproco.

Esta relação se estabelece muito claramente entre a imagem produzida pelos lingüistas e a do grupo das professoras idosas, não ao acaso, pois nesse grupo é mais evidente a defesa do paradigma tradicional. O mesmo, no entanto, não ocorre com o grupo das professoras mais jovens cujas posições vão se distanciando para trilhar em direção ao novo que vai aos poucos se instalando: a proposta dos lingüistas.

Um exemplo típico dessa interincompreensão se coloca quando lingüistas/documentos oficiais e professoras idosas falam sobre o ensino gramatical: por mais que as professoras idosas tentem dizer que o ensino gramatical realizado por elas era articulado com a leitura de textos, e representava, por isso, uma prática não isolada, nova (comparada com o que faziam seus professores) e um ganho em termos de resultados obtidos junto aos alunos, esses enunciados são “compreendidos” no interior do fechamento semântico dos lingüistas como a continuidade de antigas e improdutivas práticas de ensino gramatical, ou seja, “para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele.” (Maingueneau, 2005: 103).

Uma situação em particular que também chama a atenção na imagem construída pelos lingüistas é a crítica feita ao ensino tradicional relativa à falta de fundamentos científicos no trato das questões de linguagem e seu ensino, em que se cobra do ensino tradicional uma postura científica que esse ensino nunca se propôs a tratar, ou seja, cobra-se algo que a lingüística trazia como novo em termos dos estudos da linguagem, numa atitude de autovalorização da proposta dos lingüistas e um forte atrativo para o seu estabelecimento enquanto paradigma. O que se verifica na imagem criada pelos lingüistas é a tentativa de medir a proposta do novo pelo velho, quando, na verdade, trata-se de paradigmas incomensuráveis.

O olhar que dirigiu este trabalho tem uma natureza diferente daquele que os lingüistas lançaram, nos anos 70 e 80, para a caracterização do ensino tradicional. Enquanto eles o caracterizavam apontando as tendências majoritárias atuantes, as regularidades, o método utilizado — olhar marcado pelo *científico* —, aqui buscou-se encontrar o resíduo, o peculiar, as margens. São postos de observação diferentes que podem alargar a interpretação do passado do ensino, sempre incompleta, inacabada, mas sempre possível.

A abordagem aqui adotada evidencia que o ensino tradicional não pode ser compreendido como um bloco homogêneo e inalterável ao longo do tempo. Sob sua denominação geral “ensino tradicional” se escondem etapas que se sucedem, cada uma delas trazendo pequenas alterações em relação à etapa anterior, acréscimos, ajustes para se adequar às exigências vividas em cada período. A análise das entrevistas permitiu observar que mudanças no ensino tradicional de língua materna, de fato, *sempre ocorreram*, embora essa idéia não se encontre nos textos dos lingüistas, talvez por entenderem que a essência do ensino tradicional de língua materna nunca tenha se alterado. Foi possível observar, também, que a situação de mudança convivia com a de permanência de antigas posturas ou práticas. Essa dinâmica parece ter sido o caminho percorrido não só no ensino tradicional, mas também no período mais recente quando a proposta de reformulação para o ensino de língua foi divulgada nos anos 80.

Com este trabalho espero ter contribuído para ampliar a reflexão sobre o ensino tradicional de Língua Portuguesa. Longe de invalidar ou afastar a imagem hoje consagrada, foi possível chegar a um outro entendimento sobre esse ensino, não como lugar estável nem único.

Referências

ANGELO, G. L. Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa. Tese de doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 2005.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASTILHO, A. T. de. O papel da lingüística na identificação do padrão lingüístico. In: *Boletim da ABRALIN*: p. 60-66, 1983.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção*. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, N. 9, p. 5-45, 1987.

GARNICA, A.V. M. (Re)traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: uma proposta em História Oral e Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V., BORBA, M. de C. (orgs.) *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, p.151-163, 2004.

GEBARA, E.; ROMUALDO, J. A.; ALKMIN, T. M. A lingüística e o ensino de língua materna. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção*. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula. Leitura & Produção*. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GUEDES-PINTO, A. L. Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e

formação profissionais. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2000.

KATO, M.A. O ensino de línguas após a implantação da lingüística. In: *Boletim da Abralín*: p. 51-59, 1983.

KRAMER, S. Escrita e prática educativa nas histórias de antigos professores. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, vol. 3, n.2, p. 93-116, 1998.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3.ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas, Pontes, p. 48-57, 1999.

RODRIGUES, A. D. O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas. *XIII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo*. Mimeografado, Campinas, p. 24-29, 1975.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Guias curriculares para o ensino de 1º grau*. São Paulo, CERHUPE, 1975.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa-1º grau*. 3.ed. São Paulo, SE/CENP, 1988.

SILVEIRA, R. M. H. Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola. *Em Aberto*, Brasília, ano 10. n. 52, out./dez. p.39-51, 1991.

SOARES, M. B. "Prefácio". In: BATISTA, A. A. G. *Aula de Português. Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

A LÍNGUA PORTUGUESA: PERCURSO DE UMA DISCIPLINA

Adelma BARROS-MENDES
(Universidade Federal do Amapá)

RESUMO: Neste texto discutiremos como a língua portuguesa se constituiu em Disciplina de ensino no Brasil e como seus objetos se construíram: da reforma pombalina à chamada “mudança de paradigmas”, que vem se configurando a partir dos anos 90.

PALAVRAS-CHAVE: língua portuguesa; disciplina de ensino; mudança de paradigmas.

ABSTRACT: In this text we will discuss how the Portuguese language have constituted in teaching Discipline in Brazil and how their objects have built: from the Pombalina reform to the named “paradigms change”, which comes configuring itself gradually since the 90's.

KEYWORDS: portuguese language; teaching discipline; paradigms change.

Introdução

A sociedade constrói conhecimentos para responder a suas necessidades e demandas. Os saberes construídos são produtos das buscas, das pesquisas, enfim da incessante ânsia humana pelo novo, pelo desconhecido, pela vontade de dar respostas a todas as perguntas da vida. São esses saberes que se apresentam como ingredientes essenciais do ensino.

Tais saberes existem, em princípio, como saberes úteis dentro das situações sociais diversas e não para serem ensinados. Somente quando são transpostos para a situação de ensino, transformam-se em saberes a ser ensinados, ou seja, passam a ser constituir em *outros saberes*, modificados pela força mesma do objetivo do ensino. Desse modo, os saberes teóricos precisam ser transformados para entrar na sala de aula e não simplesmente

“resumidos” ou “simplificados”. Além disso, é importante que sejam coerentes e estejam sustentados por fundamentos epistemológicos claros. É necessário um reconhecimento social, uma legitimidade, para que o saber possa vir a ser um *saber a ser ensinado*. Essa legitimidade lhe é dada, dentre outros, pelos saberes ditos teóricos, ou seja,

Os saberes utilizados ao mesmo tempo para produzir um novo saber e para estruturar o saber novamente construído dentro de um conjunto teórico coerente. Um saber que, em um dado momento histórico, é considerado pela sociedade como um “saber teórico” por suas características visíveis, notadamente acadêmicas, segundo as instituições que o gera (Schneuwly, 1995b: 49).

Assim, as transformações sociais “exigem” que saberes construídos, ao longo de determinado momento histórico, passem a ser objetos de ensino dessa mesma sociedade que os construiu.

Para tratar dessa questão, no que se refere à língua materna como saber a ser ensinado e aprendido, procuraremos, neste texto, distinguir a *língua portuguesa (LP)*, como idioma fundante da identidade nacional brasileira, da *disciplina Língua Portuguesa (DLP)*, no processo que a configurou como saber necessário a ser ensinado. Mostraremos ainda que as alterações efetivadas na disciplina Língua Portuguesa (DLP), a partir das ações e didatizações dos saberes produzidos pelos estudos sobre a língua e a linguagem e os novos objetos de ensino, de modo geral, foram/são incorporados também aos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP).

1. Língua Portuguesa: idioma fundante da identidade nacional

Por instituição de uma língua se compreende o fato histórico e político em que se coloca determinada língua como língua nacional (Collinot *et al.* 1999, p. 10). A língua portuguesa do Brasil do século XVI, embora reconhecida como língua oficial,

não era a mais utilizada pela população. Era a *língua geral* (que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro, em sua maioria, advindas de um único tronco tupi), sistematizada pelos Jesuítas que servia ao povo.

Essa *língua geral* era utilizada entre os portugueses e os indígenas para a evangelização, a catequese e para a comunicação diária. Foi nela, também, que se nomearam a fauna e a flora, acidentes geográficos, povoações (Soares, 1996a). O latim se constituía na terceira língua e nele se fundavam os trabalhos de ensino secundário e superior dos Jesuítas.

O decreto instituído pelo Marquês de Pombal foi o fato histórico principal que forçou a instituição da língua portuguesa como língua nacional no Brasil. Nessa reforma, chamada de Pombalina, determinava-se que, em todas as povoações do Brasil,

não seria consentido por modo algum que os meninos e meninas, que pertencessem às escolas, e todos aqueles índios, que fossem capazes de instrução nesta matéria, usassem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas deveriam utilizar-se unicamente da Língua Portuguesa" [...] (Soares, 1996a, p. 13).

Ressalte-se que o português culto brasileiro (ligado à norma e à unificação) vai se configurar graças a essa política geral e lingüística, pois é nessa época que se inicia o incentivo ao seu ensino, antes preterido pelos jesuítas em função da catequese e da colonização.

Pode-se dizer, desses fatos, que é a instrução escolar sistemática o maior impulso à constituição do Português culto brasileiro (variedade padrão de maior prestígio social), comprovando o que Collinot *et al.* (1999, p. 3) expõem sobre os espaços responsáveis pela instituição de uma língua.

Para esse autor, além de alguns espaços que determinam a instituição da língua – e a escola seria o primeiro –, existem as práticas e discursos *institucionalizantes*, tais como os exercícios escolares, os dicionários e as gramáticas (Collinot *et al.*, 1999, p.

3). A nosso ver, o livro didático, abarcando objetos diversos dessas práticas e discursos, constitui-se, também, como discurso institucionalizante, pois não há alteração que se apresente na disciplina língua portuguesa que não seja, de algum modo, divulgada por meio do LDP, conforme veremos no decorrer desse texto.

2. A disciplina Língua Portuguesa: saber a ser ensinado

De acordo com Chervel (1988, p. 60-61), o termo *disciplina*, no sentido voltado para o trabalho com os conteúdos de ensino, até o século XIX estava ausente dos dicionários. O sentido que se detinha era o da ordem, da repressão das condutas prejudiciais etc. O termo reaparece no início do século XX com sentido de matéria de ensino, suscetível de servir aos exercícios intelectuais. A partir daí, pôde-se falar de *disciplinas*, no plural.

Entendendo disciplina como “conteúdos de ensino”, verifica-se que a língua portuguesa, no Brasil, instituiu-se como componente curricular somente na segunda metade do século XVII, a partir das “reformas pombalinas”. No entanto, ainda ao lado da gramática latina, que se manteve por longo tempo como componente do currículo.

A gramática do português precedia a gramática latina, com caráter quase instrumental, e, ao lado desse ensino, havia o da Retórica que permaneceu, no ensino, do século XVI à primeira metade do século XIX. Assim, foi em 1837, na então criação do Colégio D. Pedro II, que se incluiu o estudo da Língua Portuguesa no currículo, sob a forma das disciplinas Retórica e Poética, mas foi somente em 1838 que a *Gramática Nacional* passou a objeto de ensino.

Desse modo, embora estivesse nas escolas, já que se constituía como língua oficial, até 1838, a língua portuguesa não disciplina escolar, ou seja, não era concebida como um legítimo objeto de ensino. Prestava-se antes à alfabetização dos poucos que podiam frequentar a escola naquela época (a camada mais privilegiada economicamente). Por ser considerada uma língua

significativamente vulgar, a língua portuguesa deveria ser instrumento para aprender a gramática latina. Os alunos iam aprender a ler e a escrever, depois seguiam estudando Retórica e Gramática da Língua Latina.

Somente quando a língua se torna objeto de instrução oficial, dos programas, dos planos de estudos é que ela adquire um *status de disciplina* (Collinot, 1999). Quando a língua é erigida como disciplina de ensino, não são somente questões lingüísticas que se vão considerar: ela se coloca também sob o controle político, na medida em que a escola é mais um aparelho político-ideológico. Veremos que todo o percurso da disciplina Língua Portuguesa no Brasil testemunha isso, pois não haverá alteração na situação sócio-político-econômica e cultural que não seja, de alguma forma, refletida nessa disciplina e, conseqüentemente, nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Interpretação semelhante é dada por Cameron (1995: 11), que explica que as convenções lingüísticas são frutos de uma autoridade indiscutível para *as pessoas educadas em uma sociedade secular*. Por exemplo, segundo a autora, se se disser às pessoas *o que* elas devem vestir, algumas, ao menos, questionarão e poderão até rejeitar e julgar absurda a campanha, mas se se colocar que certa convenção lingüística deva ser mantida ou rejeitada, elas humildemente obedecerão. Entretanto, tal regra é tão arbitrária como seria a campanha sobre o modo de se vestir.

Nesse sentido, tanto Estado quanto poder são apresentados como entidades superiores e “neutras” e da mesma forma ocorre com o código aceito “oficialmente” pelo poder: ele é visto como neutro e superior e todos os cidadãos precisam reproduzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder. Assim, também para Gnerre (1989) uma variedade lingüística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.

Pode-se dizer que, a partir da primeira “reforma” – a reforma pombalina – que reconfigurou o papel da língua portuguesa, colocando-a como disciplina a ser ensinada –, os

manuais didáticos ficaram entrelaçados na longa história da escola e do ensino dessa disciplina no Brasil.

Um primeiro reflexo nesse sentido são as publicações dos Manuais de Gramática e Retórica dessa época, que testemunham o que era considerado no currículo escolar. Desse ponto de vista, conclui-se que os manuais didáticos utilizados nesse período já eram os livros feitos propositadamente para aprender e ensinar.

A Língua Portuguesa como disciplina do componente curricular das escolas brasileiras ganha autonomia, graças, por um lado, aos vários manuais didáticos escritos por professores brasileiros e, por outro, segundo Soares (1996a, p. 15), pela progressiva constituição desse objeto como uma área de conhecimento, ou seja, a língua concebida como sistema. Um exemplo de obra didática dessa época é a *Antologia Nacional* que, ao longo de 75 anos, teve 43 edições, a última em 1955.

Com as transformações das condições sociais e culturais, o final dos anos 50 e a década de 60 do século XX vão testemunhar uma nova realidade social, que obriga reformulações das funções e dos objetivos da escola, o que vai gerar mudanças nas disciplinas curriculares e, conseqüentemente, nos LDP.

Dos fatores que forçaram tais mudanças pode ser apontada, principalmente, a mudança do perfil do alunado que, antes constituído exclusivamente por uma clientela que tinha o conhecimento da variedade padrão da língua (já que os alunos vinham de famílias letradas, onde testemunhavam e participavam de práticas de *letramentos diversos*), tem acesso, com as mudanças sócio-políticas e a progressiva ampliação das redes públicas de ensino, à escolarização. Têm-se agora uma sala de aula grandemente heterogênea, composta por alunos com níveis culturais, sociais e letramentos muito diferenciados.

Em conseqüência do grande aumento do número de alunos nas escolas, há necessidade de um número bem mais elevado de professores, que também têm seu perfil alterado. A partir dos anos 60, os professores não pertencem à classe de prestígio econômico e intelectual e muitas vezes não detêm uma formação ampla,

tampouco o domínio profundo da variedade padrão da língua portuguesa.

Mudam-se as condições histórico-sociais e os perfis de alunos e professores, as condições escolares e pedagógicas conseqüentemente se alteram. Os manuais didáticos também se modificam, como atesta Geraldí (1991):

Em relação ao trabalho do professor, a profecia de Comenius se concretiza: tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito como que em partituras (Geraldí, 1991:, p. 93).

É neste momento que se excluem as antologias e nos livros didáticos são incluídos exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Para Geraldí (1991, p. 117) a solução para o despreparo dos professores pareceu ser *colocar em suas mãos um livro didático que sozinho ensinasse tudo o que fosse preciso aos alunos*. Desse modo, o professor é destituído da tarefa de preparar sozinho suas próprias aulas. Cabe, agora, aos autores de livros didáticos grande parte da responsabilidade de formular exercícios e questões, inclusive com a orientação das respostas.

Embora tenham ocorrido mudanças nos LDP, o estudo da gramática prevalece sobre o do texto. Segundo Soares (1996a), essa primazia (embora com certa relativização da gramática no ensino da língua materna) permanece ainda hoje, nas escolas brasileiras, nas aulas de Língua Portuguesa.

Uma outra mudança, radical nos termos de Soares (1996a, p. 18), é resultante da intervenção política do período do governo militar, sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 5692/71, que reformulou o Ensino Primário, Ginásial e Médio, segundo os objetivos e a ideologia desse governo (a serviço do desenvolvimento da industrialização). Nesse contexto, a língua passou a ser concebida como *suporte para esse desenvolvimento* e muitas alterações foram feitas, inclusive na própria denominação da disciplina.

Nesse mesmo período, aparece como referencial teórico a Teoria da Comunicação, advinda da área dos meios eletrônicos. A concepção de língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da Poética e, posteriormente, no estudo de textos, é substituída pela concepção da língua como Comunicação. Os objetivos passam a ser utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais.

Os livros didáticos testemunham, mais uma vez, esse quadro de alterações na disciplina Língua Portuguesa, devendo, no ensino de Comunicação e Expressão, ser considerados os variados códigos (verbal e não verbal), ampliando-se, dessa forma, o conceito de leitura.

Um ponto a ser destacado, nessa época, é a proposta de trabalho com a linguagem oral em sala de aula, onde pela primeira vez aparecem em livros didáticos de Língua Portuguesa exercícios de desenvolvimento de linguagem oral em seus usos cotidianos (Soares, 1996a, p. 19).

Com o processo de redemocratização do país, a concepção de língua como instrumento de comunicação e meio de emissão e recepção de mensagens já não encontra apoio, nem no contexto político e ideológico, nem nas novas teorias lingüísticas. Assim, na segunda metade da década de 80, a denominação da disciplina *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa* é abandonada e retoma-se a antiga *Português*. Nesse contexto, os livros didáticos, que já tinham incorporado o texto para o ensino da língua, vão ampliar esse universo, principalmente sob influência das teorias da lingüística textual.

Entretanto, embora as perspectivas para o trabalho com o texto na sala de aula sejam ampliadas, exploram-se especialmente suas propriedades estruturais, originando, segundo Rojo & Cordeiro (2004: 9), “a gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser ‘pretexto’ tanto a para o ensino da gramática

normativa como para gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”.

3. A disciplina Língua Portuguesa atualmente: as pesquisas e a “mudança de paradigmas”

Apesar de se reconhecer que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa conquistou grandes avanços com a proposição do texto como objeto de ensino (especialmente escrita) e com as propostas da lingüística textual, até final da década de 80, o texto era/é ainda compreendido por muitos professores e autores de livros didáticos como um objeto *neutro*, visto apenas como *artefato* do qual o professor deva *retirar* elementos lingüístico-gramaticais.

Essas questões levaram a uma discussão sobre as mudanças nos saberes de referência (lingüística, análises de discurso, teorias de enunciação) que vêm lentamente sendo incorporadas aos documentos oficiais e às transposições e didatizações, atingindo, assim, parcialmente, o LDP.

Alguns pesquisadores, com destaque aqui para Rojo (2001, p. 164), viam e vêem um trabalho centrado na estrutura gramatical da língua, com um fim em si mesmo, como muito limitador e insatisfatório, pois o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental não tem por objetivo “formar analistas de textos ou revisores gramaticais, mas cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos-alheios e com o próprio discurso”.

Na busca da (re) construção de uma perspectiva didática para o ensino de línguas foram feitas discussões sobre as resistências, sobrevivências e lacunas, que convivem com e traduzem certos saberes da lingüística textual e das teorias cognitivas de processamento e memória como, por exemplo, as noções de coesão e de coerência textual, e verificou-se que:

Os processos discursivos (as situações de produção dos discursos, a interação entre os interlocutores, a

subordinação das formas à significação e a marcação ideológica dos textos) não eram considerados no trabalho de ensino-aprendizagem de língua, já que, balizado pelos conhecimentos pautados na visão cognitivista advinda das teorias psicológicas – que dá à linguagem ela mesma um papel reduzido – bem como pelo grau de generalização presentes nas descrições de “tipos de textos” da Lingüística Textual, o professor implementava um trabalho com o texto, mas a ênfase era dada ao ensino gramatical (inclusive gramática de texto) (Rojo 2001, p. 164).

Uma outra lacuna apontada refere-se ao tratamento das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, ainda bastante marcada por uma visão dicotômica.

Como fruto dessas discussões teóricas, nasce uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e elege-se um novo objeto em que deverá centrar-se o ensino da língua materna. É adotada a noção do gênero como *mega-instrumento* para o ensino de língua materna e a idéia de transversalidade entre os gêneros. Estas duas idéias, segundo Rojo (2001), constituíram o ponto decisivo para a construção de uma proposta consistente de ensino-aprendizagem de Português, principalmente no que se refere às questões de re-organização desse ensino para o Ensino Fundamental e do relacionamento deste novo tipo de ensino com a tradição do ensino gramatical, visto que se colocava o *gênero textual/discurso* como unidade de re-organização didática e curricular, incorporada, principalmente, pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa para os 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio.

Segundo Dolz & Schneuwly (1998), o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise e reflexões das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos gêneros textuais/discursivos e fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das seqüências tipológicas (da ordem do narrar, do descrever, do argumentar, da injunção) que o compõem, assim como das unidades

lingüísticas (conhecimentos lingüístico-gramaticais) e das características específicas da textualidade oral.

Com base nesse viés, novas possibilidades de se trabalhar o ensino-aprendizagem da língua materna se apresentam. Passa-se a considerar, a partir da perspectiva sócio-histórica e interacionista da linguagem, todos os objetos de ensino da língua materna: leitura, produção e compreensão de gêneros textuais orais e escritos, bem como a exploração dos conhecimentos lingüístico-gramaticais de modo contextualizado, embora reconheçamos que essa consideração ainda permanece lacunar se se toma a relação teoria (na academia) e prática (na sala de aula).

4. Perspectivas, para não finalizar...

A língua portuguesa antes, concebida como abstrata, hoje, precisa/deve ser vista como entidade que somente faz sentido concretizada nas práticas de linguagem dos sujeitos em interação, refletidas nos gêneros do discurso/textuais porque a

a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) que, situados no mundo social – com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos –, constroem seus significados para agir na vida social” (Moita Lopes & Rojo) (no prelo)

Referências

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN/Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos). Brasília, MEC/SEF. 1998.

CAMERON, D. Verbal Higiene. In: Crowley, T.; Taylor, T. J. & Walliamburg, M. (eds). The Politics of Language, Virginia. London and New York: Routledge, 1995, p. 1-31.

COLLINOT, A. & MAZIÈRE, F. Avant-Propos - Le français à l'école: un enjeu historique et politique. Avec de contributions de BERNARD, B; FOUNIER, J.-M.; PUECH, C.; SAVATOVSK, D. Paris: Hatier, 1999, p. 3-12.

CHERVEL, A. L'Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherches. In: Histoire de L'Éducation, no. 38. Paris: Service d'Histoire de l'Éducation de L' I.N.R.P, 1988, p. 59-119.

DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à école. Paris: ESF Editeur. 1998.

GERALDI, J. W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MOITA LOPES, L. P. & ROJO, R. H. R. Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM-PCNEM+ – Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras) – Documento base de discussão. Brasília, DF: MEC/SEMTEC. 2004. Circulação restrita.

ROJO, R.H.R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (org.). Estudos enunciativos no Brasil – História e Perspectivas. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 163-186.

ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S.(orgs/trads) Apresentação. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Comment faire de la didactique du Français langue maternelle aujourd'hui? Transcription remaîée d'une intervention orale faite le 26 juin 1995, à Bordeaux, à L'UFM. Digitado, Circulação restrita, 1995.

_____. De l'utilité de la "transposition didactique". In: CHISS, J.-L.; DAVID, J. & REUTER, Y. In: Didactique du Français: État d'une discipline. Paris: NATHAN Pédagogie, 1995b, p. 49-62.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
BIBLIOTECA DO C. I. A.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Revista de Educação AEC, nº 101, 1996, p. 9-27.

_____ Um olhar sobre o livro didático. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº 12. Belo Horizonte, MG: Dimensão, 1996, p.53-63.

A LEITURA DO GÊNERO ROMANCE NA SALA DE AULA: AS FORMAS DO TRABALHO DOCENTE

Rita de N. SOUZA-BENTES
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte) &

Sandoval Nonato GOMES-SANTOS
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: O presente artigo busca compreender o processo didático em que se constroem as práticas de recepção do gênero romance, enquanto objeto de ensino, na aula de português. Descreve e interpreta os modos com que a professora ensina a leitura-escuta deste gênero discursivo aos alunos e os instrumentos didáticos que utiliza para transformá-lo em objeto ensinado.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo; ensino-aprendizagem de língua materna; instrumentos didáticos; leitura/escuta.

ABSTRACT: This study describes and analyses the reception process of the genre novel *The Little Prince* in the mother language teaching and learning context, in Elementary School groups of a public school in Belém (PA). The aim of the study is to understand how this genre, as a teaching object, assumes the role of discipline content, that is, its status in the Portuguese language class.

KEYWORD: Teaching and learning of portuguese; Production and reception; Genre.

Introdução

O presente trabalho inscreve-se nos estudos em lingüística aplicada e propõe discutir o processo didático em que se organizam as práticas de recepção do romance *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, tomado como objeto de

ensino em uma situação de ensino-aprendizagem de língua materna. Desse modo, busca descrever e interpretar os modos com que a professora busca ensinar a leitura-escuta do *romance*, o que implica em considerar o uso de instrumentos didáticos no processo de transposição deste objeto.

As condições de possibilidade de apropriação, pelos alunos, do objeto de ensino em questão fundam-se, em grande medida, nos procedimentos didáticos da professora quando propõe aos alunos atividades de leitura, de escuta e de produção oral. Entre esses procedimentos, estão as tarefas e sua execução, como também um conjunto de instrumentos que possibilitam a presença e o reconhecimento do objeto de saber em cena na situação de ensino-aprendizagem. Em outros termos, o foco de nosso interesse incide mais especificamente nos modos com que a professora *presentifica* (Erard & Schneuwly 2005) o objeto de ensino na situação didática.

Inicialmente, propomos uma breve incursão sobre o problema dos gêneros discursivos como objetos de ensino. Em seguida, explicitamos o processo de geração dos dados para, finalmente, apresentarmos a descrição e análise de uma aula de português da quinta série do ensino fundamental.

1. Gênero discursivo como objeto de ensino

Rojo e Cordeiro (2004, p. 8-13) propõem uma incursão histórica pelo processo de apropriação do gênero como objeto de ensino em práticas de ensino-aprendizagem. Essa apropriação inicia na década de 1980, com o texto sendo considerado instrumento que proporciona um ensino procedimental ou tratado como objeto de ensino a serviço de práticas de leitura/compreensão e produção.

O texto é, assim, tomado de modos diferentes do ponto de vista teórico-didático: inicialmente, como objeto empírico, na metodologia de ensino 'criativo', com base na perspectiva de que ele é um objeto de uso, não de ensino. Paralelamente, o texto é visto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e

habilidades de leitura e de redação. Em outros termos, dá-se ênfase ao trabalho com práticas de leitura voltadas à extração e ao processamento de informações de textos, mais do que com práticas que envolvem a capacidade de interpretação. É a crítica a essa perspectiva teórica que permite a emergência de um outro modo de considerar as práticas de leitura na escola: uma perspectiva de base enunciativo-discursiva. Uma tal perspectiva parece ter adquirido prestígio na reflexão sobre o ensino com a inclusão, nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCN), do gênero como *objeto de ensino* e do texto como *unidade de ensino*.

1.1. A organização curricular dos objetos de ensino: a prática de leitura-escuta em foco

O objetivo geral do ensino fundamental previsto nos PCN aponta para a necessidade de que os alunos aprendam a linguagem como elemento das práticas sociais (prática de escuta e de leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos), levando em conta as diversas condições de produção dos discursos (BRASIL, 1998, p. 32).

Os gêneros orais e escritos, vinculados intrinsecamente a essas práticas de linguagem, trabalhados em sala de aula, exigiriam uma espécie de *modelização didática* (o que inclui tarefas e atividades) operacionalizada pelo dispositivo definido como *seqüência didática*.

Para ler um romance, para escrever um poema ou para proferir uma palestra é necessário orquestrar uma série de capacidades. Rojo (2002) afirma que diferentes práticas de leitura em diversas situações vão exigir diferentes combinações de capacidades de várias ordens: a capacidade de decodificação, a capacidade de compreensão e a capacidade de interpretação. Tais capacidades serão consideradas para a análise dos dados, mais adiante.

As atividades que permitem as condições de desenvolvimento, pelos alunos, dessas capacidades de leitura

estão, de algum modo, relacionadas ao modo de intervenção didática da professora em sua tentativa de tornar presente o objeto de ensino e transformá-lo em objeto de estudo (Schneuwly 2002).

2. Investigando a sala de aula de língua portuguesa: o percurso metodológico de pesquisa

O procedimento metodológico da pesquisa ora relatada será exposto em três tópicos: i) a pesquisa etnográfica de base qualitativa; ii) as questões, os objetivos e as hipóteses de pesquisa e iii) o processo de geração de dados. São esses tópicos que orientam a investigação que realizamos sobre a prática de leitura de um objeto de ensino particular – o gênero romance – em uma turma de 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública federal, localizada em Belém (PA).

2.1. A pesquisa etnográfica de base qualitativa

A opção pela pesquisa etnográfica deu-se em função da relevância que esta vem adquirindo nos estudos em lingüística aplicada, em particular para aqueles que, como o nosso, ocupam-se de práticas efetivas de ensino-aprendizagem do Português. Para Moita-Lopes (2003:88), etnografia na sala de aula é

Uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas.

Cançado (1994, p. 57) afirma que o pesquisador etnográfico, no momento da realização da pesquisa, assume uma postura particular: o objeto estudado deve ser investigado a partir da perspectiva dos sujeitos que estão envolvidos na pesquisa.

A atividade do pesquisador de descrever densamente o seu foco de interesse em campo está intrinsecamente ligada ao tempo de permanência no local de trabalho, à validade deste trabalho e

à construção do sentido do que se faz a partir das interpretações em contraponto com as teorias científicas.

Geertz (1989, p. 15) afirma que a etnografia implica na elaboração de uma descrição densa por parte do etnógrafo para interpretar uma realidade/situação particular na sua complexidade e a partir do olhar de quem vivencia esta realidade.

A etnografia tem importante papel no campo da pesquisa qualitativa, como comenta André (1995, p. 28), por colocar em evidência o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, permitindo o diálogo com o objeto estudado, com os sujeitos participantes e com os eventos ocorridos no percurso da pesquisa em sala.

2.2. Os objetivos e as questões da pesquisa

Como já mencionado, a investigação em tela teve como foco descrever-interpretar os modos como se constituem as práticas de ensino de um objeto posto em cena na situação didática aqui considerada – o romance. Nessa direção, busca contribuir com os estudos que se voltam para as práticas efetivas de ensino-aprendizagem de um determinado objeto de saber, esse último tomado como ‘objeto ensinado’¹. Com base nesse interesse, são questões que orientaram o processo de geração, descrição e análise preliminar dos dados: i) como é realizado o trabalho de leitura dos gêneros discursivos na aula de Língua Portuguesa e ii) como a professora encaminha o ensino desses objetos na situação didática?

¹ Este estudo identifica-se com aqueles produzidos pela equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra, coordenados por Dolz & Schneuwly (2002), com a participação de colaboradores, que se tem interessado pela construção de determinados objetos de saber que, na dinâmica em que se constitui o triângulo didático (o professor, os alunos e os objetos de ensino), reconfiguram-se como objetos ensinados.

2.3. O processo de geração, descrição e análise dos dados: algumas considerações metodológicas

Nossa observação ocorreu no período de 21/02/2005 a 28/06/2005 do primeiro semestre, no ano letivo de 2005, em uma turma de 5ª. série de escola pública de Belém (PA). Utilizamos os instrumentos e técnicas da etnografia: a tomada de notas em um “diário de campo”; a solicitação de materiais impressos das atividades, que foram distribuídos pela professora; a realização de gravação em áudio de entrevistas com a professora e a realização de gravação em vídeo das aulas. Nessas aulas, encadeiam-se seqüências de atividades em torno de objetos de ensino diversos, embora o foco do trabalho docente tenha estado centrado em um entre esses objetos: o gênero romance, mais especificamente o texto *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Exupéry.

As aulas gravadas em vídeo, de maio a junho de 2005 – totalizando 10h 50min. de gravação – constituem o *corpus* da investigação. Optamos por considerar, na descrição e análise dos dados a seguir, as práticas de leitura-escuta e a produção textual oral registradas na primeira aula, realizada no dia 06 de maio de 2005, em que a Prof^a. Aline (nome fictício) apresenta o romance *O Pequeno Príncipe* aos alunos. Essa aula será considerada com base em dois procedimentos: i) a descrição da aula em um quadro sinóptico que sintetiza sua organização global² e ii) a análise de alguns episódios³ da aula.

² Na descrição dos dados usamos a sinopse das aulas: um instrumento metodológico que organiza e dá condições de lançarmos um primeiro olhar sobre esses dados. Ela é inspirada na proposta de sinopse teorizada por Schneuwly, Dolz & Ronveaux (2005), pertencentes ao Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné (GRAFE), que a consideram um instrumento metodológico especializado, para estudar a evolução do objeto ensinado no contexto das práticas de ensino-aprendizagem.

³ Unidades significativas de ação que tem um início e um fim determinado, constituindo-se em uma ou mais tarefa (Ver Schneuwly 2000).

3. Práticas de leitura-escuta do gênero romance como objeto de ensino

Em entrevista com a professora da turma, esta afirmou que, ao levar o romance para a sala de aula, procurou trabalhar com os objetivos de (i) desenvolver uma consciência sobre a importância dos laços de amizade, (ii) desenvolver uma “consciência leitora”. A professora declara que seu objetivo maior é desenvolver a *consciência leitora* em seus alunos.

A sinopse a seguir permite uma visão geral da aula, em seu modo de seqüenciação (N) e com base na localização dos turnos de fala (TF) que ocorrem no interior dessa seqüenciação, bem como no que se refere às práticas de linguagem em jogo na situação de ensino-aprendizagem (PEA). Tais práticas – e os objetos de ensino nelas implicados – constroem-se segundo um modo particular de organização da aula e pela mediação de determinados dispositivos didáticos, ou seja, dos instrumentos do professor (Meios).

Professora: Aline	1ª aula: apresentação do romance “O Pequeno Príncipe”	
Série: 5ª	Fita: 1	Data: 6/5/2005 - sexta-feira

N	TF	PEA	Meios	Descrição das Atividades
1	t.1 a t.3	Produção oral e escuta	Organização e orientação da turma	A organização da turma: A professora chama a atenção dos alunos para o início da aula.
2	t.3 a t.69	Produção oral	Instruções orais e discussão em sala; Livro	Checagem de informações e comentários sobre o romance: A professora orienta pesquisa da pronúncia do nome do autor; a leitura do nome da obra em francês e comenta sobre a nacionalidade do autor. Direciona perguntas de contextualização (diversas edições brasileiras e circulação da obra)

3	t.70 a t.71 a t.127	Leitura escuta Produção oral escuta	e e	Leitura oral da apresentação do romance; Orelha do livro Debate em sala	Leitura/escuta do texto da primeira orelha do livro e questões de interpretação e compreensão: A professora encaminha a leitura em voz alta da apresentação da 48ª edição feita pela aluna Daiana ▪ A professora direciona perguntas sobre: a autoria da apresentação do livro; o conteúdo narrado/contado; a relação editor/editora do livro; opinião sobre as aquarelas; autoria das aquarelas e das apresentações.
4	t.128 a t.132 t.133 a t.143	Leitura escuta Leitura, produção oral e escuta	e e	Leitura oral da "apresentação" do romance Orelha do livro Discussão do texto	Leitura/escuta do texto da segunda orelha do livro e questões de interpretação e compreensão: A professora encaminha a leitura em voz alta da nota do editor da 48ª edição feita pela aluna Laura O aluno Alan faz a pergunta de interpretação: público leitor do romance. ▪ A professora faz a leitura em voz alta da "apresentação" da 48ª e contrasta com a da 13ª, direcionando perguntas de compreensão: diferença entre as apresentações das edições; confirmação sobre o público-alvo.
5	t.144 a t.179	Produção oral escuta	e	Debate sobre o texto Livro	Discussão sobre as aquarelas, o público leitor do romance e a relação com outros gêneros: ▪ A professora direciona discussão sobre a percepção das aquarelas do livro, decisão e opinião coletiva sobre público leitor e a percepção das relações de intertextualidade.
6	t.179 a 181	Produção oral escuta	e	Chamada dos alunos (Diário de classe)	Fechamento da aula: A professora chama a atenção dos alunos e executa a chamada.

Os episódios apresentados a seguir nos ajudam a descrever e analisar os momentos significativos ocorridos nesta aula, focalizando tanto o uso que faz a professora dos instrumentos didáticos quanto os modos de apropriação de algumas capacidades de leitura pelos alunos.

A professora inicia a aula com um gesto bastante recorrente na prática escolar: a convocação dos alunos para o início da aula.

- (1) Pr: ((os meninos fazem barulho)) TÁ Saulo? Saulo e Alex? ((a professora faz gestos na mão para chamar a atenção dos alunos))

Instaura-se, nesse momento, o *contrato* que coloca em relação os três pólos do *triângulo didático*: a professora, os alunos e o objeto de ensino. É exatamente em torno desse último que se configuram as interações na aula. Assim, por meio de uma chamada dêitica – "OLHA" – inicia-se o ritual de *presentificação* do objeto em foco.

- (2) Pr: já mostrei pra alguns aqui olha o original/ OLHA ((mostrando o livro))
Alunos: OH::
Pr: o original hein:: o original em francês/ LE PETit prin::ce
Alunos: le petit prince
Milena: num tô entendendo nada
Pr: le petit prince (t.22 a t.27)

A presentificação do objeto inicia-se quando a professora mostra uma edição em francês e trabalha a leitura do título da obra com os alunos. Os gestos de mostrar a obra em francês e a atividade de ler o título da obra constituem-se em instrumentos importantes para a escolha de uma das dimensões a ser focada do romance, considerando-se que este ponto de partida é um trampolim que coloca os alunos frente aos aspectos discursivos da produção e da circulação deste gênero.

A partir desse gesto inicial, a professora encadeia outras informações sobre o texto em cena na aula: a comparação das diversas edições presentes na sala < Pr: O::lha nós temos três edições aqui>, os anos dessas edições < Pr: como é que a gente vê a edição de um livro?>, o ano de publicação < Pr: qual foi o

primeiro ano/ a primeira vez que esse livro foi publicado? tá aí essa informação>.

Todas essas questões exigem do aluno a capacidade de contextualização do romance. Elas parecem buscar antecipar e inserir os alunos na tarefa, proposta pela professora em momento posterior, de leitura da primeira e da segunda orelha do livro. A leitura das orelhas do livro: a *apresentação* e a *nota do editor* parecem ter o propósito de levar os alunos ao encontro do objeto então presentificado.

A presentificação do objeto materializa-se ainda por meio das perguntas orais propostas pela professora aos alunos, após a primeira leitura: quem faz a apresentação do livro, o que está sendo narrado e quem são os autores dos desenhos. Tais questões apontam para o propósito de desenvolvimento da *competência leitora* dos alunos, conforme havia afirmado a professora. Integrariam essa competência as capacidades de compreensão – ou seja, de identificar, comparar e checar informações – e de interpretação – relativas à elaboração de réplicas e apreciações a partir do texto lido.

- (3) Pr: o Alan está pedindo/ o que é Alan?
 Alan: ((aponta o texto com a régua)) PROFESSOR::RA porque que na orelha da costa... tá dizendo que começa que:: não é um livro pra crianças?
 Pr: não sei... então OLHA... na dé::cima terceira edição nós temos AÍ ((pegando o livro do Alan)) um questionamento que o Alan está colocan::do...(t.133 a t.135)

O questionamento do aluno exige que a professora convoque a turma <OLHA> para a reflexão sobre uma das dimensões significativas do processo de circulação social do gênero: o público leitor visado.

4. Conclusão

Os episódios mencionados parecem explicitar os modos com que a prática de leitura-escuta do gênero (e as capacidades

nela implicadas) vão-se construindo na situação didática, em estreita relação com a proposição de tarefas escolares.

Tais tarefas – atividades de leitura de gêneros, instruções escolares, discussões temáticas e outras – tomadas como *instrumentos do professor*, como sugere Schneuwly (2001), ajudam a tornar presente o objeto na sala – o *romance* – na perspectiva de transformá-lo em um objeto efetivamente ensinado.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação – MEC/SEF. 1998.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica na sala de aula. *Revista Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Vol. 23. Campinas: SP: UNICAMP. p.55-69, 1994.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *La construction de l'objet eiségné en classe de français : analyse du travail enseignant en grammaire et en production écrite* (Projet de Recherche) Section de Psychologie et Sciences de l' Education – Université de Genève, 2002.
- _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- MOITA-LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003.
- ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. LAEL/PUC-SP, p.1-8, 2002 (mimeo.).
- _____. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R. & CORDEIRO, G. Gêneros orais e escritos: modo de pensar e modo de fazer. In: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; RONVEAUX, Ch. Le synopsis: um outil pour analyser les objets enseignés. Didactique des Langues, FAPSE, Genève-Suisse, 2005 (mimeo.).

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant: um essai didactique. *Repères*, 22, 19-38, 2000.

_____. La tâche : outil de l'enseignant, Metaphore ou concept? In : DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. et al. (dir.). *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8^e. Colloque International de la DFLM – Neuchâtel 26-28 septembre 2001). Neuchâtel : IRDP [CD-ROM].

IV. Livros didáticos e ensino de língua estrangeira

UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA AS ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO (LD) DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Reinildes Dias
(Universidade Federal de Minas Gerais)

RESUMO: O objetivo principal deste artigo é sugerir um “checklist” para a avaliação das atividades de compreensão escrita nos livros didáticos direcionados ao ensino de inglês como língua estrangeira no contexto brasileiro. Tal instrumento de avaliação apóia-se em pesquisas e pressupostos metodológicos atuais sobre o processo de compreensão escrita em língua estrangeira.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação de atividades de compreensão escrita; Livros didáticos para o ensino de inglês; Contexto brasileiro.

ABSTRACT: The purpose of this article is to suggest a checklist for the evaluation of reading comprehension activities in course textbooks aimed at teaching English as a foreign language (EFL) in the Brazilian context. The checklist is supported by current research concerned with FL reading from both theoretical and practical viewpoints

KEYWORDS: Evaluation of reading comprehension activities; EFL course textbooks; Brazilian context.

Introdução

Embora os recursos tecnológicos atuais, representados principalmente pelos CD-ROMs e pela Internet, estejam ganhando espaços cada vez mais privilegiados na sala de aula de língua estrangeira (LE), o livro didático (LD) continua sendo a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas da Educação Básica no contexto brasileiro. Para uma grande maioria de alunos e professores, o LD é o material essencial (e, muitas vezes, único) através do qual se estabelecem as interações professor/aluno e o

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
REVISTA DE LINGUÍSTICA DO C. L. 2

conteúdo a ser ensinado e aprendido. O professor, em meio a tantos compromissos profissionais para a sua sobrevivência, acaba lançando mão do LD como o único recurso disponível para a sua atuação na sala de aula, assim como para sua atualização em termos de pressupostos teórico-metodológicos. Com isso, o LD marca, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento chave tanto nas práticas escolares com fins à aprendizagem da LE, quanto na formação continuada do professor.

Embora assumindo um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, é ainda reduzido o número de trabalhos acadêmicos que se concentram em oferecer parâmetros que possam fornecer ao professor o suporte necessário para a difícil tarefa de tomar decisões em relação à escolha do LD mais adequado ao seu contexto de ensino (Ansary e Babai, 2002; Brown & Rogers, 2002; Racilan, 2005). São também em número reduzido os trabalhos acadêmicos que oferecem avaliações criteriosas sobre os livros de LE que são utilizados nas escolas públicas da Educação Básica (Araújo, 2006; Edmundson, 2004). Além disso, são ainda raros os cursos de formação de professores que propõem uma reflexão crítica sobre este importante recurso pedagógico, não concentrando esforços na capacitação do professor para a escolha informada do LD no contexto de ensino de LE.

Tendo em vista a importância que o LD desempenha no processo de ensino e aprendizagem de LE e as lacunas provenientes de um número reduzido de trabalhos acadêmicos centrados nesse objeto de estudo e da pouca ênfase dada às reflexões sobre esse recurso pedagógico nos cursos de formação de professor, este artigo pretende oferecer um instrumento de avaliação para o processo de compreensão escrita do LD de LE, tendo por base os pressupostos teóricos e metodológicos recentes sobre leitura, seu ensino e a autonomia do aluno (Brasil, 1998; Dias, 2006; Grabe & Stoller, 2002; Nunan, 1999; Oxford, 2001; Wallace, 2003). Pretende-se fornecer um instrumento que seja relevante não só no processo de seleção do LD de LE, oferecendo critérios apoiados em pressupostos teórico-metodológicos atuais,

como também na formação do professor pelas reflexões que podem ser feitas a partir dele sobre o recurso chave das relações professor, aluno e contexto de aprendizagem.

São quatro as dimensões que serão incorporadas por tal instrumento de avaliação: 1. a concepção de leitura subjacente à proposta metodológica do LD; 2. o material textual (aspectos relacionados aos textos e suas funções sociais); 3. as atividades direcionadas ao ensino e aprendizagem da leitura e 4. a autonomia do aluno (ficha em anexo). Pretende-se que tal instrumento de avaliação contribua para que o professor reflita e avalie se o LD (que está usando e/ou avaliando) incorpora uma visão atualizada de leitura e se a traduz em atividades significativas para o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo também para o desenvolvimento da autonomia do aluno no contexto da Educação Básica. Tal instrumento pode também se transformar num recurso valioso no processo de reflexão sobre materiais didáticos direcionados ao desenvolvimento das habilidades do leitor competente em LE.

Inicia-se com uma discussão sobre o processo de leitura que inclui a importância dos três tipos de conhecimento (o de mundo ou enciclopédico, o textual e o léxico-sistêmico) na (re)construção do sentido do texto, enfatizando o papel das estratégias de leitura. Assume-se a visão de linguagem como prática social que envolve, por parte de quem fala ou escreve, escolhas de diferentes tipos e gêneros textuais de acordo com as condições de produção: o que falar ou escrever, sobre quem e para quê, quando e onde, em contextos culturais, históricos e institucionais específicos, salientando a importância do texto como elemento chave das interações pelo uso da LE. Apresenta-se ainda uma breve discussão sobre o ensino de leitura que enfatiza o uso de gêneros textuais diferentes para o desenvolvimento das várias habilidades de leitura, visando a capacitar o aluno para ler com competência textos em língua estrangeira. Discute-se brevemente sobre os tipos de atividades de compreensão escrita. Aspectos relativos à autonomia do aluno são por fim enfatizados. O instrumento de avaliação fornecido (ficha em anexo) apóia-se nesse referencial sobre o processo de compreensão escrita em LE.

1. Leitura: visão atual

Pesquisas recentes enfatizam que a leitura, longe de ser uma atividade passiva, é um processo dinâmico por meio do qual o leitor se envolve ativamente na (re)criação do sentido do texto, tendo por base não só o seu conhecimento anterior (representado pelo seu conhecimento prévio ou enciclopédico, seu conhecimento textual e léxico-sistêmico), mas também as condições de produção textual (o que foi escrito, por/para quem, com que propósito, de que forma, quando e onde) (Brasil, 1998; Dias, 2006; Grabe e Stoller, 2002). Importantes também são os propósitos estabelecidos para a leitura que podem ser bem diversificados: ler para obter informações específicas, ler para ter uma idéia geral do texto, ler para seguir instruções, ler por prazer ou divertimento etc., o que implica no uso de diferentes estratégias de leitura (Dias, 2006; Nunan, 1999; Oxford, 1990).

Tipos de conhecimento. Três são os tipos de conhecimento que são mobilizados no processo contínuo de prever, antecipar, formar e reformular hipóteses, avaliar, concordar, discordar, inferir e “ler nas entrelinhas” com base em pistas textuais e contextuais (Dias, 2006, Wallace, 2003). Central é a noção de que o texto não é um produto acabado, mas é (re)criado a cada nova leitura. Importante também é a noção de monitoramento do processo de compreensão pelo uso consciente de estratégias e pelo estabelecimento de propósitos específicos para a leitura.

Conhecimento de mundo. Em linhas gerais, o conhecimento de mundo, também denominado conhecimento prévio ou enciclopédico, refere-se ao conhecimento que o aluno já incorporou às suas estruturas cognitivas no processo de participar de relações interacionais no mundo social (na família, na escola, na vizinhança, nas atividades de lazer etc.). Ele varia de pessoa para pessoa, uma vez que reflete experiências e vivências próprias. Pesquisas tanto na área da psicolinguística quanto na área da sociolinguística revelam que fazemos uso desse conhecimento para interpretar o mundo ao nosso redor, sendo ele a base para a construção de inferências no processo de compreensão de textos escritos.

A teoria de esquemas (*schema theory*) (Carrel & Eisterhold, 1988) esclarece que o sentido não é inerente ao texto, mas é construído na *interação* entre as informações fornecidas pelo texto e o conhecimento anterior (conhecimento prévio ou enciclopédico) do leitor. Informalmente definidos, os esquemas são unidades de conhecimento sobre objetos, eventos ou situações, hierarquicamente organizadas e armazenadas em estruturas do nosso cérebro, numa parte da memória denominada *memória de longo prazo*. São unidades de representação flexíveis e dinâmicas, constantemente atualizáveis, passíveis de serem complementadas e/ou reformuladas.

Carrell e Eisterhold (1988) estabelecem uma distinção entre esquemas formais (*formal schema*) e esquemas de conteúdo (*content schema*). Enquanto os primeiros referem-se ao conhecimento discursivo das convenções da escrita, gêneros, registros e às estruturas formais da língua, os esquemas de conteúdo encontram-se relacionados ao assunto do texto. Aos esquemas de conteúdo, Carrell e Eisterhold acrescentam o conhecimento cultural do leitor e os aspectos socioculturais do texto, além das experiências anteriores de leitura do leitor.

Cabe enfatizar que o texto não diz tudo objetivamente na sua superfície lingüística, deixando “vazios” — implícitos, pressupostos, subentendidos — que devem ser preenchidos pelo leitor com base no seu conhecimento anterior (“content” e “formal schemata”), fundamentando-se também nas pistas textuais sinalizadas pelo autor e/ou recuperadas pelo leitor (“formal schemata”). Se por um lado o texto é lacunar, marcado por incompletude, por outro, ele também fornece pistas textuais e contextuais que ajudam o leitor a fazê-lo funcionar lingüística e tematicamente. Fica evidente o papel ativo do leitor por meio das operações lingüístico-cognitivas realizadas no processo de interação com o texto escrito que está sendo processado para compreensão.

O *conhecimento léxico sistêmico (conhecimento lingüístico)*. Refere-se ao conhecimento da organização lingüística nos vários níveis: no léxico-semântico, sintático, morfológico e

no fonético-fonológico. Trata-se, por exemplo, da capacidade do aluno de saber estabelecer relações de sentido entre os vários elementos gramaticais e lexicais presentes na superfície textual, levando também em consideração os contextos sociais da comunicação. Incluídas nessa capacidade estão as habilidades de construir a *coesão* e a *coerência*. Cabe enfatizar que a coesão e a coerência não são propriedades inerentes ao texto, mas são construídas pelo leitor no processo de negociação de sentidos.

Enquanto a coesão é essencialmente construída tendo por base as marcas lingüísticas (gramaticais e/ou lexicais) que sinalizam relações de sentido entre os vários componentes da superfície textual (“formal schema”), a coerência é produzida por meio de operações de inferências fundamentadas nas relações estabelecidas pelo leitor entre texto/contexto e seus conhecimentos prévios (“content” e “formal schemata”), fundamentado também nos conhecimentos socioculturais e situacionais que são mobilizados para preencher os vazios e recuperar os implícitos, os pressupostos, os não ditos, os subentendidos que subjazem a superfície do texto.

O conhecimento sobre textos (organização textual). A competência textual do aluno está relacionada a diferentes tipos de conhecimentos: conhecimento sobre os vários *domínios discursivos* existentes (discurso acadêmico, discurso jornalístico, discurso publicitário etc.), conhecimento sobre os diferentes *gêneros textuais* que ocorrem nas práticas sociais do dia-a-dia (tese, dissertação, resenha, anúncio publicitário, carta, e-mail, manual de instrução etc.), conhecimento sobre os diversos *tipos de textos* que compõem os gêneros textuais e ainda conhecimento sobre as várias *articulações textuais* (causa-efeito, contraste-comparação, problema-solução etc.) que podem ser utilizados para compor as seqüências lingüísticas existentes (a narrativa, a descritiva ou a argumentativa, por exemplo) nos textos em LE (Brasil, 1998; Lopes-Rossi, 2003; Marcuschi, 2002).

A competência textual inclui, por exemplo, a capacidade do aluno de saber distinguir um bilhete de um anúncio publicitário, um horóscopo de uma receita culinária e de saber

verificar se, em um determinado texto, predominam seqüências lingüísticas de caráter narrativo, descritivo ou argumentativo.

É interessante salientar também que recursos não-verbais ou não-lingüísticos compõem a superfície textual, sendo que eles podem ser também sinalizadores de sentido podendo ser utilizados pelo leitor no processo de recriar significados. Entre os recursos não-verbais, estes podem ser citados: a diagramação da página impressa; os recursos visuais tais como ilustrações, quadros, diagramas, ícones, marcadores de itens em uma enumeração, as tipologias utilizadas e as várias combinações de tamanho do corpo e de estilo para as saliências gráficas.

Processamento da informação. Dois são os movimentos que ocorrem durante a construção de sentido: o processamento descendente (*top-down processing of information*) e o processamento ascendente (*bottom-up processing of information*) (Grabe & Stoller, 2002).

Ao fazer uso desses dois tipos de processamento, o leitor mobiliza seu conhecimento prévio (o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico) e seu repertório de estratégias de leitura, de modo a atribuir sentido ao que está lendo. Enquanto no processamento descendente, o conhecimento prévio ou enciclopédico e o conhecimento textual exercem um papel fundamental, no processamento ascendente tem maior relevância a ativação do conhecimento léxico-sistêmico pela identificação e utilização, por exemplo, dos elementos sinalizadores de coesão (pronomes, repetição de palavras etc.), dos articuladores (conjunções) e dos elementos de modalização presentes na superfície textual. Ao combinar o assunto do texto (seu objetivo principal, sua função comunicativa básica, seus aspectos socioculturais e suas relações contextuais) com as pistas textuais (sinalizadores de coesão e de progressão temática) e os recursos gráficos e visuais utilizados (diagramação, ilustrações etc.), o leitor constrói não só a coesão, mas também a coerência do texto, atribuindo-lhe significados, participando ativamente do processo de compreensão de textos em língua estrangeira.

2. O ensino de compreensão escrita

Na perspectiva do ensino de leitura em língua estrangeira, alguns aspectos se colocam como essenciais. Prioriza-se, hoje, a utilização de textos autênticos, tal como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem. Prioriza-se também uma seleção diversificada de gêneros textuais (anúncios publicitários, cartas ao leitor, histórias em quadrinhos, artigos de opinião, horóscopos etc.) retirados de suportes diversos como jornais, revistas, livros, Internet etc., tendo por base o princípio de preparar o aluno para as práticas de leitura fora dos limites da sala de aula (Dias, 2006; Grabe & Stoller, 2002; Lopes-Rossi, 2003; Wallace, 2003).

As atividades de compreensão escrita devem desenvolver habilidades relacionadas aos dois tipos de processamento, o descendente e o ascendente, sendo aconselhável que se inicie a interpretação do texto pelo processamento descendente (top-down processing of information). As estratégias de leitura devem ser ensinadas e vivenciadas durante o processo de compreensão escrita, de modo que o aluno se conscientize sobre a eficácia do seu uso e passe a fazer uso delas para ler melhor em língua estrangeira, tendo em vista os objetivos estabelecidos para a leitura do texto.

O objetivo principal do uso consciente de estratégias é contribuir para que o aluno exerça um maior controle sobre o processamento da informação, de modo a tornar-se um leitor mais competente e autônomo, metacognitivamente preparado para enfrentar as diversas situações de leitura em língua estrangeira que lhe são colocadas no seu cotidiano pessoal, acadêmico e profissional.

Recomenda-se que a aula de leitura se componha das seguintes fases: (1) Pré-leitura: Ativação do conhecimento anterior sobre o tema do texto; (2) Compreensão geral; (3) Compreensão de pontos principais; (4) Compreensão detalhada e (5) Pós-leitura.

Fase 1: Pré-leitura (antes da leitura do texto). As atividades desta fase visam a possibilitar que o aluno ative conhecimento

anterior (conhecimento prévio ou enciclopédico) sobre o tema, de modo a facilitar o processo de interação que ocorre durante a construção de sentido pela leitura. É esse conhecimento que permite ao aluno-leitor formular e testar hipóteses durante o processamento da informação, como também preencher os “vazios” do texto, recuperando os implícitos, os pressupostos e os subtendidos, possibilitando-lhe “ler nas entrelinhas”.

As atividades dessa fase devem também possibilitar que o aluno ative conhecimento genérico sobre o texto que vai ser lido. Por exemplo, se o texto de leitura é um anúncio publicitário, as características básicas desse gênero devem ser discutidas e exemplificadas. Nesta fase podem também ser estabelecidos o(s) objetivo(s) para a leitura do texto e o nível de compreensão a ser alcançado, ao final do processamento da informação escrita.

Fase 2: Compreensão geral (primeira leitura do texto). Nesta fase duas estratégias de leitura são básicas: *skimming* e *scanning*, embora outras possam também ser mobilizadas pelo leitor, durante o processamento do texto em um nível amplo de compreensão. A exploração da informação não-verbal, presente na superfície do texto, é também essencial na construção do sentido nesta fase do processamento da informação. Algumas das habilidades de leitura desenvolvidas nesta fase são as seguintes:

- Identificar (fazendo uso de *skimming*) a essência (o tema geral) do texto e estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção (o gênero a que pertence, função comunicativa, finalidade, suporte, autor, data e local de publicação).
- Estabelecer relações entre a informação não-verbal e a verbal para construir o sentido geral do texto.
- Predizer informações sobre o conteúdo do texto com base nos dados sobre sua autoria e suporte de publicação.
- Localizar informação específica (*scanning*) de acordo com os objetivos de leitura.
- Identificar as partes principais do texto, o assunto geral de cada parágrafo e as articulações de sentido entre eles.

- Fases 3 e 4: Compreensão de pontos principais e compreensão detalhada: Particularmente importante nessas duas fases é a exploração mais intensa dos elementos que compõem a superfície textual (componente verbal), de modo que o aluno construa o sentido do texto em níveis cada vez mais aprofundados de compreensão. Algumas das habilidades de leitura desenvolvidas nesta fase são as seguintes:
- Inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas com base na temática do texto, no uso do contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais (flexões, posições das palavras nas frases, tempos verbais, graus dos adjetivos, preposições de tempo e lugar, advérbios de tempo, modo e lugar).
- Inferir sentido de uma palavra a partir do contexto imediato.
- Inferir informações implícitas a partir de marcas textuais e contextuais.
- Inferir sentido a partir das características lexicais e sintáticas próprias de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações).
- Construir as relações explícitas e/ou inferir sentido em diagramas e representações gráficas.
- Estabelecer relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente de modo a construir os elos coesivos (lexicais e gramaticais).
- Inferir os efeitos de sentido a partir das escolhas de itens lexicais e de linguagem figurada feitas pelo autor.
- Converter informação verbal em informação não-verbal por meio da produção de tabelas, esquemas e mapas conceituais.

Vale dizer que o aluno mantém-se ativo, participando intensamente da construção do sentido do texto em todas as fases do processamento da informação, tendo por base os três tipos de

conhecimento: o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico (“content” e “formal schemata”), fazendo uso consciente de estratégias de leitura.

Cabe ainda enfatizar que vários são os tipos de atividades de compreensão escrita que podem compor um material didático destinado ao desenvolvimento de leitura em uma segunda língua. Entre eles, estes podem ser citados: as atividades dos tipos globais, as de juízo de verdade (verdadeiro ou falso, por exemplo), as subjetivas, as associativas (matching), as de preenchimento de lacunas, as referenciais, as inferenciais, as metalingüísticas (Araújo, 2006; Edmundson, 2004), sendo que umas exigem um processamento cognitivo mais aprofundado do que outras. Um material didático que vise ao desenvolvimento das habilidades do aluno para ler com competência deve oferecer um conjunto variado de atividades de compreensão de modo a preparar o aluno-leitor para os desafios de construir significados em LE.

Fase 5: Pós-leitura: Recomenda-se que as atividades dessa fase sejam relacionadas ao texto de leitura, sendo que a compreensão textual pode servir de base para atividades direcionadas ao desenvolvimento de outras habilidades comunicativas. Exemplificando: o aluno pode ser convidado a escrever um texto sobre o mesmo tema e gênero do texto de leitura. Com isso, etapas importantes do processo de produção textual, tais como, o levantamento de idéias, o primeiro contato com a organização do gênero textual a ser produzido e com itens lexicais relevantes ao tema já foram parcialmente cumpridas durante o processo de compreensão. Isso pode facilitar o trabalho inicial do aluno-produtor de texto.

As atividades de pós-leitura podem também se configurar como oportunidades para reflexão sobre como certos aspectos gramaticais (tempos verbais, afixos, flexões etc.) podem ser utilizados para o estabelecimento de relações de sentido durante o processo de compreensão. As atividades podem ainda ser centradas em reflexões sobre o gênero a que pertence o texto de leitura, com discussões sobre suas características e suas funções sócio-comunicativas básicas, por exemplo.

3. Autonomia do aluno

Central no processo de ensino e aprendizagem está a noção de autonomia que, em linhas gerais, pode ser vista como capacidade do aluno em assumir controle sobre o seu próprio aprendizado. O aluno autônomo é aquele que se responsabiliza pelo seu próprio aprender, sendo capaz de monitorar e avaliar os processos cognitivos, afetivos e sociais presentes na aprendizagem. Tais aspectos de controle devem ser aprendidos e exercitados por meio de atividades que visem ao desenvolvimento da autonomia do aluno (Benson, 2001; Oxford, 2001). Por exemplo, a identificação de objetivos, o estabelecimento de objetivos para as várias situações de aprendizagem, a seleção e a mobilização de estratégias de acordo com os propósitos específicos, o monitoramento do uso de estratégias e as auto-avaliações em relação ao que está sendo aprendido são alguns dos aspectos que propiciam o desenvolvimento da autonomia do aluno. Além desses, outros podem ainda ser citados: incentivo à tomada de decisões e oportunidades de escolhas, colaboração para o aprendizado do colega, trabalhos em grupo, pesquisas, descobertas e usos de material pesquisado em situações do cotidiano, oportunidades de interações com a LE em situações reais de comunicação além dos limites da sala de aula. Essencial é o envolvimento *ativo e independente* do aluno para lidar com os desafios presentes no processo de aprender uma segunda língua.

4. Considerações finais

Este artigo fornece um instrumento de avaliação para as atividades de leitura do LD de LE, com base em referencial teórico que foi brevemente revisto. Acredita-se que tal instrumento possa ser relevante tanto na seleção do LD adequado ao contexto de atuação do professor, assim como no processo de sua formação. Cabe enfatizar que o processo de avaliação de um material didático envolve reflexão, aprendizagem e tomada de decisões. Ao fazer uso do instrumento de avaliação sugerido (ficha em anexo),

espera-se que o professor reflita, aprenda e tome decisões informadas em relação ao LD que vai selecionar para o seu público-alvo. Essencial é que ele se conscientize de que sua escolha terá um efeito impactante no processo de aprendizagem uma vez que esse recurso chave influencia de forma decisiva o que se ensina e como se ensina a segunda língua no contexto brasileiro.

Anexo

Ficha de Avaliação – Compreensão Escrita – LD de LE			
Part 1: Princípios subjacentes ao processo de leitura: Marque SIM / NÃO / PARC	SIM	NÃO	PARC*
Ler é um processo interativo (relações leitor-texto-contexto).			
Papel ativo do leitor no processo de negociação de sentidos.			
Uso de diferentes estratégias (metacognitivas, cognitivas, afetivas e sociais).			
Part 2: Textos e aspectos textuais: Marque SIM/ NÃO/ PARC em relação aos aspectos abaixo.			
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (artigos, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, recortes, contos, etc.)			
Diversidade de contextos sociais (textos de diferentes suportes e funções sociais: Internet, livros, revistas, jornais etc.)			
Diversidade de temas (identidade, entretenimento, saúde, meio ambiente, tecnologia etc.)			
Adequação dos temas explorados ao público-alvo.			
Diversidade de contextos culturais (textos refletem aspectos de diferentes culturas).			
Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem).			
O layout original do texto é mantido.			
Créditos referentes à autoria, datas e números de páginas são fornecidos.			
Part 3: Atividades de compreensão: Marque SIM / NÃO / PARC em relação a estas características			
O processo de compreensão envolve atividades de pré-leitura, de compreensão geral, de pontos principais e de compreensão detalhada e atividades de pós-leitura.			
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos leitores.			
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas etc.)			
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de compreensão.			
Exploração dos aspectos das condições de produção do texto.			
Exploração de um tema específico sob diferentes perspectivas.			
Incentivo ao aluno para trocar e/ou compartilhar pontos de vista em relação ao texto de leitura.			
Exploração de aspectos relacionados à organização interna do texto (ex.: número de parágrafos, marcadores do discurso para articular idéias, tipos de seqüências linguísticas – descrição, narrativa, exposição, injunção etc.)			
Incentivo a resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais etc.			
Reflexão sobre as condições de produção do texto de leitura nas atividades de pós-leitura.			
Relacionamento das atividades de compreensão para outros aspectos da aprendizagem (escrita, fala, compreensão oral).			
Part 4: Autonomia: Marque SIM / NÃO / PARC em relação às características listadas abaixo.			
O aluno-leitor é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprender (ex.: estabelecimento de objetivos e/ou propósitos para a leitura, incentivo a tomada de decisões, incentivo ao aprender a aprender etc.)			
O aluno-leitor é incentivado a se envolver ativa e independentemente no processo de compreensão de textos.			
O aluno-leitor é incentivado a fazer uso de estratégias de leitura.			
O aluno-leitor é incentivado a dar opiniões e/ou reagir a favor ou contra o que foi lido.			
O aluno-leitor tem a oportunidade de conversar e/ou escrever sobre o seu progresso em relação ao processo de compreender textos (auto-avaliações).			
O aluno-leitor é incentivado a ler mais fora dos limites da sala de aula (leitura extensiva).			
Sugestões de livros, revistas e sites são fornecidas para esse fim.			
O aluno-leitor é incentivado a desenvolver projetos e/ou aprender mais a partir de leituras feitas em sala.			
* PARC (= Parcialmente)			

Referências

ANSARY, H; BABAI, E. Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: a step towards systematic textbook evaluation. *The internet TESL Journal*, v.8, n.2, fev. 2002.

ARAÚJO, M. *Leitura e gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do ensino médio*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Artes, UFPA, Belém, 2006.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: Ensino fundamental*. Brasília, 1998.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. *Doing second language research*. New York: Oxford, 2002.

CARRELL, P.; EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. IN: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 73-92.

DIAS, R. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Educação Básica*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

EDMUNDSON, V. S. *O Livro Didático de Língua Inglesa: Compreensão de Textos no Ensino Médio*. João Pessoa: CEFET-PA, 2004.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education, 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características específicas dos gêneros discursivos. IN: CASTRO, S. T. R. de. (Org.). *Pesquisa em lingüística aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral, 2003, p. 139-160.

MARCUSCHI, Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, Ângela P. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

RACILAN, M. A abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

WALLACE, C. *Critical reading in language education*. New York: Palgrave/Macmillan. 2003.

O PAPEL DO GÊNERO DISCURSIVO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Marcus de Souza ARAÚJO
(Faculdade de Estudos Avançados do Pará)

Walkyria MAGNO E SILVA
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Com base nas concepções bakhtinianas de gêneros do discurso, o presente artigo tem como objetivo analisar um livro didático de inglês do Ensino Médio. O estudo concentra-se fundamentalmente em como esse livro didático contribui para a familiarização e exploração do gênero em atividades de leitura. Os resultados apontam que o livro didático analisado não toma o gênero como objeto de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: gênero discursivo; livro didático; leitura.

ABSTRACT: Based on the Bakhtinian concepts of discourse genres, this paper aims at analyzing one High School level English textbook. The study focuses fundamentally on how the textbook can contribute for the familiarization and exploitation of genres in reading activities. Results show that the corpus does not contribute to a productive work with genres.

KEYWORDS: discourse genres; textbook; reading.

Introdução

Recentemente, as pesquisas em Linguística Aplicada têm apresentado numerosos estudos sobre o livro didático (LD) de inglês no contexto educacional brasileiro, contribuindo para o volume de produção acadêmica e, conseqüentemente, para a expansão de seus temas e subtemas (CONSOLO, 1990; MACEDO, 2003; PINTO et. al., 2003, 2004; ARAÚJO et. al., 2003, 2004a, 2004b; DOURADO, 2004; EIRA, 2004; EDMUNDSON, 2004; TICKS, 2005; RACILAN, 2005; ARAUJO, 2006a, 2006b, 2006c). O interesse por esse objeto de estudo nos faz melhor compreender

o seu funcionamento e analisar as condições pedagógicas necessárias para sua eficácia enquanto recurso didático no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Algumas lacunas nessa área precisam ainda ser preenchidas e pretendemos contribuir para a reflexão crítica a respeito do tema.

Vale lembrar que o LD tem assumido um papel de destaque em nossas escolas, muitas das vezes como o único auxílio pedagógico gerador de conhecimento, tanto para o professor quanto para o aluno. Devido a essa razão se impõe que o LD seja visto por meio de um olhar mais crítico pelo professor na tentativa de melhorar sua utilização e complementar esse material didático de acordo com as necessidades de seus alunos para torná-los mais reflexivos em uma esfera de situação imediata de comunicação (BAKHTIN, [1952-53] 2003). Tendo em vista que o LD é uma ferramenta de auxílio no contexto de aprendizagem da comunicação verbal, a utilização de gêneros discursivos correntes, nesse material didático, faz-se necessária para a formação de leitores mais competentes.

Este trabalho tem por objetivo mostrar alguns aspectos relativos ao gênero discursivo que vem sendo trabalhado no Ensino Médio brasileiro, especialmente no que se refere à prática de compreensão escrita. Analisamos um livro didático utilizado no Ensino Médio em duas escolas particulares na cidade de Belém, Pará. Em seguida, fizemos um mapeamento dos gêneros apresentados no LD selecionado, procurando apontar se há e como se dá o trabalho de familiarização e exploração desses gêneros.

1. Perspectiva teórica

A base teórica que assumimos em relação a gênero é tributária da concepção enunciativo-discursiva do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin. Esse autor ([1952-53] 2003, p. 262) define gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados” e, nesse sentido, a natureza verbal dos gêneros refere-se à forma padrão de estruturar a comunicação no processo de interação verbal em uma determinada comunidade. Nas palavras de Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (*ibidem*, p. 261)

Assim, os gêneros do discurso são caracterizados pelo conteúdo temático (tema), estilo (marcas lingüísticas) e construção composicional (organização textual) que “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado” (*ibidem*, p. 262) e possibilitam a comunicação verbal.

Os diferentes gêneros admitem uma série de oscilações, de maneira que não são totalmente fixos. No entanto, eles não se constituem em uma instabilidade absoluta, já que, se assim fosse, isso impediria o acesso a eles pelo interlocutor, obstaculizando a sua compreensão, além de impossibilitar a comunicação e a interação dentro de determinada esfera social. Dessa forma, teríamos que criar um novo gênero para cada ato de fala.

É de se salientar ainda que os gêneros estão relacionados a uma situação social de interação discursiva correlacionados a uma determinada esfera da atividade e comunicação humanas, pois ao estabilizar essa interação, dentro de uma esfera social, locutor e interlocutor compreendem o processo de formação e funcionamento de um gênero com uma finalidade discursiva estabilizada. A importância que Bakhtin (*ibidem*, p. 282-283) dá à situação social de interação para a constituição e apreensão do gênero no processo interativo dentro do contexto comunicativo fica clara quando o autor afirma que:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações

concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

Dentro dessa perspectiva, o enunciado passa a adquirir sentido em um contexto de interação social em que o locutor busca compreendê-lo a partir da relação com outros enunciados já constituídos por outros locutores, tornando-se o enunciado uma “real unidade da comunicação discursiva” (*ibidem*, p. 274).

De acordo com Brait (2005, p. 95),

o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos.

Assim, o enunciado é dialógico no sentido de que nenhuma palavra que o locutor utiliza é neutra, mas marcada pelo discurso do outro em uma interação verbal. Todo dizer está fundado em algum lugar, além de apresentar uma reação de caráter responsivo em relação a enunciados anteriores. Esse efeito de fluidez do discurso é enfatizado por Bakhtin quando o autor afirma que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonância de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, [1952-53] 2003, p. 297).

Bakhtin estabelece uma distinção entre dois grupos de gêneros que existem em uma sociedade: gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os primários se constituem nas situações de comunicação discursiva da vida cotidiana imediata (espontânea, não formalizada), como, por exemplo, as conversas informais, bilhetes, cartas, entre outros. Esses gêneros apresentam uma situação de comunicação discursiva mais livre e criativa e são normalmente caracterizados por um estilo mais familiar. Os gêneros secundários surgem em situações de comunicação mais complexas (da vida da ciência e da vida da arte) de maneira mais formalizada e especializada, como o gênero

romance, livro didático, palestra, artigo acadêmico, entre outros. Esses gêneros são mais estáveis e normativos e requerem um estilo mais formal.

Na concepção de Bakhtin, a distinção entre os gêneros primários e secundários não está assentada na diferença funcional do gênero, mas na dinamicidade que marca seus modos de constituição, a saber, “nos secundários haveria formas de dizer mais padronizadas, mais ou menos cristalizadas, enquanto nos primários a estabilização estaria mais sujeita ao movimento de mudança” (GOMES-SANTOS, 2003, p. 33). Além disso,

a relação que os gêneros do discurso mantêm entre si é constitutivamente dialética – há um movimento de estabilização–instabilização constante. Assim, quando um gênero primário começa a alçar-se a uma maior estabilização, esse movimento mesmo produz já instabilização em gêneros secundários supostamente mais estáveis que mantêm relação com aquele. (GOMES-SANTOS, 2003, p. 33)

Vale ressaltar ainda que os gêneros são muito heterogêneos e variam segundo as circunstâncias, a posição social e o relacionamento dos interlocutores em uma dada esfera de comunicação discursiva. Em síntese, o conceito de gênero em Bakhtin encontra-se no entremeio de repetição e mudança, já que, por meio do gênero, o interlocutor expressa sua subjetividade (a opção pelo gênero, as escolhas léxico-gramaticais), porém sempre dentro dos limites que lhe são permitidos, e dos quais não pode fugir sem provocar deslocamentos de sentido na comunicação social. Nessa direção, pode-se entender um dos papéis da escola como aquele de ampliar a gama de gêneros que os alunos dominam, uma vez que dessa forma eles transitarão com maior facilidade em um número maior de contextos da sociedade em que estão inseridos.

2. Metodologia

Conforme mencionamos na introdução deste artigo, o LD constitui, no contexto educacional e social brasileiro atual, um importante instrumento didático-pedagógico para a maioria dos professores no cenário do ensino de língua inglesa. Buscando entender melhor os recursos que esse material oferece, decidimos trabalhar com um livro didático direcionado ao ensino da habilidade de leitura em língua inglesa no Ensino Médio brasileiro. Enfocamos nosso estudo na maneira como a questão do gênero é tratada nesse livro.

O livro didático *Insight* constitui-se em um volume único para ser utilizado nas três séries do Ensino Médio. Segundo os autores, o fato de ele se constituir em um só volume reflete questões de ordem prática:

Primeiramente, o volume único permitirá que os alunos que desejarem tenham à sua disposição, para revisão, todo o conteúdo estudado durante o ensino médio. Em segundo lugar, essa escolha reflete nosso desejo de oferecer ao professor um material flexível, que possa facilmente ser adaptado às suas condições de carga horária e calendário letivo. (*Insight*, 2004, p. 3 – Manual do professor)

Esse livro é produzido no Brasil e foi coletado na própria editora a partir de consulta realizada em livrarias em Belém. A seleção desse material baseou-se também no critério de ser a obra utilizada em duas escolas particulares da cidade de Belém.

De posse do material, procedemos à verificação da organização do LD em foco, procurando identificar quais os gêneros apresentados e qual a proposta de trabalho com os gêneros oferecida aos alunos.

3. Análise e discussão dos dados

O livro está organizado em vinte e quatro unidades. Cada unidade inicia-se com um texto que é antecedido por perguntas

que conduzem à discussão e à ativação de esquemas do aluno sobre o tema em questão. Acreditamos ser este um momento apropriado para o discente inferir e antecipar sua opinião sobre o texto como uma das tentativas de buscar o processo interativo inerente ao contexto de leitura. Em outras palavras, o LD valoriza o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo do aluno, como forma de interpretar e de pensar sobre a sua realidade. O texto também é acompanhado de ilustração e de um glossário, em português, com palavras selecionadas pelos próprios autores do livro, julgando serem essas as palavras difíceis para os alunos. Em seguida, o livro propõe atividades de compreensão textual. Na parte final do livro, existe uma lista de verbos irregulares, e acompanha o livro um *CD-Rom* com exercícios de múltipla escolha de gramática.

Todas as unidades desse LD mantêm sempre a mesma organização e uma seqüência fixa de atividades propostas em termos de formato de apresentação de conteúdo, como podemos observar a seguir:

- *Reading comprehension*: Perguntas de compreensão para facilitar a leitura visando o desenvolvimento de estratégias de leitura apropriadas.

- *Exam practice*: Questões baseadas em vestibulares com o objetivo não só de consolidar as estratégias de leitura, mas também de desenvolver técnicas de exame.

- *Vocabulary 1*: Seção dedicada ao estudo do vocabulário do primeiro texto de cada unidade.

- *Vocabulary 2*: Breve explicação lexical e exercícios sobre palavras que desempenhem algum tipo de função gramatical ou que tenham reflexo mais direto na estruturação da língua.

- *Reading comprehension 2*: Texto cujo objetivo principal é apresentar, de forma contextualizada, os pontos

gramaticais da unidade. Também é seguido de exercícios de compreensão textual como o primeiro texto.

- *Vocabulary 3*: Breve explicação lexical que parte de um trecho retirado do texto e exercícios que praticam os pontos levantados na explicação.

- *Understand grammar*: Explicação de um ou mais pontos gramaticais, partindo também de um trecho retirado do texto.

- *Practice grammar*: Exercícios de gramática que trabalham os pontos abordados na explicação.

- *Writing*: Exercícios de produção de textos escritos relacionados ao dia-a-dia dos alunos, tais como e-mail e pequenos resumos.

A cada três unidades do livro há uma seção com questões de concursos vestibulares de todo o Brasil, reproduzindo exercícios e atividades de diversos exames de anos anteriores. Esses exercícios totalizam oito seções.

As propostas de atividades das unidades-padrão estão explicitadas e justificadas no manual do professor de forma coesa e objetiva, como forma de orientar melhor o professor para uma ação didática que sustente uma concepção de leitura e interpretação enquanto processo de construção de sentido. Não obstante, o que observamos no livro do aluno é a solicitação de uma compreensão escrita concebida como ativação do sentido único, expressa no próprio manual. Há, portanto, uma incongruência entre os princípios expostos na introdução do manual do professor e as atividades exigidas dos alunos no LD cujas respostas unívocas são esperadas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
BIBLIOTECA DO C. L. A.

3.1. A seleção dos gêneros textuais

Cada unidade é composta por dois textos, totalizando 48 textos, que dão suporte ao ensino de compreensão da linguagem escrita. A seleção de textos é variada e representada por diferentes gêneros. São apresentados gêneros tais como poema, Cartum, resenha de filme, narrativa de aventura, anúncio, história em quadrinho, ensaio acadêmico, parlenda, página da Internet, e-mail, biografia, entrevista, carta, reportagem e artigo. Dentro da concepção de gênero proposta por Bakhtin, o LD privilegia tanto o gênero primário (como a carta, entrevista e a narrativa de aventura) quanto o gênero secundário (resenha de filme, biografia, artigo, por exemplo). Dessa forma, podemos observar a heterogeneidade dos gêneros propostos pelo LD tentando expor o aluno a estilos diversificados, tanto informais quanto formais, de gêneros que circulam em nossa sociedade.

Nossa análise apontou que dos 15 gêneros discursivos selecionados pelo LD *Insight*, os gêneros reportagem e artigo jornalístico apresentam significativamente as maiores ocorrências com 26% e 32%, respectivamente, seguido de 12% do gênero entrevista. É de se notar, também, a ocorrência de 5% dos gêneros biografia e resenha de filme e cada um dos outros dez gêneros em ocorrência média de 2%. No manual do professor, aponta-se como um ponto positivo do LD essa diversidade textual que ele apresenta. Houve, portanto, uma certa preocupação do LD em apresentar uma variedade de gêneros para a prática pedagógica relativa à compreensão da linguagem escrita e em contribuir para uma aprendizagem mais eficiente e reflexiva de língua inglesa no Ensino Médio. Além disso, os gêneros e os assuntos selecionados são próprios da cultura juvenil e estão também associados diretamente a temas abordados nos exames vestibulares, como por exemplo, “esquecer um amor difícil”, “preservação ambiental”, “clonagem”, “carreiras profissionais”, entre outros. Assim, acreditamos que os gêneros são significativos para a cultura dos jovens brasileiros de escolaridade média em termos de experiência de leitura e de circulação por esferas diversas de interação social.

A preocupação central com o Vestibular é uma constante no LD, razão pela qual *Insight* está direcionado para o ensino da compreensão escrita. Por essa razão, todas as atividades didático-pedagógicas de *Insight* partem do desenvolvimento para a proficiência em leitura e em interpretação de textos, dos mais variados gêneros, como mencionamos anteriormente.

Se a seleção dos gêneros apresentados, embora não representados quantitativamente de forma equilibrada, é um ponto positivo do livro analisado, o mesmo não pode ser afirmado com relação aos tipos de atividades propostas, como veremos a seguir.

3.2. As atividades do livro didático

Com relação aos tipos de atividades de compreensão do texto, podemos observar que a variedade de exercícios propostos por *Insight* pouco permite a reflexão do aluno em situação de construção de sentido e de apreensão do gênero no contexto comunicativo. Além disso, as atividades não desenvolvem a capacidade de ação crítica do aluno-leitor, pois, na maioria das vezes, a interpretação é de sentido único.

As atividades apresentadas pelo LD são praticamente atividades-padrão que permeiam todo o livro, como, por exemplo, atividades de verdadeiro ou falso, de múltipla escolha, associativas, de preenchimento de lacuna, de preenchimento de quadro/diagrama e de perguntas factuais (*wh-questions*). Ressaltamos, ainda, que a maioria das atividades de compreensão textual do livro é elaborada em português e o aluno as realizará também em português. Em menor escala, podemos encontrar atividades com comandos em inglês para serem realizadas em português. A título de exemplificação, podemos destacar um exemplo de *Insight* que reflete essa representação de prática ‘artificial’ para o ensino da leitura.

1. Responda de acordo com o texto:

a) Qual o relacionamento entre os personagens? *Mãe e filho.*

b) Por que ela pediu ao menino para tirar a “capa”? *Para ele não a sujar.*

c) Quais fantasias a mulher criava com suas bonecas?

Brincar de escola com as bonecas, fingindo que as bonecas eram alunos; fingir que uma boneca era seu bebê e que ela levava-o ao médico quando doente.

d) Quais fantasias a mulher criava com um triciclo-velocípede?

Fingir que era uma motocicleta de policial ou um veículo lunar.

e) A mãe da mulher participava de suas fantasias. Naquela época, por que ela achava que isso acontecia?

Porque era conveniente nas suas brincadeiras.

(Insight, 2004, p. 85)

Como podemos observar, pelo exemplo, as atividades de compreensão do LD *Insight* são mecânicas e extremamente limitadas, pois não conduzem o aluno a um raciocínio crítico. Tampouco o uso de inferências, estratégia tão útil na construção do conhecimento, é fomentado mesmo sendo tão importante no processo de leitura em língua inglesa. A maneira como a leitura é exercitada no LD analisado corrobora os achados de Jurado & Rojo (2006, p. 43) quando afirmam que a prática de leitura está centralizada no reconhecimento das palavras e das idéias em que o texto é explicado e não compreendido:

É uma prática monológica e monovocal, porque ao texto é negada a sua natureza dialógica em relação a outros textos. É também uma prática autoritária, porque ao leitor cabe apenas o reconhecimento e a assimilação do que é explicado pela autoridade do livro didático e da palavra do professor. O contexto em que foram produzidos o texto e sua relação com outros textos, o conhecimento que o leitor tem ou não desse contexto, a cultura que traz consigo, nada disso é levado em conta.

Dessa forma, o LD analisado não apresenta uma proposta sistemática para se trabalhar o gênero enquanto “real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, [1952-53] 2003, p. 274). Ele não propicia uma prática de leitura dialógica em que o aluno-leitor não decodificaria as palavras, mas produziria sentidos para os enunciados. Assim, nesse LD perde-se a oportunidade de exercer uma prática de ensino de leitura voltada para uma abordagem de gênero que tornasse o aluno-leitor mais crítico para sua realidade.

4. Considerações finais

Os resultados desta pesquisa mostraram que o que LD *Insight* apresenta uma diversidade significativa de gêneros discursivos que parecem ser coerentes com os contextos sociais de uso do aluno do Ensino Médio. Há a predominância do gênero jornalístico, como mostra a análise. Tal fato não desvaloriza os demais gêneros, mas acreditamos que deveria haver um melhor equilíbrio na seleção dos gêneros para possibilitar ao aluno o (re)conhecimento de diferentes gêneros que circulam na sociedade. Caso um maior número de textos de cada gênero selecionado existisse, o aluno seria melhor preparado para ler diferentes exemplares de gêneros de maneira mais hábil.

O LD *Insight* não apresenta atividades comunicativas que pareçam otimizar o trabalho de leitura e interpretação, visando sempre a construção dos sentidos do texto pelo aluno-leitor. No

tocante a isso, o que observamos são atividades em que o aluno transcreve, ou melhor, traduz do inglês para o português as informações solicitadas ou apenas localiza a idéia, sem se preocupar com uma leitura que promova uma ampliação da visão do aluno a respeito do gênero proposto pela unidade.

Tendo em vista o quadro aqui apresentado, defendemos a elaboração de LDs que visem um ensino de leitura minimamente planejado e organizado a partir da abordagem de gêneros discursivos considerando seu conteúdo temático, suas escolhas léxico-gramaticais e a organização textual do gênero. As atividades propostas devem levar os alunos a apropriar-se dos diferentes gêneros circulantes na sociedade, pois os gêneros organizam nossa comunicação escrita ou oral em uma determinada esfera social. Com uma melhor qualidade dos LDs, podemos ter uma melhor organização para a proposta curricular do Ensino Médio no que tange ao ensino e aprendizagem da compreensão escrita em língua inglesa.

Referências

ANTUNES, M. A. *et al. Insight*. São Paulo: Richmond Publishing, 2004.

ARAUJO, M. de S. *Leitura e gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística): Universidade Federal do Pará, Belém, 2006a.

_____. *Abordagem de gêneros textuais nos livros didáticos de língua inglesa*. Belo Horizonte, MG: 2006b. (comunicação apresentada no XX Seminário Nacional de Inglês Instrumental).

_____. *O livro didático de língua inglesa: as condições dos gêneros textuais em atividades de compreensão escrita*. Belém, PA: 2006c. (comunicação apresentada no I ELAN – I Encontro de Linguística Aplicada da Região Norte).

ARAUJO, M. de S.; MONTENEGRO, M. M. de O. & LUZ, R. de C. A. *Análise de material didático: o ato de ler/compreender e a formação do leitor crítico*. Uberlândia, MG: 2003. (comunicação apresentada no XVII Seminário Nacional de Inglês Instrumental).

_____. *Avaliando atividades de compreensão de leitura: o papel do leitor crítico no material didático de inglês*. São Paulo: PUC-SP, 2004a. (comunicação apresentada no 14º INPLA – Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada).

_____. *The English textbook: evaluating reading comprehension activities*. Belém, Pará, 2004b. (Pôster apresentado no Terceiro Seminário para Professores de Inglês, CCBEU).

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 261-306.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

CONSOLO, D. A. *O livro didático como insumo na aula de Língua Estrangeira (inglês) na escola pública*. Dissertação de Mestrado: UNICAMP, 1990.

DOURADO, M. R. Estratégias de leitura e gêneros textuais no livro didático de inglês. IN: SOUZA, M.E. V. da & VILAR, S. de F. P. (orgs.) *Parâmetros curriculares em questão: o Ensino Médio*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

EDMUNDSON, M. V. A. da. S. *Leitura e compreensão de textos no livro didático de língua inglesa*. João Pessoa: CEFET-PB, 2004.

EIRAS, P. R. S. *A concepção de leitura em livros de inglês instrumental*. Dissertação de Mestrado: UFMG, 2004.

GOMES-SANTOS, S. N. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JURADO, S. & ROJO, R. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. IN: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006.

MACEDO, T. S. C. L. de. *Academic writing: estudo de livros didáticos para o ensino/aprendizagem de escrita acadêmica em inglês sob a perspectiva de gêneros do discurso*. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. & MENDONÇA, K. de A. *Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais*. Investigação: 16.2, 2003.

_____. *Os gêneros textuais e o livro didático no ensino fundamental de língua inglesa*. Anais do II ECLAE. João Pessoa, Paraíba: UFPB, CD-ROM. ISBN 85-7539-156-9. Março 2004.

RACILAN, M. *Leitura comunicativa? A abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2005.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, vol. 8-1:15-49, 2005.

O VERBAL E O NÃO-VERBAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESP: ESTUDO DOS ASPECTOS SEMIÓTICO-DISCURSIVOS EM MANUAIS DE INFORMÁTICA

Edwiges FERNANDES
(Faculdade de Tecnologia da Amazônia)

Walkyria MAGNO E SILVA
(Universidade Federal do Pará)

RESUMO: Este trabalho descreve algumas das características semiótico-discursivas em manuais de informática. Objetivamos investigar como os elementos não-verbais podem ajudar leitores na construção do sentido. Os procedimentos pedagógicos foram observados em uma turma de Inglês Instrumental e os resultados da análise mostraram que linguagem não verbal, quando usada apropriadamente, pode não só motivar, mas também facilitar o processo de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-ação; ensino instrumental de leitura; língua inglesa; componentes visuais; manuais de informática; ensino superior.

ABSTRACT: This paper describes some of the semiotic-discursive features in computer user's manuals and the focus of the study was placed on how the non-verbal elements help readers in the construction of meaning. This project was carried out with undergraduate students of ESP. Results showed that non-verbal language, when appropriately used, can not only motivate but also facilitate the reading process.

KEY-WORDS: Action-research; ESP teaching; reading; visual components; computer user's manuals; undergraduate students.

Introdução

Technology is just a tool. In terms of getting the kids working together and

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
BARRAGEM DO C. R.

motivating them, the teacher is the most important.^{1*}

(Bill Gates, 1997)

No mundo atual, o computador exerce um papel fundamental como instrumento de comunicação, propiciando aos seus usuários o envio de mensagens de modo rápido, preciso e econômico, muitas vezes acompanhadas dos mais diversos recursos visuais, gerados com a ajuda da tecnologia contemporânea. Além disso, podemos afirmar que o computador e a Internet são um dos mais ricos recursos didáticos de que dispomos na atualidade. Esses fatores fazem com que os cursos universitários de formação de profissionais de informática se multipliquem a cada dia. Por lidarem constantemente com a leitura de manuais de instalação e de instruções, os alunos dessa área tecnológica convivem com expressões da língua inglesa no seu dia-a-dia, tais como fazer um *download*, surfar na *web*, *clicar*, *resetar*, fazer um *login*, deu um *bug*, *CD-ROM*, *drive* de *DVD*, *e-mail*, entre tantas outras.

Este artigo deriva de um estudo mais amplo (FERNANDES, 2006) que investigou a relação entre linguagem visual e linguagem verbal no ensino instrumental de inglês centrado na habilidade de leitura. Nossos instrumentos de coleta de dados foram aplicados no contexto da disciplina Inglês Técnico Computacional (ITCO), ministrada para alunos do Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, da FAZ – Faculdade de Tecnologia da Amazônia, em Belém. Como acontece na maioria das turmas de ensino de *ESP (English for Specific Purposes²)*, iniciamos nossas atividades, no âmbito da disciplina ITCO, utilizando textos de assuntos variados, porém o objetivo final foi

* A tradução das epígrafes é nossa responsabilidade.

¹ A tecnologia é só uma ferramenta. Para manter os garotos trabalhando juntos e motivá-los, o professor é o mais importante.

² Em português: inglês para fins ou propósitos específicos ou inglês instrumental.

criar oportunidades para que os alunos desenvolvessem habilidades cognitivas que os permitissem ler e compreender manuais de instalação de *softwares*, como parte do requisito fundamental para sua atuação no campo profissional.

Muito se tem falado sobre o ensino-aprendizagem da leitura e sobre toda a complexidade desse processo. Neste trabalho, priorizamos a visão segundo a qual a compreensão do texto escrito se dá por meio da interação entre o texto e o leitor, em que os leitores se valem de diversas estratégias como associações, inferências, antecipações, elaboração de hipóteses, identificações, uso dos elementos não-verbais etc., na tentativa de alcançar a construção do sentido. Entre os diversos estudos sobre o modelo interacional, destacamos autores como Moita-Lopes (1996, p. 139), que diz que “o modelo interacional de processamento da informação está apoiado em teorias de esquema que são empregadas no ato da compreensão”. Esses esquemas atuam como pano de fundo para os elementos textuais fazendo com que a compreensão derive da interação entre elementos lingüísticos e contextuais. Kleiman (2002, p. 13), por sua vez, entende que o processo da leitura é interativo devido ao fato do leitor utilizar diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, como podemos confirmar a seguir:

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.

Tivemos como objetivo principal investigar a importância dos componentes visuais em atividades realizadas antes, durante e após a leitura, bem como medir o quanto esses componentes

visuais poderiam funcionar como atrativo, especialmente para aqueles que possuem pouco conhecimento da língua. Hipotetizamos que os componentes visuais serviriam tanto para motivar como para facilitar o processo da leitura.

Este artigo apresenta três seções. Na primeira, discutiremos sobre a importância da informação visual na complementação da informação verbal na leitura. Na segunda, descreveremos os aspectos semiótico-discursivos presentes nos manuais de informática. Na terceira, demonstraremos como o aspecto visual motivou e facilitou a construção do sentido na leitura desse gênero.

1. Informação visual e informação verbal na leitura

Seeing comes before words. The child looks and recognizes before it can speak.³

(John Berger, 1990)

A escolha do tema pode ser justificada, primeiramente, pelo fato de termos observado informalmente que as imagens exercem um poder de persuasão muito grande nos leitores, influenciando-os a comprar ou não determinada revista ou livro e, posteriormente, a lê-los. Em segundo lugar, pela relevância do uso de elementos não-verbais no nosso dia-a-dia, que é confirmada pela estimativa de que “80% da nossa comunicação é não-verbal, e de que nossos gestos, expressões, postura, a maneira como nos vestimos e as coisas que nos cercam são tão eloquentes quanto o que temos a dizer”, de acordo com o psicólogo americano Merabian (s.d. *apud* STEMPLESKI, 1990, p. 4). Em terceiro lugar, pela oportunidade que tivemos de intuitivamente perceber, por ocasião do trabalho com o gênero “manuais de informática”, o quanto os recursos visuais neles presentes poderiam ajudar na compreensão do texto. E, finalmente, por concordarmos

³ O ato de ver antecede o ato de falar. A criança vê e reconhece antes que ela possa falar.

plenamente com Field (2004, p. 4) quando diz que um componente visual, como uma manchete de jornal ou uma fotografia, por exemplo,

influência a nossa decisão de ler ou não um determinado texto; ativa o nosso conhecimento anterior sobre um certo assunto; leva-nos a formular uma previsão sobre as informações que serão apresentadas; organiza um conjunto de idéias, esclarece um conceito ou confirma a nossa compreensão da idéia principal.

Ainda segundo Field (2004, p. 5), há uma função geral de “tornar o texto mais acessível, do ponto de vista visual”. Essa função pode ser dividida em outras funções mais específicas. Sendo assim, a autora relaciona nove funções principais dos componentes visuais:

- a. ativar conhecimentos anteriores;
- b. esquematizar os pontos principais e secundários do texto;
- c. resumir informações;
- d. enfatizar os pontos centrais;
- e. organizar itens em uma lista;
- f. oferecer reforço visual para um assunto;
- g. explicar visualmente um conceito por meio de fotografia, gráfico ou diagrama;
- h. apresentar informações suplementares;
- i. apresentar um resumo dos assuntos principais.

A autora sugere que “uma das formas mais rápidas de analisar um capítulo ou um artigo é dar uma primeira olhada em seus tópicos e subtópicos” (*Ibid.*, p. 5). De fato, a primeira coisa que intuitivamente fazemos antes de lermos um artigo ou mesmo um livro por inteiro é olharmos o índice, no caso de livros, ou o resumo, em se tratando de artigo, para ver se o conteúdo nos interessa; a partir daí, poderemos ou não prosseguir a leitura. No momento em que estamos realizando essa análise, nosso conhecimento anterior está sendo ativado, justamente para decidirmos sobre a relevância ou não do assunto a ser lido. Ao

pesquisarmos, temos a exata noção do que precisamos encontrar, assim como do que deve ou não estar contido em determinado texto.

Em se tratando de leitura, a utilização de uma “gramática visual” viria ajudar o leitor a construir interpretações significativas. Ao observar a linguagem não-verbal, considerando a oposição de cores, formas, luz e sombra, por exemplo, e ao interagir com a informação lingüística e com o conhecimento prévio, o leitor teria menos dificuldade de chegar à compreensão do sentido do texto. No entanto, apesar de que “realmente estamos vivendo intensamente a era do visual e cada vez mais percebemos o mundo por meio de imagens, ícones, símbolos gráficos e desenhos” (OLIVEIRA, 2006, p. 16), ainda é “incipiente a sistematização do uso da imagem para fins pedagógicos” (*Ibid.*, p. 20).

A ênfase no papel dos componentes visuais já foi destacada por Hutchinson e Waters (1987, p. 129) quando, ao comentarem a respeito dos princípios básicos para a aprendizagem de língua, e considerando a metodologia centrada no aprendiz, dizem que “aprender é uma experiência emocional”⁴ e sugerem que nós, professores, devemos proporcionar emoções positivas em substituição às negativas, através de mudanças consideráveis na metodologia e no material utilizados. Um dos meios para efetivar esse envolvimento emocional e, conseqüentemente, proporcionar mais motivação para a leitura, é a observação dos recursos visuais presentes no texto, mesmo porque sabemos que muito do que ouvimos ou dizemos em sala de aula pode passar despercebido, ou pode ser esquecido após algum período; o que visualizamos, porém, torna-se mais facilmente compreendido e memorizado.

Ao utilizarmos tal prática pedagógica, estaremos inserindo no currículo escolar meios de sistematizar o que o aluno já faz aleatória e inadvertidamente fora da sala de aula, ao utilizar a imagem para o lúdico e o social (OLIVEIRA, 2006). Dentro da

⁴ No original, *learning is an emotional experience*.

sala de aula podemos conduzir nossos alunos a perceberem que a linguagem não-verbal também possui uma *sintaxe*, uma *morfologia*, uma *semântica* e um *léxico* próprios que não podem ser ignorados durante a leitura. Só para exemplificar, uma *morfologia* própria das histórias em quadrinhos é o uso dos apêndices dos balões que indicam se o personagem está falando ou pensando, ou seja, todos sabemos que as bolinhas direcionadas ao personagem indicam que o discurso direto dentro do balão refere-se ao seu pensamento. Qualidades lexicais podem ser demonstradas através de cores, da saturação, da nitidez das imagens. Já a semântica das imagens pode fazer com que a interpretação varie se os objetos forem representados explicitamente ou apenas sugeridos. Portanto, assim como se aprende a ler um texto verbal, pode-se aprender a ler um texto não verbal.

Nossa intenção é mostrar que a imagem e as palavras se complementam, e que muitas vezes uma necessita da outra para funcionar, para ser mais eficaz. Joly (2002, p. 116) refere-se à relação imagem e linguagem, dizendo que:

De fato é injusto achar que a imagem exclui a linguagem verbal, em primeiro lugar, porque a segunda quase sempre acompanha a primeira, na forma de comentários, escritos ou orais, títulos, legendas, artigos de imprensa, bulas, didascálias, *slogans*, conversas, quase ao infinito.

Para finalizar esta seção, gostaríamos de acrescentar que quando nos referimos a texto não-verbal estamos considerando não só figuras, fotografias, gráficos e ilustrações, com as mais diversas cores e formas, como também aqueles recursos tipográficos que servem para dar relevo ao texto como negrito, sublinhado, fontes de cores, tipos e tamanhos diferentes, itálico, palavras destacadas, as *AutoFormas*, encontradas em editores de

⁵ As pequenas indicações de encenação que permeiam os textos de teatro: “ele entra, ele sai” etc.

textos, ou em outros programas de computador, como linhas, formas básicas, setas largas, fluxogramas, estrelas e faixas, textos explicativos, entre tantos outros recursos. Esses recursos podem estar presentes no texto, ou podem ser fornecidos pelo professor, podendo ser utilizados em todas as fases da leitura.

2. Aspectos semiótico-discursivos no gênero “manuais de informática”

Em lingüística, o termo gênero refere-se a categorias distintas do discurso oral ou escrito. Bakhtin (2003, p. 261-262) define os aspectos que devem ser observados na caracterização de um gênero nos termos a seguir:

Todos os diversos **campos da atividade humana** estão ligados ao uso da linguagem. O emprego da língua efetua-se em **forma de enunciados** (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as **finalidades de cada referido campo**, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua **construção composicional**. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (grifo nosso)

No que diz respeito particularmente ao gênero manual, diríamos que, com relação ao campo da atividade, há uma relação entre autores de manuais e técnicos ou estudantes da área de

informática, pois compartilham do mesmo ramo de atividade humana. Quanto à forma ou modalidade do enunciado, é mais comum encontrarmos os manuais impressos, em forma de folhetos (modalidade escrita), mas já há alguns disponibilizados em *CDRoms*. A finalidade do referido campo é informar as especificações dos equipamentos e os devidos comandos de instalação. No que se refere à construção composicional, os manuais utilizam muitos termos técnicos, cognatos, tempos verbais como o presente, o infinitivo e o imperativo.

Ao elaborar manuais de informática, os autores têm a intenção de guiar seu interlocutor sobre como executar uma determinada tarefa. Sob o ponto de vista de sua tipologia textual, Magno e Silva (2004, p. 66) diz que “o gênero ‘manual de instruções’ abarca vários tipos de texto, sendo predominante o tipo procedural ou injuntivo”. Além das seqüências injuntivas, encontramos seqüências descritivas que são usadas com a finalidade de permitir ao interlocutor a aquisição de conhecimento sobre o produto a ser utilizado. Essas seqüências descritivas encontram-se principalmente na parte introdutória dos manuais, onde o autor tem a intenção de informar as especificações dos componentes do produto a ser instalado. A injunção, no entanto, está presente na seção em que o autor dita os procedimentos a serem seguidos, ou seja, os passos da instalação propriamente dita.

Algumas vezes, porém, essas seqüências injuntivas e descritivas se alternam num mesmo capítulo ou seção do manual. Ainda segundo a autora, com base em dados de seu *corpus* de trabalho, mesmo nas seções de instalação e operação dos manuais, existe grande inter-ocorrência dos tipos injuntivo e descritivo. Ela afirma que há maneiras de articulação dos tipos de texto injuntivo e descritivo e que essas articulações se dão de forma bastante estável nesse gênero. Em seu trabalho (MAGNO E SILVA, 2002, 2004), ela demonstra que seqüências descritivas intercalando seqüências injuntivas atuam como pontos de checagem para que o leitor comprove se está ou não efetuando as ações de maneira correta.

Sob o ponto de vista lingüístico, é fácil observar que o discurso injuntivo também apresenta um grande número de predicados de ação, possui o caráter ilocutório dos tempos verbais, o caráter não fictício do texto, e a ausência de um sujeito específico (MAGNO E SILVA, 2004).

No que se refere aos aspectos semióticos, podemos dizer que há uma certa convencionalidade com relação aos recursos visuais presentes nos manuais. Nos dois manuais analisados (*PCDDR266* e *ASUS P4S333*), encontramos as seguintes características: títulos e subtítulos em negrito, com fontes e tamanhos diferentes; figuras coloridas de fundo ilustrando o assunto de cada capítulo; marcadores e numerações variados; símbolos como penas, *clips*, raio, mão, exclamação, para introduzir notas explicativas ou precauções a serem tomadas; figuras em preto e branco ou coloridas idênticas às originais a serem instaladas; setas para indicar movimento; linhas para indicar a exata localização de um determinado ponto⁶.

3. O verbal e o não-verbal na leitura de manuais de informática

O uso de ilustrações serve para, em primeiro lugar, aumentar a motivação dos alunos para lerem determinado texto ou para realizarem certas atividades; segundo, para tornar simples o que tantas vezes parece complicado. No caso dos manuais, essas ilustrações são grandes auxiliares, fazendo com que a falta de conhecimento lingüístico na língua estrangeira seja compensada pelo caráter explicativo das figuras e gráficos. Durante nosso estudo, foi possível observar que os alunos tentam ler primeiramente através das figuras, para, depois, fazerem a leitura do texto verbal. As notas explicativas, colocadas por meio de frases e orações, vêm em segundo plano, e muitas vezes só são lidas

⁶ Optamos por não anexar figuras ilustrativas dos manuais por considerarmos que a nitidez e a percepção da imagem ficariam comprometidas, devido à impossibilidade de reproduzi-las coloridas, como nos originais.

quando algum passo não puder ser entendido somente com o uso das ilustrações, de acordo com o relato dos próprios alunos.

Uma das técnicas utilizadas para medir a importância do texto não-verbal na leitura dos manuais foi a seguinte: dividimos a turma em dois grupos – metade da turma recebeu o extrato do texto sem nenhuma figura e a outra metade o mesmo texto acompanhado de ilustrações. Os alunos tiveram de traduzir alguns passos de instalação da *CPU*, do manual *ASUS P4S333*. O grupo que trabalhou o texto ilustrado realizou uma tradução mais coerente e precisa. A maior vantagem, no entanto, foi com relação ao tempo de realização da tarefa, que foi de aproximadamente 10 minutos entre os alunos que contavam com o auxílio das figuras, contra 18 minutos entre os que não visualizaram as ilustrações. Portanto, podemos concluir que os componentes visuais, quando bem utilizados, podem diminuir o tempo de compreensão da leitura e aumentar a precisão das respostas às perguntas que as acompanham.

Não pretendemos afirmar que em todos os tipos de leitura isso ocorra, mas há momentos em que somente as palavras não conseguem traduzir o que uma simples figura pode simbolizar, resumir, delimitar ou esclarecer. O inverso também é verdade, já que as figuras isoladamente não podem revelar tudo.

4. Conclusão

Durante a realização da pesquisa, percebemos que há muitas maneiras de utilizar os componentes visuais, e constatamos também que imagens associadas às palavras facilitam a leitura, especialmente num contexto em que os participantes não possuem pleno domínio lingüístico na língua-alvo. Os componentes visuais utilizados paralelamente aos textos são inúmeros e servem para conduzir a inferências mais lógicas, acelerar o processamento da leitura, e motivar os leitores a trabalhar o texto de forma mais efetiva.

As imagens passam uma riqueza visual muito maior que as palavras, mas as palavras são essenciais para esclarecer pontos

que a imagem não foi capaz de transmitir, para fixar a compreensão da temática abordada, e para confirmar hipóteses. Joly (2002, p. 133) resume, de forma precisa, a relação entre palavra e imagem, ao declarar que:

Quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante. Longe de se excluir, as palavras e as imagens nutrem-se e exaltam-se umas às outras. Correndo um risco de um paradoxo, podemos dizer que quanto mais se trabalha sobre as imagens mais se gosta das palavras.

De fato, palavras e imagem se complementam, portanto se autores e leitores souberem utilizá-las inteligentemente, certamente a explicitação e a compreensão do sentido acontecerão de maneira mais eficiente. Mais ainda, em se tratando dos manuais de informática, os componentes visuais são fundamentais para auxiliar seus usuários a identificar as especificações das peças e os procedimentos a serem seguidos no momento de instalação das mesmas.

Como professores de *ESP*, somos os responsáveis pela seleção ou elaboração do material didático a ser utilizado por nossos alunos, por isso, devemos ter um cuidado todo especial quando selecionamos textos que tenham imagens, ou quando utilizamos qualquer recurso visual como ferramenta para ajudar em qualquer fase do processamento da leitura. Foi pensando em ajudá-los e, conseqüentemente em cativá-los para uma continuidade de aprendizado mais completo da língua posteriormente, que optamos por utilizar, neste estudo, formas de acesso à leitura que contribuíssem para a formação de um leitor ativo, que faz uso de sua inteligência, de seu saber prévio, e de todos os recursos visuais presentes no texto para descobrir o seu sentido de forma motivadora e prazerosa.

Referências

- BAHKTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERGER, John. *Ways of Seeing: Based on the BBC Television Series*. (Paperback edition). London: Penguin, 1990.
- FERNANDES, E. C. de S. *Os componentes visuais no ensino-aprendizagem da leitura em inglês: estudo dos aspectos semiótico-discursivos em manuais de informática no contexto do ensino superior*. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.
- FIELD, M.L. *Componentes Visuais e a Compreensão de Textos*. São Paulo: SBS Livraria, 2004.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. New York: Cambridge University Press, 1987.
- JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- KLEIMAN, A. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KNOWLES, E. (ed.). *The Oxford Dictionary of Quotations*. New York: Oxford University Press, 1999.
- MAGNO E SILVA, W. *Etude linguistique d'un corpus de manuels d'informatique: application à la lecture en langue étrangère*. 2002. 181f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Universidade de Toulouse - le Mirail, Toulouse, 2002.
- _____. Tipos Textuais No Dizer Do Fazer. *Moara*, Belém, n°22, p. 65-67, jul./dez., 2004.
- MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n^o 1, p.15-39, 2006.

STEMPLESKI, S. & TOMALIN, B. *Video in action: recipes for using video in language teaching*. London: Prentice Hall International, 1990.

O USO DE CORPORA DE APRENDIZES NO ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Adriane ORENHA
Diva C. de CAMARGO
Paula T. P. PAIVA

(Universidade Estadual Paulista/União das Faculdades dos Grandes Lagos)

RESUMO: O objetivo deste estudo é discutir aspectos relacionados a corpora de aprendizes e a características lingüísticas dos textos produzidos por aprendizes de língua inglesa com base em algumas evidências da influência da língua materna em sua produção textual. Serão propostos exercícios com o intuito de possibilitar uma reflexão, bem como enriquecer o ensino de produção textual.

PALAVRAS-CHAVE: corpora de aprendizes; produção de texto; colocações; lingüística de corpus.

ABSTRACT: This study aims at discussing aspects related to learner corpora and linguistic features of English learners texts based on some evidence of the influence of their mother tongue on their textual production. Exercises will be proposed in order to enhance reflection as well as enrich teaching of textual production.

KEYWORDS: learner corpora; textual production; collocations; corpus linguistics.

Introdução

A Lingüística de Corpus, por meio de sua abordagem teórico-metodológica, tem fornecido, nos últimos anos, subsídios importantes para as várias subáreas dos Estudos Lingüísticos, entre elas, a Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas e os Estudos da Tradução. O trabalho ora proposto¹ tem por finalidade

¹ Este artigo se baseia no minicurso *Corpora de aprendizes como ferramenta para o ensino de produção escrita em língua inglesa*, apresentado durante a

apresentar alguns pressupostos da Lingüística de Corpus voltados para o ensino de língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, tomando como base um estudo sobre o uso desta língua por alunos da disciplina de Produção e Interpretação Textual em Língua Inglesa de um curso de Letras com habilitação em Tradução e Interpretação de uma universidade privada do interior paulista. Para tanto, apresentaremos a fundamentação teórica que permeia este trabalho e proporemos, em seguida, uma reflexão sobre como textos escritos e versões em língua inglesa poderiam ter seu conteúdo léxico e sintático mais adequado com a ajuda da Lingüística de Corpus e de análises com o auxílio do programa WordSmith Tools.

Dessa maneira, este trabalho teve como objetivo incentivar os alunos a empregar uma variedade maior de vocabulário e expressões, de maneira a contribuir para a produção de textos mais fluentes, assim como conscientizá-los de aspectos gramaticais, sintáticos e semânticos, favorecendo um aprendizado mais autônomo.

1. Fundamentação teórica

De acordo com Berber Sardinha (2004, p. 251), a forma como as aulas de língua estrangeira são ministradas poderiam ser revistas em razão das vantagens trazidas pela Lingüística de Corpus no que se refere à descrição lingüística.

Desse modo, o uso de corpora de línguas naturais favorece pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas, ao possibilitar, conforme aponta Berber Sardinha (2004): 1) a descrição da linguagem nativa; 2) a descrição da linguagem do aprendiz; 3) a transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula, e 4) o desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens.

XVII Semana de Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de São José do Rio Preto, realizada de 11 a 15 de setembro de 2006.

O segundo dado acima referido trata da descrição da linguagem, mas neste caso, a variedade em questão é a produção escrita ou falada de alunos de língua estrangeira, registrada em corpora de aprendizes (*learner corpora*). A descrição de corpora de aprendizes é uma atividade nova, que tem tomado impulso recentemente.

A idéia de que a utilização de corpora no ensino deve ser direta é defendida por John Sinclair (1978 *apud* Berber Sardinha, 2004, p. 256): “apresente somente exemplos reais. Esta talvez seja a primeira lição a ser aprendida do estudo de corpus. A linguagem não pode ser inventada; somente pode ser capturada”².

Os corpora de aprendizes são constituídos por textos de falantes não-nativos, os quais são utilizados para o estudo da linguagem que produzem. Geralmente possuem entre 20 e 200 mil palavras e costumam ser mais específicos em relação a corpora maiores, no que se refere aos seus tópicos e gêneros discursivos.

Entre os corpora de aprendizes de que temos conhecimento, podemos citar o ICLE (International Corpus of Learner English), compilado por Granger (1993), o CLC (Cambridge Learners' Corpus), construído por Nicholls (1999), e o Longman Learner's Corpus (Summers, 1999). No Brasil, podemos citar o Br-ICLE, subcorpus do ICLE, organizado pelo Prof. Antônio Berber Sardinha, da PUC/São Paulo, e o Corpus Multilíngue de Aprendizes, compilado pela Profa. Stella E. O. Tagnin, da USP.

Tribble (1990, 1991) foi um dos pioneiros no uso de pequenos corpora de aprendizes. O pesquisador investigou o uso de verbos relacionados à fala em um corpus de aprendizes de cerca de 54 mil palavras, a maioria extraída do *Longman Corpus of Learner English*. Notou um emprego excessivo e inapropriado do verbo *said* por parte dos aprendizes.

Kjellmer (1991), também por meio de pesquisa em corpus

² Present real examples only. This is perhaps the first lesson to be learned from corpus study. Language cannot be invented; it can only be captured.

de aprendizes, constatou que os alunos não nativos subusam pré-fabricados de tipos específicos, como os formulaicos *you know, sort of, I mean*.

Dessa forma, um corpus de aprendizes permite, em razão de possibilitar mapear a língua utilizada pelo falante não-nativo, suscitar também várias questões de pesquisa, tais como:

- a) Quais características lingüísticas da língua-alvo são empregadas com mais (sobretudo) ou menos (subuso) frequência em comparação com falantes nativos?
- b) Qual é a extensão da influência da língua nativa (transferência) na produção dos aprendizes?
- c) Em que áreas eles tendem a usar estratégias de evitação deixando de explorar a fundo o potencial da língua-alvo?
- d) Em que áreas eles tendem a demonstrar desempenho nativo ou não-nativo?
- e) Quais são as áreas nas quais os aprendizes de um dado país parecem necessitar de mais ajuda para desenvolver sua produção na língua-alvo? (Berber Sardinha 2004, p. 266)

Entre os itens acima apresentados, focaremos o item b e, de certo modo, o item e, uma vez que apontaremos aspectos sintáticos (proposta 2 – o emprego de *because* e *because of*) e léxico-semânticos (proposta 1 – colocações adverbiais), dos quais os aprendizes do Brasil parecem necessitar de práticas, a fim de melhorar sua produção textual na língua inglesa.

Outra questão a ser verificada em nosso corpus de aprendizes é a extensão da influência da língua portuguesa na produção de textos dos aprendizes (propostas 1 e 2). Pelo que pudemos averiguar, a língua materna está muito presente nos textos que formam o corpus em questão.

2. Duas propostas de ensino de produção escrita em língua inglesa com base em corpora de aprendizes.

Para esta pesquisa, compilamos um corpus de aprendizes de 21.309 palavras formados por textos em inglês produzidos por alunos do 3º ano diurno e noturno do Curso de Tradutor e Intérprete, turmas de 2005 e 2006. Este corpus se subdivide em dois subcorpora: 1) um subcorpus constituído de textos produzidos pela turma do diurno, somando um total de 10.897 itens; e 2) um subcorpus com as mesmas características produzidos por alunos do noturno, com um total de 10.412 itens.

Na proposta 2, destacamos que também foi elaborado um corpus composto por textos de base retirados do livro didático usado pelos alunos em sala de aula. Justifica-se a compilação de tal corpus em razão dos textos servirem como modelo aos alunos, visto que trazem a linguagem considerada adequada para a produção de seus textos.

2.1. Proposta 1

A partir dos dois corpora dos textos de alunos acima mencionados, foram extraídas duas listas de frequência de palavras com a ajuda do programa WordSmith Tools (Scott, 2004). Pudemos, então, observar quais eram as palavras mais utilizadas pelos alunos de língua inglesa das duas classes e fazer algumas comparações em relação à diversificação lexical das duas turmas. Observamos que as palavras utilizadas pelo grupo de aprendizes do diurno continham, ainda que em porcentagem pequena, mais palavras que poderiam ser consideradas de nível intermediário.

Em seguida, geramos uma lista de palavras-chave a partir do contraste da lista de palavras do corpus de aprendizes com a lista de frequência do corpus de referência *British National Corpus* (BNC Sampler, com 2.530.849 itens), corpus de língua composto por textos originalmente escritos em inglês, retirados de fontes variadas do cotidiano. Verificamos se as 200 primeiras palavras que constavam nessa lista também faziam parte da lista das 2.000 palavras mais utilizadas na língua inglesa (consideradas

pertencentes ao nível básico), a *General Service List*, criada por Michael West (1953). De 200 palavras-chave geradas, apenas 8% não pertenciam ao vocabulário da lista de 2.000 palavras.

Tendo em vista que os corpora de aprendizes podem ser explorados na reestruturação de orações, assim como no incentivo ao emprego de maior variedade vocabular, decidimos analisar alguns adjetivos empregados pelos alunos nesta lista de 200 primeiras palavras-chave, tais como: *beautiful, important, happy e interesting*. A seguir, geramos listas de concordâncias a fim de analisar o contexto no qual eram empregados, conforme mostra figura abaixo a partir do nóculo *important*:

Line	Text	Frequency
1	many singers, axe music and the most important is Carnival. Carnival is a big party in	343
2	the culture, to absorb the English; this is very important for my career, for I can become an	1.164
3	and many lakes, the joaquina beach is a very important stage of world cup of suif.	1.279
4	you will learn a lot about one of the biggest and important countries in the world. :: Enviado por	1.891
5	de Souza NATURE Environment is the most important thing in our lives, however, people	1.959
6	unacceptable! The environment is the most important thing in the whole world. Without it	2.320
7	thinks about them, and to have liberty is more important. All states are economically well and	3.863
8	in language. I know that this is very important to my improvement. In college we	4.361
9	without interrupt. That's way I think to much important we have the opportunity to travel to the	4.401
10	a variety of animals and plants which are very important for us human beings. But man is	4.606
11	are fantastici The soapoperas are very important for Brazil because we are considered	4.938
12	interesting man, or to talk about something important to her friend. Men pick up the remote	5.708
13	their families and so they forget to do a very important thing: relax! You must save some	7.348
14	a life of your own. That's why relaxing is so important! Dream I was in a big building, walking	7.407
15	It's important to relax when you get home after	2
16	Write a text about an important experience in your life An important	5
17	about an important experience in your life An important experience in my life was moving to	11
18	It's very important for a person nowadays, to learned a	2
19	a foreign language. In my opinion is very important you study this, even so a lot of school	46
20	this, even so a lot of school don't think this important, and people nowadays don't know	59
21	get a job in another country. But in here is very important too, because all the companies want	29
22	in whole world a second language is very important to get a job. Because of the	18

Figura 1: Lista de concordância do nóculo *important*

Conforme constatamos nas linhas de concordâncias geradas, não houve nenhum caso em que os aprendizes utilizaram colocações adverbiais com qualquer um dos adjetivos pesquisados (*beautiful, important, happy e interesting*). Essa constatação veio a corroborar nossa intuição, advinda de nossa experiência como professoras de língua inglesa e produção textual em língua inglesa, de que os aprendizes, de um modo geral, raramente fazem uso de colocações do tipo adverbial, seja ela formada por advérbio + adjetivo, quanto constituída por verbo + advérbio. Esse dado pode ser explicado em virtude de o falante do português fazer pouco emprego de colocações adverbiais em seus textos em língua portuguesa.

Para conscientizá-los do fator colocacional na língua, preparamos um exercício enfocando apenas a construção advérbio + adjetivo. Os alunos foram solicitados a produzir algumas frases com essa construção, a partir dos adjetivos *beautiful, important, happy e interesting*. Tais frases, todas com ocorrência de colocação adverbial teriam que ser traduzidas do português para o inglês. Esse tipo de exercício de versão se justifica em virtude de tratar-se de alunos de um curso de Tradutor e Intérprete. Dessa forma, o procedimento foi o seguinte: retiramos alguns exemplos de colocações adverbiais do corpus compilado da dissertação de mestrado de Orenha (2004), cuja base contivesse os adjetivos analisados, e traduzimos para o português. A partir dessas frases, os alunos teriam que realizar as versões para o inglês. Tal procedimento foi feito para assegurar o uso correto das colocações adverbiais em inglês. Veja abaixo uma pequena amostra do exercício:

1. Selvagem e, no entanto, *estonteantemente bonita*, era uma terra de mitos e lendas, de monges e monastérios, ...
Wild, yet STUNNINGLY BEAUTIFUL, it was a land of myths and legends, of monks and monasteries, ...

2. Acredito que nossa indústria tem um papel *altamente importante* na sociedade ...
I believe our industry has a HUGELY IMPORTANT role to play in society

3. Queria saber o que os fez *esplendidamente felizes*.
He wanted to know what made them RADIANTLY HAPPY.
4. A existência de extraterrestres é um assunto *imensamente interessante*, ...
5. The existence of extraterrestrials is an IMMENSELY INTERESTING topic, ...

Ao aplicarmos o exercício aos sujeitos da presente pesquisa, pudemos observar a dificuldade que esses aprendizes tiveram para produzir tais combinações. Para que pudessem concluir o exercício, tiveram que realizar pesquisas na *Internet* por meio do buscador *Google*, o que lhes permitiu perceber que as colocações adverbiais são agrupamentos lexicais fixos na língua e que, por essa razão, eles não teriam tanta liberdade de escolha como imaginavam. Além disso, tiveram a oportunidade de descobrir a alta frequência das colocações adverbiais formadas pelos adjetivos pesquisados: *stunningly beautiful* (1.060.000 ocorrências); *hugely important* (605.000 ocorrências); *radiantly happy* (15.600 ocorrências); *immensely interesting* (47.200 ocorrências).

Acreditamos, dessa maneira, que o exercício proposto tenha contribuído como forma de reflexão e conscientização para que aprendizes de uma língua estrangeira venham a elaborar textos mais fluentes e sintam-se mais confiantes em relação ao texto que estão produzindo.

2.2. Proposta 2

Nesta segunda proposta, escolhemos observar características lingüísticas apresentadas pelos alunos do 3º ano de Letras com Habilitação em Tradução do período noturno da mesma universidade. Como material, montamos dois corpora que consideramos relevantes e representativos para este estudo: a) um corpus com textos produzidos pelos alunos do 3º ano das turmas de 2005 e de 2006 (corpus A); b) um corpus composto

por textos de base para a produção de aprendizes retirados do livro *Passages – Student's Book 1* (corpus B).

Uma comparação com textos retirados de outras fontes poderá não ser apropriada ao apresentar variações no gênero textual inadequadas para tal análise. Além disso, o emprego de livros didáticos mostra-se pertinente por serem considerados por nós autênticos dentro do contexto de sala de aula.

Como forma de motivação para a compilação dos corpora, pedimos que os alunos elaborassem *blogs*, ou seja, diários pessoais que são disponibilizados na Web e que, hoje, já vêm sendo utilizados como ferramenta pedagógica em diferentes contextos educacionais. Desse modo, pedimos que os alunos enviassem uma primeira versão de seus textos à professora que, ao armazená-los, foi gradativamente montando um corpus de aprendizes. Uma cópia impressa foi requisitada para que a professora fizesse as sugestões e correções do texto. Em seguida, os alunos corrigiam seus textos em seus computadores e os enviavam a um aluno da classe, encarregado pela publicação on-line dos mesmos. Além disso, foi pedido que os alunos comentassem os textos dos colegas em inglês no próprio blog. Desta forma, também estariam praticando a escrita informal da língua inglesa de uma maneira que lhes é familiar.

Uma vez montados os dois corpora mencionados anteriormente, passamos à sua análise com a ajuda do programa WordSmith Tools. Este programa, conforme apresentado anteriormente, disponibiliza uma variedade de ferramentas eletrônicas que podem ser usadas por pesquisadores em suas investigações. Como metodologia, seguimos os seguintes passos: a) comparamos a variação lexical (razão forma/item) entre os corpora A e B, sendo que o número de formas se refere ao número de palavras sem repetição dentro do corpus e o número de itens se refere ao total de palavras que compõem o corpus; e b) analisamos aspectos pontuais de uso após *because* e *because of*, no corpus A.

Geramos os dados estatísticos dos corpora A e B com o programa WordSmith Tools e obtivemos as seguintes listas:

Corpus A
Corpus B

Corpus de Aprendizes (Corpus A) Corpus de Base (Corpus B)

Itens	10.412	Itens	2.796
Formas	1.970	Formas	901
Razão forma/item	18,92	Razão forma/item	32,22

Tabela 1: Dados estatísticos do corpus A e B

De acordo com a lista à direita, o número total de itens (palavras corridas) do corpus B, usado como referência, foi de 2.796 e o número total de formas (vocábulos) foi de 901. Ao compararmos estes dados com os da lista do corpus A, à esquerda, notamos que o número de itens do corpus A é quase quatro vezes maior, ou seja, de 10.412 itens. No entanto, ao observarmos o número de formas, notamos que o corpus A apresentou 1.970 formas, isto é, apenas dobrou o número de formas em relação ao corpus B. Essa disparidade na proporção de ocorrência de itens e formas traduz-se como variação lexical (razão forma/item). De acordo com os dados acima, a razão forma/item do corpus B foi de 32.22, um número maior que o do corpus A, que foi de 18,92. Com esta informação, podemos inferir que, apesar de o corpus A ser maior que o B, os textos do corpus B apresentam um vocabulário mais variado, ou seja, uma variação lexical mais rica; já o corpus A, composto pelos textos dos alunos, não variou tanto lexicalmente, ou seja, apresentou maior número de repetições de palavras.

Passamos então à análise de aspectos pontuais de uso após *because* e *because of*. O primeiro passo foi apresentar as linhas de concordância a partir do corpus A para toda a classe. Em seguida, lemos todas essas linhas e, em conjunto, verificamos onde havia a falta de objeto direto ou sujeito na oração após *because* ou ainda, a falta da preposição *of* em alguns casos. Vejamos algumas das linhas de concordância que os alunos sugeriram que fossem modificadas a partir do corpus de aprendizes:

01.The nights are dangerous *because can* occur several problems, accidents

02.Brazilians are more interested in studying, *because nowadays* is very difficult to find...

03.Something special to do I get so anxious and *because that* I have stomachache...

Nas duas primeiras linhas exemplificadas, há a falta de sujeito na segunda oração. Já na última linha, houve a omissão da preposição *of* após *because*. Interessante notar que, pelo fato de os alunos estarem fazendo este exercício em grupo, muitas vezes reconheciam seus erros ou outras estruturas que deveriam ser modificadas. Acreditamos que as aulas de produção escrita a partir de textos retirados de corpora de língua natural e de corpora de aprendizes contribuiu para uma conscientização do funcionamento do sistema da língua estrangeira.

Ao final do exercício, sugerimos aos alunos algumas estratégias para a produção escrita em língua inglesa como, por exemplo, partir de textos autênticos e de um levantamento de palavras com o auxílio de dicionários monolíngües para produzirem textos mais elaborados.

3. Considerações Finais

Notamos que os alunos empregam agrupamentos lexicais de natureza diferente da dos nativos, os quais seriam recorrentes na língua inglesa. Em decorrência, acabam, muitas vezes, produzindo textos que não soam naturais e convencionais para um falante nativo. Nesse caso, a observação da linguagem produzida pelo aluno a partir do uso de corpus pode incentivá-lo a empregar uma maior variedade vocabular e observar o uso real da linguagem.

Pudemos também verificar que a influência da língua materna é marcada nos textos produzidos por aprendizes brasileiros de língua inglesa. No caso específico do uso de *because*

e *because of*, nota-se que a elipse do sujeito da frase seguinte se dá de maneira freqüente. Também verificou-se uma menor variação lexical em seus textos em relação aos textos usados como modelo proposto pelo livro didático.

Acreditamos que as propostas analisadas neste estudo mostram como a Lingüística de Corpus pode auxiliar os aprendizes de uma língua estrangeira a observar, por meio da exploração de sua própria produção textual, desvios de padrões lingüísticos e, através de sua auto-correção, aprender de maneira mais consciente, produzindo textos mais adequados aos padrões da língua estrangeira tratada.

Referências

BERBER SARDINHA, A. P. *Lingüística de Corpus*. Barueri, SP: Editora Manole, 2004.

British National Corpus. Disponível em <http://www.hcu.ox.ac.uk/BNC>. Acesso em 2005.

CAMARGO, D. C.; ORENHA, A.; PAIVA, P. T. P. *Corpora de aprendizes como ferramenta para o ensino de produção escrita em língua inglesa*. Minicurso apresentado durante a XVII Semana de Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto, realizada de 11 a 15 de setembro de 2006.

ORENHA, A. *A compilação de um glossário bilíngüe de colocações, na área de jornalismo de negócios, baseado em corpus comparável*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários), São Paulo: FFLCH/USP, 2004.

RICHARDS, J. C. *Passages: an upper-level multi-skills course: student's book 1*. London: Cambridge University Press, 1998.

SCOTT, M. *WordSmith Tools: Version 4*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

SINCLAIR, J. MCH; RENOUF, A. A lexical syllabus for language learning. In: CARTER, R.; MCMARTHY, M. (orgs.). *Vocabulary and language teaching*. Londres: Longman, p.140-60, 1988.

TORRES, N. *Gramática prática da língua inglesa: o inglês descomplicado*. São Paulo: Saraiva, 2002.

TRIBBLE, C. Concordancing and an EAP writing programme. *CALL Journal*, v.1, n.2, p.10-15, 1990.

_____. Some uses of electronic text in English for academic purposes. In: MILTON, J. & TONG, K.K. (Eds.). *Text Analysis in Computer Assisted Language Learning* Hong Kong: Hong Kong University of Science and Technology, p. 4-14, 1991.

WEST, M. *A general list of English words*. Londres: Longman, 1953.

BIBLIOTECA DO C. I. A.

