

CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS

VOLUME 3

UNIVESP

unesp 


GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
CADA VEZ MELHOR

São Paulo
**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora
2011

© 2010, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP

Tel.(11) 5627-0245

www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia

Rua Bela Cintra, 847 - Consolação

CEP: 01014-000 - São Paulo SP

Tel. (11) 3218 5784

PROJETO GRÁFICO, ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Lili Lungarezi

NEaD - Núcleo de Educação a Distância

Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação

USBC: Caderno de Formação: Formação de professores didática dos conteúdos /
Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade
Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
v. 3 ; 220 p. ; 28 cm. – (Curso de Pedagogia)

ISBN 978-85-7982-170-6



1. Formação de professores. 2. Didática dos conteúdos. 3. Conteúdo e didática de Língua Portuguesa. I. Autor. II. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. III. Título.

CDD 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário
Paulo Alexandre Barbosa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor Afastado
Herman Jacobus Cornelis Voorwald
Vice-Reitor no Exercício da Reitoria
Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete
Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente
Luiz Antonio Vane

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108 - Centro
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP
Telefone: (11) 3242-7171

PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sheila Zambello de Pinho
Coordenadora Geral e Pró-Reitora de Graduação

Edson do Carmo Inforsato
Coordenador Pedagógico

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado
Coordenadora de Capacitação

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Edson do Carmo Inforsato
Presidente

Celestino Alves da Silva Júnior

Célia Maria Guimarães

Gustavo Isaac Killner

João Cardoso Palma Filho

Rosângela de Fátima Corrêa Fileni

Tereza Maria Malatian

SECRETARIA

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / UNESP

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

PRODUÇÃO, VEICULAÇÃO E GESTÃO DE MATERIAL

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Elisandra André Maranhe

Liliam Lungarezi de Oliveira

Márcia Debieux de Oliveira Lima

Pamela Gouveia

Valter Rodrigues da Silva

ADMINISTRAÇÃO

Sueli Maiellaro Fernandes

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

Suellen Araújo

PREZADOS ALUNOS

Há quase um ano e meio dávamos início ao Curso de Pedagogia na modalidade a distância, com dois encontros presenciais, semanalmente.

Experiência única e ousada. Porém oportunizou a todos nós ampliarmos os horizontes no que diz respeito à formação de professores fazendo com que a Universidade Pública cumpra com seu compromisso social e político.

A Pró-reitoria de graduação vem se empenhando no sentido de oferecer uma gama de cursos dentro de uma política de expansão de vagas que cabe à Universidade Pública.

Particularmente sobre este curso, finalizamos o Bloco 1, cujo foco foi o de possibilitar uma formação geral aos cursistas, com disciplinas distribuídas entre temas que vão da Introdução à Educação, à Educação Infantil, passando por Fundamentos da Educação. Permeando os 3 módulos o Eixo Articulador contemplou uma discussão sobre memória do Professor. Foram totalizadas 1050 horas de estudos.

Estamos iniciando uma nova etapa do curso. O Bloco 2 contemplará a Didática dos Conteúdos, perfazendo 1440 horas. Serão abordados os conteúdos das áreas específicas do conhecimento para o ensino fundamental. O Eixo Articulador do Bloco sobre Educação Inclusiva e Especial perpassará todos os componentes, integrando a LIBRAS.

A grade curricular visou atender as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, bem como as exigências do MEC no que diz respeito à Educação a Distância.

Temos a certeza de que os cadernos, resultado do trabalho dedicado de seus autores, vem contribuindo, um a um, para uma formação sólida dos profissionais da educação.

Aos poucos vamos incorporando ao curso atividades para ajudar e complementar na interlocução autores/cursistas. Estamos nos referindo às videoconferências de abertura e de encerramento de cada disciplina. Esse recurso possibilitou também estabelecer um “canal aberto” no Portal para interação entre alunos e professores dando continuidade ao esclarecimento de eventuais dúvidas em relação ao conteúdo.

Assim, ao iniciarmos esta nova etapa, queremos desejar a todos a continuidade de um bom trabalho.



Sheila Zambello de Pinho

CARTA AO ALUNO

Mensagem da coordenação

Todo o programa de estudos se desenvolve sobre um currículo. Embora árido no termo em si, ele significa, em uma acepção fértil, o conjunto de experiências ordenadas pelas quais deve passar o aprendiz ao longo do curso que, se transcorrer como o esperado, lhe possibilitará o domínio de conhecimentos necessários para o exercício de atividades importantes na sociedade. Necessários mas não suficientes, uma vez que uma formação nunca se completa porque ela é realizada pela e para a sociedade humana que, como a natureza, é dinâmica e desafiadora.

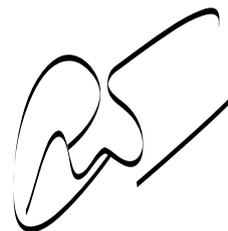
Este curso de Pedagogia Unesp/Univesp foi planejado de forma a ter um currículo que possibilitasse aos alunos passarem por experiências as mais diversas e necessárias para que se certificassem como pedagogos hábeis e versáteis e, principalmente, valorosos em humanidade. Estes cadernos de cada disciplina é parte substancial deste currículo. Para a sua elaboração fizemos questão de contar com autores devidamente qualificados, reconhecidos nas suas áreas de atuação e com uma equipe de profissionais que cuidasse com esmero da parte técnica dele. Nossa avaliação até aqui, baseada em dados concretos extraídos de vários segmentos da área pedagógica, é a de que temos conseguido obter um material, em termos de conteúdo formativo e de apresentação gráfica, de boa qualidade, compatível com a excelência almejada por nossa instituição, a Unesp. Nem por isso temos nos acomodado, pois a cada edição de novo caderno tentamos melhorar em aspectos que nos são sugeridos por essas próprias avaliações.

Assim como as demais partes do nosso currículo apenas serão cumpridas se houver a correspondência de todos os que o fazem acontecer na prática, alunos e professores, estes cadernos também só terão efetividade curricular se todos os completarem com seus empenhos referenciados no compromisso com a sua própria formação.

Nem sempre o esperado é cumprido mas acreditamos que mesmo para o inesperado há, como disse o poeta, imensos caminhos.



Klaus Schlünzen Junior



Edson do Carmo Inforsato

SUMÁRIO

BLOCO 02 - DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS - VOL. 03

CONTEÚDOS E DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Princípios gerais em Linguística	14
<i>Arnaldo Cortina</i> <i>Renata Coelho Marchezan</i>	
Linguagem e dialogismo	26
<i>Odilon Helou Fleury Curado</i>	
Norma culta e variedades linguísticas	34
<i>Roberto Gomes Camacho</i>	
Língua: modalidade oral/escrita	50
<i>Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade</i>	
Os gêneros do discurso	68
<i>Marco Antônio D. Sant'Anna</i>	
Produção de textos na escola	77
<i>Rony Farto Pereira</i>	
Compreensão textual como trabalho criativo	89
<i>Luiz Antônio Marcuschi</i>	
A formação do leitor	104
<i>Vera Teixeira de Aguiar</i>	
Literatura infantil – a narrativa	117
<i>João Luís Ceccantini</i>	
Literatura infantil – a poesia	138
<i>Alice Áurea Penteado Martha</i>	
Literatura infantil e ensino	152
<i>Juvenal Zanchetta Jr.</i> <i>Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira</i>	
Jornal Nacional e alfabetização: nada a ver?	161
<i>Juvenal Zanchetta Jr.</i>	
Agendas e Atividades	173

CONTEÚDOS E DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Professor autor:

JUVENAL ZANCHETTA JUNIOR

- ▶ Departamento de Educação da Faculdade de
- ▶ Ciências e Letras de Assis - UNESP

Professores assistentes:

JOÃO LUÍS CECCANTINI

- ▶ Professor Doutor do departamento de Literatura da
- ▶ FCL/Assis - Unesp

RONY FARTO PEREIRA

- ▶ Professor Doutor do departamento de Linguística da
- ▶ FCL/Assis - Unesp

Colaboradora:

ELIANE A. GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

- ▶ Departamento de Linguística - Unesp Assis

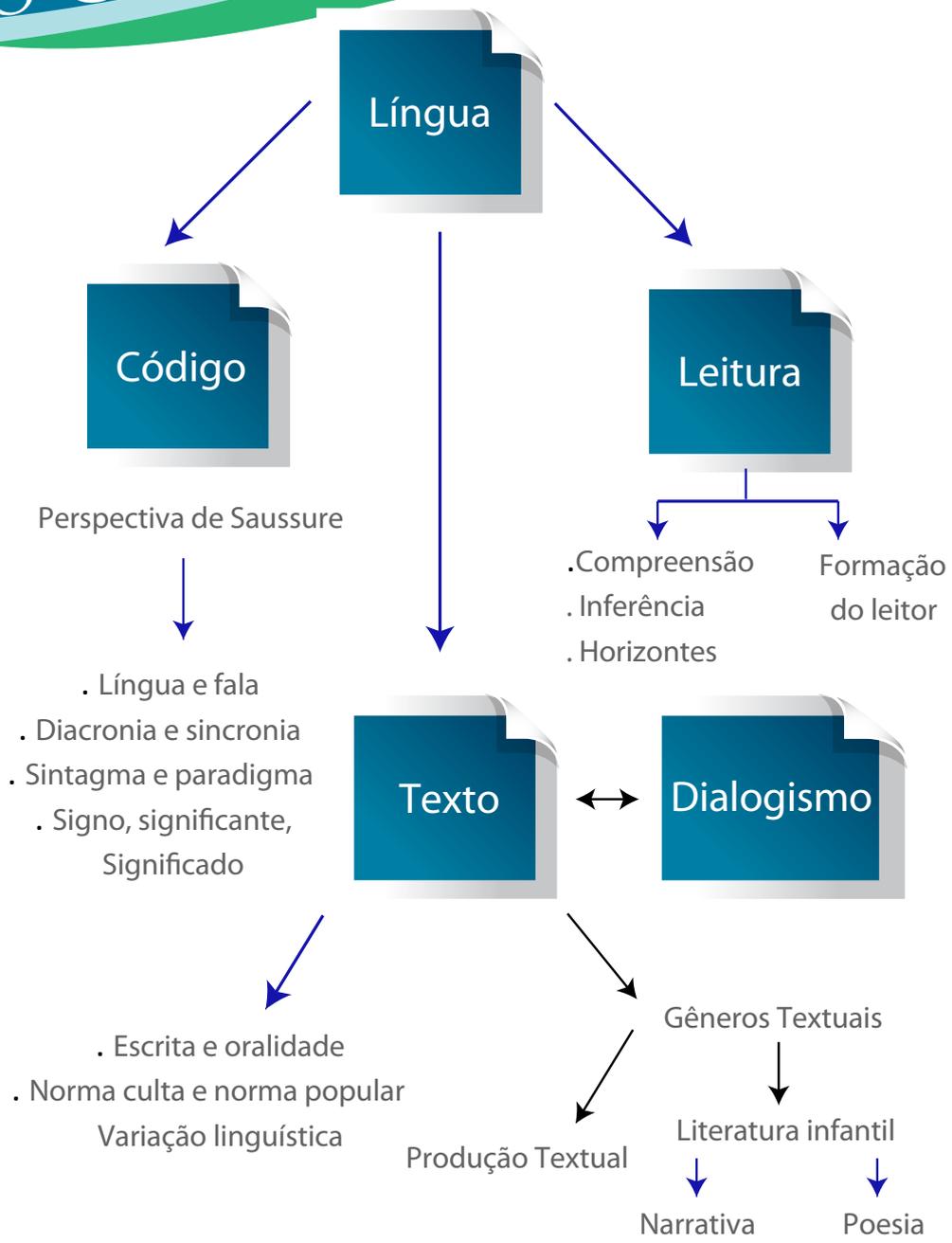
CONTEÚDOS E DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Este Caderno de Formação procura ressaltar conteúdos fundamentais para o ensino da Língua Portuguesa, embora não tenha a pretensão de esgotar o tema. As características dos textos dispostos a seguir ajudam a explicar as opções feitas para esta disciplina:

- ★ A primeira característica é o tratamento mais verticalizado da linguagem verbal. Em que pese o fato de as tecnologias contemporâneas promoverem a fusão da palavra com outros códigos, como aqueles baseados na imagem, parte-se do princípio de que a linguagem verbal continua sendo aquela de maior prestígio social. Mesmo que dialoguem com outros códigos, os textos a seguir dedicam-se à palavra.
- ★ Decorrente dessa primeira opção, o Caderno apresenta diferentes ângulos do estudo sobre a linguagem verbal. Mas quais? Buscou-se um quadro geral sobre questões próximas da educação formal, tomando como referência os eixos da leitura, da escrita e da oralidade, determinantes nos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica para os primeiros anos de escolarização.
- ★ Tendo como pano de fundo os eixos que norteiam as orientações oficiais contemporâneas, os tópicos enfrentados com maior rigor remetem a: a) Princípios de Linguística Geral; b) Variação linguística; c) Gêneros textuais; d) Leitura; e) Literatura.

- * Mesmo que em outros Cadernos de Formação alguns temas ora presentes tenham sido explorados, a opção por incluí-los se dá por duas razões: a) oferecer ao estudante a análise desses temas a partir dos referenciais da Linguística ou da Literatura, conforme o caso; b) oferecer ao estudante um conjunto de textos autônomo, que sirva como referência para estudos e consultas posteriores. Em alguns casos, os textos não serão efetivamente tratados, mas apenas referenciados, como complemento à formação na área.
- * Os textos foram preparados sob a forma de ensaio, para estimular o aprofundamento teórico e os diferentes modos de ligação dos textos com as práticas de uso da linguagem verbal. Mesmo em versões diferentes, os textos ora apresentados já foram testados com estudantes no mesmo estágio de formação. Esperamos ter aprendido um pouco mais com o trabalho já realizado.
- * Os artigos foram produzidos por diferentes pesquisadores, com o desafio de buscar o equilíbrio entre a teoria e a sala de aula. Não se compõe, portanto, um manual, mas sim um mosaico, com diferentes pontos de vista, interessados em oferecer instrumental para se refletir e operar sobre o uso da linguagem verbal.
- * As atividades propostas buscam certa independência em relação aos textos. Seu propósito é servir de objeto para a reflexão sobre os conceitos tratados ao longo da disciplina, mas também voltadas à prática pedagógica.
- * Levando em conta a grande diversidade de temas ora abordados, optamos por tomar como indicação de bibliografia as referências sopesadas pelos próprios autores.
- * Propomos a seguir um mapa do conjunto de temas enfrentados no Caderno:

VISÃO GERAL DA DISCIPLINA



ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA

A disciplina enfatiza dois ângulos principais: a) a leitura e a reflexão sobre os textos propostos; b) a realização de atividades, quando se preconiza o diálogo entre a teoria e a prática de sala de aula. Mas, em virtude do tempo limitado, alguns procedimentos são levados em conta:

- * a disciplina concentra maior atenção em alguns dos textos, tomando os demais como complemento e aprofundamento das noções tratadas;
- * as atividades sugeridas pretendem-se transversais, oferecendo possibilidades abertas ao estudante. O balizamento será dado pelos organizadores, em comentários realizados a partir da observação de respostas dos alunos;
- * o trabalho com os textos acompanhado de vídeos produzidos pela TV Univesp;
- * a dinâmica sugerida implica a leitura prévia dos textos no período virtual e a realização das atividades nos momentos presenciais;
- * um banco de atividades adicionais será disponibilizado aos estudantes, para apoio de aprendizagem.

Assim, a dinâmica proposta para cada uma das unidades é a seguinte (embora haja pequenas variações, de uma para a outra):

- * Leitura prévia do texto que encima a Unidade;
- * Assistência aos vídeos de apoio TV Univesp;
- * Realização de atividade em sala de aula;
- * Postagem de trabalhos;
- * Comentário sobre os trabalhos propostos.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA

- * Introdução aos estudos linguísticos;
- * Revisão sistemática sobre os usos da Língua Portuguesa;
- * Estudo da noção de gênero textual;
- * Considerações sobre a leitura e sobre a formação do leitor;
- * Introdução ao ensino de literatura na escola.

PRINCÍPIOS GERAIS EM LINGUÍSTICA

Arnaldo Cortina
Renata Coelho Marchezan

Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara - Unesp

Resumo: Este texto tem por objetivo apresentar, a partir de uma abordagem histórica sobre os estudos da linguagem, as contribuições de Saussure para os princípios gerais da Linguística. Entre as contribuições, destacam-se as seguintes dicotomias: língua e fala; signo, significante e significado; sintagma e paradigma, e perspectiva sincrônica e diacrônica do fato linguístico.

Palavras-Chave: Linguística saussureana, Língua, Signo.

É no Gênesis que está o episódio bíblico da torre de Babel. Nessa narrativa conta-se que, até então, na Terra só havia uma língua que unia todas as pessoas que nela habitavam. Na planície de Shinear, os filhos de Noé resolveram construir uma cidade em que existiria uma torre cujo cume deveria atingir o céu. Essa cidade e essa torre assegurariam a eles que não seriam dispersos por toda a superfície da Terra, ficando todos juntos em um mesmo lugar. Para impedi-los de realizar seu intento, Deus “confundiu a língua deles” e os dispersou por toda a superfície da Terra. A narrativa termina com a seguinte afirmação: “Por isso, foi dado a ela o nome de Babel, pois foi ali que o Senhor confundiu a língua de toda a terra, e foi dali que o Senhor dispersou os homens sobre toda a superfície da terra”.

A questão da linguagem sempre fez parte da história da humanidade, quer ela seja contada do ponto de vista religioso, quer do histórico-científico. A partir do momento em que o homem passou a viver em sociedade, com seus semelhantes, a língua teve um papel aglutinador, pois é o código que permitia a comunicação entre todos os seres da comunidade.

Muitos passaram a ser os pontos de vista a partir dos quais o homem se ocupou dessa língua que falava. Um deles era seu caráter divino. O Deus cristão criou o céu e a Terra com o poder da palavra; a correta entoação dos cânticos hindus na língua sânscrita era responsável pela invocação de seus deuses e pela comunicação com eles.

O conhecimento da língua escrita, por outro lado, não pertence a um grupo muito grande de pessoas e, principalmente, no mundo ocidental, depois do período da Antiguidade greco-romana, com o início da era Cristã, o domínio da escrita está fortemente relacionado ao poder. Depois que São Jerônimo, no século IV, faz a tradução da Bíblia para o latim, denominada “Vulgata”, a expansão linguística da Igreja ocidental vai se fortalecendo. Na Idade Média, isso se acentua por meio da autoridade político-religiosa da Igreja. A língua latina se transforma nas diversas regiões onde é falada, enquanto a Igreja a preserva como língua de suas cerimônias rituais. Além disso, ela adquire o status de língua da diplomacia, da erudição e da cultura.

A invenção da imprensa tem importância decisiva na constituição do leitor moderno. O que a invenção da imprensa muda em relação ao processo de leitura é basicamente a constituição da leitura solitária, realizada apenas por meio do olhar. Antes da imprensa, uma vez que a reprodução das obras era realizada por copistas, não existia a possibilidade da difusão massiva do livro. Somando-se a isso o fato de que o universo de letrados, isto é, de pessoas alfabetizadas em uma determinada sociedade, era pequeno, a leitura em voz alta era altamente difundida. Uma só cópia do texto poderia permitir a certo número de pessoas o conhecimento de um determinado conteúdo, através de um leitor.

Na cultura da Antiguidade, a leitura silenciosa é sempre interpretada como um fenômeno excepcional, inusitado, como se pode constatar na seguinte passagem das Confissões de Santo Agostinho:

Mas, quando [Ambrósio] lia, os olhos divagavam pelas páginas e o coração penetrava-lhes o sentido, enquanto a voz e a língua descansavam. Nas muitas vezes em que me achei presente – a ninguém era proibida a entrada, nem havia o costume de lhe anunciarem quem vinha –, sempre o via ler em silêncio e nunca doutro modo. Assentava-me e permanecia em longo silêncio – quem é que ousaria interrompê-lo no seu trabalho tão aplicado? –, afastando-me finalmente. Imaginava que, nesse curto espaço de tempo, em que, livre do bulício dos cuidados alheios, se entregava a aliviar a sua inteligência, não se queria ocupar de mais nada. Lia em silêncio, para se precaver, talvez, contra a eventualidade de lhe ser necessário explicar a qualquer discípulo, suspenso e atento, alguma passagem que se oferecesse mais obscura no livro que lia. Vinha assim a gastar mais tempo neste trabalho e a ler menos tratados do que desejaria. Ainda que a razão mais provável de ler em silêncio poderia ser para conservar a voz, que facilmente lhe enrouquecia. Mas, fosse qual fosse a intenção com que o fazia, só podia ser boa, como feita por tal homem.

Outra característica da produção escrita da Antiguidade é a despreocupação relativa à autoria, uma vez que o registro dos acontecimentos e das ideias difundidas por um texto escrito não estava associado à noção de propriedade de um autor. É novamente a invenção da imprensa que irá introduzir a concepção de autoria. Embora se possa reconhecer que, durante muito tempo, até os séculos XI e XII, várias obras fossem escritas sem serem atribuídas a um autor particular, cada vez mais a produção impressa vai criando a necessidade dessa identificação. A própria ideia da capa de um livro é consequência da propaganda do livro impresso. Para atrair a atenção de um possível leitor, cria-se uma primeira folha do livro que irá indicar o título do texto e, cada vez mais frequentemente, o nome da pessoa responsável pela criação da obra. A própria organização da distribuição das informações vai sendo alterada, no sentido de facilitar para o leitor a compreensão do texto, como é o caso da pontuação, da divisão em capítulos ou seções etc.

Instituída a prática da leitura individual por meio da difusão do livro impresso, que se transforma em um instrumento de transmissão de uma mensagem capaz de fixá-la no espaço e no tempo, instaura-se seu processo de sacralização. A posse de uma biblioteca repleta de volumes, característica do Antigo Regime francês, por exemplo, passa a ser sinônimo de cultura e de poder. O livro torna-se o modelo da cultura ocidental. O homem que lê é aquele que adquire conhecimento na medida em que entra em contato com as mais diferentes e importantes ideias criadas ao longo do tempo.

Ao lado da leitura como aquisição de conhecimento, subsiste a leitura enquanto satisfação de um desejo estético. É nesse sentido que a escrita se constitui enquanto arte, pois, além de dizer algo, explora os mais diferentes recursos linguísticos de seu dizer. Cada cultura irá valorizar aqueles escritores que foram capazes de se valer de sua língua para criar um objeto estético. Dizer simplesmente que o valor literário de uma obra reside em seu trabalho com a linguagem é cair no lugar comum, pois a valorização desse trabalho está ligada à sanção de um público que tem autoridade para reconhecer seu valor, entre produtores e consumidores. E acrescentaríamos a isso a dimensão temporal e espacial em que se dá a produção e a leitura do texto. O que estamos querendo dizer aqui, ao invés de cair no indefinível valor da literariedade de um texto, é que o reconhecimento de um texto como obra de arte representativa de uma época só é possível na medida em que se estabelece um distanciamento entre o momento de sua produção e o de sua sanção. É a partir de uma perspectiva histórico-cultural da literatura de um determinado conjunto social que se instituirão os cânones.

OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E A CONTRIBUIÇÃO DE SAUSSURE

Nessa época, muitos dos estudos sobre a língua estavam voltados para a descoberta do “exato significado” dos textos, isto é, buscava-se a verdadeira interpretação daquilo que seu autor pretendeu dizer. Evidentemente, essa era a concepção dos estudos dos textos bíblicos.

Do ponto de vista, porém, dos estudos gramaticais, na Idade Média, predominava a visão de língua como um instrumento para se analisar a realidade. Por isso, os gramáticos dessa época davam muita importância à questão do significado, pois pretendiam descobrir os princípios por meio dos quais a palavra, como um signo, estava relacionada tanto à inteligência humana, quanto à coisa que ela representava ou significava.

Já no século XVII, como afirma Lyons (1979), os ideais da chamada gramática especulativa foram revividos na França pelos mestres de Port-Royal. “Em 1660 eles publicaram sua *Grammaire générale et raisonnée*, cujo objetivo era demonstrar que a estrutura da língua era um produto da razão, e que as diferentes línguas eram apenas variedades de um sistema lógico e racional mais geral” (p. 17-18).

No século XIX, depois da descoberta do sânscrito pelos gramáticos ocidentais, tem início o período da chamada Linguística Comparativa que tinha por objetivo, basicamente, o estabelecimento dos princípios e dos métodos para a classificação de diferentes famílias linguísticas (como a indo-europeia, a semítica, a fino-úngrica, a banto, a altaica, a sino-tibetana, entre outras) e, o mais importante, o desenvolvimento de uma teoria geral das transformações linguísticas e das relações entre as línguas.

Será, porém, no início do século XX, mais especificamente em 1916, ano da publicação do *Cours de linguistique générale*, que o suíço Ferdinand de Saussure revolucionará os estudos sobre a língua, dando início ao período da chamada Linguística Moderna. Embora sua referida obra tenha sido um marco nos estudos linguísticos, não foi escrita por ele, mas sim por seus alunos, que frequentaram os cursos que ele ministrou na universidade de Genebra, onde trabalhou de 1891 até 1913, ano de sua morte. Mesmo que reconheçamos a competência de Charles Bally e Albert Sechehaye, alunos de Saussure responsáveis pela primeira edição do *Cours de linguistique générale*, não podemos deixar de levar em consideração que nem tudo que ali se encontra registrado corresponde exatamente ao que o mestre genebrino pensava. Nem sempre as anotações dos alunos correspondem ao que foi exatamente exposto por um professor e, além disso, todo processo de recepção de um discurso, como já dissemos acima a respeito da leitura, corresponde a um determinado ponto de vista.

Mas então se poderia perguntar: como uma obra escrita em uma condição tão complicada pode ser tão importante para os estudos de língua? A resposta é simples. Porque ela discute a língua de uma perspectiva revolucionária para a época; porque ela funda, conforme se costuma dizer nos estudos linguísticos, um novo paradigma para a reflexão sobre o processo de comunicação. Mais ainda, ela introduz uma perspectiva teórico-metodológica de investigação, o estruturalismo, que invadirá outros campos das ciências humanas, ultrapassando, portanto, a fronteira dos estudos linguísticos. Muitos teóricos comparam, em grau de importância, as propostas de Saussure para a linguística aos estudos de Freud para a psiquiatria e de Marx para a economia.

Nosso objetivo, neste texto¹, não será fazer um resumo de toda a obra de Saussure. Para que o leitor possa inteirar-se mais completamente do que está registrado em seu famoso livro escrito por seus alunos, convidamos a fazer uma leitura da edição brasileira, cujo título é *Curso de linguística geral* (SAUSSURE, 1973). O que procuramos fazer aqui é uma exposição dos principais conceitos apresentados nessa obra, que desencadearam essa transformação do panorama dos estudos linguísticos a que nos referimos anteriormente.

1. Embora os estudos linguísticos tenham se desenvolvido bastante, depois de Saussure, e várias sejam as tendências que resultaram em vertentes importantes para a análise do fenômeno linguístico, na atualidade, este texto tem um caráter introdutório e não cuidará senão de discutir com brevidade a contribuição de Saussure, restringindo-se, pois, a uma abordagem do *Curso de linguística geral*. É proveitoso que se leiam outros textos a respeito das diversas contribuições, para uma compreensão mais abrangente da questão. Entre outras leituras, pode-se consultar o trabalho de Edward Lopes (1977).

PRINCÍPIOS BÁSICOS: SINCRONIA E DIACRONIA

Inicialmente, discutiremos a oposição por ele apresentada entre a **perspectiva diacrônica** e a **perspectiva sincrônica**, com relação aos fatos que a ciência estuda. O leitor deve observar que, até o século XIX, predominavam os trabalhos linguísticos que visavam à comparação entre diferentes línguas, ao longo da história. Assim, as tentativas de agrupamentos de línguas em famílias objetivavam a descoberta de relações entre elas e, além disso, a reconstituição da língua primitiva. A maior parte dessas tentativas frustrava-se, porque, devido à influência religiosa no mundo ocidental, estava baseada na hipótese de que, uma vez que o hebraico era a língua do Novo Testamento, deveria ser a fonte a partir da qual derivavam todas as demais línguas. Assim, estudar uma língua era descobrir de que ramo ela se originava e que tipo de influências ela recebia de suas parentes próximas.

Para Saussure, todo fato científico deve ser observado segundo a perspectiva da simultaneidade e da sucessividade. Assim, estudar uma língua não significava apenas perceber sua evolução no tempo, mas sim as relações internas que estabelece num dado momento do tempo. A *diacronia* está situada no eixo da sucessividade, uma vez que corresponde, segundo ele, ao método de investigação de um fenômeno linguístico que, localizado em uma determinada linha evolutiva no tempo, mantém relação com os fenômenos que o precedem ou seguem. A *sincronia*, por sua vez, está situada no eixo da simultaneidade, pois compreen-

deria a observação dos fatos linguísticos coexistentes num mesmo sistema, tal como eles se apresentam num dado momento, sem levar em consideração sua evolução no tempo.

Na realidade, a novidade está na sua proposta da perspectiva sincrônica, uma vez que, para os estudos da língua, o que se fazia até então eram trabalhos com base na diacronia. Saussure chama a atenção para o fato de que o tempo não é um fator exclusivo de interesse das descrições linguísticas. Para ele, o tempo permite que fatores externos ajam uns sobre os outros e isso desencadeia transformações na língua. Em verdade, ao se observar o fenômeno linguístico segundo a perspectiva diacrônica, leva-se em consideração fatores externos ao sistema da língua que acabam agindo sobre ela. O fato, por exemplo, de o português apresentar morfemas e lexemas de origem árabe não é um fenômeno de transformação interna do sistema, mas sim devido à invasão dos povos árabes na Península Ibérica, o que é um fator histórico externo ao funcionamento do sistema.

Já na perspectiva sincrônica, pode-se tratar de um determinado fato linguístico em relação ao conjunto de regras tais como elas funcionam num dado momento, na língua que se está analisando. Esse seria o caso, por exemplo, de analisarmos o fenômeno da concordância nominal no português contemporâneo, que tende à eliminação da redundância. Em vez de se dizer “os meninos escolhidos”, há uma tendência em determinadas camadas da sociedade brasileira de, na situação de fala, produzir “os menino escolhido”, em que a marca de plural aparece apenas no artigo e é omitida nas outras classes de palavras. Examinar um fato como esse, descrevendo seu grau de ocorrência e as circunstâncias em que ele se realiza em relação ao sistema, é fazer um estudo sincrônico e não diacrônico.

Para ilustrar como se realiza o exame de determinado fato segundo a perspectiva sincrônica, Saussure utiliza o jogo de xadrez. Segundo ele, em uma partida de xadrez, as diferentes peças do jogo mudam de lugar a cada lance, mas, em cada um desses lances, a disposição do jogo pode ser inteiramente descrita a partir da posição em que se encontra cada uma das peças. Pelas regras do jogo, em dado momento, pouco importa saber sobre os lances jogados anteriormente, em que ordem eles se sucederam e, menos ainda, conhecer as transformações por que passaram as regras desse jogo ao longo de sua existência. O estado particular da partida, segundo certa disposição das peças, pode ser descrito sincronicamente, isto é, sem nenhuma referência aos lances anteriores. Para Saussure, a mesma coisa acontece com as línguas; elas sofrem modificações constantemente, mas um linguista pode optar por mostrar o estado em que elas se encontram em dado momento.

Outra questão importante na distinção entre diacronia e sincronia é o fato de que adotar a perspectiva sincrônica não significa fazer o estudo apenas do estágio atual de uma língua no momento presente. Se um linguista realiza um trabalho sobre a passagem do latim para o português que visa a observar como, no português, foi substituído o sistema de declinações do latim e, para tal estudo, resolve observar os registros em português do século XIII, por exemplo, estará fazendo um estudo sincrônico e não diacrônico. Na realidade, o

que se estará fazendo, nesse caso, é a descrição de um estado da língua portuguesa a partir dos registros de um determinado recorte temporal.

Embora esses conceitos tenham desencadeado ferrenhas críticas posteriores, pois a perspectiva sincrônica é considerada “reacionária”, uma vez que “elimina a história”, o que vem a ser a grande crítica ao estruturalismo, isso não é verdade. Em primeiro lugar, é necessário lembrar que Saussure nunca disse que só se devia estudar língua do ponto de vista sincrônico. O que ele diz é que a sincronia e a diacronia são duas formas de tratamento do fenômeno linguístico e que a escolha de cada um deles deve ser determinada pelo objetivo que se pretende atingir com o estudo de língua a ser realizado. Em segundo lugar, que, como já salientamos acima, a sincronia não consiste apenas no exame de um fato contemporâneo, pois ela pode consistir num determinado recorte do tempo.

LÍNGUA E FALA

Dois outros conceitos extremamente operacionais na obra de Saussure são os de **língua** e **fala**. Para o linguista genebrino, a língua e a fala são constituintes da linguagem humana, entendida como uma abstração, que consiste na capacidade que o homem tem de se comunicar com seus semelhantes, por meio de signos verbais. Por essa razão, a linguagem compreende fatores físicos, fisiológicos e psíquicos.

A língua, para Saussure, corresponde ao próprio sistema de regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que determina o emprego dos sons, das formas e relações sintáticas necessárias para a produção dos significados. Ela existe na consciência de todo indivíduo que vive em uma determinada região do planeta e que se comunica por meio de um código linguístico. Como ela não é fruto da criação de um único indivíduo, mas sim de uma comunidade: a língua é um conceito social. A língua portuguesa é, no caso dos brasileiros, um conjunto de regras e normas que possibilitam que cada um dos habitantes deste país, o Brasil, possa valer-se dela para se comunicar com seus conterrâneos. Independentemente de ser alfabetizado ou não, qualquer brasileiro tem internalizado em seu cérebro o sistema da língua portuguesa a que foi exposto desde que nasceu, o que lhe permite comunicar-se com qualquer outro brasileiro que habite qualquer região do país, mesmo que haja variações de pronúncia ou uso específico de determinadas expressões. Por esse motivo, também, todo brasileiro é capaz de compreender um português e vice-versa. Embora haja diferenças de sotaque entre um e outro, o sistema de língua acionado por ambos é o mesmo.

A fala, por sua vez, considerada a atualização da língua, corresponde à parcela concreta e individual da língua, acionada por um falante em cada uma das situações concretas de comunicação a que é exposto. Para Saussure, a característica essencial da fala é a liberdade de combinação. Essa característica de individualidade da fala, porém, deve ser mais bem explicada. Na verdade, a fala não é tão individual como afirmava Saussure, pois, embora se

possa admitir que cada pessoa tenha um tom de voz diferente, uma maneira própria de articular as palavras, pode-se perceber que essas características não são totalmente individuais, pois dependem do grupo a que o indivíduo pertence, à região em que ele vive. Além disso, o homem também não é tão livre no seu dizer, pois o que ele produz linguisticamente pertence muito mais à ordem do repetível que à ordem do inédito. Basta observar, por exemplo, um grupo de jovens de uma determinada faixa de idade para perceber que eles se comunicam por meio da repetição de determinadas expressões fixas, as chamadas gírias. Guardadas as devidas proporções, todos nós reproduzimos modos de falar próprios do grupo social a que pertencemos e aos quais estamos constantemente em exposição.

A contribuição, porém, que essa dicotomia saussuriana apresenta, consiste na distinção entre esses dois aspectos da linguagem humana: a língua, enquanto sistema de regras; a fala, enquanto forma de realização da língua, enquanto uso. A partir dessas considerações, Saussure vai dizer que o objeto de estudo da linguística deve ser a língua e não a fala. Além disso, ao definir a língua como um sistema de valores, ele introduz um dos pontos mais debatidos de sua proposta teórica: o de que cada elemento da língua se define em relação a outro elemento. Dessa forma, ele estabelece as oposições binárias constitutivas dos sistemas. Assim, o valor de um termo do sistema constrói-se a partir da seguinte afirmação: um elemento é (definição positiva) tudo aquilo que os demais elementos de seu sistema não são (definição negativa).

Para darmos um exemplo concreto dessa afirmação, vamos recorrer à distinção fonológica do português. Ao definirmos o fonema /p/, estamos automaticamente distinguindo-o dos demais fonemas do sistema fonológico da língua portuguesa. Assim, do ponto de vista articulatorio, /p/ é, por exemplo, diferente de /f/, porque um é oclusivo e o outro fricativo. Seguindo esse mesmo critério, poderíamos diferenciá-lo, portanto, de todos os demais fonemas. E ele será até diferente de /b/, embora os dois sejam oclusivos e bilabiais, pois o que nos assegura essa diferença é o fato de que um é surdo e o outro sonoro. Em verdade, então, para que um fonema exista na língua, é preciso que ele tenha um traço que o diferencie de todos os demais, porque dessa forma ele passa a ser operacional no sistema.

SIGNO, SIGNIFICADO E SIGNIFICANTE

Outra contribuição de Saussure para os estudos de linguagem é sua definição de **signo**. Para ele, o signo linguístico corresponde à união entre um **significado** e um **significante**. Inicialmente, Saussure designava o significado como “conceito” e o significante como “imagem acústica”.

Como dissemos anteriormente, quando nos referimos ao período da Idade Média, os estudos sobre a linguagem pretendiam descobrir os princípios por meio dos quais a palavra, como um signo, estava relacionada tanto à inteligência humana, quanto à coisa que ela repre-

sentava ou significava. Ao referir-se ao signo, porém, Saussure irá afirmar que “[...] o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (SAUSSURE, 1973, p. 80), observando ainda que os termos implicados no signo (o conceito e a imagem acústica) “[...] são ambos psíquicos e estão unidos, em nosso cérebro, por um vínculo de associação” (SAUSSURE, 1973, p. 79-80). Para explicar o caráter psíquico da imagem acústica, o linguista genebrino mostra como se pode perceber isso por meio da observação de nossa própria linguagem: “[...] sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema” (SAUSSURE, 1973, p. 80). Isso significa que, ao dizermos “árvore”, para usar um exemplo que ele mesmo invoca em seu *Curso*, não estamos simplesmente produzindo um grupo sonoro que constitui uma palavra, mas relacionando uma imagem acústica ao conceito “árvore”.

Ao final de sua explicação sobre essa oposição entre a ideia de “conceito” e a de “imagem acústica” ligadas ao signo, Saussure redefine o *signo* da seguinte maneira: “[...] propomos conservar o termo *signo*, para designar o total, e substituir *conceito* e *imagem acústica* respectivamente por *significado* e *significante*; estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte” (SAUSSURE, 1973, p. 81). A partir de sua definição sobre o *signo*, o autor irá apontar duas características primordiais.

A primeira dessas características é a **arbitrariedade**. Isso significa dizer que a relação de associação que se estabelece, no interior do signo, entre seu significante e seu significado é totalmente imotivada. O que vários estudos sobre a linguagem, anteriores a Saussure, muitas vezes afirmavam é que entre o significado e o significante deveria haver uma relação de motivação. Mas mesmo que se justifique isso por meio de um argumento ideológico-religioso, invocando, por exemplo, como Deus ou Adão deram nome a todas as coisas que existiam sobre a Terra, a afirmação é falsa. Se Adão tivesse resolvido chamar uma árvore de “árvore”, em nada a palavra se relacionaria ao conceito que estaria designando; ele poderia ter escolhido outra palavra qualquer, como, por exemplo, “caparita”². A comparação entre línguas diferentes é uma prova disso. O que justifica que, para manifestar um significado semelhante, o português se valha do som “árvore” e o inglês do som “tree” é o caráter arbitrário do signo. Mesmo que recorramos às onomatopeias para dizer que esses sim seriam signos motivados, deparamo-nos novamente com a falsidade de tal suposição, pois, para designar o som produzido pelo cachorro, encontramos *au au*, em português, *guau guau*, em espanhol, *ouaoua*, em francês, *wauwau*, em alemão, *worfworf*, em inglês.

2. Observe-se que, em português, a palavra “caparita” não designa nada, pois não está associada a conceito algum. Mas, por outro lado, ela é uma palavra possível em nosso idioma, pois não fere as leis de produção de vocábulos portugueses. Portanto, ela não é uma palavra real, mas sim, uma palavra virtual.

Esse primeiro princípio básico na constituição do signo saussuriano coloca uma pedra sobre os estudos que buscam recriar uma motivação entre o significado e o significante dos signos de um código linguístico. Mesmo justificando que “árvore”, em português, é seme-

lhante à “arbre”, em francês, porque ambas as palavras originam-se do termo “arbor”, em latim, isso não afirma o caráter motivado das formas portuguesa e francesa. A partir do momento em que o português e o francês tornam-se línguas autônomas, a comparação entre “árvore”, “arbre” e “arbor” é a de três palavras de línguas distintas, mesmo que se mantenha a afirmação de que as duas primeiras apresentam variações da base da forma latina.

A segunda característica primordial do signo, para a qual nos chama a atenção Saussure, é o **caráter linear do significante**. Isso significa dizer que, por ser de natureza auditiva, o significante tem uma extensão no tempo, isto é, não se pronunciam, ao mesmo tempo, dois sons diferentes. Se observarmos uma sequência discursiva, uma frase, por exemplo, veremos que nela as palavras estão dispostas uma em seguida da outra, não havendo possibilidade de produção simultânea de palavras distintas.

A noção de linearidade do significante colocada por Saussure, por meio da qual observamos como os elementos do plano da expressão de uma língua se manifestam, é importante para a compreensão dos conceitos de sílaba e de distribuição. Para ele, uma sílaba e seu acento não constituem um acúmulo de elementos significativos diferentes; correspondem a apenas um ato de fonação em que não há dualidade interna alguma, apenas em relação às outras sílabas que estão próximas. Com relação à noção de distribuição, o linguista afirma que esta é uma decorrência da linearidade sintagmática do significante. Para discutir essa questão, trataremos agora da última oposição importante para os estudos linguísticos, segundo Saussure: as noções de **eixo sintagmático** e **eixo paradigmático** da linguagem.

SINTAGMA E PARADIGMA

A linguagem, segundo o linguista genebrino, organiza-se a partir de dois movimentos distintos. Quando se observam os elementos linguísticos dispostos em uma sequência, como em uma frase, diz-se que cada um dos elementos entre si mantém uma relação sintagmática, que pode ser sentida, inclusive, por marcas às vezes bem visíveis, como a concordância entre os termos. Quando um adjetivo, ao se relacionar com o substantivo, mostra características de variação (ou flexão) perfeitamente observáveis pelo leitor ou ouvinte, é possível compreender mais fortemente esse princípio. Assim, comparar “o bom garoto” com “os bons garotos” permite verificar, pelo mecanismo da concordância, as exatas relações entre os termos que compõem esse sintagma.

O sintagma – conjunto de elementos dispostos lado a lado que conservam relações muito estreitas entre si – é constituído de signos linguísticos dispostos sobre o eixo da horizontalidade. Conforme já se afirmou, na fala, os termos devem vir uns atrás dos outros em uma sequência linear (não se fala duas palavras ao mesmo tempo). A propriedade básica do sintagma é a de se constituir por meio da combinação de unidades contrastivas, isto é, que se opõem, no plano do significante, segundo se pode observar na sequência “o bom garoto”, composta de termos distintos entre si, mas com evidências de combinação.

Por outro lado, quando se observa a relação dos elementos linguísticos com outros que poderiam ocupar as mesmas posições que eles ocupam na sequência em que se manifestam, diz-se que cada um dos elementos mantém entre si uma relação paradigmática. Em lugar de “o bom garoto”, poderíamos falar ou escrever “o bom estudante” ou “o bom velhinho”, em que “garoto”, “estudante” e “velhinho” ocupam a mesma posição, na medida em que são escolhidos para figurar na frase.

Ao estabelecer a distinção, portanto, entre a relação sintagmática e a paradigmática, Saussure irá dizer que a relação sintagmática existe *in praesentia*; isto é, repousa em dois ou mais termos igualmente presentes em uma série efetiva; a relação paradigmática, ao contrário, une termos *in absentia*, quer dizer, em uma série mnemônica virtual.

Para ilustrar de maneira mais concreta essa distinção entre os dois eixos da linguagem, eis um exemplo:

		SINTAGMA				
PARADIGMA	O	garoto	Chutou	A	bola	
	A	caneta	Cortou	O	medo	
	Os	ciúme	Derrotou	Um	homem	
	Um	tesouro	Riscou	Meu	retrato	
	Esse	sapato	Limpou	As	janela	
	Todos	alegria	Encontrou	aquele	perigo	
	
	

Se observarmos a frase “O garoto chutou a bola”, perceberemos que todas as palavras que aparecem em certas posições na frase estabelecem entre si determinadas relações e, em função disso, cada uma terá um valor. O valor de cada uma delas é determinado por aquilo que as distingue. Existe, portanto, uma dependência entre cada um dos termos presentes na frase e ela é observada segundo o eixo da horizontalidade.

Ao tomarmos, por outro lado, o eixo da verticalidade, veremos que todas as palavras elencadas em cada uma das colunas representam possibilidades de escolha que, para a realização da frase “O garoto chutou a bola”, não foram realizadas. Na segunda coluna, por exemplo, entre “garoto”, “caneta”, “ciúme”, “tesouro”, “sapato” e “alegria” existe uma possibilidade de substituição de um termo pelo outro, dependendo das escolhas que um determinado falante realiza. Enquanto o termo “garoto” é o realizado porque foi o escolhido,

“caneta”, “ciúme”, “tesouro”, “sapato” e “alegria” são virtuais, pois, embora não tenham sido selecionados, poderiam ocupar o lugar de “garoto” se outra fosse a intenção do locutor ao produzir o enunciado. A mesma coisa se pode dizer de todas as colunas estabelecidas para cada uma das palavras que constroem a frase destacada.

Outros poderiam ser os exemplos aqui levantados para mostrar a distinção entre os eixos implicados no processo de produção da linguagem. A importância desses conceitos reside no fato de que, ao concretizá-los, Saussure chama a atenção para a noção de valor, que é a base da produção do signo.

BIBLIOGRAFIA



DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros et al. São Paulo: Cultrix, 1993.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Nacional, 1979.

LOPES, E. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1977.

LOPES, E. **A identidade e a diferença**. Raízes históricas das teorias estruturais da narrativa. São Paulo: EDUSP, 1997.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973.

LINGUAGEM E DIALOGISMO

Odilon Helou Fleury Curado

Faculdade de Ciências e Letras - Assis - Unesp

Resumo: O texto apresenta diferentes concepções relacionadas ao entendimento da linguagem humana: a) a linguagem como representação do pensamento; b) a linguagem percebida como código voltado à comunicação; c) a linguagem como processo interativo. Em seguida, detém-se na terceira abordagem, destacando a Teoria da Enunciação, baseada em Bakhtin.

Palavras-Chave: Linguagem, Código, Dialogismo.

Entre as principais concepções da linguagem humana¹ definidas no curso da História, a primeira e mais antiga delas, embora ainda encontre defensores, interpreta a linguagem como expressão ou representação (“espelho”) do mundo e do pensamento. O ser humano, para essa concepção, representa para si o mundo por meio da linguagem, cuja função seria, pois, a de representar (“refletir”) seu pensamento, seu conhecimento de mundo. Um indivíduo que não pensasse, deixaria de se expressar bem, porquanto a expressão construir-se-ia no interior da mente, a instância de produção, secundarizando-se a língua, útil apenas por exteriorizar, traduzir o pensamento. A eficiência comunicativa dependeria da capacidade de o indivíduo organizar de maneira lógica seu pensamento; para tal organização, haveria regras disciplinando-o e, como consequência, a própria linguagem. Daí, a valorização das normas gramaticais do falar e do escrever “bem”. Diante de tal perspectiva, a enunciação (a ação de enunciar) põe-se como ato *monológico*, individual, prescindindo-se do outro e das circunstâncias, da situação social em que a enunciação ocorre. Os estudos linguísticos aí desenvolvidos encontram-se sob a denominação de gramática tradicional ou normativa.

1. O adjetivo “humana”, aqui, poderia fazer supor, em oposição, “animal”. Sobre o assunto, consulte-se, por exemplo, dentre outros, *E. Lopes, em Fundamentos da Linguística contemporânea*.

A segunda concepção entende a linguagem como instrumento de comunicação. A língua é vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), por meio do qual um emissor comunica determinada mensagem a um receptor. Salienta-se a função da linguagem como a de transmissão de informações. O código deve ser de domínio dos fa-

lantes, usado de modo semelhante, convencionado, preestabelecido, para garantir a eficácia daquela transmissão. O sistema linguístico, neste caso, sustenta-se como um dado externo à consciência do indivíduo.

Abstrata e coletiva, a língua define-se por um “código virtual”, isolado de sua utilização, e, enquanto norma pronta, disponível, opõe-se ao indivíduo, que se obriga a aceitá-la como tal. Isso motivou a Linguística a não considerar os falantes e nem tampouco a situação de uso como determinantes dos fatos e regras da língua. Ao se afastar o falante da língua, ou seja, da sua dimensão social e histórica, tem-se uma visão monológica e imanente (voltada para si mesma), formalista, valorizando-se o seu funcionamento interno.

Finalmente, uma terceira concepção vai admitir a linguagem como forma ou processo de “inter-ação”. O indivíduo, ao fazer uso da língua, não exterioriza apenas o seu pensamento, nem transmite somente informações; mais do que isso, realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro. A linguagem passa a ser vista como lugar de interação, inclusive comunicativa, a partir da produção, construção de efeitos de sentido entre os falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico. Conforme Travaglia (1996, p. 23), “[...] os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”. Esses lugares possibilitam, então, a prática de atos diversos, suscitando reações, comportamentos, “[...] levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes” (KOCH, 1995, p. 10). Assim, sob esse ponto de vista, o *diálogo* (na medida da interação, da relevância do outro, do ouvinte/leitor) compõe-se como característica decisiva da linguagem. Tem-se uma perspectiva sedimentando o que se costuma chamar de gramática internalizada, conjunto de regras aprendido e usado na interação comunicativa, desenvolvendo a “competência textual/discursiva”, isto é, a capacidade de produzir e interpretar textos.

A rigor, a existência de tais concepções acaba por refletir a enorme complexidade que envolve a linguagem, razão bastante para não se cometer o equívoco de negar uma delas em favor de outra. Representam interpretações diferentes de um mesmo fenômeno, com naturais implicações de ordem teórico-metodológica.

A segunda concepção está representada pelos estudos da linguística moderna, inspirada nos postulados de Saussure, assumindo a visão da língua como código independente do indivíduo. A base dá-se, pois, sob a forma de uma estrutura, uma rede de relações, isto é, um sistema e suas regras combinatórias, a ser descrito em seus diferentes níveis. Nelles, suas unidades constitutivas (morfemas, fonemas, por exemplo), organizadas em uma hierarquia, poderiam ajudar a explicar como a própria língua funciona internamente. Por

isso, no âmbito dessa corrente linguística (chamada estruturalista²) desenvolveram-se bastante a fonologia e a morfologia. Ainda adotando esta mesma concepção, pode-se ver a Teoria Gerativa (elaborada pelo americano Noam Chomsky), que se seguiu à proposta estruturalista de estudo da linguagem. O gerativismo dispôs-se a privilegiar a sintaxe, uma abordagem das estruturas frasais, produzidas por um “falante de desempenho ideal”, competente, sem limitações ou interferências externas, de nenhuma natureza.

Ambas (a linguística estrutural e a gerativa), assim, propunham-se descrever a língua em abstrato, isto é, isolada de qualquer contexto ou situação de uso. Essa circunstância começou a inquietar, sobretudo na Europa, muitos linguistas, cujos interesses voltaram-se “[...] para a linguagem enquanto atividade, para as relações entre a língua e seus usuários e, portanto, para a ação que se realiza na e pela linguagem” (KOCH, 1995). Com base nessa dimensão interativa da linguagem, inicia-se um enfoque que a destaca em uma amplitude dialógica. Essa concepção torna-se representativa “[...] de todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de linguística da enunciação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23). Entre elas, estariam, por exemplo, a Linguística Textual, a Análise da Conversação e a Análise do Discurso, além dos estudos vinculados à Pragmática (do grego *pragma*, ação). Fala-se em pragmática linguística quando se considera que a utilização da linguagem, dirigida a um interlocutor, em determinada situação de comunicação, tem sua estrutura aí condicionada, isto é, o texto será produzido em conformidade ao para quem se diz, ao onde, ao como, ao quando, ao para quê).

Admitir, pois, o diálogo como um dos aspectos fundamentais da linguagem, instituído na interação verbal, na qual a interlocução define-se como espaço de produção desta linguagem e, portanto, de constituição dos sujeitos, que, no dizer de Geraldi (1997), jogam um jogo,

2. Estruturalismo – corrente de estudo da linguagem, cujo início pode estar associado à publicação, póstuma, em 1916, do *Cours de linguistique générale* (*Curso de linguística geral*), contendo as principais ideias do suíço Ferdinand de Saussure, produzidas em diversas conferências na Universidade de Genebra entre 1907 e 1911, e reunidas por alguns de seus discípulos. Trata-se, a rigor, de uma proposta teórica de reorganização investigativa da linguagem, conferindo-lhe características basicamente científicas, em flagrante crítica aos estudos eminentemente histórico-comparativos então desenvolvidos acerca da linguagem, considerados não científicos. Uma nova postura linguística começa a surgir, aqui, entre outros, na medida em que, diferentemente, Saussure reivindicou um objeto definido, uma metodologia própria, uma observação empírica, enfim, um status de ciência. Seu princípio básico postula a língua como uma “estrutura”; equivale a dizer, de certo modo, como um sistema (“a língua”, diz-nos, deve ser entendida como “um sistema de signos e suas regras combinatórias”). Por ser ela caracterizada como uma estrutura, o método de sua investigação deverá ser o estruturalismo. Nesses termos, as noções de estrutura (sistema, relação), função e dualismo tornam-se fundamentais: uma unidade de língua não se explica por si mesma; mas com base em outra (daí o caráter dual), com a qual estabelece, no interior da própria língua, relações combinatórias e em função dela se define. Um “o”, por exemplo, terá o valor de um artigo quando combinar-se, articular-se, com um substantivo; ou de um pronome, se se articular com um verbo, e assim por diante. Observando tais relações, a linguística estrutural poderá descrever a língua (seu verdadeiro objeto de investigação, isolado de seu contexto de produção) e verificar como se organiza internamente, como funciona, como suas unidades “se encaixam”, combinam-se.

cujas regras são estabelecidas no interior de seu funcionamento, obriga-nos a considerar que a língua não se apresenta previamente pronta, disponível na sociedade, dada como um sistema do qual o indivíduo simplesmente se apropria. A sua (re)construção ocorre de modo contínuo no próprio processo interlocutivo, de acordo com as necessidades comunicativas que ali se apresentam.

E sustentar que os sujeitos (falantes) se constituem nesse processo equivale a dizer que interagem com os outros, com seus interlocutores; seu conhecimento de mundo resulta deste processo. E o sujeito interage, segundo Geraldi (1997), porque é social; a linguagem não é o trabalho de um indivíduo, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Daí poder-se afirmar que tais interações dão-se no interior de um amplo contexto social, histórico e ideológico, nos limites dos quais a linguagem sofre interferências, controles e determinações.

Ganhando rapidamente espaço, a linguística da enunciação ou do discurso centra-se nas “[...] manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (KOCH, 1995, p. 11). Destacam-se, aqui, sobretudo, como derivadas da perspectiva da linguagem enquanto ação intersubjetiva (entre sujeitos), a Teoria dos Atos de Fala e a Teoria da Enunciação, além da chamada Teoria da Atividade Verbal (KOCH, 1995). A primeira, entendendo a linguagem como forma de ação (“todo dizer é um fazer”), teve como pioneiro J. L. Austin. Desenvolve reflexões acerca dos diversos tipos de ações humanas que se realizam por meio da linguagem (os “atos de fala”, “atos de discurso” ou “atos de linguagem”). Sempre que se interage por meio da língua, “[...] profere-se um enunciado linguístico dotado de certa força que irá produzir no interlocutor determinado(s) efeito(s), ainda que não aqueles que o locutor tinha em mira” (KOCH, 1995, p. 20). Para que o ato de fala atinja os objetivos pretendidos pelo locutor, é preciso que o interlocutor seja capaz de perceber a sua intenção; caso contrário, “o ato será inócuo”.

Uma das principais críticas a essa teoria é a de enfatizar o locutor, sem atentar para o interlocutor; ou seja, focaliza a ação, não a interação.

A Teoria da Atividade Verbal baseia-se nas ideias do psicólogo russo Lev S. Vygotsky. A abordagem sócio-interacionista proposta por Vygotsky está fundamentada no desenvolvimento como processo de apropriação pelo Homem da experiência histórica e social. O organismo e o meio exercem influência recíproca (biológico e social estão associados). O sujeito constitui-se como tal por meio de suas interações sociais; logo, transforma e é transformado nas *relações* produzidas em uma cultura e *mediadas pela linguagem*. As características do indivíduo vão sendo formadas a partir de sua constante interação com o meio (mundo físico e social, incluindo-se as dimensões interpessoal e cultural). O sujeito, simultaneamente, internaliza as formas culturais (que o transformam cognitivamente, isto é, propiciam-lhe novos

conhecimentos), transforma-as para si e intervém em seu meio (atua nele com base nestes novos conhecimentos). Salienta-se aí a mediação linguística³, especialmente devido à circunstância de a linguagem ser um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos.

3. Em virtude da relevância dessa mediação, no processo de interação comunicativa, em particular no que se refere à questão da produção de sentido, iremos retomá-la adiante.

A Teoria da Enunciação tem o russo M. Bakhtin como seu precursor, sendo impulsionada pelo francês E. Benveniste. Segundo Koch, essa teoria

[...] tem por postulado básico que não basta ao linguista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a *enunciação* – ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isto porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito (KOCK, 1995, p. 13-14).

A concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin parte de crítica às principais linhas teóricas da linguística moderna, procurando mostrar que um estudo pertinente da linguagem, dada a sua complexidade, deve considerá-la enquanto fenômeno sócio-ideológico. Para o pensador russo, as grandes correntes linguísticas conhecidas insistem, sobretudo (SOUZA, 1996, p. 97), em “[...] reduzir a linguagem ou a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou a uma enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista)”, impedindo de se percebê-la em sua real dimensão como código ideológico, determinado pelo contexto.

Bakhtin, na crítica feita ao que chama de “subjetivismo idealista”, argumenta que essa corrente, adotando a concepção de linguagem como expressão do pensamento, entende o fenômeno linguístico como ato significativo de criação de um indivíduo, cujas leis seriam as da psicologia individual. Tratar-se-ia do referido “indivíduo ideal”, livre das influências e determinações do contexto.

Por outro lado, questiona também o que designa como “objetivismo abstrato”, representado principalmente pela corrente estruturalista de Saussure. Nele, a fala não é objeto da linguística. Na verdade,

[...] ao separar a língua (social) da fala (individual), Saussure irá priorizar e estudar apenas os elementos constituídos pelas formas normativas da

língua, supondo ser esta um produto que o sujeito registra passivamente. Para o subjetivismo abstrato, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua e, portanto, esta é vista como um produto acabado, transmitido através das gerações (SOUZA, 1996, p. 98).

Bakhtin sustenta que pôr de um lado a linguagem e de outro o seu conteúdo ideológico “ou vivencial” torna-se um equívoco grotesco por parte da linguística formalista (como, por exemplo, o estruturalismo). Acredita o pensador que historicamente essa corrente foi influenciada pela filosofia, porquanto ignora a enunciação (o processo de produção) e o contexto em que ela ocorre, sustentando-se essencialmente em “monólogos mortos”, isto é, “[...] na enunciação isolada, fechada e monológica” (SOUZA, 1996).

Bakhtin condena em tais correntes linguísticas a ausência de um trabalho com a língua “na sua relação com as ações humanas e com a vida”, ou seja, um trabalho com a língua enquanto fenômeno social de interação verbal, uma interação “realizada através da enunciação ou das enunciações”. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1979).

É posta em evidência, nestes termos, como categoria essencial da concepção de linguagem proposta por Bakhtin, a interação verbal, cuja característica básica é, sem dúvida, seu caráter dialógico (“toda enunciação é um diálogo”). Nessa mesma medida, fica clara a alteridade na definição do Homem, isto é, para a sua concepção o *outro* torna-se imprescindível, dada a impossibilidade de se pensar o ser humano isolado das relações que o vinculam ao outro. Ou, nas palavras do próprio autor, “a vida é dialógica por natureza”.

Se, dentro dessa perspectiva, a atual tendência da linguística é conferir ao dialogismo uma vital importância para a compreensão do fenômeno da linguagem, ganha relevo a necessidade de se focá-la à luz desse dialogismo.

Ao considerá-lo, pois, como princípio constitutivo da linguagem, não poderíamos deixar de balizar nosso relato acerca dos estudos linguísticos contemporâneos, no âmbito mesmo das Ciências Humanas, examinando o processo de construção dos sentidos.

A própria Psicologia Social toma hoje o diálogo como condição do sentido do discurso, concebendo exatamente este sentido como uma construção de base dialógica. Ora, se a produção de sentido define-se como forma de conhecimento, podemos detectar na interlocução, em seu dialogismo, a instância de operação da construção/produção deste conhecimento ou, em outras palavras, da própria realidade.

Da relação da linguagem com o saber, que se depreende aí, emerge a certeza da inexistência de um mero “reconhecimento” de algo *a priori* pronto, que “colocamos” em nossas

cabeças via “recepção passiva”; isto é, não caberia aqui a visão representacionista do conhecimento, a qual tem como pressuposto a concepção da mente como *espelho* da realidade, do conhecimento como uma representação, uma simples tradução de alguma coisa que pertence à realidade externa, nos mesmos termos, a rigor, da visão da linguagem apenas como expressão do pensamento.

Convém lembrar, aqui, a noção da linguagem como mediadora das relações do Homem consigo mesmo e com o seu meio. Pela linguagem, o pensamento humano é mediado, ou seja, ela se interpõe entre o ser e seus processos mentais. Por outro lado, diferentemente do que muitas vezes quer nos fazer crer a força dos nossos órgãos sensitivos, a realidade não existe independentemente de nosso modo de acessá-la. Sabe-se, na perspectiva construcionista, vinculada à Psicologia Social, que é o nosso acesso à realidade que institui em nós os objetos que a constituem. Somente podemos apreendê-los, quando se nos apresentam, a partir, sobretudo, de práticas de linguagem. Algo ganha estatuto de objeto mediante um processo de objetivação, via dinâmica *interativa de construção* linguístico-conceitual, ou por outra, via linguagem, facultado por ela. Equivale a dizer que um objeto, dada a inter-relação estabelecida ente ele e nós, *mediada, propiciada pela linguagem*, pode instituir-se em nós, do ponto de vista cognitivo, como realidade, isto é, define-se em nós e para nós. Passamos aí a compreendê-lo, ele faz sentido para nós, torna-se *funcionalmente* inteligível, não existindo apenas como algo fisicamente percebido, “capturado” de modo esporádico, circunstancial seja pela visão ou pela audição, ou pelo tato, contudo ininteligível, em cuja função nos é indefinida, desconhecida. Ficaríamos, neste último caso, sem saber ao certo o que é de fato ou para que serve.

Nesse processo de construir o saber, novas construções interagem (“dialogam”) com as anteriores, impregnadas no *contexto sócio-histórico-ideológico*, as quais constituem o acervo dos nossos sistemas de referências (correspondentes, grosso modo, ao nosso universo cognitivo), necessários para dar sentido ao mundo, pois neles o sistema simbólico (o idioma) torna-se significativo. A questão do sentido não mais se restringe apenas ao âmbito da língua (gramática e semântica). Daí nos depararmos amiúde com as propostas das *práticas discursivas e produções de sentido* (entendendo a linguagem como ação intersubjetiva, prática social).

Desse modo, quando se fala em dificuldades de locução ou interpretação linguística, não convém vê-las apenas como “pobreza” de recursos expressivos, porquanto, parece-nos claro, agora; o dizer não depende apenas de um saber prévio destes recursos disponíveis, mas de operações de construção de seus sentidos na interlocução. As formas linguísticas, reiteramos, não exibem qualquer capacidade semântica intrínseca, isto é, as expressões não significam por si, significam na interlocução, na sua relação com a situação.

Reportando-nos, como inevitável conclusão, às atividades de produção de texto, diríamos que o sistema linguístico que se apresenta “*monológico*”, pronto, induz a “cópias”, a “reproduções”, implicando naquela visão representacionista do conhecimento e, pois, inviabilizando a efetiva construção, produção dos sentidos, ou seja, a identificação precisa (em sua dimensão sócio-histórica) dos objetos referidos, dos sistemas de referências (que se presentificam em cada interlocução).

Equivale a dizer que a língua, enquanto sistema simbólico, torna-se significativa por remeter a um sistema de referências, produzido histórica e socialmente nas relações interativas. A linguagem vai, portanto, configurar-se como trabalho de constituição dos sistemas de referências e dos sujeitos, cujas consciências se formam no conjunto de categorias que vão se incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**. 3. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

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

NORMA CULTA E VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Roberto Gomes Camacho

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - São José do Rio Preto - Unesp

Resumo: Reflexão acerca da norma culta e das variedades linguísticas, partindo-se do pressuposto de que o modo de falar de um indivíduo revela suas características sociais, pois toda língua comporta variações em função da identidade do emissor e do receptor; e das condições sociais de produção discursiva. Assim, o conhecimento das diversas variações – socioculturais, geográficas, históricas e estilísticas, entre outras –, e da sua legitimidade impede que haja, na ação pedagógica, violência simbólica resultante da imposição de uma única norma prestigiada.

Palavras-Chave: Variedade linguística, Norma culta, Preconceito linguístico.

1. A VARIAÇÃO E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Todos nós já tivemos a experiência de estar em um lugar público e ouvir uma conversa acontecendo ao redor. Por razões de educação, geralmente não voltamos o olhar diretamente para os eventuais participantes; somos, no entanto, capazes de formar alguma impressão que nos auxilie a identificá-los socialmente, avaliando a origem geográfica e a classe social dos participantes desconhecidos e as circunstâncias da interação em que se acham envolvidos apenas com base na expressão verbal.

Assim, vamos supor que, em uma viagem de ônibus, ouvíssemos o vizinho no banco de trás perguntar: *Farta muito pra essa lata veia chegá?* Logo identificamos uma diferença entre a palavra *falta*, geralmente pronunciada com ‘u’, como *fauta*, e sua alternativa *farta* pronunciada com ‘r’; identificamos também a pronúncia da semivogal *i* no lugar de *lh* da palavra *velha*, pronunciada *veia*. Com base nesses traços, suspeitamos de que o falante tem origem rural ou baixa escolaridade, ou está muito à vontade, em uma situação extremamente familiar.

Por que é possível fazer essas adivinhações com grau considerável de acerto? A resposta mais natural é porque, por um lado, toda língua varia, isto é, não existe comunidade linguística alguma em que todos falem do mesmo modo e porque, por outro lado, a variação é o reflexo de diferenças sociais, como origem geográfica e classe social, e de circunstâncias da comunicação. Com efeito, um dos princípios mais evidentes desenvolvidos pela linguística é que **a organização estrutural de uma língua (os sons, a gramática, o léxico) não está rigorosamente associada com homogeneidade; pelo contrário, a variação é uma característica inerente das línguas naturais.**

Continuando a observar a conversa, poderíamos ouvir a seguinte resposta como uma sequência do diálogo: *Farta umas treis hora*. Para não perdermos o hábito da correção, procuraríamos prontamente uma forma alternativa que consideramos correta, como: *Faltam umas três horas*. Nesse caso, além das diferenças na pronúncia dos sons, notaríamos que há também diferenças de concordância verbal e nominal, entre a fala dos vizinhos e a nossa própria fala, o que estenderia as observações para o fato de que o suposto falante da zona rural também mostra diferenças na área da morfossintaxe.

Prosseguindo com a conversa, o primeiro falante concluiria: *Bem, então, tá na hora de merendá* – e uma vez mais observaríamos, afinal, que *merendar* (ou *merendá*) é uma variação lexical, ou de vocabulário, para a expressão *tomar café da tarde*, o que completaria nossas observações de que a variação se estende para o uso do vocabulário.

Na sequência desse raciocínio, elaborado aos solavancos do ônibus, comparando, por exemplo, a palavra *falta* com a palavra *lata*, perceberíamos mais uma característica dos processos de variação: a de que o som inicial de *lata* não varia como o de *alta*, que pode ser pronunciado tanto como *auta* quanto como *arta*, simplesmente porque, na primeira palavra, o *l* está no início da sílaba, enquanto, na segunda, está no final dela. Também nos limites da gramática, conquanto é comum ouvir, por exemplo, a expressão *umas três hora*, é muito raro ouvir *uma três horas*. Há uma regra da variedade popular, motivada pela organização sintática do português, que permite a ausência de pluralidade nos últimos constituintes de uma locução, mas não no primeiro da série, que, via de regra, deve vir marcado com o plural.

Esses fatos linguísticos nos levam a concluir também que a variação não é um processo sujeito ao livre arbítrio de cada falante, que se expressaria, assim, do jeito que bem entender; muito pelo contrário, **a variação é um fenômeno regular, sistemático, motivado pelas próprias regras do sistema linguístico.**

Quem se prestar a ver a organização da língua com olhar mais demorado, ficará impressionado com a natureza ordenada e estruturada de todas as variedades dela e condenaria impressões equivocadas e, às vezes, preconceituosas, como a de existência de estruturação

aleatória, submetida à vontade de cada falante. Observa-se, geralmente, no senso comum a crença equivocada de que os falantes de variedades populares, como as examinadas acima, falam sem obedecer a regra alguma, o que é destituído de qualquer verdade científica. Desse modo, o que esses falantes fazem é não seguir, por desconhecimento, as regras da variedade culta escrita do português, segundo as quais a marcação de plural deve ser redundantemente marcada em todos os constituintes de uma locução nominal, como o que se vê em *umas três horas, as casas amarelas* etc., procedimento sintático chamado de **regra de concordância nominal**.

Assim, o que poderíamos ensinar, após essas descobertas, a uns jovens estudantes sentados no banco ao lado, que começam a rir não só da pronúncia dos dois passageiros do banco da frente, mas também, na opinião deles, “do sentido incompreensível da palavra *merendar*?” Afinal, para eles, *merenda* é a refeição que a escola pública fornece gratuitamente para as crianças durante o recreio. Quem faz pouco do modo de falar de outras pessoas acredita no mito de que o português é uma língua única, invariante, e, como tal, uma única forma é a correta e as demais nada mais são que erros, e *merendá* não passa, assim, de uso errado de *tomar o café da tarde*.

O que teríamos a ensinar a esses jovens irreverentes (e ignorantes a respeito da linguagem) é que, se a variação é, como vimos, propriedade inerente da linguagem, **todas as línguas e dialetos (variedades de uma língua) são igualmente complexas e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam e nenhuma língua ou variedade dialetal é inerentemente inferior a outra similar sua**. Assim, dizer que uma variedade rural é simples demais e, portanto, primitiva, significa afirmar que há alguma outra variedade mais complexa e mais desenvolvida. É esse tipo de pensamento que parece estar por trás de opiniões, como a de Marilene Felinto, que escreveu o seguinte sobre os paulistas do interior: “O povo tem pronúncia enrolada, estranha de ouvir; e fala um português capenga, em que imperam ausência de plural e erros de concordância” (apud POSSENTI, 2001, p. 63-64).

Não parece haver muita diferença entre o riso provocado pela fala de alguém e a emissão de uma opinião, como a da jornalista [Marilene Felinto], sobre a variedade do interior de São Paulo. Atitudes como essas são motivadas por discriminação. Esse tipo de preconceito, que infelizmente ainda se mantém, foi forjado pela tendência evolucionista do final do século XIX, segundo a qual diferenças culturais entre civilizações de diferentes estágios tecnológicos se correlacionariam a diferentes estágios na evolução da língua: assim quanto mais ‘primitivo’ fosse o estágio cultural de um povo, tanto mais ‘primitiva’ seria a estrutura da língua que ele fala. Outra fonte de preconceito, gerado por essa perspectiva, é a afirmação de que “[...] o japonês frequentemente remedeia a ausência de relativos com o emprego do chamado processo de anteposição” (LOPES, 1980, p. 29 apud CAMACHO, 1984).

O relativismo cultural desenvolvido pela antropologia do início do século XX passou a analisar cada civilização por si mesma, sem estabelecer comparação entre os diferentes tipos de cultura; apesar disso, o preconceito de que há línguas e variedades superiores desafortunadamente se mantém e é mais grave ainda, quando, em nome dele, atribui-se a crianças socialmente desfavorecidas a incapacidade de manifestar raciocínio lógico em virtude do “português capenga” que empregam. No entanto, nenhuma forma de expressão é em si mesma **deficiente**, mas tão somente **diferente**, e **todas as línguas e variedades dialetais fornecem a seus usuários meios adequados para a expressão de conceitos e proposições lógicas; assim, nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas tanto na percepção quanto na produção de enunciados.**

Além de não impor limitação cognitiva de qualquer espécie, é possível creditar ao uso de variedades populares o mesmo tipo de experiência estética de alto nível de que são dotadas as variedades cultas. Observemos alguns versos do poeta Patativa do Assaré:

Cheio de rima e sentindo

*Quero iscrevê meu volume,
Pra não ficá parecido
Com a fulô sem perfume:
A poesia sem rima,
Bastante me desanima
E alegria não me dá:
Não tem sabô a leitura,
Parece uma noite iscura
Sem istrela e sem luá.*

*(Patativa do Assaré [Antônio Gonçalves da Silva]. Aos poetas clássicos.
Disponível em: <http://www.releituras.com/patativa_poetclassicos.asp>).*

Esse uso da variedade popular, tipo de escrita muito próxima da fala de pessoas simples, é tão eficiente para a expressão artística quanto uma variedade culta trabalhada como se fosse variedade popular, como é possível notar em um autor consagrado da literatura brasileira:

O Senhor sabe o que é caber estabelecido dessa constante maneira? Se deram não sei os quanto mil tiros: isso nas minhas orelhas aumentou – o que azoava sempre e zinia, pipocava, proprial, estralejava. Assentes o rebôco e os vedos, as linhas e telhas da antiga casarona alheia, era o que para a gente antepunha defesa. (ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956).

Essa comparação tem a função de comprovar que, ao contrário do que afirmam os discursos preconceituosos, nenhuma variedade é capenga ou deficiente, nem em termos absolutos nem em termos relativos. Observemos agora o seguinte fragmento textual:

Intãoce fui in casa, peguei o meu laço de côro de veado pardo, que tem guentado tôro marruá... fui no ferrero, mandei fazê um anzolão de dois parmo, incastoei bem incastoadado, matei ua leitôa, sapequei cum tripa e tudo, ponhei no anzó, feito isca; marrei o laço nua arve e pinchei o anzó no fundão... (PIRES, Cornélio. **Musa Caipira**. As estrambóticas aventuras do Joaquim Bentinho (o queima-campo). Tietê: Prefeitura Municipal de Tietê, 1985, p. 111).

Embora esse texto represente a variedade rural, alguns traços dela são comuns a outros tipos de variedades, como as urbanas, faladas por pessoas geralmente de baixo grau de escolaridade. Observe-se o uso de *anzó* no lugar de *anzol*, com apagamento do fonema /u/ representado na escrita pela letra *l*; a pronúncia mais ou menos generalizada dos processos fonológicos de redução de fonemas no início de palavra (tradicionalmente chamada de *aférese*), como em *guentado* e *marrei*, como formas populares de *aguentado* e *amarrei*. Outro traço é o apagamento regular da marca de pluralidade, já comentado acima, como em *dois parmo*, em vez de *dois palmos*, que, nesse caso, afeta também uma regra de concordância nominal.

Formas como *intãoce*, variante regional de *então*, é certamente resíduo histórico, geralmente chamado de **arcaísmo**, próprio de áreas conservadoras, como a zona rural do início do século XX, e constitui a preservação da forma arcaica *entonce*, provinda ao que parece das formas hipotéticas **in + tuncce < estonce (arc) < *ex tuncce* (COUTINHO, 1970, p. 266). Ela atesta um tipo de variação, chamada **histórica** ou **diacrônica**, que é extremamente notável em textos escritos do passado:

[...] quamdo a rollda vehesse acerca daquela porta, que elles braadariam altas vozes apupamdo: “Ex a rraposa vai! Eyla rraposa vai!” e que **estomçe** (grifo nosso) estevessem quedos e nom movessem nada [...] (A cronica d’El Rey D. João I. In: VASCONCELLOS, J. L. **Textos arcaicos**. Lisboa: Clássica, 1922, p. 78).

Esse fenômeno de variação e, ao mesmo tempo, de persistência de formas do passado na língua mostra que **nenhuma é imutável, ou seja, que as línguas se alteram com o passar do tempo**. Como o português tem origem em uma variedade falada e popular do latim, comumente denominada de *Latim Vulgar* (como se vê, já havia preconceito no passado), que lições poderíamos tirar da variação diacrônica para o ensino da língua portuguesa atual?

Pelo exposto, podemos obter a seguinte lição: **o que é considerado normativo para a variedade-padrão de uma época, pode perfeitamente ser considerado ultrapassado em proveito de formas mais usadas.** Devemos insistir em ensinar formas que nunca se usam, como o pronome *vós* e suas respectivas flexões verbais? Possenti (1998) chama a atenção para formas verdadeiramente arcaicas, como as regências de verbos como *assistir*, *visar* e *preferir* com a preposição *a*, mas que ainda pensamos estarem em uso somente porque são ensinadas na escola ou porque continuam a ser prescritas como corretas pelas gramáticas normativas. Observemos o tratamento que Cunha (1971) dá ao verbo *assistir*:

Uma longa tradição gramatical ensina que êste [*sic*] verbo é TRANSITIVO INDIRETO no sentido de “estar presente”, “presenciar”. Com tal significado, deve o OBJETO INDIRETO ser encabeçado pela preposição *a*, e, se fôr [*sic*] expresso por pronome de 3ª pessoa, exigirá a forma *a êle(s)* [*sic*] ou *a ela(s)*, e não *lhe(s)* (CUNHA, 1971).

Observemos, agora, o que afirma Cunha, mais adiante:

Na linguagem coloquial brasileira, o verbo constrói-se, em tal acepção, de preferência, com OBJETO DIRETO (cf.: assistir o jogo, um filme), e escritores modernos têm dado acolhida à regência gramaticalmente condenada. (CUNHA, 1971, p. 355-356, grifo nosso).

O texto de Cornélio Pires acima mencionado traz formas como *arve*, *arvre*, próprias de variedades sociais ou geográficas; se comparadas com sua alternativa padrão, *árvore*, essas formas nos dão, em segundo lugar, outra lição: a de que as variedades populares, estigmatizadas hoje sem dó nem piedade, contêm processos regulares que se aplicam a outras formas similares da variedade não-padrão, como *corgo* (> *córrego*), *fosfro*, *fosfo* (> *fósforo*), *musga* (> *música*), cuja explicação remete à própria história da língua. Essa tendência de eliminar a vogal postônica de palavras proparoxítonas, em função da aceleração do ritmo da fala, era um processo muito produtivo também na passagem do latim para o português, fonte de formas atuais da variedade-padrão, cuja origem hoje desconhecemos, como *asno* < *ásinu-*, *vermelho* < *vermiculu-*, *povo* < *pópulu-* (BAGNO, 2000, p. 107-108). Antes de vermos as variedades não-padrão com olhar discriminatório, devemos encarar a necessidade de tratá-las como fenômenos linguísticos regulares.

2. DETERMINAÇÕES SOCIAIS DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Já que, conforme vimos, é possível identificar as características sociais de um falante desconhecido com base em seu modo de falar, podemos facilmente concluir que toda lín-

gua comporta variedades: (a) em função da identidade social do emissor; (b) em função da identidade social do receptor; (c) em função das condições sociais de produção discursiva (CAMACHO, 1988).

Em função do primeiro fator, pertencem as variedades que podemos denominar dialetais em sentido amplo: **variedades geográficas** (ou **diatópicas**), **variedades socioculturais** (ou **diastráticas**). Em função do segundo e do terceiro fatores, pertencem as **variedades estilísticas** (ou **diafásicas**). Referem-se ao grau de formalidade da situação e ao ajustamento do emissor à identidade social do receptor.

Como é verdadeiro que o domínio de uma língua deriva do grau de contato do falante com outros membros de uma comunidade, também é verdadeiro que quanto maior o contato entre os falantes de uma comunidade, tanto maior a semelhança entre seus atos verbais. Dessa tendência para a maior semelhança entre os atos verbais dos membros de uma mesma comunidade resulta a **variação geográfica** e a **variação sociocultural**. As variedades geográficas são o resultado direto da distância física entre os falantes; assim, pessoas que residem em lugares diferentes tendem a falar de modo diferente.

É fácil detectar a variação motivada por diferenças na origem geográfica. Basta percorrermos o país para percebermos, por exemplo, que os falantes da região nordestina se caracterizam pela abertura sistemática da vogal pretônica de *dezembro* e *colina*, pronunciadas *dézembro* e *cólina*, sistematicamente fechada em outras regiões, em que é pronunciada como *dêzembro* e *côlina*. Em certas regiões do sul do país, pronunciam-se como *e* as vogais em posição átona final, como no SN *leite quente*, que, em outras regiões, aparecem como *i* como *leiti quenti*. Neste último caso, observa-se ainda que a pronúncia da vogal *i*, em certas regiões de São Paulo, acarreta a palatalização da consoante *t*, que passa a soar como *leitchi quentchi*, um som que os linguistas chamam de “africado” (CAMACHO, 2001).

Se o grau de semelhança entre as formas de expressão dos membros de uma comunidade linguística é proporcional ao grau de intercâmbio social que mantêm entre si, podemos afirmar que a variação sociocultural deriva da tendência para a maior semelhança entre os atos verbais dos indivíduos participantes de um mesmo setor socioeconômico e cultural. As variedades linguísticas são motivadas por diferenças de ordem socioeconômica, como nível de renda familiar, grau de escolaridade, ocupação profissional, de ordem sócio-biológica, como idade e gênero, entre outros, sejam eles isolados ou combinados entre si.

Fatores como idade, gênero e ocupação motivam o aparecimento de **linguagens especiais** que contrastam com a linguagem comum por consistirem em variedades dialetais próprias das diversas subcomunidades linguísticas, cujos membros compartilham uma forma especial de atividade, sobretudo na esfera profissional, mas também científica e lúdica.

Os jargões científicos, as gírias são subcategorias compreendidas no âmbito das linguagens técnicas. Observemos abaixo um exemplo de linguagem técnica:

Durante o procedimento, acidentalmente produziu-se pneumotórax. Instalou-se, em seguida, drenagem pleural contínua com boa expansão pulmonar. O líquido drenado inicialmente era hemorrágico, passando progressivamente para amarelo-citrino e amarelo-ouro. Posteriormente, no sexto dia e coincidindo com a introdução de dieta, houve turbidez do mesmo. (Relato de caso. **Jornal de Pediatria**, v. 62, n. 1/2, 1987).

As diversas modalidades de gírias distinguem-se de outros tipos de linguagens técnicas em função das motivações sociais que acionam seu surgimento, a mais importante das quais é a necessidade de sigilo, principalmente no caso do desenvolvimento de variedades linguísticas próprias de grupos fechados, como o de marginais. O fragmento abaixo é um exemplo de gíria de marginais dos anos 1940, que se vê em obra literária:

Não é mulher bonita, nem gostar o que está me perdendo.

Lércio Arrudão, os anos de janela e de Detenção não me ensinaram nada.

Que minas eu tenho e até pivas e naimas das mais finas. Tive filhas de bacanas, nas estranjas. E Maria Princesa, minha última umas-e-outras fixa, é uma boneca e novinha, cheirando a broto do interior – tratada, vestida, desfila como rainha... Nem gostar é o que me estrepa. (FERREIRA FILHO, J. A. Paulinho Perna Torta. In: FERREIRA FILHO, J. A. **Os melhores contos de João Antonio**. São Paulo: Global, 1986, p. 166).

Há outras motivações que acionam o surgimento da gíria. Além da necessidade de criação de neologismos por força de necessidades expressivas, há uma demanda especial, em certos grupos, por forte coesão social, cuja consequência é a exclusão, via linguagem, dos que não fazem parte do grupo. Esse tipo de motivação para a criação de gíria caracteriza especialmente a linguagem do adolescente.

A diversidade linguística não se restringe a determinações motivadas pela origem sociocultural e geográfica do falante. Um mesmo indivíduo pode optar por diferentes formas linguísticas de acordo com a variação das circunstâncias que cercam a interação verbal, incluindo o contexto social, propriamente dito, o assunto tratado, a identidade social do interlocutor etc. Um professor universitário, por exemplo, pode pôr-se às voltas com pelo menos três diferentes situações linguísticas: no restaurante universitário, conversando banalidades com seus alunos; na sala de aula, exercendo sua profissão; e no auditório, dando uma palestra. É óbvio que, conforme aumenta o grau de formalidade dessas diferentes circunstâncias,

maior é o uso de variantes-padrão. Assim, na situação de conferencista, não soaria adequado o emprego de *ocê*, por *você*, por exemplo, de *tá*, por *está*, perfeitamente plausíveis na conversa informal do restaurante universitário.

As **variedades estilísticas** resultam da adequação da expressão às finalidades específicas do processo de interação verbal com base no grau de reflexão sobre as formas que constituem a competência comunicativa do sujeito falante. O grau de reflexão é proporcional ao grau de formalidade da situação interacional: quanto menos coloquiais as circunstâncias, tanto maior a preocupação formal. Se a competência do falante inclui duas formas de expressão, como *Por favor, poderia me passar o açúcar*, em contraste com *O meu chapa, vai ficar alugando o açucareiro até quando? Dá pra passar ou não?*, o óbvio é que o primeiro enunciado seja selecionado em um jantar com pessoas desconhecidas, e o segundo, em uma mesa de bar que se compartilha com pessoas do círculo íntimo.

É possível considerar dois limites extremos na transição entre os diferentes estilos possíveis: o **estilo informal**, em que é mínimo o grau de reflexão sobre as formas empregadas, e o **estilo formal**, em que é máximo o grau de reflexão que se projeta sobre as formas linguísticas. A diferença essencial entre os dois graus extremos reside nos diferentes graus de adesão ao uso de formas padrão ou variantes de prestígio: no estilo informal a adesão às formas prestigiadas ou cultas é menor do que no estilo formal.

Outro aspecto a destacar é a forte vinculação entre a variação sociocultural e a estilística. Para iniciar a reflexão, podemos dizer, inicialmente, que, de acordo com a relação entre língua e sociedade, é forçoso reconhecer que “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1985, p. 4). Assim, expressões, como *os meninos espertos* e *umas três horas*, que manifestam marca de plural em todos os constituintes, são variantes reconhecidas como detentoras de prestígio social entre os membros da comunidade, sendo por isso chamadas **variantes de prestígio** ou **padrão**. Já suas alternativas com ausência de marca de pluralidade nos constituintes finais da série, como em *os menino esperto*, *uma treis hora*, são reconhecidas como **variantes não-padrão** ou **estigmatizadas**.

É evidente que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada com a elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal, passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado etc.

Assim, o indivíduo necessita ter, interiorizadas em sua competência linguística, as formas alternativas da variedade-padrão, ou de prestígio, e da variedade não-padrão, que pode ser também estigmatizada, sobre as quais ele pode operar a seleção conforme variam as circunstâncias de interação. Nem sempre, todavia, as condições sociais permitem esse

conhecimento. Abaixo temos um trecho de uma crônica que descreve uma confusão entre o cobrador (chamado de *trocador*, no Rio de Janeiro) de ônibus e um passageiro que, segundo o cobrador, deveria levantar-se por estar com o calção molhado de água do mar:

- *O ônibus vai parar e eu chamo a polícia.*
- *A polícia vai me prender porque estou suando?*
- *Vai botar o senhor pra fora porque é um... recalcitrante.*
- *O passageiro pulou, transfigurado:*
- *O quê? Repita, se for capaz.*
- *Re... calcitrante.*
- *Te quebro a cara, ouviu? Não admito que ninguém me insulte!*
- *Eu? Não insultei.*
- *Insultou, sim. Me chamou de réu. Réu não sei o quê, calcitrante, sei lá o que é isso. Retira a expressão, ou lá vai bolacha.*
- *Mas é a portaria! A portaria é que diz que o recalcitrante...*

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Recalcitrante. In: ANDRADE, C. D. De notícias & não-notícias faz-se a crônica. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975, p. 31-33).

Toda a confusão nasce do uso de uma palavra cujo valor semântico um dos envolvidos não domina muito bem, certamente em razão da raridade de ocorrência em situações mais informais de interação, já que seu uso se limita a situações de comunicação em que prevalece a variedade escrita padrão, como o texto formal de uma portaria, que deveria certamente estar afixada no coletivo.

Em geral, indivíduos de baixa escolarização e que exercem atividades produtivas que não exigem senão habilidades manuais tendem a ser menos estimulados quanto à capacidade de operar com regras variáveis (ao menos no âmbito de seu trabalho). Nesse caso, como lhe foram vedadas as possibilidades de adaptar seu estilo às circunstâncias de interação, a variedade que usam acaba representando uma poderosa barreira para toda possibilidade de ascensão social que depender de capacidade verbal. Cabe ao sistema escolar cuidar para que as formas da variedade-padrão sejam desde cedo ensinadas à criança, para que, quando adulto, ela incorpore em seu acervo o máximo possível de formas padrão, tornando-se, assim, capaz de adequar a expressão verbal às circunstâncias de interação. A pedagogia da língua materna deve valorizar o princípio de que **todos os falantes são capazes de adaptar seu estilo de fala à diversidade das circunstâncias sociais da interação verbal, e de discernir que formas alternativas são as mais apropriadas.**

3. O CONCEITO DE NORMA

Como extensão da premissa de que diferenças linguísticas derivam de diferenças sociais, até aqui discutida, devemos esperar que ocorra alguma forma de padronização. Certas normas de comportamento social podem ser fixadas como mais apropriadas em uma determinada comunidade cultural e o mesmo pode aplicar-se a normas de comportamento linguístico. É absolutamente indiferente se uma pessoa come ervilhas com uma colher ou com um garfo em termos do teor alimentício dessa leguminosa, mas é certo que os manuais de boas maneiras prescrevem que se deve comê-las com um garfo, mesmo que pareça até menos eficiente que usar uma colher. Somente nesse sentido objetivo, relacionado a normas sociais de comportamento verbal, é que a noção de **correção** deve ser usada em relação à linguagem (WOLFRAM; FASOLD, 1974). Essas normas não têm relação, como vimos, com a capacidade linguística inerente: assim, se uma pessoa diz *marrei o laço nua arve e pinchei o anzó no fundão* é absolutamente irrelevante em termos do sistema linguístico na medida em que o conteúdo desse enunciado é prontamente entendido por qualquer interlocutor, mas *marrei*, por exemplo, é considerada uma forma não-padrão por estar **em** desacordo com as normas sociais para o uso linguístico em situações formais.

Por razões históricas, de natureza cultural, política e ideológica, nem todas as variedades dialetais usadas em uma determinada comunidade são iguais em termos de sua aceitabilidade e, desse modo, uma delas é escolhida como a variedade-padrão. A história das línguas europeias mostra que o passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita dentro de restritos ambientes de poder. Assim, considerando a história do português, no século XII, a língua literária, chamada galego-portuguesa, era a expressão, no plano linguístico, do prestígio político e cultural de Santiago de Compostela (GNERRE, 1985). Conforme o polo do poder mudou (hoje a Galícia pertence à Espanha), mudou também a incidência regional da variedade-padrão em Portugal, que já foi Coimbra e, hoje, é Lisboa.

E, no Brasil, haveria alguma associação entre espaço geográfico, definido em termos políticos, e codificação da variedade-padrão? É certo que, no Brasil, há mais de uma variedade-padrão e essas diferentes variedades são geralmente orientadas para determinados polos culturais, como as principais capitais do país; mas é também possível que o dialeto do Sudeste, particularmente o praticado em São Paulo e Rio de Janeiro, seja geralmente associado com a variedade de prestígio em função do reflexo do poder e da autoridade que as classes elevadas dessa região detêm nas relações econômicas e sociais.

Como, de qualquer modo, é inevitável o processo de fixação de uma variedade-padrão, ela poderia ser definida como **conjunto codificado de normas linguísticas que são consi-**

deradas socialmente aceitáveis para a classe social de maior prestígio de uma comunidade (WOLFRAM; FASOLD, 1974, p. 18). Em geral, o estabelecimento de uma variedade-padrão pode dar-se por procedimentos informais com base na atribuição de prestígio que algum grupo social recebe da comunidade; nesse caso, os demais falantes se espelham na linguagem das pessoas que admiram como uma norma para seu próprio comportamento verbal. Mas, na maioria dos casos, a padronização informal é acompanhada por procedimentos formais, como a codificação operada pelas gramáticas prescritivas da variedade reconhecida como a mais prestigiada que é, então, preservada por instituições sociais, como o sistema escolar, o sistema jurídico e o sistema político. Em alguns países, como Espanha e França, agrega-se outra instituição codificadora, as academias literárias, cuja tarefa principal é a definição de uma norma nacional. A variedade culta é, assim, associada à escrita e à tradição gramatical. Esta variedade, por sua vez, é inventariada nos dicionários, passando, portanto, a ser “[...] a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional” (GNERRE, 1985, p. 7).

Para uma reflexão mais acurada sobre os processos de padronização, pode-se pensar nos conceitos derivados dos termos *padrão* e *norma* de comportamento (FICHTER, 1969 apud CAMACHO, 1984). O padrão de comportamento forma-se depois que uma parcela expressiva dos membros de uma comunidade age de modo mais ou menos similar e constante durante longo período de tempo. Esse modo de agir torna-se princípio de conduta, na medida em que pode ser usado como modelo ou guia para a atividade social. Pode-se afirmar, então, que a norma linguística deriva da variedade empregada com certa constância e regularidade pela classe social de maior prestígio da comunidade: a variedade realmente empregada, ou **padrão real**, torna-se norma, ou **padrão ideal**, para todos os demais membros da comunidade.

Garvin e Mathiot (1974) entendem que a variedade-padrão representa um elo simbólico entre os membros de um grupo social que fala diferentes variedades, contribuindo, por isso, para unificá-los em torno de uma verdadeira comunidade linguística. Há, por um lado, uma **função unificadora**, que opõe a variedade-padrão às demais variedades ou dialetos da mesma comunidade; há, por outro lado, uma **função separatista**, que opõe a variedade-padrão, tomada como língua nacional, às línguas de outras comunidades, de modo que ela passa a representar um poderoso símbolo de identidade social. A afirmação de uma variedade linguística como norma na Espanha e em Portugal, no fim do século XVI, representava

[...] uma dupla afirmação de poder: em termos internos, em relação às outras variedades linguísticas usadas na época que eram quase que automaticamente reduzidas a “dialetos” e, em termos externos, em relação às línguas dos povos que ficavam na área da influência colonial (GNERRE, 1985, p. 9).

Outra função simbólica mencionada por Garvin e Mathiot (1974) é a **função de prestígio**: para que uma língua ou variedade seja comparável ao padrão de prestígio faz-se necessário aproximá-la o mais possível das propriedades ideais do modelo adotado. No percurso histórico de fixação de uma norma para as línguas europeias, o padrão de prestígio a ser imitado pelas variedades correntes era o latim, modelo de língua e de poder na Europa medieval. As variedades linguísticas europeias que, a essas alturas, já estavam associadas com a escrita, “[...] passaram por um claro processo de ‘adequação’ lexical e sintática, no qual o modelo era sempre o latim” (GNERRE, 1985, p. 8).

Além dessas funções simbólicas, uma variedade-padrão desempenha uma função objetiva, a de servir como **quadro de referência** para toda forma de expressão. Isso significa que a variedade-padrão fornece uma norma codificada que consiste, em última análise, em uma medida de correção e, em consequência, os falantes em geral são julgados em termos de sua conformidade ou desvio em relação a essa norma.

No entanto, é um grande equívoco pensar, como é hábito na tradição gramatical brasileira, que, uma vez estabelecida, a norma deve ser imutável, aplicando-se sem variação a todas as circunstâncias de interação. Há tanto variantes estigmatizadas, que no geral a variedade-padrão reprime, quanto alternativas corretas demais, que só podem aplicar-se a situações de alto grau de formalidade. Uma pessoa pode parecer perfeitamente educada ao solicitar a um desconhecido, no café, que lhe passe o açucareiro, dizendo-lhe simplesmente: *Por favor, me passa o açucareiro?* Seria certamente ridículo, nessa situação, usar uma expressão formal, como: *Por obséquio, queira me passar o açucareiro?*, embora ela seja perfeitamente enquadrada nas normas mais elaboradas da língua; por outro lado, poderia parecer grosseiro dirigir-se a um interlocutor desconhecido dizendo, informalmente: *Cara, passa esse açucareiro aí?*

O uso de variantes demasiadamente formais em qualquer situação de interação se deve ao fato de que a escola adota em geral uma forma de **gramática prescritiva**, que é como a variedade-padrão se acha codificada nos manuais de gramática. Como a escola em geral tem-se dedicado pouco ao ensino da modalidade falada, a gramática prescritiva, estabelecida com base na modalidade escrita e literária, acaba sendo aplicada a todas as circunstâncias de interação, inclusive as faladas em situações informais, quando o domínio completo de uma língua deve incluir o número maior possível de modalidades de interação – desde escritas formais a faladas informais – e de diferentes gêneros textuais em ambas as modalidades.

Assim, em termos de adequação à situação comunicativa, acima definida como **variação estilística**, tanto as formas estigmatizadas, quanto as demasiadamente cultas podem ser enquadradas na variedade não-padrão, já que, nesse último caso, não é raro que o interlo-

cutor desconhecido elabore um julgamento negativo do falante, não porque tenha usado um “mau português”, nem porque seja desprovido de cultura, mas simplesmente porque o estilo empregado, inadequado àquela situação específica, pode dar a impressão de um falante demasiadamente “pretensioso”.

4. NORMA, VARIEDADES LINGUÍSTICAS E ENSINO

Como, em geral, a variedade-padrão é imposta como referencial exclusivo para todas as circunstâncias de interação, negligenciam-se as experiências culturais vivenciadas, especialmente pelo jovem provindo de camadas marginalizadas. De um ângulo estritamente linguístico, cria-se uma espécie de conflito entre a língua de fato ensinada na escola, como referencial exclusivo, a **variedade-padrão** ou **normativa**, e o dialeto social que o aprendiz domina, de acordo com sua origem sociocultural.

No ensino tradicional de língua portuguesa, elegem-se o correto e o incorreto como critério único no tratamento da variação, o que, como vimos, longe de ter qualquer respaldo em fenômenos intrinsecamente linguísticos, encontra justificativa em determinações de natureza social.

Uma das consequências dessa atitude prescritivista é liquidar o último reduto das camadas marginais – justamente o que lhes é peculiar e identificador – sua própria variedade de linguagem. Boa parte do tempo disponível para o trabalho prático com a linguagem em uso é irremediavelmente perdido com a repetição, ano a ano, das mesmas e inúteis listas de exceções de regras e da mesma classificação gramatical. Como esse procedimento didático estigmatiza e discrimina formas discursivas complexas e eficazes empregadas no cotidiano, nada repondo em seu lugar, pode ser caracterizado como um **modelo da deficiência**. O principal pressuposto da tradição normativa é que caberia à escola o papel de compensar supostas carências socioculturais, constituindo a principal tarefa do ensino substituir a variedade não-padrão pela variedade-padrão.

Pode-se, no entanto, propor, como ideia alternativa, que variações de linguagem não devem passar pelo crivo avaliador de uma gramática prescritiva por consistirem em formas alternativas que o sistema linguístico põe à disposição do falante. Nesse modelo, que podemos chamar de **modelo da diferença**, a variedade dos grupos socialmente marginalizados é um sistema linguístico nem deficiente nem inerentemente inferior a outras variedades (WOLFRAM; FASOLD, 1974). Nesse caso, é outra a tarefa fundamental da pedagogia da língua materna: cumprir-lhe despertar a consciência do aluno para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação, com base no princípio de que, **independentemente de seu contexto social de origem, toda criança é perfeitamente capaz de adquirir**

rir um sistema linguístico apropriado a todas as funções comunicativas a que este se destina. Na base desse princípio, há o pressuposto de que a variedade-padrão não constitui um modelo universal e único. É apenas uma das variedades disponíveis, embora seja a mais prestigiada e, por isso, geralmente a selecionada para o uso em situações formais.

Justamente por ser a mais prestigiada, **o objetivo verdadeiro da escola é ensinar a variedade-padrão**, mas com nova roupagem: trata-se de criar condições para que as formas de prestígio sejam acrescentadas à variedade que o aluno já domina, o que o habilitaria a selecionar a alternativa mais adequada à situação comunicativa.

Impor **com exclusividade** a variedade-padrão, misturar uma pitada de intolerância para com a variedade não-padrão, que as crianças de classes desfavorecidas dominam, são os ingredientes de uma receita infalível que pode provocar o desenvolvimento de um forte sentimento de insegurança linguística. Para as crianças economicamente favorecidas, o mal é certamente menor, pois, desde a primeira infância, acham-se mais familiarizadas com a variedade-padrão; assim, o modelo escolar é uma extensão do processo de socialização iniciado pelos pais e pelo meio social em geral. Nesse aspecto, as camadas marginalizadas nadam contra a maré. A modalidade de cultura que a escola desenvolve afina-se mais com a das classes dominantes. O problema é maior quando tal modalidade se impõe no ensino como referencial exclusivo a que outras formas de experiência cultural acabam por submeter-se.

Na relação pedagógica em si mesma, abstratamente considerada, nada há que leve necessariamente a instituir a matriz de valores da classe dominante como cultura referencial exclusiva a transmitir. De um ponto de vista objetivo, a ação pedagógica pode-se transformar em um gesto de violência simbólica, na medida em que resulta da imposição de uma cultura também arbitrariamente selecionada e que, de forma alguma, pode ser deduzida de princípios universais. Esse tipo de seleção é uma arbitrariedade porque se fundamenta tão somente nas relações de força entre os grupos sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975 apud CAMACHO, 1984).

O papel que a norma desempenha nesse jogo é óbvio: o valor simbólico das variedades linguísticas disponíveis está em função da distância que as separa da variedade-padrão que a escola impõe. A tradição da instituição escolar consiste em não apenas ignorar a legitimidade da variação linguística, mas também submeter as variedades linguísticas ao critério de correção, como uma peneira fina. O que passa é um conjunto de expressões vinculadas ao registro formal da modalidade escrita e o que sobra é estigmatizado como realizações incorretas e deficientes em confronto com a matriz de valores eleita como a variedade-padrão.

A solução desse problema parece muito evidente. É urgente mudar para o modelo da diferença, adotando outra estratégia para o ensino da língua materna. Nessa perspectiva, **o**

ensino da variedade-padrão continua a ser um dever da escola e um direito do aluno, mas não precisa ser necessariamente **substitutivo** e, por isso, não implica a erradicação das variedades não-padrão. As formas alternativas de expressão podem conviver harmoniosamente na sala de aula; cabe ao professor o bom senso de discriminá-las adequadamente, fornecendo ao aluno as chaves para ele perceber as diferenças de valor social entre as variedades que lhe permita depois selecionar a mais adequada, conforme as exigências das circunstâncias da interação. O sistema escolar tem um papel político relevante a desempenhar, que é o de estender às camadas marginalizadas o acesso a todos os bens simbólicos, entre os quais se inclui indubitavelmente o acesso à variedade-padrão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2000.
- CAMACHO, R. G. **Conflito entre norma e diversidade dialetal no ensino da língua portuguesa**. 1984. Tese (Doutorado em Linguística) – Araraquara: UNESP, 1984.
- CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: SÃO PAULO (Estado). **Subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º e 2º graus**. São Paulo: SE-CENP, 1988. v. 3.
- CAMACHO, R. G. Sociolinguística (Parte II). In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. **Introdução à linguística**. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, p. 49-76.
- COUTINHO, I. L. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.
- CUNHA, C. **Gramática do português contemporâneo**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1971.
- GARVIN, P.; MATHIOT, M. A urbanização da língua guarani – um problema de linguagem e cultura. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. (Org.). Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p.119-130.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- POSSENTI, S. **A cor da língua e outras crônicas de linguista**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- WOLFRAM, W.; FASOLD, R.W. **The study of social dialects in American English**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Inc., 1974.

LÍNGUA: MODALIDADE ORAL/ESCRITA

Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - São Paulo - USP

Resumo: Neste texto, discutem-se as modalidades oral e escrita da língua. Propõe-se revisão do conceito prévio socialmente estabelecido de que a escrita se sobrepõe à oralidade, partindo do pressuposto de que as duas modalidades adquirem seu valor pelo uso.

Palavras-Chave: Língua, Fala e escrita, Gênero discursivo.

As duas modalidades da língua portuguesa, a oral e a escrita, são vistas como práticas sociais, já que o estudo das línguas se funda em usos (MARCUSCHI, 2001, p. 16). Essas modalidades não devem ser vistas de forma dicotômica, mas fazendo parte de um *continuum* tipológico que vai do texto mais formal ao mais informal, tendo como perspectiva o gênero discursivo (conversação, carta familiar, entrevista de televisão, relatório, conferência, artigo de divulgação, artigo científico) que está sendo observado. A oralidade e a escrita são, portanto, práticas e usos da língua com características específicas, pois apresentam condições de produção distintas. Desse modo, os usos da língua merecem um olhar significativo por parte dos estudiosos e profissionais que trabalham em educação, pois o que determina a variação linguística (formal, informal, culta, popular etc.), em todas as suas manifestações, são os usos que fazemos da língua. Assim, são as formas que procuram adequar-se aos usos, e não o inverso.

Em nossa sociedade, a escrita, como manifestação formal dos diversos tipos de letramento¹, é mais do que uma tecnologia. Ela passou a ser um bem social indispensável para que possamos viver e enfrentar o dia a dia, principalmente, nos centros urbanos não por virtudes próprias, mas pela forma como se impôs nas sociedades modernas e impregnou culturas. Na visão

1. Letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita, em contextos informais e para usos utilitários; por isso, é considerado um conjunto de práticas sociais, isto é, letramentos. Distribui-se em graus de domínio, que vão desde um patamar mínimo até um máximo. A alfabetização, por outro lado, é sempre um aprendizado mediante o ensino, mesmo que se dê à margem da instituição escolar. Compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de leitura e escrita.

de Marcuschi (2001, p. 17), “[...] sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder”.

A modalidade escrita não pode ser entendida como uma representação da fala, já que não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como prosódia, gesto, olhar. Por outro lado, a escrita caracteriza-se por apresentar elementos próprios, ausentes na modalidade oral, como o tipo e tamanho de letras, cores, formatos, que desempenham, graficamente, a função dos gestos, da mímica e da prosódia. Assim, oralidade e escrita são práticas e usos da língua com especificidades e condições distintas de realização, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos. Ambas possibilitam a criação de textos coesos e coerentes, permitindo a elaboração de exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais, entre outras.

Como manifestação da prática oral, a fala é adquirida de modo natural em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais que se estabelecem desde o momento em que o bebê tem seus primeiros contatos com a mãe. O aprendizado e o uso da língua natural são uma forma de inserção cultural e socialização. Já a escrita é a manifestação formal do letramento. Ela é adquirida em contextos formais, principalmente na escola, e apresenta caráter de maior prestígio como bem cultural desejável.

RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA

Para entender e analisar adequadamente um texto (falado ou escrito), precisamos identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa: falante – ouvinte/escritor – leitor. Também é preciso considerar as condições de produção de cada texto. São essas condições que possibilitam uma atividade interacional (ação social estabelecida entre os indivíduos) e são distintas em cada modalidade.

A fala apresenta várias características, entre as quais se destacam:

- ★ interação face a face (os interlocutores estão nos mesmos espaço físico e tempo);
- ★ planejamento simultâneo ou quase simultâneo à execução;
- ★ acesso imediato à reação do ouvinte;
- ★ possibilidade de redirecionar o texto, posteriormente.

A escrita, por sua vez, revela os seguintes traços:

- ★ interação à distância (tanto no espaço quanto no tempo);

- * planejamento anterior à execução;
- * não há possibilidade de resposta imediata;
- * o escritor pode modificar o texto a partir das possíveis reações do leitor.

Desses traços decorrem os aspectos específicos, conforme o gênero do texto produzido:

Oral: conversação espontânea, conversação telefônica, entrevista pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio ao vivo, noticiário de TV ao vivo, aula, exposição acadêmica, conferência etc.

Escrito: bilhete, carta familiar, cartas ao leitor, entrevistas, volantes de rua, notícias de jornal, telegrama, ata de reunião, carta comercial, narrativas, editorial de jornal, manuais escolares, bulas, receitas em geral, artigo científico, leis, relatórios técnicos, textos acadêmicos etc.

Passemos, agora, a observar um trecho de um texto oral retirado do projeto NURC/SP², como o segmento (1), colocado a seguir:

2. Projeto de estudos do português brasileiro culto falado na cidade São Paulo, coordenado por Dino Preti.

(1) - TEXTO FALADO

Opinião sobre veículos de comunicação

L2 bom... o... eu tenho impressão que o rádio provocou uma revolução...no país na medida que:... ahn principalmente o rádio de pilha né? quer dizer o rádio de pilha representou a quebra de um isolamento do homem do campo principalmente quer dizer então o homem do campo que NUNca teria CONdição de ouVIR:: faLAR:: de outras coisas... de outros lugares... de outras pessoas entende? através do rádio de pilha... ele pôde se ligar ao resto do mundo saber que existem outros lugares outras pessoas que existe um governo que existem atos do governo... de modo que:: o rádio eu acho que tem um papel até... numa certa medida... ele provocou pelo alCANce que tem uma revolução até maiOR do que a televisão... o que significou a QUEbra do isolamento... entende? de certas pessoas... a gente vê hoje o operário de obra com o rádio de pilha debaixo do braço durante todo o tempo que ele está trabalhando... quer dizer se esse canal que é o rádio fosse usado da mesma forma como eu mencionei a televisão... num sentido cultural educativo de boas músicas e de... numa linha realmente de crescimento do homem se o Ministério da Educação cuiDasse realMENTe de que Estes veículos... de telecomunicações se colocassem a serviço da cultura e da educação seria uma beleza né?

(NURC/SP – D2 255 [diálogos entre dois informantes], linhas 708-731, p. 116-117).

Verificamos que o texto acima apresenta características próprias da língua falada, como:

a - Marcadores conversacionais (elementos típicos da fala que não integram o conteúdo do texto, apresentando valor tipicamente interacional): bom, eu acho que, quer dizer, então, entende? né?).

b - Marcas prosódicas (de pronúncia), tais como:

- ✱ alongamentos: ouVIR:: faLAR:: (marcado com ::) ;
- ✱ entonação enfática (exemplo anterior, marcado com letra em caixa alta);
- ✱ hesitações: na medida em que... ahn (uso do marcador ahn associado ao alongamento).

c - Repetição: o rádio de pilha né? quer dizer o rádio de pilha.

d - Correção: o rádio eu acho que tem um papel até... numa certa medida... ele provocou pelo alCANce que tem uma revolução até maiOr do que a televisão...

e - Paráfrase (relação de equivalência semântica): através do rádio de pilha... ele pôde se ligar ao resto do mundo saber que existem outros lugares outras pessoas que existe um governo...

(2) - TEXTO ESCRITO

Produzido por J. P. A., aluno do 1º ano do curso de Letras, da Universidade de São Paulo:

Eu tenho impressão de que o rádio provocou uma revolução no país, na medida em que o rádio de pilha, principalmente, representou a quebra de um isolamento do homem do campo, que nunca teria condição de ouvir falar de outras coisas, de outros lugares, de outras pessoas. Através do rádio de pilha. Ele pôde-se ligar ao resto do mundo, saber que existem outros lugares, outras pessoas, que existe um governo, que existem atos do governo. Assim, o rádio tem um papel importante nos meios de comunicação, pois seu alcance provocou uma revolução maior do que a televisão. Isso significou a quebra do isolamento de certas pessoas, pois hoje vemos o operário de obra com o rádio de pilha debaixo do braço, durante todo o tempo em que ele está trabalhando.

Se o rádio, que é um canal de comunicação, fosse usado da mesma forma que a televisão, numa perspectiva cultural, educativa, produzindo realmente o crescimento do homem, seria importante para a sociedade. Se o Ministério da Educação cuidasse de que esses veículos de telecomunicações se colocassem a serviço da cultura e da educação, teríamos uma população mais orientada e informada.

Na passagem para o texto escrito (texto 2), verificamos a realização das seguintes operações:

- ✱ eliminação de marcas estritamente interacionais e inclusão da pontuação;
- ✱ apagamentos de repetições, redundâncias, correções e introdução de substituições;
- ✱ substituição do turno (momento de fala de cada interlocutor) por parágrafos;
- ✱ diferenciação no encadeamento sintático dos enunciados;
- ✱ tratamento estilístico com seleção do léxico e da estrutura sintática, em um percurso do menos para o mais formal.

Depois de apontar as operações efetuadas na passagem do texto oral para o escrito e respeitando o mesmo gênero textual empregado na modalidade oral, podemos afirmar que as diferenças ou semelhanças entre as duas modalidades ocorrem em um *continuum* (e não em um grau de oposição), que vai do menos para o mais informal. Não se pode, portanto, fazer generalizações entre as duas modalidades da língua, sem que antes se estabeleçam análises exaustivas entre os gêneros correspondentes. O que aqui levantamos se refere somente à observação de um dos possíveis recortes no estudo das relações entre fala e escrita.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

É comum ouvirmos a afirmação, segundo a qual é próprio à língua mudar, evoluir. Os estudiosos dizem que a mudança é um processo natural das línguas vivas e que, se esse processo não existir, a língua morrerá. Desse modo, para compreender o constante movimento da língua é preciso pensar que o uso leva a variações e estas produzem as mudanças.

Existem numerosas possibilidades de realização da língua, entre as quais há uma realização, falada ou escrita, que se aproxima mais do que prescreve a gramática normativa. As variedades linguísticas ocorrem devido a fatores inerentes ao próprio usuário, quanto aos dados relativos à situação de comunicação em que ele se encontra. Assim, há variáveis próprias do falante, que são sua origem geográfica e sua classe social, o que configura o que se pode entender como dialeto. Outros dados, porém, são típicos dos diversos contextos de comunicação em que o usuário se integra durante o seu dia. Esses são chamados de registros ou níveis de fala (PRETI, 1994) e se configuram pelo maior ou menor grau de formalidade ou informalidade.

Os motivos que levam à variação linguística originam-se em dois fatores: o usuário e o uso que ele faz da língua. Segundo Halliday:

Em determinada dimensão, a variedade de uma língua que um indivíduo usa é determinada pelo que ele é. Todo falante aprendeu, como sua L1 (uma designação para língua materna), uma particular variedade da língua de sua comunidade linguística e essa pode ser diferente em algum ou todos os níveis de outras variedades da mesma língua apreendidas por outros falantes como sua L1. Tal variedade, identificada segundo essa dimensão, chama-se dialeto (HALLIDAY, 1974, p. 105).

Os fatores relacionados ao falante que determinam/influenciam a fala de um indivíduo são: idade, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside na comunidade. Quanto à situação de comunicação, os fatores são: ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes. Na perspectiva de Halliday et al. (1974), os registros distinguem-se quanto ao campo do discurso (área de operação da atividade linguística, isto é, o assunto), o modo do discurso (língua falada ou escrita), o estilo do discurso (coloquial ou polido). Na escrita, o tipo de texto e a finalidade da comunicação são elementos decisivos para a escolha do registro a ser utilizado.

No Brasil, não há uma “língua padrão” em moldes rígidos, como existe na Inglaterra, por exemplo; já que não se ensina uma pronúncia padrão e tampouco há diferença de valor quanto a usos regionais, relativamente à gramática e ao léxico. Na verdade, o que existe é um padrão ideal de linguagem, a que todos almejam alcançar, que tem como parâmetro a norma culta. Desse modo, os dialetos e registro são avaliados a partir do seguinte critério: se mais distante dessa norma, menor prestígio; se mais próximo, maior prestígio.

NORMA CULTA E NORMA POPULAR

A norma linguística é o resultado do uso de um dado segmento social e esse uso, tradicionalmente, é preservado e varia conforme as possibilidades de realização que o usuário faz da língua. Assim, um falante que tem conhecimento da prescrição linguística, enquadrará, com certeza, sua linguagem, o quanto possível, segundo essas regras prescritivas, dependendo da situação comunicativa.

De modo geral, um falante culto, em situação comunicativa formal, buscará seguir as regras da norma explícita de sua língua e ainda procurará seguir, no que diz respeito ao léxico, um repertório que, senão for erudito, também não será vulgar. Isso configura o que se entende por norma culta e que, conforme Preti (1999), apresenta as seguintes características:

- ✱ é a variante de maior prestígio social na comunidade;
- ✱ é realizada com certa uniformidade pelos membros do grupo social de padrão cultural mais elevado;

- * é a que cumpre o papel de impedir a fragmentação dialetal;
- * é ensinada pela escola;
- * é usada na escrita em gêneros discursivos em que há maior formalidade;
- * é a que mais se aproxima dos padrões da prescrição da gramática tradicional;
- * é a mais empregada na literatura;
- * é empregada pelas pessoas cultas em diferentes situações de formalidade.

As outras normas não são objeto de estudo ou ensino, nem contam com um meio de divulgação amplo. O conhecimento de suas características chega até nós por meio das descrições feitas por linguistas, que visam ao estudo de cada variedade da língua para saber mais sobre seu funcionamento. Em linhas gerais, as características linguísticas das normas culta e popular, conforme sintetiza Preti (1994), são:

NORMA CULTA

- * indicação precisa das marcas de gênero, número e pessoa;
- * uso de todas as pessoas verbais, com exceção, talvez, da 2^a. do plural, utilizada principalmente na linguagem dos sermões;
- * emprego de todos os modos verbais;
- * correlação verbal de tempos e modos;
- * coordenação e subordinação;
- * riqueza de construção sintática;
- * maior utilização da voz passiva;
- * grande emprego de preposições nas regências;
- * organização gramatical cuidada da frase.

NORMA POPULAR

- * economia nas marcas de gênero, número e pessoa;
- * redução das pessoas gramaticais do verbo;
- * mistura da 2^a. com a 3^a. pessoa no singular;

- ✱ uso intenso da expressão *a gente* em lugar de *eu* e *nós*;
- ✱ redução dos tempos da conjugação verbal e de certas pessoas, como a perda quase total do futuro do presente e do pretérito-mais-que-perfeito no indicativo; do presente do subjuntivo; do infinitivo pessoal;
- ✱ falta de correlação verbal entre os tempos;
- ✱ redução do processo subordinativo em benefício da frase simples e da coordenação;
- ✱ maior emprego da voz ativa em lugar da passiva;
- ✱ predomínio das regências verbais diretas;
- ✱ simplificação gramatical da frase;
- ✱ emprego dos pronomes pessoais retos como objetos.

Em relação à língua falada, esse quadro é diferente no que diz respeito ao dialeto culto. Esse fato ocorre, porque a fala apresenta características típicas não só quanto à estrutura textual, seu modo de organização, por meio de turnos e tópicos discursivos, mas também quanto à própria organização do enunciado linguístico, porque nessa modalidade em decorrência do planejamento ser quase simultâneo à produção, ocorrem elementos como pausas preenchidas, hesitações, marcadores conversacionais, entre outros. Na visão de Preti (1999, p. 33), os falantes cultos “[...] até em situação de gravação consciente revelaram uma linguagem que, em geral, também pertence a falantes comuns”.

ORALIDADE E DISCURSO JORNALÍSTICO

Mudanças de atitude linguística, por parte dos indivíduos pertencentes à classe de prestígio, têm contribuído para que as formas orais ligadas às classes populares sejam incorporadas ao uso diário da linguagem urbana. Assim, verifica-se a presença de uma linguagem mais informal na mídia, participando de veículos de comunicação, como o rádio, a televisão e a imprensa:

- ✱ “Maluf e Covas se atacam no retorno à TV” (Folha de S. Paulo, 12.10.1998).
- ✱ “PSDB aliado a PT é burrice econômica” (Folha de S. Paulo, 11.10.1998).
- ✱ “Quem vence a guerra: o País ou o judiciário?” (Jornal da Tarde, 10.10.1998).
- ✱ “Jogada de mestre no Bradesco” (Isto é - dinheiro, 03.02.1999).

- * “Queimado, mas vivo: Clinton vai a julgamento no Senado; não há, porém, votos suficientes para garantir a perda do mandato” (Veja, 06.01.1999).
- * “Pré-Davis, Brasil escancara inferno astral. Às vésperas de pegar Canadá, país vê Guga em fase ruim, torneio desprestigiado e principal dirigente na mira da justiça” (Folha de S. Paulo, 15.09.2003).
- * “Gol contra de Nenê: PF liberta 259 escravizados numa fazenda do criador da mais moderna empresa aérea do país” (Veja, 17.09.2003).

A linguagem coloquial faz parte, de modo bem mais intenso do que no passado, das situações de comunicação mais variadas. E grande quantidade de seus vocábulos entrou para as páginas dos dicionários, ganhando *status* de norma lexical. Sua aceitação acabou chamando a atenção de jornalistas e escritores contemporâneos, como Nelson Rodrigues e Rubem Fonseca, por exemplo, que utilizaram várias marcas de oralidade, em seus respectivos estilos literários.

Não cabe fazer uma crítica à propagação da linguagem coloquial, pois tal atitude revelaria ignorar que todo fato linguístico é consequência de uma série de circunstâncias histórico-sociais, entre as quais pode-se ressaltar as políticas, com a abertura democrática e a descaracterização progressiva da linguagem falada do povo como “inferior” e “errada”. Essa linguagem adotada pelas pessoas cultas, em suas conversações diárias, tem demonstrado aos estudiosos seu caráter expressivo e, por isso, muitas vezes, uma expressão popular ou um vocábulo gírio nos surpreende sob o ponto de vista comunicativo e torna-se, em determinados contextos, a melhor forma de expressar algumas ideias, pelo menos, na linguagem oral.

A linguagem jornalística é bastante receptiva a essas transformações e é comum o jornalista fazer uso de formas populares, termos gírios, léxico característico da modalidade oral da língua, dado que contribui para a familiaridade do discurso, sendo também um dos responsáveis pelo fator envolvimento. De fato, a necessidade de criar um contexto para a notícia permite ao jornalista a liberdade de escolha de uma variante ou mesmo de uma certa mistura entre linguagem culta e popular, como se pode verificar nos exemplos:

- * “Ao gosto do freguês: Hollywood recorre às pesquisas de mercado para dar ao espectador o que ele quer ver” (Veja, 03.03.1999).
- * “A pancada que vem aí” (Veja, 07.10.1998) - título relativo ao ajuste fiscal do governo.
- * “Você o bolso da vez” (Veja, 10.03.1999) - Manchete relativa a pacote econômico, que poderia gerar mais recessão e desemprego.

- * “Um governo infestado de gafanhotos. Com dúzias de autoridades e 5000 cidadãos humildes, Roraima recria a praga da corrupção” (*Veja*, 17.09.2003).
- * “Coadjuvantes de Parreira roubam a cena na rodada” (*Folha de S. Paulo*, 15.09.2003).

A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO ORAL E DO TEXTO ESCRITO

Por conter muitos elementos pragmáticos (pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, correções, repetições, truncamentos etc.), a língua falada foi considerada durante muito tempo, até meados dos anos 1960, como o lugar do “caos”. Entretanto, com o surgimento das pesquisas sobre o texto, o enfoque dos estudos vai-se direcionando para o processo de produção e não apenas do produto textual. A linguagem deixa de ser vista como simples verbalização, passando-se a focar as condições de produção de cada atividade interacional oral ou escrita.

Para se estudar a língua falada, é fundamental analisar como se instaura uma conversação espontânea, prática social que se evidencia no cotidiano do homem. A conversação pode ser definida como uma atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios da vida diária. Eles organizam sua fala em turnos, que se alternam sem uma disposição fixa, o que caracteriza o evento em relativamente simétrico (quando os participantes alternam constantemente seus turnos) ou relativamente assimétricos (quando um dos interlocutores permanece com a palavra por mais tempo que os demais).

A ocorrência de um evento de fala em um determinado tempo e situação social, seja face a face, por telefone, via internet entre outras, é uma prática constante em nossa sociedade. Além disso, é possível detectar-se interatividade em todas as práticas conversacionais, dado que ocorre envolvimento entre os participantes em uma dada situação discursiva. A atividade conversacional deve ser considerada um processo que se realiza continuamente durante a interação e só assim é identificável. É durante a interação e por causa dela que se criam efeitos de sentido, constituindo um fluxo (movimento de avanço e recuo) de produção textual organizado. De modo geral, podemos dizer que um evento comunicativo apresenta os seguintes aspectos significativos:

- * situação discursiva: formal (entrevista de seleção de emprego, interação entre médico e paciente, por exemplo), informal (conversa entre amigos);
- * evento de fala: casual, espontâneo, profissional (interação entre advogado e cliente, por exemplo), institucional (aula, conferência, por exemplo);

- * tema do evento: casual, prévio;
- * objetivo do evento: nenhum, prévio;
- * grau de preparo necessário para efetivação do evento: nenhum, pouco, muito;
- * participantes: idade, sexo, posição social; formação profissional, crenças etc.;
- * relação entre os participantes: amigos, conhecidos, inimigos, desconhecidos, parentes;
- * canal utilizado para a realização do evento: face a face, telefone, rádio, televisão, internet.

A seleção de um ou outro item, dentre os elencados, interfere nas condições de produção do texto falado, determinando a especificidade do evento discursivo. Observa-se que a produção de um texto falado corresponde a uma atividade social que requer a coordenação de esforços de pelo menos dois indivíduos que têm algum objetivo comum.

Para participar de atividades dessa natureza, são necessários conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical, fundamental para decodificar mensagens isoladas, dado que as atividades conversacionais apresentam propriedades dialógicas que diferem das propriedades dos enunciados ou dos textos escritos. De fato, para interagir em uma conversação, é preciso que os participantes consigam inferir do que se trata o evento e o que se espera de cada interlocutor.

As características apresentadas permitem afirmar que o texto conversacional é criação coletiva, pois produzido não só interacionalmente, mas também de forma organizada.

A ESTRUTURA DO TEXTO FALADO

Devido ao caráter de imprevisibilidade em relação aos elementos estruturais, o texto falado deixa entrever o seu processo de organização, tornando-se possível perceber sua estrutura, bem como suas estratégias organizacionais. Desse modo, observam-se nessa modalidade textual muitos cortes, interrupções, retomadas, sobreposições etc., deduzindo-se que o sistema da língua é o mesmo para a fala e para a escrita, sendo as relações sintáticas de outra ordem. Essa afirmação pode ser comprovada por meio de várias ocorrências de textos falados, dentre os quais podemos destacar a seguinte: L1 fala sobre a atividade do engenheiro, principalmente, no que se refere à construção de casas para a população de modo geral, evidenciando que, com o desenvolvimento do campo da habitação, o trabalho na área de engenharia está tendo bastante procura:

(3)

L1 ... agora o engenheiro entra com a parte dos cálculos né?...o que é meLHOR colocar que Tipo de matéria prima é meLHOR colocar ali... ele faz todos os cálculos depois de adaptar perfeitamente à obra né?... está bom... como disse há pouco:: acho que esse ramo de construção... está ótimo hoje em dia né? está todo mundo querendo casa própria... e é preferível mesmo né?... que você hoje você paga um:... se você não tem possibilidade de ter uma casa própria imediata... é preferível então você pagando o correspondente ao aluguel ficar vinte anos pelo menos daqui a vinte anos você tem uma casa própria...

L2 bom mas diz que:... nos Estados Unidos é assim ... diz que o indivíduo ele:... ele paga trinta anos...então ele não tem aquela preocupação que NÓS brasileiros temos ... o brasileiro tem aquela preocupação de ter a casa própria logo em tempo curto... então diz que o americano não liga para isso o americano ele não quer saber... ele sabe que ele vai pagar trinta anos e:: seria como um aluguel... éh diz que agora... estão partindo para isso diz que o BNH está financiando a ... prazo a perder de vista mesmo entende?

L1 uhn uhn...

L2 é preferível assim... do que não ter

L1 certo...

L2 entende? eu acho que...há está havendo um maior desenvolvimento dentro do campo da habitação mesmo... então os engenheiros estão nessa parte habitacional...

(NURC/SP- D2 62: linhas 1149-1177, p. 88).

O desenvolvimento do texto falado, como se pode observar pelo exemplo acima, está diretamente ligado ao modo como a atividade interacional se organiza entre os participantes. Essa organização resulta de decisões interpretativas, inferidas a partir de pressupostos culturais e de conhecimento de mundo, tomadas durante o curso da conversação. A estrutura da conversação se organiza em diferentes níveis:

- * **local:** a conversação se estabelece por meio de turnos (produção de um falante enquanto ele está com a palavra) em que os interlocutores se alternam

e desenvolvem suas falas um após o outro, podendo haver momentos de hesitação, truncamentos, sobreposição de vozes ou tomada do turno do interlocutor (denominado assalto ao turno). Vejamos o segmento colocado a seguir:

(4)

L1 ... NÃO a:: a:: aula é pesada... mas a discu/ a análise da::do conceito de natureza...

L2 e sobre Graciliano? VoCÊ quer dar uma lida... eu peguei para o:: trabalho... mas também

preciso do::...

[

L1 OLHA o Theo...

L3 vocês são MEUS orgulhos ((risos))

L1 se aproCHEgue Menino!...

L3 Oi Cris... desculpem a deMOra...

L1 Mas... como eu tava dizendo aí ele pegou:: um texto de HE::gel/ é que eu quero saber

(Conversação Espontânea 6 - ANDRADE, 2001, p. 231).

Nesse segmento, o texto se constrói a partir da colaboração dos três participantes. Observam-se momentos de sobreposição entre os turnos de L2 e L1, bem como um momento de reformulação no primeiro turno de L1 “mas a discu/ a análise”.

Os turnos estabelecem uma relação em pares, em que o primeiro elemento do par sempre é condição para que o outro se realize, como por exemplo: pergunta-resposta, convite-aceitação, convite-recusa, saudação-saudação. Observe-se o trecho a seguir:

(5)

L1 você... já viu alguma coisa análoga numa... tribo primitiva?

L2 não porque aí não existe::... primeiro que (...)

(NURC/SP- D2 343: linhas 646-648, p.33).

- * **global:** ao mesmo tempo em que a organização local ocorre, a formulação textual obedece a certas normas de organização global, principalmente no que se refere à condução do tópico discursivo. Veja-se o trecho a seguir:

(6)

L1 outro dia...ahn:: foi depois que nós saímos do Gigio e eu deixei o Renato na Paulista... passei por aqui ((referindo-se ao Café)) com o Eduardo e a Mônica... eles gosTARAM muito...a Mônica não conhecia o local..

L2 é para limpar o biGOde?... ((apontando para a toalhinha que estava sob o açucareiro))

L1 Como?

L3 sabe o que é... é/ é que que Tenho uma prima... que... SEMpre serve café em Xícaras de porcelana com uma toaLHInha de crochê sob a xícara... então o Rodrigo sempre brinca com ela dizen::do se É para limpar o bigode... aí agora ele viu essa toalhinha cor-de-Rosa e lembrou da minha prima...

L1 é realmen::te parece que é para limpar o bigode... MAS sabe... a Mônica gostou basTAN::te do lugar... achou aconchegante...

L3 é bem gostosinho MESmo...

(Conversação Espontânea 4 - ANDRADE, 2001, p.191).

Nesse segmento, os interlocutores estão tomando café e L1 desenvolve o tópico discursivo “Visita ao Fran’s Café”, mas L2 faz a seguinte pergunta: “é para limpar o bigode?”. Como L1 não compreende, L3 resolve explicar o que está ocorrendo e conta uma situação que envolve uma toalhinha de crochê semelhante à que está diante deles.

Verifica-se que o objeto que provoca um desvio do tópico discursivo, caracterizado como digressão, está relacionado ao contexto situacional; entretanto, a referência ao objeto, feita por L2, não é compartilhada por L1. Dado que L3 percebe o que está ocorrendo, resolve explicar o que motivou a alteração do foco de relevância, assegurando que a interação não venha a sofrer conflito algum e que as relações interpessoais sejam mantidas. L1 faz um comentário em relação à situação narrada e, a seguir, volta a referir-se ao tópico que desenvolvia antes da digressão, introduzindo-o através de “mas” (marcador conversacional, elemento típico da fala que serve como reintrodutor do tópico): “MAS sabe a Mônica gostou...”. A análise desse segmento permite observar a movimentação do tópico discursivo que se inicia, contudo é interrompido pela digressão (introduzida pela pergunta de L2), sendo depois retomado por L3.

A ESTRUTURA DO TEXTO ESCRITO

A elaboração do texto escrito, assim como do texto oral, envolve um objetivo do locutor. Contudo, o entendimento desse texto não diz respeito apenas ao conteúdo semântico, mas à percepção das marcas de seu processo de produção. Essas marcas orientam o interlocutor no momento da leitura, na medida em que são pistas linguísticas para a busca do efeito de sentido pretendido pelo produtor.

O texto escrito tem no parágrafo uma de suas unidades de construção. Essa unidade é composta de um ou mais períodos reunidos em torno de ideias estritamente relacionadas. Nos textos bem-formados, em geral, a cada parágrafo deve relacionar-se uma ideia importante, não havendo normas rígidas para a estruturação do parágrafo. De fato, o produtor pode fazer uso da paragrafação para marcar a sua intencionalidade.

Em termos práticos, os parágrafos podem ser indicados por recursos visuais: espaço de entrada junto à margem esquerda ou linha em branco na passagem de um parágrafo para outro. Embora a extensão do parágrafo seja variável, a observação mostra que a tendência moderna é a de não usar parágrafos muito longos. Quanto à estrutura, o parágrafo-padrão organiza-se como um pequeno texto (microtexto), apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão.

A variedade de textos implica a diversidade de construção de parágrafos (ANDRADE, 1994). Temos, então, a estrutura do parágrafo narrativo, a do descritivo e a do dissertativo. Enquanto o núcleo do parágrafo dissertativo é uma determinada *ideia* (ideia-núcleo ou ideia principal), o do narrativo é um *incidente* (episódio curto ou fragmento de episódio) e o do descritivo é um *quadro* (fragmento de paisagem, ambiente ou ser em um determinado instante, observado a partir de determinada perspectiva). Vejam-se os exemplos:

(7)

O terceiro protótipo do Veículo Lançador de Satélites (VLS-1) explodiu na plataforma do Centro de Lançamento de Alcântara (MA), matando ao menos 16 pessoas, segundo o governo. Outras estimativas falavam em mais de 20 mortos.

Ainda não se sabem as causas do acidente, o mais grave da história do programa espacial brasileiro. Havia pessoas na torre que envolve o foguete antes do lançamento quando ocorreu a explosão. Segundo o ministro José Viegas (Defesa), a causa mais provável é uma falha nos sistemas de ignição. (“Foguete brasileiro explode e mata 16”. *Folha de S. Paulo*, 23.08.2003, p.1).

(8)

A maioria dos grandes aeroportos internacionais parece um shopping center, tal a quantidade de lojas e restaurantes existentes em suas dependências. No Brasil, com exceção das lojas duty-free, o comércio aeroportuário sempre foi minguido. O Salgado Filho, em Porto Alegre, é um caso à parte. Ele foi transformado na primeira experiência daquilo que a Infraero, a estatal que administra a quase totalidade dos aeroportos brasileiros, apelidou de aero-shopping. Seu novo terminal, inauguração há nove meses, abriga 68 lojas, quatro lanchonetes, um restaurante, uma clínica médica e um cinema multiplex com três sessões pela manhã. Tudo isso está localizado antes dos balcões de check-in, para poder atender quem não vai viajar. O local já se tornou um passeio concorrido na capital gaúcha. (“Também tem avião”. Revista *Veja*, 26.06. 2002, p.72).

(9)

A evolução recente das tecnologias de informação e comunicação tem sido marcada por sérios conflitos de interesse. Em geral, trata-se de guerras pela dominação de mercados. E uma das frentes de batalha é o próprio sistema operacional, ou seja, os programas de computador usados para gerenciar máquinas e processos. A adesão de corporações e governos ao sistema Linux, que é livre e gerado coletivamente na internet, criou a mais séria ameaça ao poder de empresas como a Microsoft, cujo software é fechado. (“Software Livre”. *Folha de S. Paulo*, 23.08.2003, p.2).

No texto (7), o parágrafo é narrativo, já que se tem uma notícia sobre um fato real; desenvolve-se sob a influência do tempo cronológico (nos contos e romances narram-se acontecimentos reais que se desenvolvem a partir do tempo cronológico ou do psicológico) e inclui um procedimento: sequência de ações que se encaminham para um desfecho ou epílogo. O núcleo do parágrafo narrativo é, como já dissemos, um incidente. Não há frase-núcleo explícita:

O seu conteúdo é um *fiat*, um *devenir*, um instante no tempo, e, portanto, teoricamente imprevisível, tecnicamente impossível de antecipar. Lembra um instantâneo de película cinematográfica com a máquina posta em repouso para permitir a análise dos detalhes da ação. (GARCIA, 1973, p. 229).

No texto (8), tem-se um parágrafo descritivo, pois nele o locutor pretende apresentar as características e qualificações de certa realidade. Nota-se que sua estrutura é espacial e atemporal: a intenção é fixar, “fotografar”, tornar perceptível um determinado objeto: o aeroporto.

A ideia principal desse parágrafo é a diferença existente entre o aeroporto Salgado Filho e os demais existentes no país. A qualidade do texto repousa na percepção do observador que busca apresentar o objeto por meio de suas características particularizantes.

Em (9), o parágrafo dissertativo se inicia por uma frase-núcleo (também designada ideia-núcleo ou tópico frasal), que oferece maior legibilidade, visto funcionar como elemento desencadeador das ideias subsequentes. Essa frase-núcleo contém uma declaração inicial acerca da evolução das tecnologias de informação. A partir do segundo período, o autor passa a fazer considerações sobre o que ocorre no mercado da informática; expressando sua tese ou opinião sobre o que ocorre nesse setor atualmente.

A construção de um parágrafo bem estruturado exige que este apresente unidade, coerência, concisão e clareza, por tratar-se de uma interação à distância, em que não há possibilidade de participação direta e imediata do interlocutor, como ocorre no texto oral. Vejamos, então, esses conceitos:

- ★ **Unidade:** cada parágrafo pode conter somente uma ideia principal. As ideias secundárias devem estar relacionadas à principal, sem acréscimos ou digressões que possam quebrar a unidade pretendida.
- ★ **Coerência:** a organização do parágrafo deve ser feita de tal forma que fique evidente o que é principal. É indispensável que haja relacionamento de sentido entre a ideia principal e as secundárias desenvolvidas no texto.
- ★ **Concisão:** o parágrafo deve conter a quantidade de informação adequada ao objetivo do texto. A concisão, porém, não deve ser alcançada em detrimento da clareza.
- ★ **Clareza:** a escolha das palavras adequadas ao contexto concorre, em grande parte, para que o parágrafo se torne claro e a sua leitura possa ser feita de maneira eficiente, atingindo a compreensão.
- ★ **Encadeamento:** a transição de um parágrafo para outro não deve ser brusca; impõe-se um encadeamento lógico e natural entre eles. Em alguns casos, torna-se indispensável acrescentar ao texto um parágrafo de transição para que o encadeamento das ideias se faça de maneira coesa e harmoniosa. Entretanto, é aconselhável que o texto não apresente parágrafos repetitivos sem necessidade, pois a repetição pode interromper o fluxo informacional, tornando o material redundante e cansativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da proposta de estudo da língua portuguesa em suas modalidades oral e escrita, aqui apresentada, requer sérias reflexões por parte dos professores de língua materna e educadores em geral, e também uma nova visão do trabalho com a língua no dia a dia escolar.

Está claro que o professor não vai ensinar o aluno a falar, isto o aluno já o faz quando chega à escola. Na verdade, trata-se de identificar a riqueza e a variedade de usos da língua em suas duas modalidades, valorizando a linguagem presente nos textos falados pelos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre a sua língua materna. Cabe ainda ao professor orientar o aluno, a fim de que este possa adequar a escolha de uma variedade (dentro de uma das modalidades) ao contexto situacional, objetivando criar um efeito de sentido e ser compreendido por seu interlocutor.

Se o professor organiza sua aula com base nos textos produzidos por seus alunos, analisa-os e os discute, a teoria será divulgada a partir da prática, e ele, o aluno, será não um simples espectador, mas um participante das atividades de linguagem desenvolvidas em classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ANDRADE, M. L. C. V. O. Unidades constitutivas do texto: unidade discursiva, parágrafo. **Diário de classe 3**. São Paulo: FDE – Secretaria do Estado da Educação, 1994, p. 41-51.

ANDRADE, M. L. C. V. O. **Relevância e contexto**: o uso de digressões na língua falada. São Paulo: FAPESP/ Humanitas, 2001.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

HALLIDAY, M. K. et al. Os usuários e os usos da língua. In: HALLIDAY, M. K. et al. **As ciências linguísticas e o ensino de língua**. Petrópolis: Vozes, 1974.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

PRETI, D. **Sociolinguística** – os níveis de fala. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

PRETI, D. **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, v. 2, 1999.

COMO CITAR ESSE TEXTO:

- ★ Andrade, M. L. C. V. de O. Língua: modalidade oral/escrita. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 50-67, v. 11.

OS GÊNEROS DO DISCURSO

Marco Antônio D. Sant'Anna

Faculdade de Ciências e Letras - Assis - Unesp

Resumo: Neste artigo, o autor inicialmente situa a questão das tipologias textuais, para, em seguida, aprofundar-se na abordagem dos gêneros discursivos. Com amparo em Bakhtin, explicitam-se diferentes variáveis socioculturais que interferem na produção do texto, como o momento histórico, o suporte de publicação e o contexto de circulação do texto.

Palavras-Chave: Tipologia textual, Gêneros do discurso, Texto, Contexto.

TIPOS DE TEXTO E GÊNEROS DO DISCURSO: DELIMITAÇÃO TERMINOLÓGICA

Uma consideração inicial entre tipos e gêneros textuais pode ser observada na seguinte distinção entre *gêneros do discurso* e *tipo de texto*:

[...] de maneira geral, as diferentes *tipologias textuais* propõem classificações que recortam ou aspectos funcionais ou aspectos de organização estrutural dos textos: seus elementos, a relação entre eles, por exemplo. Deixam de considerar aspectos relativos às condições de produção do discurso como determinantes das características que o texto assume. O conceito de *gênero do discurso*, ao contrário, inclui, necessariamente, o contexto de produção, não como simples elemento complementar, mas como aspecto constitutivo central.¹ (PEC, 2002)

1. Caderno Oficinas de Trabalho do Programa de Educação Continuada de Formação de Professores (PEC-FORPROF), iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em convênio com Unesp, Usp e PUC-São Paulo, desenvolvido entre 2000 e 2002.

Conforme a proposição acima, as *tipologias textuais* pressupõem função e organização, enquanto que *gênero do discurso* envolve condições de produção. O primeiro caso é bem mais conhecido do que o segundo e já incorporado às práticas pedagógicas, tendo ampla divulgação através de material didático produzido nas últimas décadas.

Estudando a questão de maneira mais detalhada, Brandão (1999) estabelece um quadro mais geral, propondo, na linha das *tipologias textuais* na Linguística, pelo menos quatro

tipos de classificações, entre a enorme variedade que circula atualmente. Tendo como expoentes autores como Bühler e Jakobson, as *tipologias funcionais* estão fundamentadas nas pesquisas das funções dos discursos. Já as *tipologias enunciativas*, que incluem trabalhos de Benveniste e Bronckart, estudam a influência das condições de enunciação sobre a organização discursiva. Por sua vez, as *tipologias cognitivas*, tendo como representante o modelo de Adam, desenvolvem estudos sobre a organização cognitiva de determinadas sequências como a da narrativa, da descrição e outras. Finalmente, a *tipologia socio-interacionista*, de Mikhail Bakhtin, trabalha com a noção discursivo-interacionista do texto. Assim, para a autora, o termo *tipologia textual* pressupõe, de maneira abrangente, concepções de abordagem do texto que resultam em ênfase em determinados aspectos.

A partir desse conceito de *tipologia textual*, tem-se ensinado, desde o nível fundamental, a estrutura da narrativa, mostrando-se que as histórias apresentam sempre um cenário – incluindo a descrição de personagens e do lugar, e fazendo-se a indicação temporal –; e uma situação inicial de equilíbrio que constituirá uma referência para o surgimento de uma ou mais complicações que, por sua vez, terá uma ou mais soluções, levando ao desfecho da história. No ensino médio, o ENEM solicita a redação de texto dissertativo-argumentativo sobre tema da atualidade. Pelo menos teoricamente, grande parte dos alunos não tem dificuldade de se posicionar quanto à estrutura geral do texto dissertativo, composta de introdução, desenvolvimento e conclusão, ainda que sua prática esteja apresentando resultados insatisfatórios. Existe, pois, quase um consenso no ambiente escolar, de que, quando se toca na questão de “tipos de textos”, pretende-se explorar as características estruturais da narração, da descrição ou da dissertação.

Essa tipologia é fruto de pesquisa e aplicação realizadas ao longo das décadas de 1980 e 1990, na tentativa de se introduzir no espaço escolar o trabalho com o texto como unidade de análise e como objeto de ensino, em substituição ao ensino tradicional. Obviamente, dados os avanços atingidos por meio desse esforço conceitual e metodológico, seria quase impossível a não admissão por parte dos professores em geral de que o texto deva constituir o centro do trabalho com a linguagem. Entretanto, Brandão faz a ressalva de que “[...] para muitos, o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura...” (1999, p.17).

Talvez essa seja uma das razões objetivas pelas quais, mesmo com o significativo progresso conceitual e metodológico, não se atingiu ainda o resultado esperado de se formarem leitores e produtores de texto competentes. Outra possibilidade para explicar essa incontestável deficiência é o fato de que estudos mais atuais têm demonstrado ser impossível pensar na existência de um texto que constitua um “protótipo”, isto é, um texto que venha conter as características de todos os outros textos.

Para fundamentar essa posição, podemos, por exemplo, refletir sobre a tradicional tipologia textual da narrativa, com suas características acima indicadas. Ainda que contenha os elementos constitutivos e estruturais mais gerais como o cenário, a complicação e os demais, isso não é suficiente para a formação de leitores e produtores de texto que tenham domínio nessa área. Indiscutivelmente, a detecção e a apropriação desses elementos estruturais colaboram para uma relativa identificação e organização mental em relação ao texto narrativo, mas isso é ainda genérico por conta da variedade de possibilidades textuais em que o discurso narrativo pode se apresentar na experiência de um aluno e de um cidadão. Esse fato, conquanto simples de ser apontado, traz consequências notavelmente negativas para a aprendizagem. Ainda que um aluno ganhe a competência de reconhecer categorias em uma narrativa, como as do cenário, das personagens, do tempo, da situação inicial, da complicação, da resolução e do desfecho, ainda assim não se pode garantir que as coisas se realizam da mesma maneira em um conto de fadas, uma fábula, uma parábola ou um romance policial. Na parábola, por exemplo, a caracterização das personagens, do espaço e do tempo é realizada obedecendo-se a determinado modelo em que essas categorias não são propriamente nomeadas ou definidas. Tal procedimento deve-se ao objetivo que a parábola tradicional tem de constituir um discurso universal, onigeográfico e atemporal. Esse procedimento é diferente da ordem mais ou menos estabelecida para uma crônica do cotidiano, em que o espaço é urbano, as personagens são típicas desse espaço e o tempo é o contemporâneo ao da narrativa. Além disso, em termos de função, a crônica, ainda que, como a parábola, constitua um texto narrativo, não apresenta intenção pedagógica alguma, nem pretende estabelecer um confronto com um interlocutor, como é o caso das parábolas bíblicas.

Assim, não é possível ensinar uma estrutura em geral, uma complicação em geral, uma resolução em geral ou, resumidamente, uma narrativa em geral, pois, ainda que se possam classificar vários textos como narrativos, eles se manifestam com características diferentes. Essas manifestações textuais concretas constituem os gêneros da narrativa.

Exemplo evidente dessa generalidade com que se tem trabalhado os tipos e gêneros textuais é o do texto dissertativo. Sob o termo amplo de “dissertação”, pode-se colocar os textos expositivos, como a conferência, o verbete de enciclopédia, o resumo, a resenha, para citar apenas alguns, e os textos argumentativos, como a carta de reclamação, a carta de solicitação, o ensaio, o relatório científico e vários outros. Percebe-se, com clareza, que tarefas diferentes estão pressupostas ao se ensinar qualquer um desses gêneros da dissertação, em razão de elementos específicos que caracterizam cada um deles. Sendo assim, como não se recomenda o ensino de uma narrativa em geral, também não é recomendável que se ensine uma dissertação em geral.

GÊNEROS DO DISCURSO: EFICÁCIA NA PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Nesse contexto, propõe-se o trabalho com os *gêneros do discurso*, uma opção conceitual e metodológica capaz de privilegiar as condições de produção e de leitura textuais, constituindo-se uma possibilidade eficaz para a formação de leitores e produtores de textos. Se a principal preocupação da tipologização textual diz respeito a funções e estrutura de um texto, a dos gêneros está voltada para as condições de sua produção. Em síntese, tais condições envolvem a percepção e a consideração de elementos tais como os interlocutores, os objetivos, o portador, o contexto sócio-histórico, o local de circulação e as formas-padrão de organização dos enunciados, relativamente estáveis, produzidas pela cultura onde o texto aparece. A combinação desses elementos, constituindo a situação em que o texto é produzido, determina suas características.

Essa opção metodológica está fundamentada em uma concepção teórica de Bakhtin. Para o autor, “[...] uma análise fecunda das formas do conjunto de enunciações como unidades reais na cadeia verbal só é possível de uma perspectiva que encare a enunciação individual como um fenômeno puramente sociológico” (1979, p. 112). Por isso, Bakhtin privilegia o que ele denomina “fórmulas da vida corrente”, aquelas que fazem parte do meio social, sendo elementos da festa, dos lazeres, das relações que se travam nos diferentes lugares da vida cotidiana. Em outras palavras, ao nos comunicarmos nas mais variadas circunstâncias concretas da vida, quer conscientes ou não, fazemos uso de variados gêneros escritos e orais, os quais apresentam características particulares. Por essa razão, Bakhtin afirma também que “[...] a língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos interlocutores*” e, ainda, que “[...] as leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*” (p. 113, grifo do autor). Prever, pois, apenas uma estrutura narrativa, descritiva ou dissertativa, parece algo limitado, já que divorciado das influências, interferências e determinações sócio-históricas possivelmente observáveis em uma leitura e uma produção textual.

É por essa razão que, ao longo do processo histórico, foram sendo criados diferentes modos de organização de textos orais e escritos, em função de diferentes objetivos sociais, ou como decorrência da invenção de novos meios de comunicação. Se realizarmos um percurso a partir do aparecimento das enciclopédias, das bibliografias e dos periódicos, por exemplo, verificaremos que o surgimento de cada um deles esteve bastante vinculado ao seu contexto sócio-histórico, com suas necessidades particulares e com a criação dos meios para que essas necessidades fossem satisfeitas. As enciclopédias somente apareceram em um momento no qual a divulgação da produção científica do período se impunha como tarefa,

o que apenas foi possível de ser realizado depois da invenção da tipografia. Foi a partir da necessidade de divulgação veloz de notícias da área da política, da sociedade em geral e de informações diversas, que se difundiram os periódicos, com contribuições importantes inclusive para a construção dos estados nacionais. Gêneros textuais hoje comuns em periódicos, como o editorial, a notícia, o artigo de opinião, a crônica do cotidiano, a carta de leitores, os classificados, a resenha, a propaganda, devem ser considerados no conjunto de fatos históricos que evoluíram para constituir esses gêneros tal como os conhecemos agora. A existência deles só se tornou possível depois do surgimento dos periódicos e como reflexo de necessidades impostas pela sociedade contemporânea. Há poucos anos, não seria possível sugerir na escola sequer o *e-mail* como forma de organização textual.

Assim, essencialmente marcados pelas contingências sociais e históricas, os textos vão se estabelecendo como unidades estáveis de enunciado caracterizados por seus conteúdos temáticos, pela estruturação particular de cada um e pelo estilo que oferece determinadas marcas linguísticas para cada gênero.

GÊNEROS DO DISCURSO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

De maneira prática, a interação verbal/social, na sua forma oral ou escrita, pressupõe a articulação de um conjunto de elementos dentro do contexto de produção, quer isso se realize de maneira consciente ou não. Podemos apontar, primeiramente, a questão da imagem construída sobre o interlocutor, seja ele ouvinte ou leitor; essa imagem irá dirigir o processo de produção do texto, dependendo da relação social de maior ou menor familiaridade estabelecida entre os envolvidos, dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor tenha sobre o assunto e sobre a linguagem a ser utilizada e do objetivo a ser atingido com o texto. Por exemplo, um profissional especializado em ciências políticas poderá fazer uma conferência sobre o mesmo tema para alunos do ensino fundamental e para alunos de um curso de Sociologia. Todavia, o texto desse discurso não será o mesmo. Conhecendo a realidade e as diferenças entre os dois públicos, o especialista deverá preservar os alunos de ensino fundamental de termos técnicos, os quais poderão ser usados com maior liberdade entre os formandos de Sociologia. Além disso, ele deverá deixar claros os conceitos dos quais fizer uso com os alunos iniciantes. Já os alunos do ensino superior deverão ser capazes de dominar princípios que podem ser explorados com maior profundidade. A necessidade de exemplos será maior para os estudantes mais jovens.

Outro aspecto a ser levado em conta quanto à situação comunicativa de produção de textos é o do lugar social ocupado pelos interlocutores. Se o especialista em política estiver

falando, para sua família, sobre os conflitos no Oriente Médio entre judeus e palestinos, seu discurso será diferente daquele pronunciado em uma entrevista televisiva ou daquele produzido para publicação em um jornal de renome. Isso equivale a dizer que o lugar social ocupado pelos interlocutores nessa situação comunicativa determinará também os aspectos do tema sobre os quais se dará maior ênfase e a modalidade de linguagem que será usada. No seio da família, o discurso poderá limitar-se a discorrer sobre as consequências desastrosas do fanatismo político-religioso, no caso do Oriente Médio, e seus possíveis desdobramentos em qualquer outra área da existência humana, na tentativa de convencer os filhos da necessidade da adoção de uma postura equilibrada em todos os sentidos; entretanto, para jornalistas, ou em uma entrevista para a televisão, detalhamentos de questões históricas, culturais, raciais, econômicas, políticas, religiosas serão levantadas para explicar os fatos contemporâneos.

Além desses elementos, pode-se acrescentar que, em função do lugar onde um texto circulará e do suporte ou portador onde será publicado, ele se apresentará com características diferentes. Um artigo sobre o ataque que resultou na morte de Osama bin Laden terá desenvolvimento diferenciado, caso seja publicado na seção de política ou na seção de fatos diversos de um jornal. Uma diferenciação também poderá ser percebida, caso um artigo, sobre o mesmo assunto, seja publicado na seção de economia do jornal X e do jornal Y, já que sua linguagem deverá ser adaptada ao seu interlocutor. Há, ainda, a delimitação do espaço de que o autor dispõe para escrever sua matéria.

Somando-se a esses fatores determinantes para a produção de um texto, a finalidade e os objetivos que se apresentam para esse texto conduzem sua organização em um gênero ou outro. Um texto argumentativo tende a se mostrar mais adequado e eficiente do que um texto ficcional, se se pretender persuadir os leitores de um jornal sobre a necessidade de se fazer uma reforma previdenciária: um artigo de opinião estaria em uma sintonia muito maior com os alvos a serem atingidos com a publicação da matéria. Esse aspecto específico da finalidade que se propõe o texto deverá estar em sintonia com os outros aspectos mencionados acima, como o das características do interlocutor, do portador, do lugar de circulação e do papel social dos interlocutores.

Há que se levar ainda em consideração a época em que o texto está sendo escrito. Falar sobre a possibilidade de destruição em massa, através do uso de armas químicas e biológicas, é somente possível atualmente. Há alguns anos, isso seria matéria para ficção. Falar de engenharia genética, com a clonagem de animais e com os alimentos transgênicos, também seria impensável em um passado não muito distante. O desenvolvimento das sociedades e a evolução da ciência em vários campos criam possibilidades de abordagens textuais inéditas que dão conta do momento histórico em que eles estão sendo produzidos.

GÊNEROS DO DISCURSO E PROGRAMA ESCOLAR

A escola apresenta-se como a instituição responsável por construir, junto ao aluno, o conhecimento sobre os gêneros mais formais e complexos, para serem usados com eficiência, mas que não são aprendidos espontaneamente nas situações do cotidiano. Incoerente pressupor que os alunos, porque falantes nativos da língua e se comunicam de maneira eficaz nas situações informais, sejam capazes de, sem um ensino sistematizado, virem a dominar os gêneros mais complexos do discurso. Há clara diferença de graus e de domínios de formas diferentes de discurso. Por essa razão, Bakhtin declara:

São muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas de comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera de comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira muito adequada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência em dominar o repertório dos gêneros da conversa social e de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência em tomar uma palavra no momento certo, em começar e terminar no tempo correto (nesses gêneros, a composição é muito simples). (BAKHTIN, 1992).

Desse modo, a adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem tem como vantagem o fato de se apresentar como possibilidade prática de concretizar a concepção teórica sócio-discursiva em relação à linguagem, na linha de Bakhtin. Essa alternativa, inclusive, constitui recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997). Reproduzimos em seguida uma proposta para o trabalho com os gêneros discursivos nas primeiras séries do ensino fundamental:

GÊNEROS A SEREM TRABALHADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL (da 1ª à 4ª série)²:

2. PEC (2002, p. 974).

SÉRIE		LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
1a.	PRODUÇÃO	Contos de Fadas (reconto). Discussão Coletiva.	Contos Maravilhosos. Instruções de Jogos. Tomadas de notas. Bilhetes.
	ESCUITA E/ou LEITURA	Contos de Fadas (escuta). Discussão Coletiva. Exposição/Explicação.	Adivinhas. Parlendas, quadrinhas e canções infantis. (escuta e leitura). Contos populares. Piadas (escuta e leitura).
2a	PRODUÇÃO	Relatos de fatos vividos. Recontos de histórias. Discussão coletiva.	Contos maravilhosos. Haicais. Biografias. Adivinhas. Cartas. Diários. Tomadas de notas.
	ESCUITA e/ou LEITURA	Relatos de fatos vividos. Recontos de histórias. Discussão coletiva. Exposição/explicação.	Poemas. Biografias. Fábulas. Adivinhas. Lendas. Piadas.
3a	PRODUÇÃO	Discussão coletiva.	Notícias e manchetes. Artigos enciclopédicos. Contos de aventura. Resenhas. Ditados populares.
	ESCUITA e/ou LEITURA	Discussão coletiva. Exposição/Explicação.	Texto teatral. Artigos enciclopédicos. Notícias. Resenhas.

	PRODUÇÃO	LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
4a		<p>Discussão argumentativa. Discussão sustentada. Discussão coletiva.</p>	<p>Resenhas. Crônicas. Textos teatrais. Artigos expositivos de divulgação científica. Narrativas de enigma. Verbetes científicos. Tomadas de notas.</p>
	<p>ESCUTA e/ou LEITURA</p>	<p>Discussão argumentativa. Discussão sustentada. Discussão coletiva. Exposição/Explicação.</p>	<p>Textos teatrais. Resenhas. Verbetes científicos. Tomadas de notas. Reportagens.</p>

Fonte: PEC... 2002, p. 974.

Enfim, os professores de Língua Portuguesa, ao incluírem no espaço da sala de aula as várias modalidades discursivas correntes do cotidiano e aquelas que o aluno precisará fazer uso em sua experiência social mais formal, estarão tanto os instrumentando para uma prática contextualizada e eficiente de leitura, e escritura de textos, quanto contribuindo para sua formação integral como cidadãos atuantes na sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BAKHTIN, M. **Filosofia e marxismo da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1979.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRANDÃO, H. N. **Gêneros do Discurso na Escola** – Mito, Conto, Cordel, Discurso Político, Divulgação Científica. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

PEC – Programa de Educação Continuada – Formação Universitária. São Paulo: Secretaria da Educação/ USP/UNESP/PUC, 2002.

PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Rony Farto Pereira

Faculdade de Ciências e Letras - Assis - Unesp

Resumo: O objetivo do texto é favorecer a reflexão acerca da importância da produção textual em âmbito escolar, sobretudo, quando associada a situações reais de comunicação. Pretende-se, ainda, a revisão das seguintes ideias: escrever bem é um dom; a escrita se sobrepõe à oralidade; o domínio da gramática é fundamental na avaliação de um texto escrito; o professor não precisa ser produtor de textos; os textos consagrados devem ser imitados; pode-se escrever em situações artificiais ou em atividades cujo tema é livre, escreve-se em sala de aula somente para o professor e o que se produz em sua disciplina serve apenas para estabelecer uma nota.

Palavras-Chave: Produção de textos, Escrita e oralidade, Comunicação.

INTRODUÇÃO

Redigir ou compor? Descrever ou dissertar? Narrar ou argumentar? Fazer uma redação ou produzir um texto? O dilema não é novo. Há muito que se busca achar a melhor forma para denominar esse importante ato, considerado especialmente importante para a escola. No passado, alguns até mesmo preferiam a palavra composição, quando desejavam designar um exercício ligado à imaginação e à criatividade.

Recentemente, tem havido tentativas de explicitação, no plano terminológico: para Geraldi (1993), o aluno faz uma redação, quando reproduz frases que não são dele, ideias já consagradas, clichês – enfim, quando devolve para o professor a palavra da escola; diferentemente, o estudante produz um texto, quando consegue, apesar de tropeçar na ortografia, na concordância e em outras convenções da língua escrita culta, escrever algo original, algo de seu, a expressão de sua visão de mundo. Mas para a maioria das pessoas, o que faz mesmo diferença é saber, diante de uma folha de papel em branco, escrever umas poucas linhas. Todo o tempo temos visto, estampadas nos jornais e em forma de “pérolas” de vestibular, do Provão, do ENEM, do Saesp etc., as provas inequívocas das dificuldades dos estudantes em escrever.

Mas a dificuldade não é somente de alunos: os professores também reclamam de seus titubeios, vacilações e traumas, quando se trata de redigir. A “formação”, a “época”, os “antigos professores” – tudo pode ser uma explicação para o bloqueio incrível que muitos apresentam, quando solicitados a passar para o papel as ideias que vêm muito facilmente à mente...

E então, inevitavelmente, volta à cena a escola: o que ela tem feito para que os estudantes escrevam melhor? Embora alguns professores ainda tratem essa atividade de modo mais ou menos indisciplinado e assistemático, como se o escrever fosse uma questão de inspiração e de dom, cada dia mais a escola tem-se conscientizado de que é urgente introduzir novos hábitos e um pouco de fundamentação na prática de escrever em sala de aula.

Há alguns aspectos que têm sido abordados invariavelmente, quando se trata de procurar rumos mais arejados para o ensino-aprendizagem da produção de textos na escola. A própria compreensão do ato de escrever como trabalho e como atividade muito comum, na vida social, ato exercido profissionalmente por muita gente, pode transformar as formas de intervenção praticadas pelos professores, com respeito à escrita de seus alunos.

Para aclarar um pouco mais a questão, veremos, a seguir, alguns elementos que merecem a reflexão dos professores de hoje e que podem lançar luzes sobre a questão da prática de escrita, no contexto escolar.

GÊNEROS E DIVERSIDADE TEXTUAL

É possível “ensinar a escrever”, assim intransitivamente? Ou “escrever um texto”, genericamente falando? Nos últimos anos, os numerosos estudos nessa área têm salientado, como uma espécie de base, que não é possível continuar tentando ensinar a escrever um texto, genericamente falando. Na verdade, conclui-se que é “[...] impossível pensar na existência de um ‘texto prototípico’, ou seja, não há um tipo de texto que contenha as características de todos os outros” (BARBOSA, 2002, p. 684). Como afirmam Pasquier e Dolz, o texto

[...] não é um objeto único, indiferenciado, mas uma pluralidade de gêneros textuais que apresentam, cada um deles, características linguísticas bem precisas. Devemos focar o ensino da produção de textos não como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais¹. (PASQUIER; DOLZ, 2002, p. 880).

1. Os estudos atuais têm tomado o termo “gêneros” pela concepção de Mikhail Bakhtin, que os considera “formas de dizer sócio-historicamente cristalizadas, oriundas de necessidades produzidas em diferentes esferas da comunicação humana” (apud BARBOSA, 2002, p. 689).

Nesse sentido, a diversidade de textos precisa ser considerada, no ambiente escolar, e os esforços dos professores devem ser direcionados para explorá-los adequadamente. Assim, “[...] não se aprende globalmente a escrever: aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc.” O aluno vai, aos poucos, compreendendo que é necessário “[...] aprender a escrever textos não ‘em geral’, mas em função das situações particulares de comunicação” (PASQUIER; DOLZ, 2002, p. 881).

Pensando-se na distinção bakhtiniana entre gêneros primários e gêneros secundários, é possível conseguir progressos na sala de aula, de sorte a atender às exigências de não perseguir um texto ideal ou prototípico. Sabendo-se que os primários (diálogo cotidiano, bilhetes, cartas pessoais, entre outros) circulam em esferas mais privadas da sociedade e são mais objetivamente dialógicos, e que os secundários (notícia, crônica, conferência, relatório, artigo científico etc.), menos dialógicos, circulam em esferas mais públicas da sociedade, tem-se sugerido que a escola trabalhe com estes.

Nesse caso, a entrada do texto em sala de aula se daria de modo mais objetivo e realístico: em vez de dissertar sobre um tema qualquer, artificialmente, os alunos se dedicariam, por exemplo, a escrever textos específicos, como uma notícia de acontecimentos ocorridos na escola, um ofício solicitando a cessão da quadra de esportes para uma atividade qualquer ou um abaixo-assinado dirigido à Prefeitura da cidade, pedindo providências a respeito da deficiente iluminação pública do bairro etc. Para ajudar nesse trabalho, a escola deveria,

[...] prioritariamente, se ocupar dos gêneros secundários, já que os primários poderiam ser mais facilmente aprendidos em outras esferas mais cotidianas. Seria exatamente o domínio desses gêneros que poderia contribuir para uma participação social mais ampla, com vistas a um exercício mais pleno da cidadania. (BARBOSA, 2002, p. 696-697).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.30) revelam a mesma preocupação, quando indicam que cabe à escola “[...] viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. Tal função incluiria “[...] os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade”.

Como se vê, há um trabalho enorme a ser feito, na escola, de forma a permitir que os estudantes encontrem nos diversos gêneros e nos textos de vária natureza objetos reais de ensino-aprendizagem da escrita.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

Essa tendência de se ocupar de textos diversificados precisa levar em conta as condições de produção dos textos. Com efeito, as práticas linguísticas, entre as quais a escrita, devem ser consideradas “[...] práticas sociais em que estão sempre envolvidos seres humanos em carne e osso, empenhados em solucionar problemas de toda ordem. Seres que têm crenças, sentimentos, vontades, desejos, interesses, ideias e ideais diversos e respeitáveis” (MARCUSCHI, 2001, p. 11).

Por isso, aspectos como o destinatário, os meios de circulação dos textos, os ambientes em que vão ser lidos e os próprios gêneros em que serão escritos ganharam relevância, de uns tempos para cá. Se o estudante não consegue perceber que há boas razões para escrever, fatalmente se sentirá mais inibido e desmotivado. Afinal, a produção de um texto

[...] é uma atividade que não acontece no vazio. Ao contrário, orienta-se por todas as imagens construídas pelo produtor sobre o seu interlocutor, a finalidade colocada para o texto, o lugar social do qual falará, o gênero no qual o texto se organizará, o portador no qual o texto será publicado e o lugar no qual o texto, preferencialmente, circulará.

Todos esses elementos que constituem a situação na qual o texto é produzido influenciam, interferem, determinam as características do texto resultante do processo de produção. (PEC, 2002, p. 52).

A ideia de que é preciso ampliar o leque de interlocutores para um texto, evitando a nociva exclusividade do professor, o único que costumava ler o trabalho do aluno – invariavelmente com o objetivo de avaliá-lo –, já parece clara aos que ensinam a escrever.

De modo imperioso, essa questão retoma a característica da linguagem de ser eminentemente interlocutiva, exigindo sempre a perspectiva do outro, do que lê ou ouve o texto.

Na escola tradicional, frequentemente são possíveis exemplos da atividade de escrita ainda presa a um interlocutor mergulhado num formalismo aparente, no qual a produção do texto

[...] já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final. (BRITO, 1985, p. 118).

O destino dos textos está, implicitamente, considerado nesses questionamentos. Geraldi (1985, p.55), por exemplo, sugere uma série de atividades nas quais os alunos poderão ter certeza de que seus textos circularão fora da sala de aula e, por extensão, para além dos muros da própria escola. É uma maneira de constatar que sempre existe razão para escrever – e não somente produzir um exercício escolar. Em síntese,

[...] é importante que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas, reais: uma explicação verdadeira de um fenômeno desconhecido; uma descrição verdadeira de uma catedral para um guia turístico; uma receita culinária verdadeira para que seus colegas possam fazê-la em casa. E, para podermos ajudá-lo, deveremos propor a leitura de textos produzidos em situações similares: textos explicativos publicados em enciclopédias ou livros para jovens; outras descrições de guias turísticos; livros de receitas culinárias etc. (PASQUIER; DOLZ, 2002, p. 887).

Nessa mesma linha, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* concluem:

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. (BRASIL, 1997, p. 66-67).

No passado, temas insípidos recheavam os cadernos dos estudantes, em aulas de redação. Quem nunca escreveu um texto intitulado “Minhas férias”, uma dissertação sobre “O divórcio” ou “A pena de morte” pode considerar-se uma pessoa de sorte.

Na verdade, aquilo que era preocupação essencial, no passado, tem agora sua importância relativizada, uma vez que os temas deixam de ser as metas: o que conta é o processo enfrentado pelo aluno na construção de seu texto, de modo que abordar essa ou aquela questão costuma ser insuficiente para provar sua proficiência. Em suma, passou-se a focalizar mais o como escrever do que o que escrever.

Com os avanços dos estudos na área de produção de textos, mudaram também as relações de quem trabalha com textos com o próprio conteúdo das redações. Se não é possível escrever um texto genérico e global, mas é necessário optar por um gênero e nele se empenhar, também a ideia de escrever sobre um tema genérico fica prejudicada. E, de certa maneira, deslocou-se o foco dessa particularidade: de um ou de outro jeito, o estabelecimento de um assunto amplo era mais ou menos uma armadilha, segundo a qual se estava diante

de um pretexto para que o aluno “desse asas à imaginação” e, assim fazendo, exibisse suas deficiências no emprego da escrita.

Ter o que dizer, apesar de tudo, ainda é a chave. O aluno tem de sentir que escrever é importante, especialmente para quem pode comunicar ao mundo alguma coisa de si mesmo. Geraldí (1993, p. 163) comenta, a esse respeito, que um projeto contemporâneo de ensino de escrita não cogita mais

[...] devolver à escola o que a escola diz, mas sim de levar para a escola o que também a escola não sabe (ainda que possa dela ter uma imagem). A experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é o ponto de partida para a reflexão.

Merece um reparo, contudo, o fato de que o aproveitamento do “vivido” ou da experiência do estudante não pode ser tomado como absoluto. Nesse caso, é preciso tomar essa circunstância como “ponto de partida”, visto que os textos ganham muito quando se pode incorporar a eles a imaginação e a inventividade, que conduzem ao plano ficcional e que precisa ser cultivado desde logo, nas crianças, sob pena de, fazendo o contrário, condená-las a um mundo muito restrito e verdadeiramente destoante das inúmeras possibilidades de adentrar em um universo rico e multifacetado.

CONVENÇÕES DA ESCRITA, ORALIDADE E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Um bom texto, hoje, é um texto graficamente correto, sem desvios de concordância ou regência? Modificaram-se os parâmetros de avaliação dos textos, tendo-se considerado os avanços nos estudos sobre a sua produção. Primeiramente, o que se sublinha, hoje em dia, é a necessidade de compreender de forma mais lúcida como se dá a difícil passagem do texto oral, comum a todos os alunos, para o texto escrito, objetivo maior e preocupação constante da escola. Nessa perspectiva, autores como Marcuschi (2001) e Fávero et al. (2002) discutem as principais questões da oralidade e da escrita, oferecendo ao leitor a possibilidade de um tratamento didático da questão e de seu aproveitamento na sala de aula.

Perceber que as modalidades oral e escrita da língua constituem planos interpenetrantes, apesar de exibirem características em certa medida distintas, pode orientar um trabalho frutífero de produção de textos escritos, sem os exageros cometidos no passado. Com essa abordagem, ainda que as convenções da escrita precisem ser observadas pelos estudantes, a prioridade não é mais um texto produzido de modo perfeito, quanto à ortografia, à pontuação, à regência, à concordância etc.

É evidente que não se pode chegar ao plano oposto, de excessiva liberalidade, em uma espécie de “olho grosso” para todos os desvios perpetrados contra as convenções da escrita. Isso seria tão pernicioso quanto um rigor extremo, em detrimento do conteúdo dos textos.

Contudo, o que passou a contar, com grande peso, é a forma de construção da textualidade, ou seja, se os alunos demonstram, em sua escrita, conhecer os mecanismos que fazem de um texto não um amontoado de palavras, mas um texto. Ou seja: a estruturação do texto prevê muito mais operações e mecanismos que podem envolver as normas formais da escrita.

Mecanismos importantes de textualidade são, por exemplo, a coesão e a coerência. É necessário que os estudantes estejam atentos às formas como um texto se apresenta coeso e coerente, procurando observar as eventuais marcas dessas relações.

No plano visível, isto é, na superfície do texto, um trabalho necessário a ser desenvolvido e estimulado pelo professor, em sala de aula, é o estudo dos elementos linguísticos que servem para relacionar as partes do texto, os parágrafos entre si e as ideias, no interior dos períodos. Relações de oposição, de conclusão, de consequência, de condição – eis pequenos exemplos de situações em que os alunos terão proveito em refletir sobre como se dá a conexão entre as palavras, de modo a garantir um texto coeso.

Ao mesmo tempo, a consideração desses elementos linguísticos que servem para ligar as partes do texto e o exame de sua significação e expressividade, para a elaboração dos textos, possibilita que se constatem as numerosas variações que podem sofrer os enunciados. Estudar a coesão e manejar seus recursos é, pois, uma boa maneira de se apropriar de diferentes modos de construir enunciados diversos, observando como a língua permite variações expressivas. Por exemplo, a partir de duas ideias iniciais – “fumar” e “prejudicar a saúde”, será possível obter enunciados diferentes, do ponto de vista da construção textual:

- ✱ Se você fumar, estará prejudicando a saúde.
- ✱ Prejudica a saúde quem insiste em fumar.
- ✱ Quando se fuma, prejudica-se a saúde.
- ✱ Ele fuma, embora saiba que isso prejudica a saúde.
- ✱ Você fuma, mas sabe que é prejudicial à saúde.

Ao trabalhar com a informatividade, outro mecanismo de textualidade, o professor poderá demonstrar aos alunos a importância da aplicação dessas possibilidades de um torneio sintático variado, até para evitar um defeito muito comum nos trabalhos dos estudantes, que é a repetição, não somente de ideias, mas de palavras ou de períodos, motivada às vezes pela falta de uma conscientização da existência de recursos como sinônimos, pronomes, locuções etc.

Relacionada a essa questão, está a necessidade de refletir sobre a forma de partilhar com os alunos o problema da norma culta e da variação linguística, muito presente ainda hoje nas situações reais de sala de aula.

De modo a não estigmatizar a variante das crianças, mas conscientes de permitir que constatem a necessidade de adquirir as convenções de uma norma escolarizada, os professores compreenderão que é preciso alterar as condições da sala de aula, “[...] transformando-a num espaço adequado para o exercício real da linguagem” (FRANCHI, 1984, p. 137). “Em outros termos, oferecer-lhes a oportunidade de uma experiência humana e social que lhes permitisse uma outra concepção de ‘aluno’, de ‘professora’ e de ‘escola’, não ensinada em um discurso ideológico vazio, mas vivida” (p. 137). Assim, haveria um lugar na sala de aula para que os estudantes percebessem a existência da diversidade linguística e encontrassem sérios motivos para se empenharem no aprendizado da norma culta, sem traumas.

As atividades de produção de textos teriam, por essa perspectiva, de contemplar as aproximações e as distinções entre as várias formas de dizer, estreitamente relacionadas aos ambientes em que são produzidas, de sorte que o trabalho em língua portuguesa pudesse conduzir à percepção das diferenças e à elaboração de um discurso adequado a cada situação social.

Se o ideal é levar os alunos a se exercitarem na aquisição da norma culta, sem menosprezar sua própria variedade (muitas vezes estigmatizada pela escola), o professor deve oferecer oportunidades objetivas para esse aprendizado.

Assim, ao compararem frases com um tipo de concordância próximo ao da fala coloquial das camadas populares (em que há poucas marcas visíveis), com a norma culta (onde esses sinais são redundantes), os alunos poderão perceber que se trata de dois modos diferentes de indicar o fenômeno e serão capazes de assimilar, de forma tranquila, essas diferenças estruturais.

Conforme sugere Franchi (1984, p. 55), diante de duas realizações diferentes, como

✱ Nós tava escreveno...

✱ Nós estávamos escrevendo...

seria possível “salientar que se fala de modo diferente conforme a classe social, a função social e a ocasião e circunstâncias da fala: quando estamos entre amigos do bairro, quando estamos em uma situação mais formal e cerimoniosa”.

REVISÃO E REESCRITA

Aproximar ao máximo a atividade de escrita, na escola, com as práticas sociais de uso da língua – como um escritor se comporta diante de sua tarefa, por exemplo – significou adotar a revisão e a reescrita como procedimentos corriqueiros. Entretanto, não se trata de encarar a revisão ou a reescrita de um ponto de vista enfadonho, a partir do qual a criança reescreve seu texto, de modo a torná-lo livre de certas “imperfeições” formais ou, conforme afirma Jesus (1997, p.101), proceder a uma “higienização” da escrita. Por esse processo, distorcido e lamentável, a reescrita transforma-se

[...] numa espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “linguisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização. (JESUS, 1997, p. 102).

Trata-se, ao contrário, de mostrar para os usuários da escrita, no ambiente escolar, que escrever é um processo extremamente consciente, que precisa ser constantemente refeito, a fim de aproximar-se o mais possível das manifestações linguísticas estampadas, por exemplo, nos editoriais dos jornais, nas crônicas dos escritores contemporâneos, nos romances modernos ou clássicos. Não é sensato negar, todo o tempo, que haverá sempre um longo caminho, de esforço, escritas e reescritas, até o aluno atingir um nível desejável e satisfatório, na elaboração de seus textos. Na realidade, o professor tem a obrigação de indicar aos estudantes que a revisão

[...] é uma atividade que é parte integrante da escrita. Durante a escrita da primeira versão de um texto, o autor relê constantemente o que escreve para continuar e, relendo, frequentemente transforma seu projeto inicial. A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem. (PASQUIER; DOLZ, 2002, p. 888).

Nesse sentido, revisar e reescrever um texto significariam aproximar-se do que normalmente ocorre, na vida real, quando alguém deseja publicar algo: planeja, escreve, lê, reescreve, revisa, oferece aos outros, para que façam leituras preliminares, até que o texto se torne mais ou menos uma espécie de “obra prima” para aquele momento, ainda que provisório. Enfim, é necessário encarar a escrita como trabalho – e um trabalho paciente, contínuo, às vezes cansativo, mas sempre prazeroso, consideradas as realizações que pode trazer aos produtores e leitores.

PROJETOS DE ESCRITA NA ESCOLA

No bojo de toda essa discussão a respeito de novos caminhos para a produção de textos, incorporando as modernas pesquisas textuais, certamente se destaca a consciência de que só se aprende a escrever, escrevendo. Boas teorias e interessantes técnicas serão sempre insuficientes para formar um bom produtor de textos.

Escrever textos, na escola, é um trabalho que não poderia limitar-se a tratar genericamente de temas complicados, com o objetivo simples de permitir que o professor verifique como está a caracterização formal, como a concordância, a regência ou o uso dos tempos verbais.

Em razão desse pressuposto, cada vez mais se sugere que os alunos trabalhem intensamente com projetos de escrita², que teriam a vantagem de envolver a todos na tentativa de alcançar objetivos precisos e metas comuns, durante algum tempo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam essa perspectiva, ressaltando:

2. Em numerosos trabalhos dirigidos a professores, há a preocupação em sugerir a realização de projetos de escrita, concebidos como “[...] situações que preveem, necessariamente, a elaboração de um produto final orientado para um público leitor maior, podendo extrapolar o limite da sala de aula: produzir um livro de contos, organizar um mural sobre determinado tema, escrever uma carta para um determinado interlocutor, por exemplo” (PEC, 2002, p. 909).

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada – além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz. (BRASIL, 1997, p. 70-71).

Jolibert et al. (1994, p. 38) preferem a denominação “canteiros”, para esses projetos específicos. Definem canteiro “como um módulo de aprendizagem”, cuja organização e enfoque “[...] devem permitir que ambos, professor e aluno, tenham referenciais para se situar, apóiem-se em aspectos precisos para trabalhar, nas aquisições e nas faltas, nos instrumentos e nas estratégias a serem elaborados etc.” O canteiro, que está sempre centrado em um tipo de texto (novela, requerimento etc.), é um trabalho no tempo. Segundo seu entendimento, um canteiro comporta

[...] numerosas sessões, todas dirigidas com precisão e não-intercambiáveis. Conforme o tipo de texto trabalhado, e conforme as disponibilidades ou as urgências da classe, essas sessões podem ser reunidas em dois dias ou em uma semana, ou, ao contrário, estender-se durante um mês, um trimestre (a novela) ou mesmo o ano inteiro (poemas). (JOLIBERT, 1994, p. 38)

Visto dessa maneira, o trabalho com textos, em sala de aula, deixaria de lado uma artificialidade incômoda e passaria a representar, para os alunos, uma boa oportunidade de prepararem peças que seriam lidas por outras pessoas, em vários meios, como prova eficaz do papel que a escrita pode exercer, no mundo contemporâneo.

À GUIA DE CONCLUSÃO

As considerações feitas ao longo deste texto pretenderam evidenciar alguns aspectos relevantes, quando o assunto é produção de textos na escola. Tendo em conta os avanços dos estudos na área, vale enfatizar:

- ✱ Vai longe o tempo em que demonstrar proficiência na escrita era tido como um dom de poucos, fruto de alguma espécie de inspiração ou capacidade peculiar, partilhada por um grupo reduzido de eleitos.
- ✱ Hoje, entende-se que a competência de escrever é algo que pode ser adquirido, praticado e constantemente melhorado; portanto, escrever é um ato perfeitamente passível de merecer a atenção dos professores de língua materna, na escola contemporânea, já que há muita coisa que pode ser ensinada nesse campo.
- ✱ Para arejar os horizontes daqueles que ensinam a escrever, é importante levar em conta as condições de produção dos textos (especialmente o destinatário, as intenções, os meios de circulação dos textos etc.), a diversidade de gêneros e as relações entre as modalidades oral e escrita ou entre norma culta e variedades linguísticas. Com efeito, o caráter discursivo da linguagem, que não acontece no vazio, mas em circunstâncias reais e com pessoas de carne e osso, desejos e crenças diversas, precisa estar sempre em evidência.
- ✱ Ainda que, ao utilizar a escrita, os estudantes sejam solicitados a respeitar as convenções estabelecidas para essa modalidade, os aspectos ditos formais não devem ser superestimados (notadamente na avaliação), de modo a cultivar-se excessivamente uma perfeição, que pode esconder lugares comuns, clichês e falta de articulação entre as ideias expostas, num determinado texto higienicamente “limpo”.
- ✱ A avaliação dos textos, nessa abordagem, deve supor um tratamento adequado dos mecanismos de textualização, cuja manipulação permite que o aluno exiba habilidades essenciais, na construção de textos reais.

- * As atividades de produção de textos, na escola, devem aproximar-se das práticas textuais concretas, na sociedade, oferecendo-se aos produtores a oportunidade de revisar e reescrever os textos, até que estejam prontos para a publicação. Nesse caso, escrever supõe o uso de dicionários, gramáticas, manuais de estilo etc., que auxiliem a tornar os textos cada vez mais adequados à situação e à função que se propõem.
- * Tudo isso deve conduzir à conscientização da necessidade de praticar continuamente a escrita, de maneira a habituar-se a variar sempre a estrutura das frases, a empregar torneios sintáticos expressivos e a perceber sempre a característica intrinsecamente interlocutiva da linguagem. Isso também vale para o professor que, por diversos motivos, pode estar tentando ensinar a escrever sem a condição básica, que é ele próprio escrever bastante, em sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso. In: **PEC – Formação Universitária**. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002, p. 684-698.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**: Leitura & produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985, p.109-19.

FÁVERO, L. L. et al. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCHI, E. P. **E as crianças eram difíceis...** A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**: Leitura & produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99-117, v. 3.

JOLIBERT, J. (Org.). **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: **PEC – Formação Universitária**. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002, p. 879-894.

PEC – Formação Universitária. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002.

COMPREENSÃO TEXTUAL COMO TRABALHO CRIATIVO

Luiz Antônio Marcuschi

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Partindo da revisão das noções de língua e de texto, o autor discute a leitura como processo cognitivo, social e histórico, delineando diferentes horizontes ou perfis de compreensão: a) a falta de horizonte; b) horizonte mínimo; c) horizonte máximo; d) horizonte duvidoso; e) horizonte indevido. Dentro do processo de leitura, analisa-se com detalhe o conceito de inferência.

Palavras-Chave: Leitura, Horizontes de Leitura, Inferência.

COMPREENDER EXIGE TRABALHO

Compreender bem um texto exige habilidade e trabalho. Sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção **no** mundo e um modo de agir **sobre** o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. É comum ouvirmos reclamações do tipo: “*não foi bem isso que eu queria dizer*”; “*você não está me entendendo*”; “*o autor não disse isso*”. Contudo, vale a pena indagar-se o que é que estava sendo dito ou o que é que o autor queria dizer. Existe, pois, má e boa compreensão, ou melhor, **más e boas** compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas.

Sabemos como é importante nos entendermos bem no dia a dia, seja no diálogo com outras pessoas ou na leitura de textos escritos. Da má-compreensão podem surgir desavenças e acabarem namoros; podemos perder amigos e dinheiro, sofrer acidentes e até deixar de conseguir um emprego. Não parece necessário argumentar em favor da relevância do estudo da compreensão, mas é útil lembrar aspectos relacionados ao tema. Em primeiro lugar, sempre que produzimos algum enunciado desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isto se deve à própria natureza da linguagem que não é transparente, nem funciona como fotografia da realidade. Em segundo lugar, a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um tra-

balho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.

Já que praticamente todas as nossas ações diárias mais significativas estão revestidas de linguagem, é importante saber algo sobre o seu funcionamento. E esse funcionamento é tão espontâneo que não nos damos conta de sua complexidade. Quando falamos ou escrevemos não temos muita consciência das regras usadas ou das decisões tomadas, pois essas ações são tão rotineiras que fluem de modo inconsciente. Por outro lado, as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos individuais. Por isso, seguidamente, operam como fontes de mal-entendidos. Pois, como seres produtores de sentidos, não somos tão lineares e transparentes quanto seria de desejar e a compreensão humana depende da cooperação mútua. Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

Tal quadro teórico traz várias consequências, entre elas estão, por exemplo, as seguintes, no que se refere ao entendimento:

- ✱ de um texto, não equivale a entender palavras ou frases;
- ✱ das frases ou das palavras, é vê-las em um contexto maior;
- ✱ propriamente, significa produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
- ✱ de texto, é inferir em uma relação de vários conhecimentos.

A isso subjazem algumas suposições bastante centrais, como:

- ✱ os textos são, em geral, lidos com motivações muito diversas;
- ✱ diferentes indivíduos produzem sentidos diversos com o mesmo texto;
- ✱ um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única;
- ✱ mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis.

Para fundamentação dessas posições e análise dos processos de compreensão envolvidos, devemos levar em conta noções básicas, entre elas, as de *língua*, *texto* e *inferência*. Outras noções serão apresentadas, ao longo do trabalho, mas dessas três dependerá nossa visão da atividade de compreensão. É claro que outros conceitos deveriam ser explorados,

tais como: *contexto, sujeito, estilo e gênero textual*. Mas alguns limites se impõem ao tema. Após a exposição desses aspectos teóricos, veremos tópicos relativos ao tratamento da compreensão no ensino de Língua Portuguesa.

2. LÍNGUA COMO *TRABALHO SOCIAL, HISTÓRICO E COGNITIVO*

O primeiro aspecto importante em uma análise da atividade de compreensão é a noção de **língua** que se adota. Os manuais escolares e os autores mais estruturalistas concebem a língua como *código* ou sistema de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes. Mas a língua é mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A língua não é sequer uma estrutura; ela é **estruturada** simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para “fotografar” a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica, como ensina Bakhtin (1992). Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código. Assim, a produção textual não é simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação.

Portanto, sendo a língua uma *atividade constitutiva*, tal como dizia Franchi (1992), com ela podemos construir sentidos. Sendo uma *forma cognitiva*, com ela podemos expressar nossos sentimentos, crenças, ideias e desejos. Em resumo: mais do que uma forma, a língua é uma *forma de ação* pela qual podemos agir fazendo coisas. Não se confunde com gramática, ortografia ou léxico. Em consequência, a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais variados. Não se dá na palavra isolada, nem no enunciado solto. A língua é um *sistema simbólico* que **pode** significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta, nem plena autonomia significativa. Assim, quando recebemos uma carta de uma amiga dizendo: “*Ontem foi um dia emocionante, fizemos a maior passeata contra a violência em nossa cidade*”, o entendimento das expressões grifadas só é possível se soubermos a data da carta e onde mora a amiga. Mas há casos mais complexos como as *ironias* em que temos de entender praticamente o oposto, por exemplo, quando a mãe que olha o filho todo sujo e diz: “*Que bonito, meu filho!*”

Nessa perspectiva, a língua é mais que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura. Como atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas nem podem ser

confundidos com conteúdos informacionais. A língua é semanticamente opaca e os textos podem produzir mais de um sentido. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto. Certamente, muitas dessas questões se devem a construções que permitem ambiguidades sintáticas como “o burro do vizinho” (o vizinho *tem* um burro ou ele *é* burro?); ambiguidades semânticas (muitas piadas baseiam-se nesse aspecto) e assim por diante.

Com esta concepção de língua é fácil notar que o texto pode tornar-se uma “*armadilha*” e que nem tudo o que queremos dizer está inscrito nele objetivamente. Também não é possível dizer tudo, já que para isso teríamos de produzir grande quantidade de linguagem e os textos não terminariam nunca. Por economia, o autor de um texto sempre vai ter que deixar muita coisa por conta do leitor ou ouvinte. Um texto bem-sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. Se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma *atividade de coautoria*. Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e, parcialmente, completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar **todos** os sentidos do texto **no** texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo.

3. TEXTO COMO *EVENTO COMUNICATIVO*

Ao lado da noção de língua, é necessário ter uma noção de **texto** e de **funcionamento do texto**. A escola trata o texto como um produto acabado, funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Porém, o texto não é um puro produto, nem um simples artefato pronto; ele é um **processo** e pode ser visto como um **evento comunicativo** sempre emergente. Assim, não sendo produto acabado e objetivo, nem depósito de informações, mas um **evento** ou um **ato enunciativo**, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. O texto deve preencher alguns requisitos para sua formulação, mas estes não são condições necessárias nem suficientes. A textualidade se dá como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo e não como a observância de uma gramática ou conjunto de regras de boa-formação.

O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão textual. E esses limites são dados por alguns princípios de compreensão como veremos adiante. Nessa visão, a coerência de um texto é uma **pers-**

pectiva interpretativa do leitor e não se acha inscrita de forma completa e unívoca no texto. Um texto pode ter *coerências diversas* e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua. Nem sempre é feliz nessa atividade e não raro falseia informações. Aqui, os conhecimentos individuais são muito importantes e até mesmo decisivos, não só como base para percepção do que está sendo dito, mas para montar um sentido simplesmente.

A sugestão é que se tome o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, tal como proposto por Beaugrande (1997, p. 10). Portanto, se a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido, bem como na organização e condução das informações. Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está **no leitor**, nem **no texto**, nem **no autor**, mas ele se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. Neste caso, ele apresenta um alto grau de instabilidade e indeterminação por ser um sistema complexo e com muitas relações que se completam na atividade enunciativa. Assim, pode-se dizer que **textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto**.

Escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo. Pois, se a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de ideias, a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção. Seguramente, essas atividades não são aleatórias nem voluntaristas, mas regidas pelas vivências, pelo controle social e pela cultura. A escrita e a fala são atividades situadas e a situação ou o contexto (cognitivo, social, cultural, histórico) em que são produzidas é parte integral do ato de escrever ou falar. Um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções. Em outro contexto de recepção, aquele texto assim produzido pode ter outras condições de recepção. Ler a carta de Pero Vaz de Caminha, hoje, não é o mesmo que há quatro ou cinco séculos. Os textos têm história, são históricos. Em geral, o autor tem em mente certo público, mas não elimina outros. Isso repercute diretamente sobre a forma de organização dos materiais linguísticos e as condições de processamento. Daí também a dificuldade de se dizer o que é uma *leitura objetiva*, se é que isso faz algum sentido.

Os textos sempre se realizam em algum **gênero textual** particular, seja uma notícia de jornal, uma piada, uma reportagem, um poema, uma carta pessoal, uma conversaçã

tânea, uma conferência, um artigo científico, uma receita culinária ou qualquer outro. E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema. O gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos implicados em uma tirinha de jornal ou um horóscopo. Os gêneros não são simples formas textuais, mas “formas de ação social”, como diz Miller (1994), e eles são orientadores da compreensão, como propõe Bakhtin (1992).

4. NOÇÃO DE INFERÊNCIA

A terceira noção central em uma teoria da compreensão é a de **inferência**. Quanto a isso, podemos dizer que todas as teorias de compreensão se situam em um destes dois paradigmas: (1) *compreender é decodificar* ou (2) *compreender é inferir*. De um lado, temos as teorias da **compreensão como decodificação**, baseadas na noção de língua como código e, de outro lado, aquelas baseadas na noção de língua como atividade, tomando a **compreensão como atividade inferencial**. É esta segunda posição que observamos aqui.

As teorias fundadas no paradigma da decodificação sustentam a posição de que a língua é um sistema de representação de ideias e o texto é um repositório de informações. Nelas, compreender não passaria de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. No caso, compreender o texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente. Já as teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. Assim, o sentido não está nem no texto, nem no leitor, nem no autor, e sim em uma complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco.

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e fatores como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso, a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. Por exemplo, a simples interpretação de um

pronomes do texto (todos os casos de anáforas) são atividades inferenciais. Para detalhes, vejam-se os estudos de Kleiman (1989, 1988), Marcuschi (1999) e Koch (2002), sobre o assunto.

Uma sugestão muito comum para definir *inferência* é a de Rickheit e Strohner (1993, p. 8): “Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto.” Na realidade, as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Para tanto, será necessário ter clareza não apenas em relação ao que se deve entender por *informação*, mas também o que vem a ser *contexto*. Diante do exposto, pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto.

Muitas vezes, particularmente na fala, as inferências são estabelecidas, como observa Gumperz (1982), a partir de pistas tais como a prosódia (entoação, volume e qualidade da voz, pausa, velocidade e ritmo da fala), escolhas léxicas, distribuição sintática, estilo, mímica, gestos, postura corporal e assim por diante. O certo é que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente. *Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações em um movimento interativo e negociado.*

A atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo e natural. O que pode ocorrer é que, em dado momento, uma determinada estratégia será mais eficaz do que outra para uma dada operação inferencial. Veja-se o caso do *aviso* como um gênero textual bastante comum. Suponhamos que, na porta de um dado estabelecimento comercial, esteja escrito: “**Aberto aos domingos**”. Com isso eu posso entender, por exemplo:

- ✦ (a) *Este estabelecimento só abre aos domingos.*
- ✦ (b) *Este estabelecimento abre também aos domingos.*
- ✦ (c) *Este estabelecimento abre todos os dias da semana.*

Qual dessas interpretações é a mais provável como pretendida? Seguramente, todos diriam que a intenção do autor desse aviso foi dizer que o estabelecimento abre todos os dias, *inclusive aos domingos*. Assim, parece que (c) seria a interpretação preferencial e implicaria (b). Mas (a) também não estaria errada, só que não seria usual, porque o normal é abrir durante os dias não feriados.

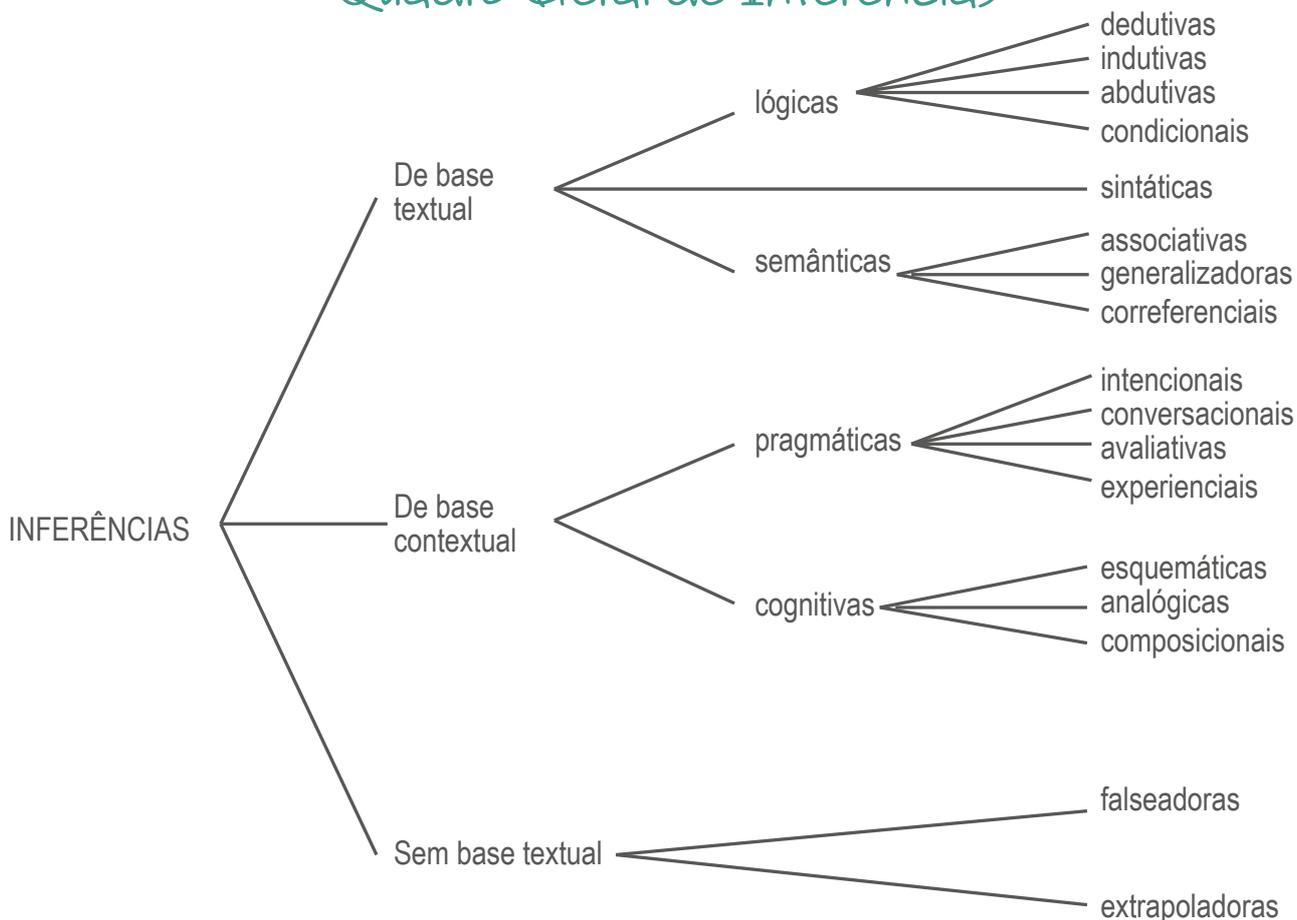
Imaginemos outro aviso, também comum em portas de fábricas: “**Não há vagas**”. O que se deve entender com isso?

- ✦ (a) *Todas as vagas desta empresa estão ocupadas.*
- ✦ (b) *Esta empresa não emprega ninguém.*
- ✦ (c) *Nesta empresa não se trabalha.*

Imagino que a alternativa (a) seja a mais usual, pois a empresa deve ter empregados em número suficiente e, portanto, ali se trabalha, o que invalida (b) e (c). Por fim, na relação com avisos, deve-se ter claro que as expressões têm menos função referencial do que uma intenção *performativa*, isto é, eles pretendem incitar a uma ação futura. Assim, ao lermos na frente de um prédio uma tabuleta que diz “*Saída de veículos*”, não se trata de uma simples informação que dali saem veículos, mas sim de que ali há perigo e deve-se ter cuidado ao passar.

Quanto às inferências, eu identificava (MARCUSCHI, 1989) uma série delas, tal como se pode observar no quadro geral abaixo. O curioso é que embora haja vários tipos de inferências, no nosso dia a dia procedemos mais por raciocínios práticos do que por raciocínios lógicos. Esse aspecto de nossa atuação discursiva é importante porque mostra que, em geral, somos seres **práticos**. Nossa vivência é, sobretudo, institucional e convencionalizada e não se funda em relações estritamente lógicas. É assim que lidamos com a maioria dos avisos no dia a dia e nunca nos irritamos com sua obviedade. Ninguém acha estranho ler “*banheiros*”, “*saída*”, “*escada*”, “*extintor de incêndio*”, porque aquilo não é uma etiqueta para designar referencialmente coisas do mundo e sim um indicador para possíveis ações.

Quadro Geral de Inferências



5. COMPREENSÃO COMO PROCESSO

Uma das ideias centrais neste contexto teórico é a concepção da **compreensão como processo**. Quanto a isso, identificamos pelo menos quatro aspectos na operacionalização desse processo:

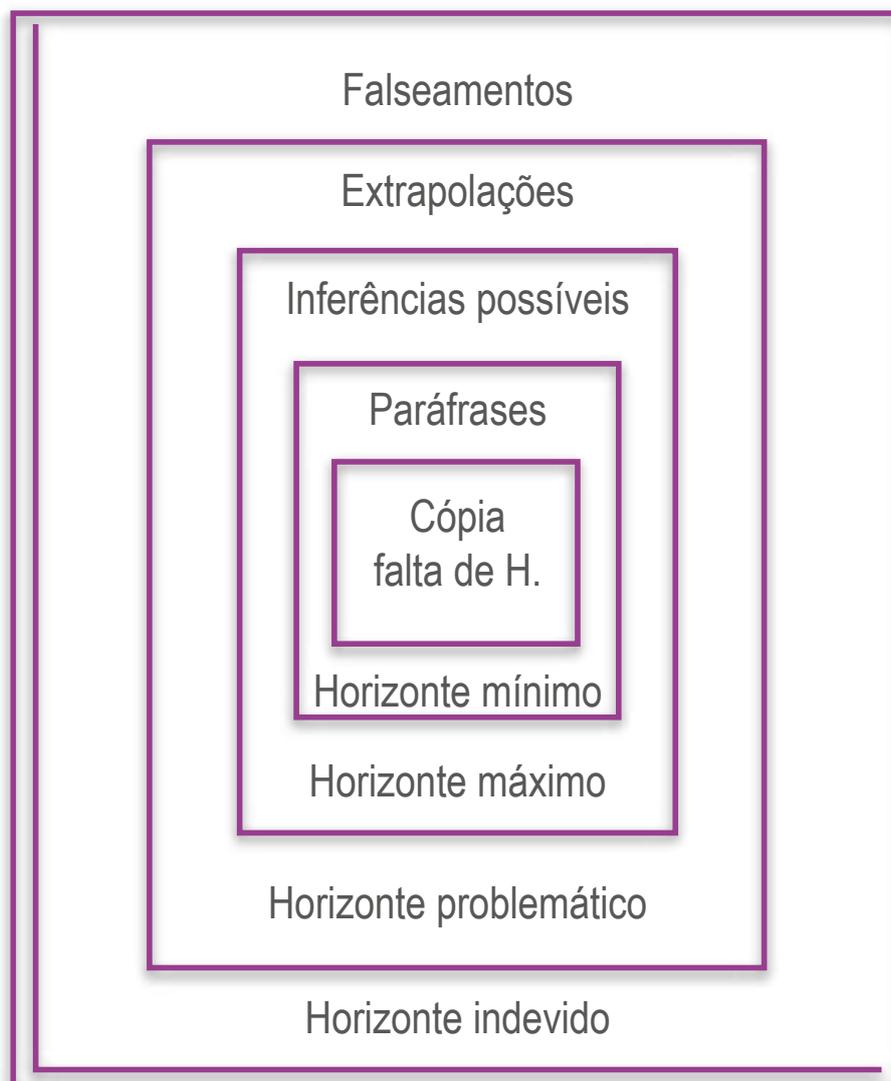
- * **1. Processo estratégico:** esta noção sugere que a compreensão não é uma atividade com regras formais e lógicas que dão resultados automáticos. Os processos estratégicos permitem supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolha das alternativas mais produtivas. É por isso que as inferências mais comuns não são as lógicas e sim as pragmáticas, semânticas ou cognitivas de uma maneira geral.
- * **2. Processo flexível:** esta ideia afirma que não há uma orientação única, podendo a compreensão dar-se tanto num movimento global (*top-down*), como local (*bottom-up*), a depender das necessidades dos interactantes e do contexto discursivo. A compreensão pode se dar em um ir e vir em movimentos do todo para as partes e vice-versa.
- * **3. Processo interativo:** ponto-chave aqui é o fato de que a compreensão, em especial nas atividades interativas realizadas na relação face a face (textos orais em geral), é negociada, ou seja, é co-construída e não unilateral: uma negociação com as propostas textuais e com o interlocutor. Todavia, isso ocorre também no caso da leitura de textos escritos, já que eles são sempre interativos e possuem marcas com essas orientações. Os dêiticos discursivos, por exemplo, são sempre monitorações cognitivas interpessoais.
- * **4. Processo inferencial:** esta noção diz respeito ao modo da produção de sentido que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas, tal como listado acima.

Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se **compreender não é uma atividade de precisão**, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro.

Pode-se admitir, então, que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. **Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis.** Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto, como tão bem explicou Possenti (1990; 1991).

Na tentativa de melhor visualizar a questão, sigo sugestão de Dascal (1981), imaginando o texto como uma cebola. As camadas internas (as cascas centrais) seriam as *informações objetivas*: uma espécie de núcleo informacional que qualquer um teria de admitir sem mudar o conteúdo (por exemplo, dados factuais, nomes, lugares etc.). Em seguida, vem uma camada (as cascas intermediárias) que é passível de receber interpretações diversas, mas válidas; este é o *terreno das inferências* (em geral, ali estão as implicaturas, as intenções, terreno dos subentendidos e das suposições). A camada seguinte (as cascas mais longe do núcleo) é mais complexa e está sujeita a muitos equívocos, já que pertence ao *domínio de nossas crenças e valores pessoais*. Por fim, existe uma camada (as últimas cascas) que é a mais vulnerável e sobre ela podemos discutir, pois ela está no *domínio das extrapolações*. Traduzindo a imagem da cebola em um diagrama, poderíamos usar a figura abaixo:

Horizontes de Compreensão Textual - Texto Original



O *Texto Original* é aquele que recebemos para leitura. Certamente, podemos ler esse texto de várias maneiras. Essas diferentes maneiras são *horizontes* ou perspectivas diversas. Tentemos uma breve explicação:

- ★ **1. Falta de horizonte** – uma leitura nesta perspectiva apenas *repete* ou *copia* o que está dito no texto. Permanecer nesse nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas inscritas de modo transparente. A atividade do leitor se reduziria a uma mera atividade de repetição. Repetir um texto nem sempre é garantia de que se compreendeu efetivamente, pois sabemos que *decorar um texto não garante compreensão*.
- ★ **2. Horizonte mínimo** – teremos o que aqui se chama de *leitura parafrástica*, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima, e a leitura fica ainda em uma atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.
- ★ **3. Horizonte máximo** – perspectiva que considera as *atividades inferenciais* no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura que inclui as entrelinhas; não se limita à paráfrase, nem fica reduzida à repetição.
- ★ **4. Horizonte problemático** – embora este horizonte não seja em princípio descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto e se situa no limite da interpretabilidade. Trata-se do âmbito da extrapolação. São leituras de caráter pessoal, em que há investimento de conhecimentos pessoais muito grande. Na escola, essa esfera é tida como a “*opinião pessoal*” e ali se instala quase que um vale-tudo.
- ★ **5. Horizonte indevido** - é a área da *leitura errada*. Por exemplo, suponhamos este texto, saído no *Diário de Pernambuco*:

Todas as músicas tocadas e cantadas no carnaval pernambucano de 1996 ficaram entre o frevo e o maracatu numa demonstração inequívoca da supremacia da cultura local.

Se, com base nesse texto, alguém dissesse que, entre as músicas tocadas no carnaval pernambucano, estavam o *chorinho* e a *axé music*, ele estaria **contestando** o texto, mas não compreendendo ou interpretando, porque o texto não permitia aquela leitura. Contudo, se alguém tivesse lido esse texto em uma seção de variedades da revista *Veja*, poderia achar que se tratasse de uma **ironia**. Neste caso, baseado em suposições várias, ele poderia *inferir* que o autor quis dar a entender *de maneira irônica* que, em Pernambuco, não há só frevo e maracatu no carnaval, ficando em um *horizonte problemático*.

Com esta última observação, entramos em um terreno delicado e limítrofe, que é o de perceber as *intenções* no texto. É difícil desenvolver uma teoria consistente e clara para essa finalidade. Existem várias delas, por exemplo, a teoria das máximas conversacionais de H. P. Grice (1975), que explica como se dão as *implicaturas* (inferências de natureza pragmática), de que não trataremos aqui. Essas teorias defendem que é possível, com uma frase ou um texto, dar a entender o contrário daquilo que é expresso pelo suposto “*sentido literal*”. Mas aí entramos em uma questão bastante complexa, ou seja: *existe ou não o sentido literal?* Embora relevante para o trabalho com a compreensão, essa questão sai de nosso campo. Para observações interessantes sobre o assunto, remeto ao estudo de Possenti (2002), para quem o sentido literal existe, porém, de uma maneira geral, as palavras não funcionam “*literalmente*”.

6. TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao fazer a análise dos exercícios de compreensão nos livros didáticos, desenvolvi uma tipologia de perguntas que encontramos nas seções dedicadas à compreensão textual (MARCUSCHI, 1999). Essa tipologia deveria, hoje, sofrer alguma mudança, porém, em princípio, ainda continua válida. Certamente, essa tipologia não é a única nem a mais correta, mas serve para indicar alguns aspectos centrais da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão.

Os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos livros de Língua Portuguesa analisados foram identificados de acordo com as estratégias que utilizavam. Os nomes dados podem ser outros. Eles servem de guia para indicar a ação básica pretendida em cada categoria.

TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS 1980-90

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ligue:</i> Lilian • Não preciso falar sobre o que aconteceu. • Mamãe • Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o quê, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação . A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • P cujas respostas dependem do estabelecimento de relações entre informações disponíveis no texto ou de relações estabelecidas entre informações presentes no texto e a experiência cultural das pessoas, por exemplo.
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre...? Justifique. • O que você acha do...? Justifique. • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocarem. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antipodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonismo vicioso (Não havia pleonismo no texto e isso não fora explicado na lição) • Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto. • Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Seguramente, os anos 2000 apresentam mudanças substantivas nesse quadro, pois já há uma consciência maior em relação ao problema. Um exercício interessante para quem deseja fazer uma análise mais aprofundada da questão aqui levantada seria a análise comparativa entre os manuais de ensino de língua referentes ao período anterior ao surgimento dos PCN e os manuais que já foram produzidos com uma nova mentalidade a respeito do ensino de língua.

Em trabalho sobre compreensão nos livros didáticos (MARCUSCHI, 2003), dediquei-me de maneira especial a ver como se trabalhava o **vocabulário** no contexto dos exercícios de compreensão. Em uma análise não muito extensa, constatei que mais da metade dos exercícios com o vocabulário se situa no trabalho com a *sinonímia*. Outra parte trabalha questões de *linguagem figurada*, cabendo ainda um bom percentual de exercícios com a *forma* (gênero, número, grau, derivação, neologia etc.). Pude notar que é comum aparecer uma visão descontextualizada do léxico. Daí o acúmulo de comandos do tipo:

- ✱ Explique o sentido da palavra grifada.
- ✱ Escreva outras palavras que signifiquem o mesmo que [...].
- ✱ Qual o significado da palavra [...].
- ✱ Sublinhe as palavras que você desconhece e procure seus significados no dicionário, indicando qual deles é o mais apropriado.
- ✱ Substitua as palavras grifadas por um sinônimo e se você desconhece vá ao dicionário.
- ✱ Reescreva as frases com um sinônimo para as palavras sublinhadas.
- ✱ Ligue as palavras da lista à esquerda com sua equivalente na lista à direita.
- ✱ Relacione de duas em duas as palavras que dizem o contrário.
- ✱ No texto, você encontra algumas palavras grifadas que são gírias: substitua-as pelo equivalente em linguagem culta.
- ✱ Identifique as expressões idiomáticas e dê o seu sentido.

Esse tipo de atividade e tratamento do vocabulário nos dá uma ideia bastante clara da noção de língua que os autores têm e da função meramente representacional dos vocábulos da língua. Até parece que, sabendo o léxico, entende-se o texto. No entanto, é necessário ter claro que **o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....



- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a Science of Text and Discourse**: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge of Society. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.
- DASCAL, M. Strategies of Understanding. In: PARRET, H.; BOUVERESSE, J. (Ed.). **Meaning and Understanding**. Berlin; New York: W. De Gruyter, 1981.
- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992. Publicado originalmente na revista *Almanaque*, n. 5, p. 9-26, 1977.
- GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Ed.). **Syntax and Semantics**. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58, v. 3: Speech Acts. (Tradução brasileira: DASCAL, M. (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Campinas: [s. n.], 1982, p. 59-80. v. IV- Pragmática.
- GUMPERZ, J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1988.
- KLEIMAN, Â. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório de Projeto financiado pelo CNPq, Proc. nº 30.4780/85. Recife, Departamento de Letras/Universidade Federal de Pernambuco, 1989, mimeo, 145 p.
- MARCUSCHI, L. A. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. **Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste**. Goiânia: UFGO, 1999, p. 38-71.
- MARCUSCHI, L. A. Gênero e léxico na produção textual. In: SIMPÓSIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: INTERSEÇÕES, 1., 2003, Belo Horizonte. **[Conferência]**. Belo Horizonte: PUC Minas/Coração Eucarístico, 2003, mimeo.
- MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). **Genre and the New Rhetoric**. London;Bristol: Taylor & Francis, 1994.
- POSSENTI, S. A leitura errada existe. *Estudos Linguísticos*. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 19., 1990. **Anais...** Bauru: Unesp, 1990.
- POSSENTI, S. Ainda a leitura errada. *Estudos Linguísticos*. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 20., 1990. **Anais...** Franca: Unifran, 1991.
- RICKHEIT, G.; STROHNER, H. **Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung**. Cambridge: University Press, 1993.

BIBLIOGRAFIA.....



- MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMANN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura**: Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

A FORMAÇÃO DO LEITOR

Vera Teixeira de Aguiar

Pontifícia Universidade Católica - Porto Alegre

Resumo: O texto de Vera Teixeira Aguiar traça, inicialmente, um panorama do quadro da leitura e, sobretudo, da leitura literária na história do Brasil. Em seguida, observam-se diferentes perfis de leitores, apontando-se elementos concretos para fomentar o interesse pelos livros.

Palavras-chave: Leitor, Leitura, Literatura, Perfis de leitores.

Quando nos ocupamos da formação do leitor, temos em vista o leitor literário, aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer. As outras leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas, mas carecem dos profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói.

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos como comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito, e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações), quer estéticas (como narrativas e poemas). Mas, como afirma o pesquisador Chartier (2001), não basta fazer uma divisão grosseira entre analfabetos e alfabetizados, pois todos aqueles que podem ler textos não o fazem do mesmo modo. Além de haver graus de conhecimento diferentes, que levam a leituras mais ou menos competentes, também muitos outros fatores interferem nas maneiras de ler: os interesses, os hábitos, as intenções e as técnicas de leitura determinam relações variadas com os textos. Para Chartier, uma história da leitura deve, pois, levar em conta, as formas de compreensão, apropriação e utilização dos textos.

Como estamos considerando aqui a leitura do texto escrito e, especialmente, a do texto literário, podemos aproximar a história da leitura da história do livro ou, antes dele, dos materiais escritos, desde os mais remotos traçados, que remontam há vinte mil anos antes de nossa era. Mas podemos ir mais longe, porque a literatura teve origem nas fontes orais,

que expressam as relações dos homens com os deuses e com os outros homens. Através de relatos, cantos e ladainhas, eles oravam, falavam de suas peripécias nas lutas, nas caças, nas aventuras e participavam de todos os ritos da comunidade. A passagem da oralidade para a escrita não se deu harmonicamente, mas, ao contrário, aos saltos desordenados e em tempos diferentes, segundo os grupos humanos. O processo foi, e continua sendo, tão complexo que até hoje temos comunidades predominantemente orais, às vezes bem próximas de outras altamente letradas.

A sociedade brasileira não foge à regra. País de cultura tradicionalmente oral, o Brasil vê-se, nos finais do século XIX, obrigado a abrir espaço para o livro e o material escrito em geral, de modo a entrar no compasso da modernidade. Até aquele momento, a circulação da informação e a comunicação entre os membros da sociedade, assim como todas as manifestações culturais, aconteciam quase sempre ao largo das letras.

O fenômeno coincide com a Abolição da Escravatura, o advento da República e o esforço de colocar o País no ritmo do moderno capitalismo. A chegada de levas de imigrantes e o crescimento urbano dão origem à formação de um virtual público consumidor de livros. O que está em jogo no momento é a consolidação da identidade nacional, que não se fez com a independência política proclamada por um príncipe português. Mais do que uma cerimônia inaugural, a nacionalidade precisa ser construída e, para isso, importam, de modo especial, as obras literárias que representam, através do universo ficcional, os segmentos mais significativos do país nascente.

A inteligência brasileira começa a se dar conta da necessidade de melhor conhecer a diversificada realidade do País para definir-lhe o perfil. Para isso, contribui o aparato científico trazido da Europa e posto a serviço da compreensão dos fenômenos sociais brasileiros: daí a valorização do saber, da análise, da reflexão e, por conseguinte, da escolarização. Ao mesmo tempo, menosprezam-se as manifestações culturais populares, espontâneas, orais. O que queremos, nesse momento, é alçar o Brasil ao patamar da civilização europeia e a literatura pode cumprir essa missão.

O interesse na modernização do Brasil dá aos escritores a função de buscar o discurso adequado ao momento, através de símbolos e metáforas que constroem a nova imagem. Para tanto, as influências parnasiana e simbolista contribuem sobremaneira e a escrita faz-se ainda conservadora e enfática. Por meio da literatura cívica, Olavo Bilac empenha-se pelo serviço militar obrigatório, enquanto Afonso Celso, Rui Barbosa e Coelho Neto louvam um Brasil retórico e pernóstico que só existe nessas letras.

Contudo, a oratória ufanista convive com obras voltadas para um projeto de investigação nacional, através da construção de uma linguagem representativa das raízes brasileiras.

O ensaio crítico e ficcional de Euclides da Cunha, por exemplo, denuncia em *Os sertões* a existência de dois brasis, um no litoral desenvolvido e europeizado e outro no interior esquecido, atrasado e pobre. A vida urbana é desnudada nas tramas de Aluísio Azevedo e Machado de Assis, que acusam os desmandos sociais e suas consequências na alma humana, enquanto o mundo rural aparece na prosa de regionalistas como Monteiro Lobato, Simões Lopes Neto e Hugo de Carvalho Ramos.

Essas tendências opostas – laudatória e crítica – de interpretação e representação da sociedade brasileira perpassam o século XX e convivem até hoje, tendo, cada uma delas, uma expectativa de leitor bem definida. De um lado, vemos um sujeito que idealiza a realidade, passa ao largo das questões urgentes, lê apenas o que está dado e, de preferência, volta sempre aos mesmos modelos de texto que mitificam o presente e o passado, e projetam um futuro também igual. De outro, temos o leitor curioso e atento, que aceita a mudança e os desafios, preenche os não-ditos da página, se posiciona e reage frente às ideias e aos sentimentos que a obra provoca.

As condições históricas e sociais, no entanto, vão plasmando a realidade segundo o momento. Ao esforço nacionalista inicial da República recém-instalada seguem-se os movimentos de massa dos anos 1920, que têm como resposta o patronato oficial da ditadura Vargas tutelando a criação e a circulação de bens culturais. Logo depois, a reação modernizadora de 1945 leva o País a se emparelhar com o capitalismo internacional, restando-lhe, no entanto, o lugar de nação periférica, dependente das grandes potências. No campo da cultura, nos anos subsequentes, o avanço dos meios de comunicação dissemina uma visão uniforme da sociedade, expressa em esquemas e ideias importadas que formam os novos receptores, advindos da crescente urbanização. Em oposição, a literatura e a arte em geral encastelam-se no experimentalismo poético e ficcional, afastando-se, por essas vias, do leitor comum.

Os últimos 40 anos orientam-se no sentido de uma política cultural planejada, coerente com o modelo econômico e político instaurado no País a partir de 1964. Se a política de Vargas pregava a intervenção do Estado na economia e o repúdio ao capital estrangeiro, agora a proposta é de atrelamento à economia internacional e abertura ao investimento multinacional. Para a literatura, o regime capitalista significa um setor editorial forte e um público leitor capaz de constituir um mercado consumidor de livros. Até o aspecto físico dos mesmos atualiza-se e alguns editores investem em propaganda, vendendo-os também em bancas de revistas, farmácias e supermercados. O novo espaço que o livro conquista está de acordo com os caminhos da cultura brasileira, toda ela apoiada pela comunicação. Disseminam-se, nesse período, os programas de incentivo à leitura, as coedições e os convênios com órgãos como o Instituto Nacional do Livro e o Conselho Federal de Cultura, entre outros. Nessas condições, viabilizam-se projetos experimentais, literatura de vocação social e intimista, textos que documentam realística ou magicamente a realidade.

O aumento de leitores está diretamente relacionado, como ocorre de resto em toda a sua trajetória, à função da escola como promotora da leitura. A lei 5692/71, que reforma o ensino fundamental e médio, acentua a proposta do uso da literatura infantil no colégio. Aliamos ao fato a abertura da escola a todas as camadas da população e temos um número agigantado de leitores em potencial. O quadro é ideal para o avanço da literatura de massa, largamente exercida no período anterior e agora estimulada ao extremo pelas conquistas tecnológicas de edição e distribuição dos livros. No entanto, fatores sociais contribuem para o aparecimento de novos textos. A necessidade de crítica e a emergência das vozes minoritárias (como a da mulher, do negro, das classes marginalizadas, da criança) dão origem a obras novas, que redescobrem o Brasil urbano e rural, trazendo à luz traços culturais até então pouco explorados.

Embora vá se construindo um espaço de reação, a força da cultura massiva alastra-se. Podemos dizer, então, que o País vai, de certo modo, da oralidade para a sociedade de massa sem que a população tenha realmente acesso ao livro como meio de comunicação cultural. O material escrito não faz parte do cotidiano dos brasileiros, para os quais todos os problemas se resolvem sem ler ou escrever, e as melhores modalidades de diversão não incluem o prazer literário. Desse fenômeno resulta um “modus vivendi” avesso às letras e, por isso, mais facilmente manipulável pelos produtores de bens de massa.

Nos últimos tempos, com a superação da ditadura militar, a preocupação com tal fenômeno gera uma série de iniciativas, de âmbito oficial e privado, que têm por meta a alfabetização e a formação de hábitos de leitura. Às vezes, o que temos em vista é a qualificação de trabalhadores capazes de seguir instruções escritas e o aumento de consumidores do enorme elenco de produtos que o mercado oferece. Mas, em contrapartida, também há aqueles programas que se interessam pelo leitor crítico e permanente, o qual integra a comunicação escrita ao seu dia a dia, alargando suas possibilidades de conhecer e agir. No segundo caso, o que queremos é fazer o caminho da oralidade à leitura, recuperando um processo perdido na constituição da nação brasileira.

Para que isso aconteça, não podemos impor um modelo cultural estrangeiro, arbitrária e compulsoriamente, sem levar em conta as raízes em que deveria se sedimentar a nacionalidade. O primeiro passo, então, consiste na valorização dessa herança, toda ela voltada para a oralidade. Nesse sentido, as ideias de David Olson, em *O mundo no papel* (1997), criticando o lugar de destaque que a escrita ocupa na vida atual, podem ajudar. O autor enumera seis crenças a respeito de seu domínio, para destruí-las uma a uma:

- * Escrever é transcrever a fala. Tal afirmação leva em conta apenas a transcrição do que é dito, deixando de lado o como foi dito e com que intenção. Variando a entonação e a ênfase, podemos dar inúmeras interpretações a um texto, chegando a

escrita a ser vista com um modelo para a fala. Quando aprendemos a ler, passamos, então, a pensar de modo diferente sobre a fala.

- ✱ A escrita é superior à fala, essa última entendida como pouco convencional, desleixada. Na verdade, o que ocorre é a subordinação da escrita à linguagem oral, mais rica e criativa. A espontaneidade da fala dá margem a criações linguísticas que vêm atender a novas situações de comunicação. Sobra à escrita codificar esses dados, em sinais normatizados que não reproduzem todas as dimensões dos atos de fala.
- ✱ O alfabeto é um sistema de escrita privilegiado em relação aos demais, o que facilita a formação dos leitores. A simplicidade do alfabeto, no entanto, muito útil para línguas silábicas, não se adapta, por exemplo, ao idioma chinês. Além disso, muitas vezes, em países de cultura não alfabética, como o Japão, o número de crianças competentes em leitura é muito superior às taxas obtidas no mundo ocidental.
- ✱ A escrita é responsável pelo progresso social, sendo evidente a relação entre o grau de alfabetização e o crescimento econômico e democrático das nações modernas. Entretanto, contraditoriamente, o aprendizado da escrita, em muitas situações, pode ser o caminho para a escravidão. É o caso dos momentos em que ela serve de controle social para formar trabalhadores produtivos e soldados obedientes. Nesse sentido, os programas de alfabetização estão a serviço do preparo de mão-de-obra qualificada e disciplinada para atender aos interesses de lucro e às vantagens das classes dirigentes. Não há, nessa perspectiva, vislumbre algum de bem-estar social generalizado. (É claro que as ideias de Olson pressupõem um leitor passivo, que não reagiria aos estímulos da escrita. Na verdade, uma leitura crítica deverá formar sujeitos capazes de construir um mundo novo).
- ✱ A escrita é a responsável pelo avanço cultural, uma vez que contribui em grande parte para o surgimento do pensamento filosófico e científico. Inversamente, sua ausência nas sociedades ágrafas dá margem ao aparecimento da superstição, do mito e da magia. O antropólogos têm observado, contudo, a enorme sofisticação da cultura oral, a qual permite o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, de modo a que povos os quais não dominam a escrita sejam capazes de resolver intrincados problemas, sem o uso de bússolas, mapas, gráficos e outros indicadores escritos. Mas talvez, o melhor exemplo seja o dos gregos da era clássica, para os quais a escrita era muito limitada. Ali, dentro de uma cultura essencialmente oral, era exercitada a dialética, fundada no debate e na argumentação para a construção do conhecimento. Portanto, de pouco valeu a escrita para as realizações intelectuais daquele povo.
- ✱ A escrita constitui-se em um instrumento do desenvolvimento cognitivo, uma vez que o conhecimento se identifica com o que aprendemos na escola e nos livros.

Logo, a alfabetização abre as portas para esse conhecimento abstrato, por meio da aquisição das “habilidades básicas” para a leitura e a escrita. Tais assertivas estão equivocadas por identificar os meios de comunicação (no caso, os escritos) com o conhecimento por eles comunicado, que pode se valer de outros meios, como as falas, as gravuras, os vídeos, as gravações. A escola deve, então, somar a escrita aos outros recursos expressivos com os quais a criança já convive, em vez de renegá-los em favor dos livros. Valorizando mais os conteúdos dados, em vez das letras, é possível formar um sujeito crítico e não apenas um leitor funcional, que segue ordens sem se posicionar diante delas.

Para Olson (1997), todavia, relativizar o valor da escrita não significa deixar de admitir sua influência na construção das atividades culturais e cognitivas do homem ocidental. É certo que, para decifrar a escrita, desenvolvemos estruturas mentais específicas as quais passam a dar as chaves para a compreensão de tudo o que há em torno, isto é, todo o mundo para o homem passa a ser uma escrita. Isso acontece porque os sistemas gráficos não só preservam as informações, como proporcionam modelos de funcionamento que levam a ver a linguagem, o universo inteiro e a mente humana sob nova luz.

Precisamos estabelecer as relações complementares entre a leitura e a escrita, percebendo que podemos ler todos os sinais, dos livros e do mundo, buscando recuperar a intenção dos textos em direção a seus receptores, com base nas marcas gráficas e em todas as outras disponíveis. Por essas vias, não haverá alfabetizados funcionais, que apenas soletram ordens a serem obedecidas e informações a serem digeridas, mas leitores críticos, capazes de interagir com textos das mais diversas naturezas sociais e institucionais (jornalísticos, políticos, religiosos, literários, científicos, jurídicos etc.) e estender essa capacidade leitora a todas as situações orais da vida cotidiana.

Em um país como o Brasil, em que diferentes culturas convivem simultaneamente, é preciso revisar parâmetros, pois uma sociedade que pode somar modalidades culturais (oral/escrita) será, sem dúvida, mais rica e diversificada. Isso é uma vantagem, porque permite o entrecruzamento de saberes os quais se valorizam à medida que entram em contato com o seu oposto. Só reconhecemos nossos predicados e nossas limitações quando nos defrontamos com o outro e podemos perceber, pelas diferenças, o que nos faz únicos e o que nos aproxima de nossos interlocutores.

Se a história da literatura, como vimos, remonta às primeiras manifestações humanas de expressão e comunicação, também em nossa trajetória individual percorremos o mesmo caminho. Nossa formação leitora tem início nas canções de ninar que, bebês ainda, nos acalantam o sono. A importância, pois, dos primeiros contatos com a palavra é fundamental para a formação da sensibilidade linguística, isto é, a capacidade de prestar atenção nos

sons e nos sentidos, no ritmo e na melodia de cada frase que ouvimos ou, depois, lemos, vai, gradativamente, aproximando-nos do texto escrito em todos os suportes e da literatura, especialmente.

As observações acima levam a reforçar o valor da família na formação do leitor. Se as primeiras experiências com a linguagem dão origem a esse processo, então os exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e de todos aqueles que convivem com os pequenos representam modelos a serem imitados. No entanto, muitas vezes, o ambiente familiar carece de material escrito, os adultos são analfabetos, mas o incentivo à leitura está presente, valorizando-a. As pessoas que não tiveram oportunidades de ingressar no mundo letrado depositam em seus filhos a esperança da vitória na luta com a escrita.

Além da família, outras figuras influenciam crianças e jovens desde cedo. Diana Werkmeister (1993), investigando sobre a formação do leitor de literatura, recupera várias histórias de leitores, que falam de suas vivências com os livros. Viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros. Mas é sobretudo o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor.

Os relatos de professores, recolhidos por Ângela da Rocha Rolla (1995), permitem o diagnóstico de tipos de leitores, segundo a quantidade, os modos e os interesses de leitura. A autora começa pelo **não leitor que**, sujeito com uma história de vida distante dos livros desvalorizados pela família na primeira infância, apresenta um comportamento avesso à leitura literária. Tem um contato esporádico com periódicos, que lê para se informar dos acontecimentos recentes e não consegue acompanhar um texto ficcional até o fim. Não dispõe de uma biblioteca, estando a leitura como lazer distante do seu cotidiano, que também dispensa hábitos culturais como cinema, teatro, música, esporte e outros.

O **leitor apressado** caracteriza-se por ser um sujeito dinâmico, muito ocupado com o trabalho, que lhe deixa poucas horas diárias de lazer. Lê para se informar dos acontecimentos recentes e para se atualizar em assuntos diversos, como política, religião, pedagogia, psicologia, espiritismo. Tem pouco tempo para ler, fazendo leituras rápidas de notícias de jornal, artigos de revistas, crônicas. Compra jornal diariamente e assina uma revista mensal, ou pede emprestado, mas não lê ficção ou lê às vezes. Já o **leitor superficial** lê eventualmente, sem privilegiar um tipo de leitura e não manifesta preocupação com o valor estético das obras. Escolhe os textos ao acaso, geralmente a literatura de massa ou gêneros já consagrados, como o romance romântico. Não costuma realizar leituras para aprimoramento

profissional, preferindo as de caráter utilitário e informativo: o poder da mente, o milagre das plantas, o esoterismo, o espiritismo. Conhece poucos escritores e se limita a raras obras, não sendo a leitura prioritária em sua vida.

Mas o **leitor compulsivo** é eclético: da história em quadrinhos ao último lançamento de um escritor valorizado pela crítica, tudo lhe desperta a curiosidade. Lê o que lhe cai nas mãos, mas mostra um espírito crítico em relação aos textos, emitindo opiniões a respeito de autores e obras. Tem livros espalhados por toda a casa, a leitura estando em primeiro plano. Adora frequentar bibliotecas ou tem a sua própria. Lê de tudo a toda hora, ocupando qualquer minuto livre que tem nessa atividade. Diferente é o **leitor técnico**, que faz leituras para estudo. São textos técnicos que versam sobre assuntos relativos às disciplinas que está cursando como aluno ou para aprofundamento teórico no campo profissional. As leituras informativas reduzem-se a uma rápida olhada no jornal do dia, sem espaço para as reportagens de revistas. A leitura literária está ausente, porque a científica lhe toma todo o tempo disponível. O contato com os livros é diário, o ritmo da leitura é acelerado, há uma preocupação com o cumprimento de tarefas. O leitor técnico não considera a leitura que realiza uma atividade prazerosa, é um trabalho cansativo, que faz por obrigação. A preocupação com a defasagem em termos de leitura literária existe, mas não é resolvida.

Há ainda, o **leitor escolar**, professor que lê com um objetivo principal: indicar obras literárias para os alunos. Há uma preocupação com o trabalho didático, que absorve toda a sua disponibilidade para a leitura. Essa se reveste de obrigatoriedade, com a finalidade única de desenvolver seu trabalho docente, que consiste na análise e comentário das obras solicitadas, cujo assunto não diz respeito aos seus interesses, nem ao seu gosto literário, principalmente quando se trata de literatura infantojuvenil. Por força da necessidade imediata e do pouco tempo disponível, realiza leituras rápidas, sem fruição. As leituras escolares não são consideradas leituras de lazer, desse modo estão ausentes do cotidiano desse leitor.

O **leitor profissional** não é um leitor ingênuo, pois lê para analisar estilos, buscando o valor estético das obras. A leitura literária e a produção de textos fazem parte de seu cotidiano profissional, suas leituras constituem-se por obras técnicas sobre teoria literária e obras de autores clássicos e modernos. Frequenta livrarias e círculos de leitores, tem um apreço especial por livros que adquire na medida de suas condições financeiras. Lê ficção para fundamentar as atividades voltadas ao trabalho e ao lazer, fazendo leituras informativas, técnicas e literárias. Iniciado em estudos literários, a leitura é prioritária na sua vida, constituindo-se em atividade realizada com prazer. Por último, Rolla (1995) refere-se ao **leitor dileitante**, um leitor ingênuo, que lê sem conhecimento prévio, por puro prazer. Tem um livro de ficção na cabeceira e lê obras de autores consagrados ou popularmente conhecidos, preferindo literatura de consumo fácil (histórias de amor e de suspense, enredos de folhetim) e fazendo

pouca leitura informativa. Gosta também de ler poesia e literatura intimista. Seus critérios de escolha são aleatórios, ao sabor do momento e do gosto, não possuindo bagagem teórica para avaliar as leituras que realiza.

Como vemos, os hábitos e modos de leitura variam segundo o perfil delineado. Mas talvez, o dado mais marcante para essa classificação dos leitores seja a natureza dos seus interesses, que os orientam para leituras variadas. Por interesse entendemos uma atitude favorável, gerada por uma necessidade, que propulsiona uma ação. O interesse pela leitura é, portanto, uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda de uma necessidade que pode ser a de tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores, sendo importantes a idade e a escolaridade do leitor, além do sexo e do nível socioeconômico.

A idade do leitor influencia seus interesses: a criança, o adolescente e o adulto têm preferência por textos diferentes. Mesmo dentro de cada período da vida humana, essas preferências modificam-se à medida em que se dá o amadurecimento do indivíduo. Podemos falar em idades de leitura, desde a mais simples até a mais complexa, considerando a fase do desenvolvimento em que a pessoa está. Essas etapas não são necessariamente rígidas e podem se manifestar em momentos diferentes na vida de cada um. O que importa é pensar que todo sujeito o qual se torna leitor passa por essas fases e volta a elas quando sente necessidade.

Para facilitar, contudo, a compreensão do processo, situamos as séries escolares referentes a cada fase, mas ressaltamos que esses limites não são fixos e estão relacionados à quantidade e ao tipo das experiências propiciadas a cada um. Em outras palavras, os estímulos do meio social e cultural provocam o amadurecimento do leitor. Por seu turno, os comportamentos que privilegiamos em cada etapa não são excludentes, mas dizem respeito ao tipo de leitura que é enfatizado naquele momento, considerando que o leitor pratica leituras compreensivas, interpretativas e críticas em qualquer faixa etária. Vejamos, assim, as possíveis idades de leitura:

- ✱ **Pré-leitura:** durante a pré-escola e o período preparatório para a alfabetização, a criança desenvolve capacidades e habilidades que a tornarão apta à aprendizagem da leitura: a construção dos símbolos e o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção permitem o estabelecimento de relações entre as imagens e as palavras. Os interesses voltam-se, nesta fase, para histórias curtas e rimas, em livros com muitas gravuras e pouco texto escrito, que permitem a descoberta do sentido mais pela linguagem visual do que pela verbal. Paralelamente, estão presentes as histórias mais longas, que falam das situações do cotidiano infantil e são lidas ou contadas pelo adulto.

- ★ **Leitura compreensiva:** é o período correspondente ao momento da alfabetização (1ª e 2ª séries), em que a criança começa a decifrar o código escrito e faz uma leitura silábica e de palavras. A motivação para ler é muito grande, e a escolha recai sobre livros semelhantes aos da etapa anterior, decodificados pelo novo leitor. É importante, contudo, que os textos sejam escolhidos não apenas por sua facilidade de decodificação, mas também pelo estímulo à fantasia, à criatividade e ao raciocínio do leitor iniciante.
- ★ **Leitura interpretativa:** da 3ª à 5ª série, o aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das ideias do texto, adquirindo fluência no ato de ler. A aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa, bem como o desenvolvimento das capacidades de classificar, ordenar e enumerar dados permitem que o estudante se aprofunde mais nos textos e se volte para leituras mais exigentes. Esse é um período em que, ainda, se mantém a mentalidade mágica, quando o leitor vai buscar, nos contos de fadas, nas fábulas, nos mitos e nas lendas, aqueles ingredientes simbólicos necessários à elaboração de suas vivências. Por meio da fantasia, ele vai compreender melhor a realidade que o cerca e o seu lugar no mundo. Aos poucos, os elementos mágicos vão dando lugar aos dados do cotidiano, e vamos encontrar histórias em que fantasia e realidade convivem.
- ★ **Iniciação à leitura crítica:** em torno da 6ª e 7ª séries, o estudante atinge o estágio do desenvolvimento que Piaget (1973) denomina das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. A capacidade de discernimento do real e a maior experiência de leitura favorecem o exercício de habilidades críticas e permitem ao leitor não só interpretar os dados fornecidos pelo texto, como também se posicionar diante deles, organizando seus referenciais éticos e morais. As preferências por livros de aventuras, em que os problemas são resolvidos por grupos de jovens, vêm preencher as necessidades do leitor de iniciar-se no questionamento da realidade, ampliando sua dimensão social.
- ★ **Leitura crítica:** é o período que abrange a 8ª série e o ensino médio, quando o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos. Sensível aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na idade adulta. A busca da identidade individual e social, e o maior exercício da leitura têm como dividendo uma postura crítica diante dos textos, por meio da comparação de ideias, da conclusão, da tomada de posições. Livros que abordam problemas sociais e psicológicos interessam ao jovem desse nível e possibilitam a reflexão e a opção por comportamentos que descobre como mais justos e mais autênticos.

Na idade adulta também temos fases de leitura que se sucedem segundo o nível de maturidade e a experiência de vida, obedecendo a fatores como profissão, religião, ambiente cultural e outros. Quando adultos jovens, há interesse por tudo o que diga respeito à profissão e aos relacionamentos afetivos. A partir dos 40 anos, questões relativas à família e à educação dos filhos, além daquelas voltadas ao trabalho começam a preocupar. Na velhice, problemas relativos à saúde, à solidão, às questões existenciais e religiosas são importantes para nós. Em todos os momentos, buscamos nossos livros preferidos entre aqueles que desenvolvem os temas que centralizam nossa vida.

Como a idade e a escolaridade, o sexo também é fator determinante dos interesses de leitura. Fatores biológicos e, principalmente, culturais determinam diferenças de comportamento entre os sexos. Uma dessas diferenças diz respeito à atitude diante da leitura. Os homens escolhem os temas mais arrojados (aventuras, viagens, ficção científica), enquanto as mulheres se voltam para as histórias de amor, romances, vida familiar, crianças. Tais tendências estão intimamente relacionadas aos fatores culturais. Na verdade, a sociedade cria estereótipos de comportamento para o homem e para a mulher, e esses dirigem suas atitudes e interesses. Portanto, suas preferências literárias correspondem aos padrões sociais: o sexo masculino envolve-se em atividades de luta pelo sucesso e pela sobrevivência, enquanto ao sexo feminino são atribuídas atitudes mais passivas, voltadas para o trabalho doméstico, a educação dos filhos e tarefas afins. As preferências de leitura correspondem à necessidade de cada sexo cumprir o papel social que lhe é confiado.

Os interesses variam, ainda, de acordo com o nível socioeconômico do público leitor, observando-se o sucesso dos textos em que predominam os ingredientes mágicos entre os estudantes menos favorecidos e a busca de leitura engajada entre os privilegiados. A leitura vem satisfazer, em cada grupo, um tipo de necessidade social: para os primeiros, supre carências e aponta para um mundo melhor; para os últimos, serve de instrumento de apropriação do real, de forma a favorecer a adaptação social e a promoção.

Contudo, não podemos nos ater à satisfação das preferências de leitura. Precisamos, sobretudo, provocar novos interesses, de modo a multiplicar as práticas leitoras e diversificar os materiais à disposição do público. O ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não-ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas. Por isso, quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros tanto maior a chance de formarmos leitores competentes, capazes de:

- * saber buscar textos de acordo com seu horizonte de expectativas, selecionando obras segundo seus interesses e suas necessidades;
- * conhecer os locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram, tais como bibliotecas, centros de documentação, salas de leitura, livrarias, distribuidoras, editoras;

- ✱ frequentar os espaços mediadores de leitura: lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores, sessões especializadas, revistas, além dos citados anteriormente;
- ✱ identificar os livros e outros materiais (como jornais, revistas, arquivos) nas estantes, movimentando-se com independência na busca de volumes que lhe interessam;
- ✱ localizar dados na obra (editora, local e data de publicação, sumário, índices, capítulos, bibliografias, informações de conteúdo específico);
- ✱ seguir as orientações de leituras oferecidas pelo autor, através dos elementos potenciais e dos pontos de indeterminação localizáveis no texto;
- ✱ reconhecer a estrutura que o texto apresenta, preenchendo as posições tematicamente vazias, segundo sua maturidade de leitura e de mundo;
- ✱ ser capaz de dialogar com os novos textos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles, por meio de um processo hermeneúutico que envolve compreensão, interpretação e aplicação;
- ✱ trocar impressões e informações com outros leitores, posicionado-se com respeito aos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e acatando os novos dados recebidos;
- ✱ integrar-se a grupos de leitores, participando ativamente de práticas de leitura oral e expressão dos conteúdos lidos em diferentes linguagens;
- ✱ conhecer e posicionar-se diante da crítica (especializada ou espontânea) dos livros e outros materiais escolhidos para leitura;
- ✱ ser receptivo a novos textos, que não confirmem seu horizonte de expectativas, sendo capaz de alargar seu gosto pela leitura e seu leque de preferências, a partir do conhecimento do movimento literário ao seu redor e da tradição;
- ✱ ampliar seu horizonte de expectativas, através de leituras desafiadoras para sua condição atual;
- ✱ dar-se conta, por meio da conscientização, do que acontece no processo de leitura, de seu crescimento enquanto leitor e ser humano.

BIBLIOGRAFIA



AGUIAR, V. T. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 124, n. 5/6, p. 23-34, jan./mar. 1996.

AGUIAR, V. T. (coord.). **Era uma vez na escola...** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

BARKER, R.; ESCARPIT, R. **A fome de ler**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 1999.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MOSQUERA, J. J. M. **Vida adulta**: personalidade e desenvolvimento. Porto Alegre: Sulina, 1983.

OLSON, D. **O mundo do papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

ROLLA, Â. R. **Professor**: perfil de leitor. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras e Artes, Porto Alegre, 1995.

SODRÉ, N. W. **Memórias de um escritor**: formação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. p. 13-14.

WERKMEISTER, D. N. **A formação do leitor de literatura**: histórias de leitores. 1993. Tese (Doutorado) – PUCRS, Porto Alegre, 1993.

ZILBERMAN, R. **A leitura do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

LITERATURA INFANTIL - A NARRATIVA

João Luís Ceccantini

Faculdade de Ciências e Letras - Assis - Unesp

Resumo: Esta unidade investiga a leitura de narrativas de ficção entre crianças e jovens. Primeiramente, desmistifica-se a ideia de que os jovens brasileiros não gostam de ler narrativas longas. Em seguida, discute-se a literatura que transita na escola, apontando-se armadilhas que levam ao empobrecimento da relação entre os leitores e os livros.

Palavras-Chave: Leitura, Narrativa, Leitor, Escola, Mediação.

1. QUEBRANDO TABUS

Nos últimos anos, o “fenômeno Harry Potter” tem sido assunto abordado de forma constante pela mídia do mundo inteiro. Desde que o primeiro título da série, *Harry Potter e a pedra filosofal*, foi publicado por J. K. Rowling, em 1997, na Inglaterra, abocanhando alguns prêmios literários expressivos no seu contexto cultural e sendo traduzido para inúmeras línguas, o processo só fez se intensificar, tanto com a adaptação da obra para o cinema, quanto com a publicação dos quatro títulos que sucederam o primeiro. De um modo geral, o alarde da mídia concentrou-se em dois aspectos: os milhões de exemplares de *Harry Potter* vendidos pelo mundo inteiro até meados dos anos 2000 (considerados os títulos publicados até aquele momento, as vendas já ultrapassavam os cem milhões de exemplares¹) e a polêmica em torno das qualidades literárias da série, em que a crítica especializada se dividiu entre aqueles que não viram maiores atributos na saga do pequeno bruxo e os que, por diferentes ângulos, valorizaram de modo significativo a produção da escritora inglesa.

1. A título de comparação, pode ser lembrado que, no Brasil, um autor já firmado no mercado editorial costuma dar-se por muitíssimo contente quando atinge a casa dos nove mil exemplares vendidos, o que equivaleria a cerca de três edições de uma obra. Mesmo no caso da literatura infantil, em que as tiragens costumam ser maiores, dadas as vendas ao governo, 30.000, 40.000 exemplares, são consideradas tiragens enormes, extremamente bem sucedidas. *O menino maluquinho* (1980), de Ziraldo, um dos nossos maiores best-sellers infantis, levou cerca de duas décadas para vender pouco mais de um milhão de exemplares.

Sem querer entrar aqui na discussão sobre os méritos literários de *Harry Potter*, que com certeza existem² (ainda que aceitar essa ideia não signifique necessariamente supervalorizar a obra), vale chamar a atenção para o fato de que, no caso brasileiro, o “fenômeno Harry Potter” interessa bastante aos mediadores de leitura, isto é, pais, professores, bibliotecários, editores, livreiros, animadores culturais etc., na medida em que, levadas em conta as altas tiragens que o livro alcançou também em nosso país, foram jogados por terra alguns *mitos* que têm balizado a produção e a leitura da literatura infantil nacional nos últimos tempos: a) o de que nossas crianças não leem livros longos, com letras miúdas e sem ilustrações; b) o de que o leitor infantil brasileiro não suporta descrições detalhadas; c) o de que o *fantástico* interessa apenas aos leitores bem jovens, não havendo muito espaço no mercado para temas que não os *realistas*; d) o de que somente são bem recebidas pelo público infantil narrativas de estrutura muito simples e linear. Como se vê, estes mitos têm, entre outros tantos aspectos que se tornaram lugar-comum entre nós, com frequência, formatado e homogeneizado os lançamentos infantis nacionais.

2. Poderiam ser destacados, por exemplo, o rico diálogo mantido com a tradição da literatura infantil, sendo possível reconhecer na obra o intertexto com um conto de fadas como Cinderela ou com um clássico como Peter Pan, entre tantas outras histórias; a rica carga imaginativa presente na série, mediada pelas descrições detalhadas, próprias do estilo da autora; o humor, que não deixa de se fazer presente mesmo nas situações mais dramáticas vividas pelas personagens; o caráter emancipatório das narrativas; o traço profundamente humanizador da literatura de J. K. Rowling, entre outros tantos traços positivos da série.

Independentemente do fato de que a enorme adesão a *Harry Potter* se deva, em boa parte, ao fato de constituir um fenômeno da *indústria cultural global*, em que enormes capitais são mobilizados, com fortes investimentos em publicidade, com o licenciamento para inúmeros produtos (como mochilas, cadernos, roupas) e pelo cruzamento com outras mídias, o sucesso da obra entre nós põe em evidência que, sob dadas circunstâncias, nossas crianças, mesmo as de pouca idade, são plenamente capazes de ler obras exigentes e de elevado número de páginas. Ainda que sua motivação inicial se dê pelo valor simbólico da obra, que confere status ao leitor, segundo padrões de circulação típicos da indústria cultural, capazes de aproximá-la do par de tênis de marca famosa ou da roupa de grife, a série *Harry Potter* tem sido cobiçada e lida por crianças e jovens, que não se deixaram assustar pelas 266 páginas do primeiro volume ou mesmo pelas 702 páginas de um dos livros seguintes da série³. Também não têm sido empecilhos para inúmeros leitores brasileiros as descrições minuciosas do contexto cultural inglês presentes nas obras, seu argumento bastante fantasioso, as pequenas narrativas que se encaixam numa grande narrativa central ou mesmo os *flash-backs*. Ou seja, um grande número de leitores no Brasil tem aceitado (e vencido) o desafio de ler *Harry Potter*, enfrentando um número significativo de “obstáculos”, oferecidos por uma obra de razoável complexidade.

3. Vale lembrar que um livro juvenil brasileiro possui, em média, 100 páginas, em edições de caracteres grandes e geralmente com a presença de algumas ilustrações intercaladas entre as páginas de texto verbal. No caso do que se convencionou chamar “livro infantil”, como se sabe, o número de páginas costuma ser muito menor e há abundância de ilustrações.

Na verdade, *Harry Potter* foi invocado aqui como pretexto para tratar de uma questão das mais preocupantes no campo da formação de leitores: em nome de um discurso reiterado, nas últimas décadas, sobre a necessidade de se “despertar na criança o prazer da leitura”, em alguns casos mera extensão de certa “facilitação pedagógica” tão em voga em nossos tempos, *o leitor brasileiro vem sendo terrivelmente subestimado*. Têm sido oferecidas a ele, muitas vezes, leituras bem aquém do seu alcance, seja em termos *qualitativos* (com a indicação de obras de baixo nível estético) ou *quantitativos* (com a proposição, para leitura, de um pequeno número anual de títulos, que, por sua vez, possuem reduzido número de páginas). O “fenômeno *Harry Potter*”, além de pôr a leitura de novo na moda (ainda que não se saiba por quantos verões...), levando um grande contingente de jovens leitores brasileiros a ler para além de certos modelos já cristalizados, teve o mérito também de colocar em xeque a precariedade de padrões rígidos que se foram criando no mercado editorial e no meio educacional, com o conseqüente aprisionamento da produção literária em camisas-de-força que só fazem empobrecer a literatura e o processo de formação do leitor.

Embora seja necessário reconhecer o papel fundamental que textos curtos, simples e ilustrados possam ter na formação dos leitores iniciantes, que se encontram nas primeiras fases do letramento e, sobretudo, a função que tais textos podem desempenhar junto a crianças que só têm acesso a eles na escola, oriundas, que são, de meio iletrado, não é concebível que esse tipo de texto seja transformado em norma quase que absoluta do que virá a ser a literatura infantil lida pelo estudante ao longo do Ensino Fundamental.

Quem se vê na posição de mediador de leitura tem por dever ser bastante exigente e seletivo nos títulos que indica, não se deixando satisfazer com textos banais, didatizados, simplificadores, feitos de encomenda pelo mercado para atender a esta ou aquela faixa etária, a esta ou aquela série escolar, a este ou aquele tema da moda, por inserir-se nas diretrizes educacionais A, B ou C. É preciso não ter medo de colocar nas mãos das crianças, o quanto antes, textos literários densos, de maior complexidade, de ampla envergadura, textos cuja leitura deixe marcas profundas na personalidade de quem os lê.

Somam-se, hoje, vozes descontentes com esse discurso facilitador que vem ganhando espaço no campo da *leitura* e só faz fortalecer a circulação de títulos pouco significativos para a formação da criança e do jovem, entendida aí na sua forma mais vertical. Ana Maria Machado, uma de nossas mais destacadas escritoras, no precioso *Contracorrente*: conversas sobre leitura e política (1999), obra ganhadora do prêmio Jabuti, na categoria *Ensaio*, e do maior interesse para qualquer mediador de leitura, aborda a questão sem rodeios:

Nem todo livro é bom. Há livros que não acrescentam nada, a não ser dinheiro ao bolso de alguns diretamente interessados. Não proponho proibições, mas o exercício de um espírito crítico, o desenvolver de opiniões a

respeito dos livros. Opiniões que podem e devem levar a escolhas, seleções e boicotes.

[...]

Quantos de nós não conhecemos crianças que foram obrigadas a ler livros ruins nas escolas e cresceram com horror a livro? Um livro bom dá vontade de ler mais, de continuar sempre adiante, descobrindo cada vez mais situações, mais personagens, mais emoções, mais autores; enfim, um livro bom é uma porta aberta para o infinito. Uma bobagem que se esconde sob a forma de um livro é apenas um equívoco, um engano. Mas, em vez de uma porta aberta, pode acabar sendo uma muralha intransponível. E quem lida com livros, tendo que fazer a escolha entre um e outro, tem que estar consciente desse processo. No fundo, a exigência da criatividade e da qualidade artística numa obra não é apenas um luxo elitista, mas constitui aquilo que tão bem definiu o escritor italiano Gianni Rodari, ganhador do prêmio Andersen, em sua *Gramática da fantasia* – é uma necessidade, “não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo”. (MACHADO, 1999, p. 78-79).

Também Ricardo Azevedo, premiado escritor e ilustrador de livros para crianças e jovens, além de pesquisador no campo da literatura infantil, rebela-se contra as simplificações que se tem feito na mediação da leitura e ataca a questão do mecanicismo que tem modulado as indicações de leitura por faixas etárias, tão exploradas no meio editorial e escolar:

Se a divisão de pessoas em faixas etárias – pressuposto de que grupos de idade apresentam, em princípio, as mesmas características e seriam de alguma forma homogêneos – faz sentido quando pensamos em aulas de ginástica ou mesmo se levarmos em consideração os conteúdos das várias matérias escolares, organizados e subdivididos em graus – por exemplo da 1.a à 8.a série – quando falamos da vida mesmo e da experiência humana – ou da literatura –, a paisagem é muito outra.

É preciso lembrar o óbvio: uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica. Logo, está exposta a inúmeros fatores: contextos sociais e familiares, seu próprio temperamento, acasos e acidentes, sentimentos, experiências concretas de vida, traumas, concepções culturais, entre outros fatores.

[...]

[...] a crença num mundo abstrato e higiênico, dividido em faixas etárias, mundo que simplesmente ignora a experiência das coisas, concreta e individual, vivida por cada um de nós [...] pode ajudar muito a estabelecer ‘fatias’ do mercado editorial ou a facilitar a organização burocrática das escolas, mas, a nosso ver, não tem contribuído para formar cidadãos criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo. Nem para a formação de leitores, ou seja, pessoas que saibam utilizar livros em benefício próprio. (AZEVEDO, 2003, 80, p. 83).

A adoção de livros banais e o emprego acrítico das indicações por faixas etárias em contexto escolar são exemplos que convergem para esse problema de caráter geral que é o de *subestimar o leitor/educando*. Cada vez mais, é preciso apostar nesse leitor; buscar a expansão de seus horizontes e não apenas reafirmá-los; desafiar o educando para conhecer o outro, o novo, o diferente; estabelecer metas ambiciosas; fixar patamares elevados de leitura a ser gradativamente conquistados; sob o risco do populismo barato ou do paternalismo, talvez ingênuo, mas nem por isso menos conservador e prejudicial aos estudantes.

Essa postura desafiadora exige que o mediador de leitura/professor seja ele mesmo um leitor voraz; possua um amplo repertório de leituras, continuamente atualizado, de modo a poder escolher de fato a cereja do bolo e a não levar gato por lebre. O mediador tem de construir critérios rigorosos e exigentes de seleção de textos, que permitam selecionar e indicar as melhores obras e ao mesmo tempo respeitar a história de leitura de cada leitor ou levar em conta a identidade de uma determinada turma escolar. Nos próximos tópicos serão abordadas algumas questões que certamente auxiliam a construir esses critérios de seleção de textos, sobretudo de narrativas, permitindo uma análise crítica da imensidão de títulos disponibilizada, hoje, pelo mercado.

2. “A LUTA PELO SIGNIFICADO”

Em 1975, quando o debate sobre a literatura infantil ainda se aquecia no Brasil, Bruno Bettelheim (1903-1990), eminente psicanalista austríaco radicado nos Estados Unidos desde o começo da Segunda Guerra Mundial e especialista no trabalho com crianças autistas, lançou uma obra que causou sensação à sua época e ainda hoje ecoa forte: *A psicanálise dos contos de fadas*. Texto polêmico, cuja tradução foi lançada entre nós em 1978, teve a coragem de responder a uma série de valores que então se afirmavam como dos mais libertários, na esteira da agitação política e cultural que se expandia pelo Ocidente desde a década de 1960, mas que, na visão de Bettelheim, estariam seriamente equivocados.

Nessa época, psicólogos, pedagogos, sociólogos, jornalistas e outros profissionais empenhavam-se em criticar os contos de fadas, acusando-os de violentos, por incutir medos de toda espécie e terrores noturnos nas crianças, e apontando-os como conservadores e retrógrados, na medida em que reforçariam atitudes sociais escapistas e conformistas. Segundo essa visão, os contos de fadas seriam essencialmente “alienantes”: estariam a reiterar funções sociais tradicionais (à mulher caberia apenas um papel submisso, eterna e passivamente esperando seu príncipe encantado); a resolução dos problemas sociais seria possível apenas por recursos mágicos e fantásticos; o maniqueísmo constituiria regra (o mundo sendo inapelavelmente dividido entre ricos e pobres, poderosos e submissos, belos e feios, espertos e idiotas etc.), estas, entre outras críticas.

Bettelheim, ao contrário, faz uma defesa apaixonada dos contos de fadas, chamando a atenção para o fato de que muitos profissionais, ao lidar com a literatura infantil, relegam a segundo plano o fato de que se trata de *um bem simbólico, construído por meio da linguagem verbal*, e que, portanto, tal objeto não deveria ser tomado ao pé da letra. Ou seja, na literatura (infantil) interessa mais o que dizem as histórias no *nível implícito* do que no *nível manifesto*. Esses profissionais, excessivamente apegados ao que os contos de fadas dizem na *superfície*, estariam deixando de perceber que, em sua *estrutura profunda*, lidam com valores e significados universais, de extrema importância para o ser humano, ao ponto de constituírem um dos gêneros que mais resistiram ao tempo:

Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em quaisquer sociedades, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. Como a criança em cada momento de sua vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores o permitam. (BETTELHEIM, 1978, p. 13).

Nessa primorosa *Introdução*, cujo belo título é “a luta pelo significado”, de onde foi extraído o fragmento anterior, o autor, ao buscar argumentos para defender sua posição em defesa dos contos de fadas, acaba por alcançar uma formulação das mais felizes para explicitar algumas expectativas que nunca se deveriam perder de vista em relação às histórias infantis, de um modo geral, valendo não apenas para aquelas oriundas do folclore e da tradição oral:

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas

experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor: com isto torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa.

[...]

[...] tornei-me profundamente insatisfeito com grande parte da literatura destinada a desenvolver a mente e a personalidade da criança, já que não consegue estimular nem alimentar os recursos de que ela mais necessita para lidar com seus difíceis problemas interiores. Os livros e cartilhas onde aprende a ler na escola são destinados ao ensino das habilidades necessárias, independentemente do significado. A maioria da chamada ‘literatura infantil’ tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte desses livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida.

[...]

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras as suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 1978, p. 11-13).

Por várias razões, mas certamente também por atenderem a esses requisitos preconizados por Bettelheim, os contos de fadas têm sido transmitidos de geração a geração por muitos séculos, resistindo mesmo a transformações radicais, como sua adaptação da oralidade para o registro escrito, a partir do final do século 17, ou sua migração da modalidade escrita para novos suportes e linguagens, como os quadrinhos, o cinema, o CD, o CD-rom, ao longo de todo século 20, em um processo que tem continuidade nos dias de hoje, garantindo seu lugar de admirável patrimônio cultural da humanidade. Seguindo a mesma linha de raciocínio, é fácil chegar até o “fenômeno Harry Potter” e perceber como a série responde bem aos

requisitos postulados pelo psicanalista austríaco, o que auxiliaria a compreender seu sucesso para além da “alavanca” da indústria cultural. Não por acaso, os livros de J. K. Rowling foram percebidos como releitura criativa de muitos contos de fadas.

Por oposição, quando submetemos a essas exigências muitas obras que circulam hoje, com a ambição de tratar de “questões psicológicas” da criança, conhecidas no meio editorial como “comportamentais”, fica patente que não resistem a uma análise mais cuidadosa. *Medo de escuro, xixi na cama, primeiro dente que vai cair, irmãozinho que vai nascer, perda de um ente querido, pelinhos que começam a nascer*, entre tantos outros temas demandados pelo mercado, são tratados de modo explícito, *no nível manifesto*, em histórias feitas de encomenda, quase sempre muito artificiais. São exceções as histórias que conseguem dar a esses temas tratamento ficcional minimamente consistente e aceitável. No geral, são histórias de tosca carpintaria literária, que pouco estimulam a imaginação e pouco exigem do intelecto. Se a criança que lê não estiver vivenciando naquele momento a questão focalizada pela história, dificilmente terá seu interesse despertado pelo texto, que parecerá tolo e banal, fadado ao esquecimento.

Esse tipo de produção até pode servir como pretexto para se puxar assunto em consultórios de psicólogos e salas de coordenadores pedagógicos nas escolas. Pode-se até, quem sabe, valorizar a natureza da *informação* que essas histórias querem veicular. Mas que fique claro que não se trata de *boa literatura*, no sentido compreendido por Bettelheim, sentido aqui endossado, assim como por tantos outros especialistas da área.

Face ao exposto, torna-se evidente a importância de lançar mão dos contos de fadas para formar leitores, mesmo porque são fonte indispensável para se compreender toda a produção contemporânea, que com eles mantém permanente diálogo. É preciso, contudo, uma ressalva: a de que sejam utilizadas versões dos contos *fidédignas e bem cuidadas do ponto de vista linguístico*. Por serem de domínio público, isto é, não exigirem o pagamento de direitos autorais, os contos de fadas têm sido objeto de todo tipo de adulteração, atrofiação e simplificação, por parte de casas editoras inescrupulosas e/ou incompetentes, na busca de lucros fáceis, num acintoso desrespeito para com o leitor⁴.

4. Podem ser lembradas aqui, entre outras, algumas edições brasileiras respeitáveis dos contos de fadas:

GRIMM, Irmãos. *Branca de Neve e outros contos de Grimm*. Tradução de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 2 v.

GRIMM, Irmãos. *Contos de Grimm*. Tradução de Maria Heloisa Penteado. São Paulo: Ática, 2003. 2 v.

GRIMM, Irmãos. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1997

PERRAULT, Charles. *O Chapeuzinho vermelho*. Tradução de Francisco Balthar Peixoto. Porto Alegre: Kuarup, 1987. E muitos outros contos, em volumes individuais.

PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PHILIP, Neil (Org.). *Volta ao mundo em 52 histórias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

3. PEDAGOGISMOS

Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo e Bruno Bettelheim sentiram necessidade de citar a *escola* para tratar de questões sobre *literatura infantil*. Essa associação entre as duas é frequente e tem na base fortes razões de ordem histórica, que sempre vale a pena recuperar.

Com a afirmação da burguesia como classe social detentora do poder político, econômico e cultural, no final do século 18, sedimenta-se, na Europa, o conceito de *infância* e impõe-se um novo modelo de família, que se encarregou de transmitir às novas gerações os valores dessa classe social, criando, assim, os mecanismos que garantissem sua permanência no poder. Mas não apenas à família coube essa tarefa. A *escola* é também arremetida como *aparelho ideológico*, sendo reformada e investindo-se da missão, tal como a família, de controlar o desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções.

A escola é, desse modo, outro espaço importante de mediação entre a criança e a sociedade. Tornando-se gradativamente compulsória para as crianças dos diversos segmentos sociais, a escola prepara os pequenos para o enfrentamento maduro do mundo (segundo a ideologia da classe que a gere) e ao mesmo tempo enxuga do mercado de trabalho um contingente razoável de operários-mirins (mão-de-obra excedente). Seu papel no equilíbrio social assume um destaque crescente.

A literatura infantil, gênero emergente desse mesmo contexto histórico-social, associa-se, assim, desde as suas origens à escola. É seu espaço de circulação por excelência – ainda até os dias atuais, é preciso reconhecer – e impregna o gênero de uma *função pragmática e utilitária* que será sempre uma sombra a projetar-se com maior ou menor intensidade ao longo da história da literatura infantil. Como esclarece Regina Zilberman:

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 1985, p. 13-14).

Esse caráter pragmático contaminou de forma acentuada grande parte das obras de literatura infantil produzidas no Brasil, especialmente aquelas escritas até o início da década de 1970. Edmir Perrotti, ao inventariar os principais estudos teóricos que se ocuparam do *pedagogismo* no texto literário para crianças em nosso país, apresenta a conclusão comum a que chegaram, apesar dos objetivos diversos a que se propunham, e mesmo da metodologia peculiar empregada por cada um de seus autores (entre eles, Marisa Lajolo e Fúlvia Rosemberg):

[...] a literatura para crianças e jovens apresentou-se quase sempre munida de um discurso que visava em primeiro lugar a atuar junto ao leitor, no sentido de integrá-lo à ordem social dominante. Não se tratava, portanto, de mero processo de assimilação social, mas de um discurso classista, identificado com as forças sociais dominantes. (PERROTTI, 1986, p. 16).

Para Perrotti, na literatura infantil predominou largamente, assim, o que ele denomina um *discurso utilitário*, sempre mais articulado em função de sua *eficácia junto ao leitor* do que movido por preocupações propriamente estéticas. Exceção feita a uma faceta importante da obra de Lobato (1882/1948) que, fazendo um apelo extraordinário à imaginação do leitor, conseguiu escapar a esse utilitarismo tacanho, voz da pior tradição, substituindo por um projeto pedagógico, sim, mas altamente criativo; é apenas a partir das últimas duas ou três décadas que podemos pensar em uma mudança significativa para a literatura infantil brasileira de um modo geral. Ocorre, então, nos melhores escritores, uma inversão de tendência que desloca a tônica, no texto, do utilitário para o estético.

Em meio à expansão desenfreada que sofre o mercado editorial na área, surgem alguns autores expressivos, em cujos textos como traço essencial revela-se a coerência interna da obra, ou seja, não mais seu compromisso com normas, valores e modelos de comportamento, mas sim, essencialmente, com a ARTE. Trata-se daquilo que Perrotti (1986) denomina *discurso estético*. Segundo ele, este é o discurso que não se orienta para além de si mesmo, mas se acha estruturado conforme critérios de sua própria dinâmica interna. É o discurso que permite que a literatura infantil assuma um novo papel, mais questionador e crítico, tornando-se aberta inclusive à autorreferência ou à interlocução até mesmo explícita com outras obras. E essa mudança de orientação converge precisamente para a superação da *assimetria adulto/criança* própria do gênero.

Note-se que, por estar vinculada à própria gênese da literatura infantil, a destinação pedagógica da literatura infantil ainda permanece viva, mesmo que continuamente transfigurada pelos novos tempos. O pedagogismo escancarado, instrumentalizando a obra literária sem maior constrangimento, talvez já não tenha muito lugar na produção mais recente, depois de ser alvo de tanto debate e crítica no cenário cultural brasileiro ao longo dos últimos anos. A velha “moral da história”, tão ligada às raízes da literatura infantil, passa a ser, portanto, menos transparente. O que não significa, contudo, que a destinação pedagógica dessa literatura tenha desaparecido pura e simplesmente.

Faz-se presente, de maneira mais indireta, “camuflada”, em inúmeras obras que, embora até tenham a preocupação de contar uma história com alguma competência, buscando entreter e divertir o leitor, não abrem mão de transmitir ensinamentos de toda ordem (sobre *higiene, etiqueta, ciências, saúde, aspectos geográficos, comportamentais* etc.). O modo de

ensinar e informar não segue mais os padrões autoritários (e mesmo punitivos) que orientavam a tradição, mas não tem o pudor de submeter o literário ao pedagógico, comprometendo, de um modo geral, o resultado das obras.

Em níveis mais complexos, o pedagogismo não se revela de forma imediata, no nível dos conteúdos veiculados pelas narrativas. No fenômeno denominado “utilitarismo às avessas” (PERROTTI, 1986), são produzidas, a partir da década de 1970, no Brasil, muitas narrativas de natureza contraditória, oscilantes entre a tradição e novo. No nível temático, negam o pedagogismo, assumem teor libertário, tomam o partido da criança, defendem seu ponto de vista e seus valores, tratam de questões de seu interesse, buscam atender a seus anseios e respeitam o universo infantil, não querendo atuar como meros porta-vozes dos valores do universo adulto. No nível de sua organização formal, entretanto, reeditam o pedagogismo, ao assumir um discurso persuasivo, de mão única, que: quer a todo custo convencer o leitor; lhe apresenta questões fechadas; busca inculcar valores; se volta todo ele, também, para a *eficácia*, afastando o texto da essência do literário. Um exemplo de narrativa dessa natureza, analisado por Perrotti (1986), é *A curiosidade premiada* de Fernanda Lopes de Almeida.

O pedagogismo tem a capacidade de assumir diversas formas e de continuamente renovar-se. Zilberman e Lajolo (1986), considerando a produção contemporânea, situam o fenômeno também no âmbito da *circulação* das obras, na medida em que estas continuam a encontrar na escola um espaço privilegiado, com uma circulação amparada por diretrizes curriculares que recomendam, incisivamente, a literatura infantil. As editoras, assim, lançam mão de todas as estratégias possíveis para ocupar esse espaço. Centrando suas atenções na figura do professor, distribuem brindes, obras, catálogos pormenorizados; divulgam diretamente as obras nas escolas; levam os escritores até às salas de aulas; inserem nas obras encartes e “fichas de leitura” com todo tipo de sugestão de atividades didáticas; multiplicam as edições “paradidáticas”, promovem minicursos “práticos” para incentivar a “adoção” dos livros que editam.

E não se pode esquecer também, no contexto dessas contínuas atualizações do pedagogismo, o fato de que, até hoje, *a escola* continua sendo utilizada como um dos espaços ficcionais prioritários para a ambientação de inúmeras narrativas. Certamente, com o intuito, mais ou menos cômico, por parte dos escritores, de buscar a pronta identificação dos professores e estudantes com as histórias que se propõem contar.

4. AS RELAÇÕES DE PODER ADULTO/CRIANÇA

Um problema essencial para o estudo da literatura infantil é o modo como são representadas nas obras as relações entre a criança e o adulto. Muito se tem insistido na assimetria adulto/criança como um traço específico do gênero. Regina Zilberman, em livros como *A*

literatura infantil na escola e Literatura infantil: autoritarismo e emancipação (em coautoria com Lígia Cademartori Magalhães), enfatiza essa questão como ponto de partida para uma reflexão sobre o assunto. Insiste na ideia de que é o adulto aquele que se encontra no centro da produção voltada para a criança. Segundo a autora, é ele o

[...] responsável por um circuito que se estende da criação das histórias à edição, distribuição e circulação, culminando com o consumo, controlado sobretudo por pais e professores. Em vista disso a criança participa apenas colateralmente nesta seqüência, o que assinala a assimetria congênita aos livros a ela destinados. É o recurso à adaptação que indicará os meios de relativizar este fato; o autor adulto identifica a perspectiva de seu pequeno leitor e solidariza-se com ela. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p. 18).

Zilberman, no entanto, frisa que isso não impede que permaneça a unilateralidade no processo, assim como a superioridade e a presença maciça do adulto. Chama a atenção para os riscos de que essa adaptação, em muitos casos, assume mesmo uma conotação negativa, enquanto fenômeno de superfície, mero artifício para se veicular um conjunto de conteúdos, valores e normas que favorecem mais o adulto do que a criança, nos seus anseios e aspirações, sejam eles de ordem afetiva, intelectual, moral etc. Uma questão crucial na análise das obras infantis é, portanto, verificar em que medida os escritores conseguem de maneira efetiva superar essa assimetria quando se propõem criar um texto dirigido a crianças e jovens, particularmente no que diz respeito à representação da criança e do adulto no universo ficcional. Ou seja, em que medida a representação da criança e do adulto, nas suas múltiplas relações, vem reforçar esquemas de dominação do primeiro pelo segundo, atuando no eixo da manutenção do *status quo*, da reiteração dessa desigualdade de base; ou, sob um outro prisma, em que medida sua obra alcança um grau de adaptação suficiente para, assumindo o partido do jovem leitor, rejeitar o exercício do poder do adulto sobre a criança e suas implicações como um dado natural e consumado.

Para compreender melhor como se dá esse tipo de representação e em que nível ocorrem essas relações adulto/criança no interior das obras, vale a pena lançar mão de uma tipologia criada pela mesma Zilberman, focalizando a representação do adulto e da criança na narrativa infantil, não de maneira isolada e fora de qualquer contexto histórico, mas levando em conta que esses dois “polos” integram, em realidade, uma unidade social importante – a família. Para criar seu modelo, a autora fundamenta-se nos estreitos vínculos que também ligam essa instituição social à própria gênese da literatura infantil. Como a autora reitera em diversos textos, não se pode ignorar que o aparecimento da literatura infantil decorre da ascensão da família burguesa e do novo status concedido à infância, gradativamente, sobretudo a partir do século 18:

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século 17 e durante o século 18. Antes disto, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’. Hoje a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão. (ZILBERMAN; LAJOLA, 1986, p. 13).

Pesquisando a produção infantil brasileira do século 20, a autora cria, assim, um modelo teórico que quer averiguar de que modo o gênero infantil reflete sobre as condições que decretaram seu nascimento. Ou, se colocada a questão de outro modo, o modelo pretende investigar *como a ficção apresenta a família burguesa, foco a partir do qual veio a existir a infância tal como a concebemos hoje e a arte literária a ela dirigida* (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

Analisando, em seu conjunto, as narrativas infantis produzidas no Brasil desde as primeiras décadas do século até a produção contemporânea, Zilberman chega a uma tipologia composta por três modelos teóricos⁵: o *eufórico*, o *crítico* e o *emancipatório*. O primeiro modelo diz respeito às histórias que privilegiam os valores da existência doméstica, encerrando nela as personagens infantis. Nesse tipo de narrativa, segundo a autora, pode-se constatar sempre uma euforia com a vida administrada pela família, que lega a seus rebentos os principais padrões da sociedade. O *modelo eufórico* é o que expressa uma visão profundamente adultocêntrica a impregnar o texto infantil e em que a assimetria criança/adulto se torna bastante acentuada.

5. Para aqueles que se interessam pelos tipos de abordagem teórica de que vem sendo objeto a literatura infantil, ao longo do tempo, ver a primeira parte do livro *A formação do leitor literário*, da pesquisadora espanhola Teresa Colomer, intitulada “A evolução dos estudos sobre literatura infantil” (Trad. De Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003, p. 23-156).

As personagens adultas desses textos, frequentemente os progenitores, detêm todo o poder e a razão. Trata-se, na maioria das vezes, de histórias vinculadas à tradição da literatura infantil, no que ela apresenta de pedagogismo e propósitos moralizantes. A família, nesse modelo, é promovida de dois modos: 1) pela ênfase valorativa, em que o papel social de cada membro da família assume uma conotação francamente positiva; 2) pela negação da experiência exterior, isto é, no caso das narrativas em que as personagens infantis ousam sair do universo familiar, buscando a experiência do mundo, e geralmente dão-se mal, voltando para o lar, arrependidas de sua atitude. Fica evidente para o leitor, nesse tipo de narrativa, que o mundo caseiro é superior na sua tranquilidade pequeno-burguesa. Verifica-se também que a realidade externa nada acrescenta à interioridade da personagem, pois aquela se apresenta de modo desconexo e desvinculado do conhecido (ZILBERMAN, 1985, p. 98-101). São citadas como exemplos típicos desse modelo diversas narrativas infantis de Érico Veríssimo.

O segundo modelo proposto por Zilberman, o *modelo crítico*, diz respeito às narrativas que, inversamente às inseridas no anterior, não pretendem mostrar a família como um ambiente paradisíaco, perfeito para a plena realização da criança, mas, sim, querem retratar a família como uma instituição social em profunda crise. A família não aparece mais como o lugar ideal para a criança, mas como o espaço frequentemente passível de frustrações para suas aspirações mais imediatas. Explícita ou implicitamente, propõe uma reforma da estrutura, partindo do interior da própria família. Nesse caso, propõe-se a mudança ou a inversão dos papéis de seus integrantes. Os motivos associados à crise familiar flagrada podem nesse caso estar ligados ao contexto histórico-social ou à própria natureza da instituição. As histórias, em geral, assumem um tom de denúncia, que procura colocar em evidência o profundo desajuste entre os desejos infantis e as aspirações do adulto. Como afirma Zilberman:

É a vertente vinculada mais diretamente ao realismo verista na representação quem se encarregou desta tarefa crítica. Centrando a maior parte das histórias no cenário urbano e utilizando personagens oriundas da classe média, estas narrativas enfatizam os problemas que resultam de seu lugar na escala social e profissional. (ZILBERMAN, 1985, p. 102).

As narrativas do modelo crítico pecam muitas vezes por seu excesso de compromisso com a realidade, abrindo mão de qualquer vínculo com a fantasia. Não é ainda nesse modelo, também, que ocorre um nível de superação razoável da assimetria adulto/criança. Embora não seja endossada essa assimetria, em geral o modelo limita-se a apresentar a criança aviltada, mas ainda impotente na sua “inferioridade”. Quando ocorrem mudanças no status das personagens infantis, não chega a haver um questionamento esclarecedor que dê conta, com maior consistência, dos problemas sociais a que estariam vinculadas as alterações; as personagens infantis pouco se transformam internamente. Ilustram bem esse modelo diversos dos volumes publicados pela *Coleção do Pinto*, da Editora Comunicação, na década de 1970⁶.

O terceiro e último modelo proposto por Zilberman é o que poderíamos considerar como o mais avançado. Trata-se daquele em que o escritor, *recusando a intermediação dos pais na relação entre a criança e a realidade, coloca seus heróis numa posição de autonomia em relação a uma instância superior e dominadora* (ZILBERMAN, 1985, p. 104).

Nas narrativas associadas ao modelo emancipatório, as personagens infantis com frequência se libertam do restrito espaço familiar e, em uma postura permanentemente inquietadora, lançam-se para fora, experimentando novos contextos. Quando é o caso do retorno ao lugar de origem, isto não significa necessariamente o reconhecimento da superioridade daquele. Os heróis, ao voltarem para casa, demonstram aprendizagem e crescimento em termos de conhecimento da realidade. A reversibilidade do sistema é também outro traço marcante desse tipo de texto. Há uma permanente discussão de valores no universo da obra, que mostra a realidade nunca de forma acabada, mas dinâmica, em constante transformação. Instaure-se, assim, a possibilidade do padrão emancipatório opondo-o aos dois modelos anteriores:

Não se trata de um reforço da estrutura familiar ou de uma reforma no seu interior, mas da proposta de um outro funcionamento da relação entre indivíduos, segundo a qual ficam suprimidas as divisões estanques entre o adulto e a criança, assim como as ligações de dependência e sujeição que se estabelecem entre eles. (ZILBERMAN, 1985, p. 105).

No modelo emancipatório a criança assume o papel de agente no seio da família, partindo para a ação, em busca da solução dos problemas que a afligem, sendo em geral bem sucedida; ou, quando isto não acontece, não implica arrependimento ou punição para os protagonistas. É importante ressaltar que, nessas narrativas, os problemas discutidos, os temas propostos, recebem um tratamento de horizonte largo, que se situa para além da assimetria básica adulto/criança. Nas histórias dessa modalidade, os escritores não estão mais empenhados em circunscrever as personagens ao âmbito exclusivo de sua faixa etária. Assim, as questões colocadas pelas narrativas adquirem uma significação mais ampla, válida tanto para adultos quanto para crianças.

Pode ser citada como exemplo desse modelo a obra de Monteiro Lobato, que introduz uma visão da infância absolutamente revolucionária para sua época (e que até hoje não envelheceu), no que propõe de autonomia e emancipação para a criança: distante dos pais, livre, no Sítio do Picapau Amarelo, relacionando-se de igual para igual com Dona Benta e Tia Nastácia e com todas as outras personagens que se integram a esse espaço utópico, adultas ou infantis. Como afirma Marisa Lajolo, em sua concisa e provocadora biografia sobre o escritor:

6. Alguns títulos mais conhecidos da *Coleção do Pinto: O menino e o pinto do menino*, de Wander Piroli; *Pivete*, de Henry Corrêa de Araújo; *O dia de ver meu pai*, de Vivina de Assis Viana; *Eu vi mamãe nascer*, de Luiz Fernando Emediato; *O primeiro canto do galo*, de Domingos Pelegrini; *Iniciação*, de Mirna Pinsky.

Monteiro Lobato aposta alto na fantasia, oferecendo a seus leitores modelos infantis – as personagens – cujas ações se pautam pela curiosidade, pela imaginação, pela independência, pelo espírito crítico, pelo humor. (LAJOLO, 2000, p. 60).

Também *Corda bamba* (1979), de Lygia Bojunga Nunes (1932), nossa primeira escritora a vencer o prêmio Hans Christian Andersen, principal láurea mundial de literatura infantil, é apontada por Zilberman como obra que ilustra bem uma autêntica representação emancipadora da infância. E, certamente, em sua produção posterior a *Corda bamba*, Nunes só fez aprofundar esse tipo de representação, em que muito mais do que circunscrever as personagens infantis à sua faixa etária interessa representá-las de forma densa e mergulhadas na conquista de uma existência autônoma, como é o caso do primoroso *O meu amigo pintor* (1987)⁷.

7. Podem ser lembrados aqui alguns outros autores de literatura infantil em cuja produção é possível garimpar bons textos literários, de caráter francamente emancipatório: Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos Queirós, João Carlos Marinho, Jorge Miguel Marinho, Marina Colasanti, Martha Azevedo Pannunzio, Pedro Bandeira, Ricardo Azevedo, Sérgio Caparelli, Sylvia Orthof, Toni Brandão, Vivina de Assis Viana, Ziraldo.

5. A TÍTULO DE CONCLUSÃO: EM BUSCA DO LITERÁRIO

Em *Era uma vez... na escola*, Vera Teixeira de Aguiar alcança uma boa síntese dos aspectos discutidos nos tópicos anteriores:

O que observamos, pois, em todo o percurso da produção literária para a criança no Brasil, é a tendência entre dois pólos: pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e liberdade expressiva. Hoje, quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais. Contudo, a emergência de autores criativos e críticos garante a excelência de algumas obras. A situação, entretanto, não é tranqüila para o leitor, que precisa se salvar do bombardeio de livros meramente comerciais para chegar ao bom texto. (AGUIAR, 2001, p. 34).

A dimensão do *mercado* é sublinhada pela formulação de Aguiar que deixa entrever o papel fundamental dos mediadores para separar, em sua rede, os livros de qualidade, em meio ao mar de lançamentos meramente comerciais que assolam a cada ano livrarias, escolas e bibliotecas. Somente pela construção gradativa de critérios ao mesmo tempo objetivos e subjetivos do que seja o bom texto literário (já que este não é um valor absoluto), será pos-

sível ao sujeito não naufragar em meio a títulos que podem ser muito vistosos, mas também redundantes e vazios.

Para finalizar uma reflexão sobre um objeto por vezes tão fugidio quanto a literatura, talvez o melhor a fazer seja devolver a voz a quem de direito: os artesãos da palavra, aqueles que, como ninguém, a manejam com precisão sempre invejável. Às duas vozes invocadas no início deste trabalho, a pretexto de contestar a inferiorização a que, muitas vezes, tem sido submetido o leitor brasileiro, acrescentamos a de outro escritor do primeiro time, o mineiro Bartolomeu Campos Queirós, também muito premiado e cuja obra é das mais refinadas. Deixemos que cada um deles, a seu modo, nos ajude a pensar o que é a literatura (infantil) e qual sua função ou, na impossibilidade de fazê-lo plenamente, ao menos aponte onde *não está* o literário, o que já costuma ser, aliás, bastante reconfortador:

★ **Ana Maria Machado:**

Escrevo porque gosto. Com meus textos, quero botar para fora algo que não consigo deixar dentro. E escrevo para criança porque tenho uma certa afinidade de linguagem. Mas não tenho intenção didática, não quero transmitir nenhuma mensagem, não sou telegrafista. Acredito que a função da obra literária é criar um momento de beleza através da palavra.

Escrever para crianças talvez seja mais aberto, mais lúdico, mais perto da conotação e da poesia, mais polissêmico. E com um certo compromisso com a esperança, que não existe quando se escreve para adultos. Mas basicamente não creio muito que as coisas se dividam entre adultos e crianças. (BASTOS, 1995, p. 49).

Uma sociedade que se quer democrática tem que... garantir a todos que seja saciado o seu direito à leitura. E essa leitura, sobretudo em países que ainda estão se construindo, não pode ser apenas uma leitura de entretenimento e de aquisição de conhecimento - embora esse tipo de livro também seja importante e não possa ser desprezado. Mas é indispensável que também se leiam textos criadores, textos que tragam o prazer de pensar, interrogar, sonhar, ligar-se com o resto da humanidade (inclusive gentes de outras épocas e de outros lugares), textos que brinquem com a sonoridade das palavras, que aproximem conceitos díspares, que desenvolvam a inteligência e o espírito

crítico. Textos que usem as palavras de maneira artística, rica, sublinhando a beleza que possa nascer do contato entre elas, valorizando a multiplicidade de significados possíveis que elas possam Ter, se abrindo para a infinidade de conceitos que elas podem apontar.

E, como, na maioria das vezes, grande parte da população só vai se tornar leitora se tiver contato com bons livros através da escola e do sistema de ensino, é de fundamental importância que a escola não desperdice essa oportunidade e não recomende bobagens nem desenvolva atitudes que funcionem como vacina contra a leitura, de tanto que criam anticorpos no leitor. (MACHADO, 1999, p. 88).

★ Ricardo Azevedo:

Falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e em discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambigüidades (um príncipe transformado num sapo ou uma menina, Raquel, que em sua bolsa amarela, guarda a vontade de crescer e de ser um menino, ou uma personagem, Peter Pan, que se recusa a crescer). Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros.

São assuntos, note-se, sobre os quais não há o que 'ensinar'. Não são constituídos por informações atualizáveis ou mensuráveis. São temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências. (AZEVEDO, 2003, p. 79-81).

* Bartolomeu Campos Queirós:

[...] Sei também que a literatura é um rompimento com o cotidiano da linguagem e isso só existe quando o texto abre espaço para a reflexão. A arte, e no caso a literatura, é para criar o desequilíbrio, buscar outro prumo, e não botar pano quente em inquietações mornas. Daí eu não estar interessado em escrever aquilo que as crianças querem. Isso não acrescentaria nada em termos de intuição poética. Espantam-me as pessoas capazes de traçar cânones, normas, ensinando como construir um texto para os 'pequenos' – muito diálogo, muita ação, frases curtas, sem esquecer o humor. Nada de tristezas.

[...]

As pessoas que 'sabem' fazem textos informativos, e as que não 'sabem' fazem literatura. Elas, por não saberem, são capazes de construir um texto contido, permitindo ao leitor completá-lo com suas vivências, sonhos, desejos.

Escuto sempre, daqueles envolvidos diretamente com a formação do leitor, a seguinte frase: 'Não dou esse livro para as crianças porque elas não vão entender o que o autor quis dizer'. E por acaso o professor, o orientador, os pais, entenderam? Cada um lê no texto a sua experiência, daí a vantagem da literatura, a de criar divergências de sentimentos, entendimentos e emoções. A palavra é para abrir portas e não para pintar uma única paisagem.

Vejo ainda como problema, para a boa penetração da literatura na escola, uma outra dificuldade. A escola é servil. Ela está a serviço de determinadas causas e ideologias. A literatura (arte) não é servil. Ela só existe em liberdade, e seu compromisso é para com a revelação. Para tanto persegue a beleza. Daí, todas as vezes que a escola lança mão da literatura, quer transformá-la em 'instrumento pedagógico', mesmo cortando as asas do leitor para um vôo amplo, desmedido, desfronteirado. A escola reduz as funções maiores do texto literário e o transforma em objeto de convergência, sem escrúpulo. Se o texto é usado para saber aonde o autor quis chegar, é melhor pegar o telefone e perguntar direto ao escritor. Se ele souber, ele responderá e não haverá desperdício de tempo.

Mas a escola, ao pretender uma educação permanente, não pode ignorar a literatura. Ler é somar-se ao outro, é conhecer a legenda que o outro aplicou ao mundo. Ler é ampliar a legenda, passando também pelo coração do homem. É tempo de acreditar que não houve somente avanços tecnológicos no mundo. Ampliou-se, e muito, o conceito também de homem, de existência. Um currículo escolar não tem como abrigar todo o conhecimento produzido. A função de uma escola, hoje, é a de criar leitores para, independentes, inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dele. (QUEIRÓS, 1997, p. 42-43).

No tom passional que modula os depoimentos dos três autores, ao tratar desses objetos de sua predileção – a literatura e a leitura –, ressalta como desejo visceral o de evitar qualquer didatismo em sua produção literária e o medo de um processo de mediação que possa conduzir à perda do leitor. Chama a atenção, no esforço que fazem para caracterizar o que é especificamente literário, como os vários traços apontados convergem para a ideia de um texto que, antes de mais nada, tenha na *tensão* o seu fator constitutivo primordial. Literário, para eles, é o texto permeado pelo movimento, pelo sentido dos contrários, pela abertura para o outro. É o texto que rompe equilíbrios e faz pensar.

Cabe a nós, mediadores, buscar esses textos. Temos de levar as crianças e os jovens a, o quanto antes, enfrentar obras literárias de fôlego, cheias de vida, que mereçam cada segundo a elas dedicado. Obras que afetem seu tempo interior e os façam leitores por longo tempo. Não apenas os Harry Potter da moda, alavancados pela indústria cultural global, mas também os bons autores nacionais contemporâneos, bem como os clássicos brasileiros e estrangeiros, que têm impregnado de sentidos os corações e mentes de leitores sem idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....



AGUIAR, V. T. et al. **Era uma vez... na escola**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 75-83.

BASTOS, D. (Org.). **Ana & Ruth**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LAJOLO, M. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida**. São Paulo: Moderna, 2000.

MACHADO, A. M. **Contracorrente**. São Paulo: Ática, 1999.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**: São Paulo: Ícone, 1986.

QUEIRÓS, B. C. Menino temporão. In: PAULINO, Graça (Org.). **O jogo do livro infantil**: textos selecionados para formação de educadores. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 41-43.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.

LITERATURA INFANTIL - A POESIA

Alice Áurea Penteado Martha

Universidade Estadual de Maringá

Resumo: Este texto descreve diversas concepções de estudiosos a respeito de poesia. A partir dessa estratégia, objetiva-se suscitar reflexão acerca da importância da linguagem poética para a formação do jovem leitor. Justifica-se a mediação do texto poético em âmbito escolar, pois atende às necessidades do ser humano de fantasia e ludismo, além disso, desautomatiza a linguagem pelo reconhecimento, durante a sua leitura, dos recursos utilizados pelos poetas para atingir determinados efeitos de sentido.

Palavras-Chave: Poesia, Jovem leitor, Mediador, Fantasia, Ludismo.

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros momentos de vida, entramos em contato com a poesia, que nos propicia o intercâmbio de emoções com nossos semelhantes e com mundo. Seja pelos versos de acalanto, pelas cantigas folclóricas ou de roda, seja pelas parlendas, adivinhas ou trava-línguas, é brincando, jogando, que, crianças, nos aproximamos, espontaneamente, dos versos. De qualquer maneira, é sempre muito prazerosa essa primeira ligação com a poesia, e, para entender e buscar formas de mantê-la e intensificá-la, especialmente em ambiente escolar, devemos compreender o significado e a função dos versos na formação do ser humano.

No que se refere à concepção de poesia, em sentido amplo, começamos com as ideias de Platão, para quem a poesia não passa de uma imitação da imitação, infinitamente. Para ele, somente o mundo das ideias é perfeito, já que entende o mundo sensível, aquele que nos cerca, como cópia desvirtuada do verdadeiro; a poesia, cópia do mundo sensível que, por sua vez, copia o mundo das ideias, é cópia da cópia, sinônimo de imperfeição. O poeta, segundo Platão, não apresenta mais do que uma imitação deformada e degradada do real.

Já, sob o ponto de vista de Aristóteles, a poesia, de certa forma repudiada por Platão, é valorizada. O filósofo a considera *mimese*, ou criação de uma supra-realidade; a função do poeta é de recriar o real, captando-o e humanizando-o. Entretanto, a poesia, como a arte em geral, deve ser entendida além da simples recriação do real, já que transporta conhecimento de mundo, formando e modificando modos de ver e perceber esse real. Para ele, as duas principais causas do aparecimento da poesia estão intrinsecamente relacionadas à natureza humana: a tendência à imitação e o gosto pela harmonia e pelo ritmo. Graças a essas tendências, o poeta, homem sensível, manifesta suas emoções e os demais seres humanos reconhecem-se e veem seus sentimentos representados no mundo recriado pela poesia.

Horácio, por sua vez, confere à poesia caráter moral e didático, soma de prazer e educação, devendo haver adequação entre assunto e ritmo, tom e metro; para ele, poeta é aquele que respeita as particularidades de cada gênero literário, não permite a miscelânea de gêneros. E tem sido essa concepção horaciana, difundida de maneira simplificada, a responsável, muitas vezes, pela orientação pedagógica na leitura da produção literária, no caso, a poesia destinada à infância, desde sua origem.

Depois dos filósofos e pensadores da antiguidade, muitos outros estudiosos e criadores continuaram a questionar-se a respeito da poesia e de suas peculiaridades, como manifestação artística. Uma, entre tantas respostas a tais questionamentos, pode ser encontrada nas palavras do poeta e ensaísta mexicano, Octavio Paz, que apanha, de maneira profundamente bela, o modo de representação do real que é, em síntese, a poesia:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. [...]. Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu anseio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior, linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. (PAZ, 1982, p. 15).

Interligando ideias e imagens opostas, Paz não só nos mostra uma concepção de literatura, marcada pelo jogo entre o real e o ilusório, superação de conflitos, como permite que notemos que a arte literária e, por extensão, a poesia, possui determinadas funções.

Quando nomeia a poesia como *filha do acaso*, emoção, intuição, pensamento não-dirigido, reconhece-lhe, por certo, o caráter de gratuidade, desinteressado, próprio a todo criador; considerando-a *convite à viagem* e, ao mesmo tempo, *regresso à terra natal*, avalia sua natureza contraditória, oscilante entre o imaginário (*viagem*) e a realidade (*terra natal*). Por meio da arte, o homem elabora seu método de libertação interior, exorciza seus demônios, sublima e compensa suas carências.

A tensão entre fantasia e realidade, que contamina toda concepção de arte, revela o modo como a literatura pode exercer a chamada função *formativa*. No texto de Octavio Paz, a contradição representada pela afirmação de que a poesia é a expressão histórica das raças, nações e classes, negando, todavia, a história, dá a medida de como pode ser o caráter formador da arte. Para ele, a poesia leva o homem a reconhecer a si mesmo e aos outros como ser atuante no mundo, no momento em que *adquire a consciência de ser algo mais que passagem*; além disso, poesia é conhecimento, *operação capaz de transformar o mundo; é revolucionária por natureza*.

O que a poesia possui de mais relevante é o fato de jogar com as palavras, ordenando-as de forma harmoniosa, revestindo-as de mistério, e de maneira tal que cada imagem passa a conter a solução de um enigma. Na construção poética, portanto, as palavras, ferramentas do poeta, não são usadas de modo habitual, metamorfoseiam-se nas mãos do artesão, sofrem transformações que revelam liberdade de criação. Organizadas de maneira própria, com ampla significação, além do óbvio e do previsível, tornam-se símbolos do real, requisito fundamental na construção da imagem poética. Um dos aspectos mais reconhecidos da linguagem literária é sua capacidade de evocação e conotação, o uso de imagens e símbolos, afastando qualquer possibilidade de representação lógica de conceitos ou da realidade.

A sensibilidade, veiculada nas composições poéticas, transforma-se em poderoso auxiliar para a organização do mundo interior do ser humano e transparece na construção do poema pelo emprego de palavras com força incomum, uma espécie de *radioatividade*, certa energia mágica e solidificadora, na concepção de Ezra Pound (POUND, 1976, p. 67).

Outro aspecto importante da poesia é sua relação estreita com o jogo. Huizinga (1971), ao estudar essa ligação nas sociedades primitivas, observa que a atividade poética tem como berço o jogo sagrado, marcado sempre pela alegria e divertimento; depois, a poesia manifesta-se também nos jogos do relacionamento amoroso, na competição, na profecia, destacando-se, em todas as modalidades, o rigoroso, o cuidadoso código escrito, embora com variação infinita. Para ele, as qualidades do jogo equiparam-se às da criação poética e as afinidades entre poesia e atividade lúdica podem ser observadas na própria estrutura da imaginação criadora.

Como o jogo, a poesia coloca-se além do lógico, dos padrões pré-estabelecidos, do convencional. Nessa aproximação, predomina a liberdade de criação, pois a construção poética, dotada de elementos que aproximam a arte do lúdico, reorganiza a palavra, mediante ordenação rítmica ou simétrica, nem sempre seguindo a ordem manifesta no mundo real.

A POESIA INFANTIL

A poesia dedicada às crianças pode ser, evidentemente, compreendida a partir dos pressupostos gerais do gênero. Isso equivale dizer que acreditamos que os versos dirigidos aos pequenos mantêm as qualidades inerentes à arte literária, sem rótulos de qualquer natureza. Quando tratamos de poesia para crianças não podemos correr o risco de cair em falsas prerrogativas, responsáveis pelos preconceitos que veem o gênero, e toda produção infantil, como moralista, infantilizado, ufanista e piegas. Ao contrário, a poesia infantil, retomando a perspectiva de Huizinga, deve ser uma brincadeira a mais para os pequenos, um jogo que apresente certos recursos formais imprescindíveis como onomatopeias, rimas, repetições, paralelismos, contra-sensos, jogos sonoros entre outros mais.

Quanto à temática, não há nada definido; qualquer assunto pode ser de interesse das crianças, desde que lhes seja apresentado com clareza, e com respeito ao seu desenvolvimento intelectual e emocional. O essencial é que as produções infantis cativem seus leitores com o recurso à fantasia, por seu caráter de magia, pela valorização da sensação que os transporta do mundo real para o possível, construído pelas imagens e símbolos do poema.

Além da fantasia, como as crianças são, em essência, seres alegres, que precisam manifestar abertamente sua alegria, o humor é também um ingrediente altamente desejável na poesia infantil. Versos como os de Sylvia Orthof, que revelam como a poesia é concebida, sintetizam a relação intrínseca entre o gênero e seus destinatários:

A poesia é uma pulga

*A poesia é uma pulga,
coça, coça, me chateia,
entrou por dentro da meia,
saiu por fora da orelha,
faz zumbido de abelha,
mexe, mexe, não se cansa,
nas palavras se balança,*

*fala, fala, não se cala
a poesia é uma pulga,
de pular não tem receio,
adora pular na escola...
só na hora do recreio!*

(ORTHOF, 1992, p. 3).

Em suas origens, por volta do séc. XVIII, a poesia infantil bebeu nas águas de três fontes principais: aproveitou-se de criações folclóricas de origem camponesa, nem sempre adequadas às crianças, de cantigas de ninar, das parlendas e trava-línguas; valeu-se da adaptação de poemas clássicos para os pequenos ou promoveu a criação de outros, com estilo próprio, seguindo, preferencialmente, o princípio da pedagogia, priorizando a moralidade, a memorização de conhecimentos e a transmissão de normas de comportamento e civismo.

Para a poesia popular, também foi produtiva a ligação com a infância, pois, de certa forma, as crianças contribuíram com o trabalho de recuperação das cantigas folclóricas, e o fizeram como coletividade, como grupo com interesses, práticas e gostos próprios. Tais produções, a partir de um conjunto de ações, tornaram-se composições de tradição marcadamente infantil, ou porque eram somente as crianças seus destinatários, caso das canções de ninar e dos brincos, ou porque as próprias crianças atribuíram usos muito diferentes daqueles que os adultos haviam destinado a elas, transformando-as em atividades mais concretas, propícias aos jogos e brincadeiras, caso das cantigas de roda e dos jogos cantados. A atuação da infância no processo de transmissão oral é fundamental e deve ser estimulada, pois, à medida que as crianças colocam sua memória e seu poderoso instinto de imitação a serviço da preservação da poesia popular, podem auxiliar no processo de perpetuação e divulgação de bens e manifestações culturais.

Todos nós conhecemos exemplos de adivinhas, trava-línguas, parlendas, cantigas de roda e quadrinhas folclóricas, folguedos infantis ou canções de ninar, que nos chegaram via cancionero popular, com as naturais variações regionais. É sempre bom rememorar, retomando alguns textos, inclusive, para resgatar e guardar a memória cultural que, inerte, pode cair no esquecimento.

Adivinha:

*Uma ou duas? Que será?
Iguaizinhas, lá e cá
Como num espelho se avista.
Mas uma é brava, outra é mansa,
Uma quem faz é criança,
Outra quem faz é artista*

Parlenda:

*Hoje é domingo,
Pé de cachimbo,
Cachimbo é de ouro,
Bate no touro,
Touro é valente
Derruba a gente.
A gente é fraco,
Cai no buraco,
Buraco é fundo,
Cabe o mundo,
[...]*

Brinco:

*Bico, bico, surubico,
Quem te deu tamanho bico?
Foi a velha açucareira
Lá da banda da ribeira
Que andou pela algibeira
Procurando ovos de perdiz
Para a filha do juiz.*

Trava-língua:

*Um ninho de enguifigalfos
Com sete enguifigalfinhos
Quem o desinguifigalfar
Bom desinguifigalfador será.*

Cantiga de roda:

*Senhora Dona Sancha, coberta de ouro e prata,
Descubra o seu rosto, que eu quero ver sua face.
Que anjos são esses, que me andam rodeando?
De noite e de dia, cantando Ave- Maria?
Somos filhos do Conde e netos do Visconde,
El Rei mandou dizer para todos se esconder(em)*

Mnemônia:

*Um, dois: feijão com arroz
Três, quatro: feijão no prato
Cinco, seis: feijão pra três
Sete, oito: comer biscoito
Nove, dez: comer pastéis.*

A poesia infantil, como qualquer outro gênero destinado às crianças, dever ser desinteressada, livre de preocupações sociais, políticas, religiosas ou comportamentais, embora isso seja humanamente impossível, pois sabemos que a criação sempre vem contaminada pelo ponto de vista do autor, por suas crenças e valores mais íntimos. Entretanto, o didatismo e o caráter estreito e utilitário, muito evidentes nos primeiros versos do gênero, no Brasil, como os de Zalina Rolim, abaixo transcritos, devem ser evitados. No poema, o menino só pensa em brincar, estudar e ler são atividades que não o atraem; depois, com a ajuda da irmã, reconhece o valor da leitura:

A primeira lição

*Raul não sabe ler;
É um traquinas, que vive toda a hora
Pela campina em fora
A correr, a correr...
[...]
Mas a irmã, tal e qual
Uma bondosa mãe ao filho amado,*

*Fê-lo assentar-se ao lado
E explicou-lhe o seu mal.
E com tanta razão
Que, abrindo atento o livro misterioso,
Raul pediu, ansioso,
A primeira lição.*

(ROLIM, 1897, p. 18).

Porém, quando a poesia é gerada com liberdade, atendendo à gratuidade própria da arte literária, pode provocar nas crianças, e nos leitores de qualquer idade, a capacidade de surpreender-se com o mundo. É o que podemos ver no poema de Fernando Pessoa, escrito quase à mesma época que o anterior, e, ainda que não seja exclusivamente dedicado às crianças, trata também da leitura, mas de maneira pouco usual, invertendo valores considerados imprescindíveis e altamente desejados pelo senso comum:

Liberdade

*Ai que prazer
não cumprir um dever,
ter um livro para ler
e não o fazer!
ler é maçada,
estudar é nada,
o sol doira
sem literatura.
[...]*

(PESSOA, 1965, p. 188).

Como construção formal, os poemas infantis devem ter as mesmas estruturas responsáveis pelo caráter artístico da poesia para adultos: versos, estrofes, rimas, ritmo e uma linguagem marcadamente simbólica. Entretanto, diante das especificidades do receptor, a poesia para crianças não pode perder-se em imagens muito elaboradas ou na linguagem de difícil acesso. As estruturas linguísticas, adequadas à faixa etária a que se destinam os poemas, devem permitir e incentivar a entrada do leitor e sua participação na construção dos sentidos dos textos. Como isso é possível? Com a escolha de vocábulos condizentes à realidade à criança; com o emprego de frases curtas, na ordem direta, sem inversões, sem rebuscamentos de linguagem, com expressões e construções mais próximas da oralidade e, portanto, mais próximas da criança.

No tocante às rimas, embora consideremos extremamente lúdico o emprego desse recurso nos poemas infantis, não significa que a sua presença deva ser obrigatória e que não existam versos de qualidade artística sem rimas. Quanto aos aspectos relativos à métrica, são importantes e interessantes tanto os versos que mantêm o rigor métrico, como aqueles construídos ao sabor da liberdade e da emoção, sem medidas definidas *a priori*. O que realmente importa é que os recursos escolhidos pelo poeta sejam os mais adequados à expressão das ideias e emoções, dos sentimentos veiculados pelo poema e que permitam à criança um encontro prazeroso com os versos.

Como exemplos de poetas que souberam promover o encontro entre a poesia e a criança, por meio da tematização do cotidiano infantil e pela adoção de um ponto de vista valorizador do anticonvencional, tanto da linguagem quanto do recorte do real, entre muitos outros, podemos citar Fernando Pessoa e Cecília Meireles. O poeta português, ainda que se dedicasse à poesia para adultos, nos poucos versos que escreveu para os sobrinhos, inspirou-se no cotidiano e assumiu a ingenuidade do olhar visão infantil; incorporou, nos versos infantis, os princípios da lírica contemporânea, segundo os quais os temas mais prosaicos, menos poéticos, podem revelar intenso lirismo.

Um dos poemas de Fernando Pessoa, que cumpre com maestria essa função mediadora entre o real e a imaginação, é *No comboio descendente*. Composto de três estrofes de seis versos cada uma, o texto marca-se pelo predomínio da forma fixa, valorizando a sonoridade das rimas, inclusive, as internas. O traço fundamental da composição é a repetição, tanto na forma da estrofe, métrica e ritmo, como em sua estrutura sintática e recursos da camada sonora, especialmente, a repetição de certos fonemas, recurso que recebe o nome de aliteração e, no caso das vogais, assonância. A repetição, em todos os níveis, cumpre a função de provocar o estado de sonolência e, à semelhança das cantigas de acalanto, apresenta a repetição das estruturas frasais e mesmo da significação dos vocábulos, o chamado *ritornelo*, que embala o sono, provoca o entorpecimento dos sentidos e adormece a criança:

No comboio descendente

*Vinha tudo à gargalhada,
Uns por verem rir os outros
E os outros sem ser por nada –
No comboio descendente
De Queluz à Cruz Quebrada...
No comboio descendente
Vinham todos à janela,
Uns calados para os outros
E os outros a dar-lhes trela –
No comboio descendente
Da Cruz Quebrada a Palmela...
No comboio descendente
Mas que grande reinação!
Uns dormindo, outros com sono,
E os outros nem sim nem não –
No comboio descendente
De Palmela a Portimão...*

(PESSOA, apud NEVES, 1988, p. 17).

Mais que a representação de uma viagem de trem, alegre e barulhenta, de certa forma longa, entre Queluz e o balneário de Portimão, localidades próximas a Lisboa, o poema trata, alegoricamente, do processo de adormecimento, pois, na verdade, *descendente* é a animação dos viajantes. Na primeira estrofe, o clima é de alegria e a camada sonora do texto encarrega-se de marcar esse aspecto, como podemos observar nas aliterações no verso *De Queluz a Cruz Quebrada*. O tom alegre decorre também da repetição da oclusiva velar surda /k/, da rima interna /*Queluz/ Cruz*/, além dos encontros consonantais /kr/ e /br/, que materializam o barulho e a confusão reinantes no trem. Na segunda estrofe, no trecho da viagem entre *Cruz Quebrada e Palmela*, como a camada fônica pode mostrar, já impera certa calma e, na terceira, há uma quebra de expectativa, pois o eu poético rompe a construção paralelística que vem adotando; em vez de repetir a estrutura dos versos anteriores /*Vinha tudo.../ Vinham todos.../*, interpõe um outro, de sentido irônico, cujo significado é oposto ao veiculado pelo significante: /*Mas que grande reinação!;* percebemos, a ironia, ou que não há *reinação* alguma, pois a verdadeira situação dos viajantes é aclarada pela leitura do verso seguinte: *Uns dormindo, outros com sono*. Finalmente, o último verso /*De Palmela a Portimão*/, marcado pelo predomínio dos sons nasais, pode revelar, no plano do significante, a quietude do ambiente e a serenidade dos passageiros, todos, agora, adormecidos. A escolha de vocábulos, o plano lexical do poema, com o predomínio de palavras e expressões coloquiais, *reinações* e *dar trela*, indica a valorização da linguagem infantil.

O *Poema pial*, também de Fernando Pessoa, por sua vez, pode ser visto tanto como uma *parlenda* do tipo mnemônico, que tem por fim ensinar alguma coisa, nesse caso, contar até dez, como uma forma variante denominada *poema de contra-senso* ou *lenga-lenga*. Caracterizado especialmente pelo absurdo e pelo *nonsense*, desde o título que propõe e valoriza o neologismo *pial*, o texto atrai a criança pelo jogo sonoro, pela repetição de sua estrutura sintática e pela maneira arbitrária com que o teor informativo se associa às ideias do poema. As imagens apresentam-se sem qualquer lógica, caóticas e marcadas pelo humor, especialmente em razão de rimas estapafúrdias e dos enunciados desconexos e absurdos. Tais recursos valorizam o sentido lúdico da criança que, como sabemos, sente prazer tanto com as brincadeiras verbais, como *adivinhas* ou *trava-línguas*, quanto com as físicas, como *pega-pega* ou *ciranda*:

*Toda gente que tem as mãos frias
Deve metê-las nas pias.
Pia número um,
Para quem mexe as orelhas em jejum.
Pia número dois,
Para quem bebe bifés de bois.*

[...]

*Pia número nove,
Para quem se parece com uma couve.
Pia número dez,
Para quem cola selos nas unhas dos pés.
E, como as mãos já não estão frias,
Tampa nas pias!*

(PESSOA, apud NEVES, 1988, p. 20-21).

Outro bom exemplo de poesia de qualidade para a infância pode ser encontrado no livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, em cujos poemas, a criança, representada a partir de uma visão lúdica, surge com a força poderosa de imagem. Seus poemas compõem, por meio dos jogos sonoros, do aproveitamento do espaço da página, da musicalidade, da recuperação do folclore, do ilogismo e da simplificação da sintaxe, entre outros aspectos, uma síntese poética da percepção do mundo infantil. Com a obra, a autora propõe uma lírica infantil que se nutre do melhor da poesia de língua portuguesa de todos os tempos e de múltiplas referências intelectuais, com o propósito único de sensibilizar os pequenos leitores com a beleza, cultivar sua inteligência e criatividade, revelando-lhes, em todas as possibilidades, os jogos sonoros da língua. Grande pesquisadora de folclore, também incorporou, em seus textos para crianças, elementos das formas de arte popular, superando, no entanto, aspectos conservadores que, porventura, pudessem estar presentes na poesia popular, pois aliou a ela recursos inovadores.

Em *Passarinho no sapé*, por exemplo, recupera, a partir da associação de ideias e da magia da linguagem, especialmente pelo emprego de jogos sonoros, aliterações e assonâncias, a adivinha, uma forma popular que muito agrada à criança. No poema, de construção inteiramente paralelística, a musicalidade decorre da repetição exaustiva do som surdo, presente nas consoantes oclusivas (bilabial /p/; linguodental /t/) e na alveolar constrictiva /s/. A sonoridade, expressiva, estabelece correspondência entre som e sentido na representação do barulho do passarinho na vegetação. Na primeira parte do poema, composta pelas três primeiras estrofes, o eu poético, assumindo o olhar ingênuo, expressa, também com recursos singelos, a dúvida; depois, nas três últimas, responde às indagações anteriores com a mesma singeleza:

*P tem papo
o P tem pé.
É o P que pia?
(Piu!)
Quem é?
O P não pia:
O P não é.
O P só tem papo
e pé.
Será o sapo?
O sapo não é.
(Piu!)*

*É o passarinho
que fez seu ninho
no sapé.
Pio com papo.
Pio com pé.
Piu-piu-piu:
Passarinho.
Passarinho
no sapé.
(MEIRELES, 1987, p. 104).*

Outra forma popular recuperada de maneira renovada por Cecília Meireles é o *acalanto*, que pode ser observado no poema *Canção*. A partir da imagem alegórica *berço/braço/barco*, o eu poético joga com a repetição sonora dos vocábulos e com as sensações de movimentos opostos, *embarco e desembarco* e propicia condições para o entorpecimento dos sentidos do leitor, levando-o ao sono e ao sonho. Valendo-se especialmente da repetição sintática e semântica, o chamado *ritornelo*, provoca a monotonia melódica, notadamente, pelo uso repetitivo da oclusiva bilabial sonora /b/ em oposição tanto à oclusiva velar surda /k/, em *barco* e *borco* quanto à constrictiva fricativa surda /s/, em *bruços* e *berço*. A musicalidade do texto é garantida, ainda, pelo ritmo marcado dos versos cuja métrica predominante é de duas e cinco sílabas, ou seja, versos dissílabos e pentassílabos:

*De borco
no barco.
(De bruços
no berço...)
O braço é o barco.
O barco é o berço.
Abarco e abraço
o berço
e o barco.
Com desembaraço
embarco
e desembarco.
De borco
no berço...
(De bruços
no barco...)*

(MEIRELES, 1987, p. 134).

Na primeira quadra, observamos o movimento entre realidade e fantasia, o vaivém entre o adormecimento e a consciência, já que nos versos *De borco/ no barco* a sensação é a do entorpecimento pelo sono e, nos dois últimos, o eu poético, ao quebrar a estrutura linear do discurso com o emprego dos parênteses, parece emergir do estado de sonolência e esclarece: */(De bruços/no berço)*. As pequenas estrofes seguintes encarregam-se de manter o jogo, inclusive, com o uso do encadeamento que reforça a ligação entre os dois polos: *Com desembaraço/embarco/e desembarco*. No quarteto que fecha o poema, com o ritornelo, os versos recuperam a ideia contida no quarteto inicial, mas o fazem de modo inverso, ou seja,

em primeiro lugar a imagem real – *de borco/no berço* – depois, a fantasia - */De bruços/ no barco/*. O que podemos considerar na construção do poema como um todo é não só a aceitação, mas a valorização, pelo eu poético, das sensações e das imagens infantis, produzidas por uma atividade cotidiana e rotineira e, muitas vezes, vista com desagrado pela criança, transformando-a em um momento incomum e lúdico.

Entre os poemas mais conhecidos de ***Ou isto ou aquilo***, talvez seja *As meninas* o de maior densidade lírica, já que o eu poético busca a valorização de qualidades intrínsecas que, manifestas na criança, antecipam a visão do homem. A divisão estrófica do poema revela uma forma elaborada, cuja métrica, jogando com as infinitas possibilidades da inspiração, define dois movimentos rítmicos no texto. Predomina, nas seis primeiras estrofes, o ritmo marcado pelos versos de três sílabas, trissílabos, com acento na 3ª sílaba, e de cinco, pentassílabos, com acentos nas 2ª e 5ª sílabas; essas estrofes condensam tanto as ações praticadas individualmente pelas meninas como os predicados que tais ações lhes atribuem. A pontuação é sugestiva, pois ao término de cada par de versos, o ponto final indica que a ação de cada menina é única e não transita, esgotando-se em si mesma:

*Arabela
abria a janela.
Carolina
erguia a cortina.
E Maria
olhava e sorria:
“Bom dia!”
Arabela
foi sempre a mais bela.
Carolina,
a mais sábia menina.
E Maria
apenas sorria:
“Bom dia!”*

((MEIRELES, 1987).

Também desperta a atenção do leitor, nesse primeiro movimento, a escolha das possibilidades da língua, realizada pelo eu poético, especialmente pelo emprego de substantivos Arabela, Carolina e Maria e pelas formas verbais, transitivas nas duas primeiras estrofes e intransitivas na terceira: *Arabela abria a janela; Carolina erguia a cortina; Maria olhava e sorria*. No caso dos nomes, observamos sua extrema funcionalidade, uma vez que Arabela

pode conter o significado de altar (do grego *ara*) da beleza e, por essa razão, a menina, que sempre foi a mais bela, se expõe na janela. Com Carolina, duas imagens se completam: a de poder e a de sabedoria, pois Carola ou Carol provém de Carolíneo (e de Carlos Magno), em uma clara referência ao poder; a ação executada pela menina, de abrir a cortina, ou *descortinar*, por sua vez, pode levar à significação de sabedoria, justamente a qualidade exaltada pelo eu poético. Parece importante, ainda, considerar que as qualidades de Arabela e Carolina são ressaltadas por adjetivos – *bela e sábia* – sabidamente propagadores de juízos de valor. O nome Maria, por outro lado, decomposto, pode invocar *mar*, que leva à vida, e *ria*, que revela alegria, o que pode explicar a simplicidade das ações completas, que não transitam para outras pessoas ou objetos, realizadas pela menina: *olhava e sorria*; diferentemente das outras, Maria não tem suas qualidades enfatizadas por adjetivos, mas pelas ações que pratica, o que parece indicar a relevância das atitudes dessa menina para o eu poético.

De construção simples, os versos desse primeiro movimento valorizam a sonoridade pelo emprego de rimas emparelhadas, e pelo encadeamento repetitivo dos versos, na medida em que o final de cada verso não corresponde à interrupção da frase.

A simplicidade do poema, no entanto, é quebrada nos versos que compõem o que designamos como segundo movimento do poema. Agora, mais soltos, com predomínio de nove sílabas, eneassílabos, com acento na 3ª, na 6ª e na 9ª, os versos revelam o posicionamento do eu poético que, em primeira pessoa (*Pensaremos*), valoriza enfaticamente a simplicidade de Maria. É o que podemos observar com o emprego da adversativa *mas*, que contradiz o senso comum, e com a repetição do nome da menina, recurso para invocar sua presença, com que finaliza seu hino à singeleza e à amizade:

*Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;
uma que se chamava Arabela,
outra que se chamou Carolina.
Mas a nossa profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade:
“Bom dia!”*

(MEIRELES, 1987, p. 81).

Não podemos afirmar que Fernando Pessoa e Cecília Meireles tiveram os mesmos objetivos quando produziram poesia infantil: ele o fez esporadicamente, dedicando seus versos às crianças mais próximas, de seu círculo familiar; ela elaborou poemas infantis de forma mais sistemática, reunindo-os, inclusive, em uma obra única. Entretanto, é possível dizer que ambos mostraram a mesma exigência de qualidade em seus textos dedicados aos pequenos e, ainda que pareça redundante e repetitivo, ambos produziram, antes de tudo, poesia.

Como vimos, os poemas, tanto os do poeta português, como os de Cecília Meireles, tematizam o cotidiano, ressaltando instantâneos da criança, no que se refere a seus afetos a seres humanos, a animais e à natureza, a temores infantis, a jogos e brincos, bem como ao humor e ao *nonsense*. Ao priorizar conteúdos da vivência infantil, o eu poético, em ambos os casos, o faz, predominantemente, segundo o ângulo de visão do sujeito representado, ou seja, da própria criança, o que resulta em uma poesia mais próxima e valorizadora de seu destinatário. Um e outro reconhecem o manancial inesgotável do folclore para a constituição da poesia infantil, especialmente, nas *parlendas*, *trava-línguas*, *lenga-lengas*, *brincos* e *canções de roda*, em razão da sonoridade de tais manifestações linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustração de Fernanda C. Dias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- NEVES, J. A. N. (Org.). **Fernando Pessoa: comboio, saudades, caracóis**. São Paulo: FTD, 1988.
- ORTHOFF, S. **A poesia é uma pulga**. São Paulo: Atual, 1992.
- PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PESSOA, F. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965.
- ROLIM, Z. **Livro das crianças**. Boston: C. F. Hammett & Co., 1897.

BIBLIOGRAFIA



- LALAU. **Zum-zum-zum e outras poesias**. Ilustração de Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MEIRELES, C. **Obra completa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1977.
- PAES, J. P. **É isso ali**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993.
- RODARI, G. **A gramática da fantasia**. Tradução de Antônio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.
- RUIZ, A.; REZENDE, M. V. **Conversa de passarinhos**. Haicais para crianças de todas as idades. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- SILVESTRIN, R. **Transpoemas**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LITERATURA INFANTIL E ENSINO

Juvenal Zanchetta Jr.

Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Letras - Assis - Unesp

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Fundação Educacional do Município de Assis

Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Letras - Assis - Unesp

Resumo: Neste breve texto-atividade, elencam-se características comuns às impressões de jovens leitores sobre textos literários e, a partir dessas características, propõe-se um roteiro para o trabalho com a literatura na escola. Em destaque, toma-se um poema como exemplo para abordagem em sala de aula.

Palavras-Chave: Leitura, Literatura, Atitudes de leitura, Método de leitura.

Nos textos anteriores, foi possível observar razões que dificultam o assentamento da leitura literária na escola. Neste texto, a proposta é a de avançar um pouco mais em relação aos modos de se tratar a literatura na escola. De início, tratamos de reações comuns dos alunos-leitores em relação aos textos literários. O passo seguinte é uma espécie de roteiro de trabalho, delineando atitudes possíveis de leitura e sugerindo alternativas para potencializar tais atitudes.

Quando a leitura literária acontece na escola, por insistência do professor ou pela ação individual dos alunos (que tomam emprestado livros lidos por colegas ou irmãos mais velhos, por exemplo), são comuns algumas características de leitura¹, que descrevemos sucintamente, levando em conta também os chamados horizontes de leitura, propostos por Marcuschi, em artigo constante deste Caderno:

1. Tal quadro é um exemplo concreto daquilo que Kügler (1978) propõe como cenário característico da *leitura primária*.

- * Dificuldade da leitura do conjunto da narrativa, com redução da trama às ações ou dramas centrais, em seus aspectos mais evidentes (algo próximo do *horizonte mínimo*, segundo definição de Marcuschi).

- ✱ Opção pelo caminho feito pelo narrador, de modo que os demais elementos do percurso da narração ficam secundarizados pelo leitor (*horizonte mínimo*).
- ✱ Apoio sensível nas ilustrações, que passam a ser determinantes para o entendimento da obra (*horizonte mínimo*).
- ✱ Visualização da narrativa apenas a partir das personagens centrais (*horizonte mínimo*).
- ✱ Recorrência a experiências pessoais para amarração da narrativa, de maneira excludente e não interativa (o leitor opera no *horizonte problemático*).
- ✱ Modificação do espaço e do estatuto das personagens, nivelando-as em um plano pessoal, superficial, familiar e não raramente moralizante: o leitor tende a ver aquilo que quer ver (*horizonte problemático*).
- ✱ Dificuldade de visualização da personagem isoladamente: o leitor a percebe em ações concretas e não em traços individuais (*ação inferencial superficial*).
- ✱ Não percepção do encadeamento temporal e da ação do tempo e do espaço no conjunto da narrativa (*ação inferencial superficial*).
- ✱ Apreensão afirmativa e menos indagatória dos elementos da narrativa (*ação inferencial superficial*).

Não é possível dizer que as reações dos leitores sejam exatamente essas, nem se pode afirmar que tais reações sejam comuns entre leitores, sobretudo os escolares. Tais características, por um lado, podem sugerir aproximação pouco fértil do leitor com a literatura, relação esta que pode se fragilizar rapidamente, a depender das opções disponíveis ao leitor na continuidade de sua formação cultural: é comum, por exemplo, verificar o distanciamento do aluno em relação aos livros, à medida que ele avança em termos de escolarização.

Mas, por outro lado, aquelas mesmas características são os primeiros passos de um percurso de amadurecimento do leitor. E, embora a leitura efetiva (mais próxima do *horizonte máximo*, segundo Marcuschi) implique também reações absolutamente individuais (subjetivas e, portanto, em boa parte, imprevisíveis), um professor pode interferir nesse processo até certa altura, de maneira a valorizar as descobertas do jovem leitor. Para tanto, observemos de forma esquemática as diversas atitudes de um leitor diante de um texto literário (lido), a partir de Escarpit e Vagné-Lebas (1988):

Memorizar: trata-se do exercício de recordação que permite a costura da narrativa ou da poesia. Quanto maior a clareza das lembranças, mais à vontade o leitor se sentirá para

falar sobre a história, para recuperar lembranças de si mesmo e associá-las com o livro. Esse exercício iria desde a percepção de elementos determinados até o domínio da narrativa como um todo, em termos de eventos específicos ou da história geral.

Compreender: estreitamente ligada à *memorização*, é a atitude que revela domínio do leitor sobre a narrativa, levando-o à sensação de entendimento sobre o que foi lido. São indícios dessa ação os juízos que o leitor consegue fazer, sobretudo os mais abrangentes, tomando como base o que ele apreendeu do texto. Se pudesse ser colocada em uma escala, essa percepção iria desde a compreensão da história linear (paráfrase), até diferentes níveis de entendimento do encadeamento geral da narrativa, quando seriam possíveis associações e inferências mais complexas acerca do conjunto da narrativa, de personagens específicos e de temas propostos pela obra.

Identificar-se: é a atitude que revela um leitor que parece estar dentro da história, para vivê-la como se fosse parte integrante dela. As autoras afirmam que nesse estágio o ‘leitor vive por procuração’. Também o fenômeno da *identificação* tem níveis de intensidade: pode ir desde a simpatia por uma característica superficial de uma personagem ou momento, até o diálogo intenso entre o leitor e o objeto de identificação.

Imaginar: a leitura consistente desperta a imaginação, incentivando o leitor a buscar caminhos, desenhos, construir imagens da narrativa ou de personagens. O ‘não-leitor, ao contrário, é incapaz de fabricar uma imagem mental a partir de palavras’. Os indícios desse processo são as informações dos leitores que deixam entrever seu desenho pessoal da narrativa. A facilidade com que o leitor se locomove pela história ou a descrição de uma passagem significativa podem ser indicadores desse exercício. O processo de *imaginação* do leitor iniciante, de maneira geral, ampara-se no recurso das ilustrações.

Explorar: interagindo com a narrativa, o leitor põe-se a explorar o texto, levado pela curiosidade. Além de imaginar o desenho da história, ele é provocado a enveredar por novos caminhos, a experimentar situações, sentimentos e sensações que ‘não pode ainda conhecer ou que nunca conhecerá em sua vida’. Este é o fenômeno mais racional e emocionalmente elaborado da leitura: para chegar a essa instância, o nível de associação entre leitor e a obra, e predisposição para tanto (o que confirmaria a *memorização*, *compreensão*, *imaginação* e *identificação*) é elevado.

Esse percurso da interação entre o leitor e o livro aproxima-se de outras proposições, como a de Martins (1994) e Kügler (1978). As atitudes destacadas não aparecem isoladamente, mas sim interligadas e em uma ordem não pré-estabelecida: varia de acordo com o leitor, em cada situação de leitura. Também a intensidade dessas atitudes varia bastante, mas, de

antemão, pode-se afirmar que a *compreensão* consolida e fomenta outras atitudes. Observemos uma sugestão de percurso de leitura de texto literário (ZANCHETTA, 2004), entre jovens iniciantes, tomando como base as atitudes de Escarpit e Vagné-Lebas (1988).

Leitura com predominância descritiva: a ação do leitor em relação ao texto se dá de maneira pontual: ele se refere aos elementos que vê em cada ilustração, individualizando-as e lendo-as como retratos “fechados”, promovendo **ligação tênue, por vezes equivocada, entre elas**. Não significa que o leitor não compreenda o fio condutor da narrativa, mas suas referências baseiam-se nas ilustrações e tendem a voltar-se a elas e menos à história como um todo. No caso de textos compostos basicamente por imagens, trata-se de uma leitura feita quadro a quadro, menos atenta ao conjunto, algo que pode implicar problemas de entendimento, chegando-se a interpretações diferentes (de personagens e situações) daquela proposta pela história linear. Outra característica desse tipo de leitura é a **articulação incoerente**. O leitor reproduz a história promovendo o encadeamento das ilustrações, mas com problemas de coerência, sobretudo quando se tem em conta a organização da narrativa original. Uma terceira característica percebida nesse perfil de leitura é a **precariedade de referências** além daquelas explicitamente mencionadas nas ilustrações. Em razão de estar ancorada em quadros percebidos como “fechados”, a leitura tende a destacar as ações e menos os indicadores temporais, espaciais e situacionais da narrativa. A leitura não constrói a narrativa, antes reporta seus elementos mais visíveis (*horizonte mínimo*). O “preenchimento das lacunas” do texto está ancorado na experiência pessoal do leitor e menos das indicações propostas pela ilustração (*horizonte problemático*).

Leitura com predominância da paráfrase: extrapolando os limites da descrição, neste plano o leitor domina a narrativa, ao menos no âmbito da paráfrase. As **ilustrações passam a ser vistas mais como “janelas” do que como “retratos”**. A percepção dos códigos visuais e da ideia de conjunto da narrativa inspira o leitor a dar vida às cenas retratadas, em um exercício de reconstrução de imagens que, geralmente, carrega boa carga de individualidade. É possível pressupor que o aluno, mesmo intuitivamente, saiba os pontos relevantes da história (a situação inicial, a situação de desequilíbrio e o desfecho). Embora as marcas do tempo mais visíveis sejam percebidas pelo leitor, há certo achatamento temporal. As situações narradas tendem a apresentar uma mesma “duração” e o tempo é visto de modo linear e imediato. As personagens são avaliadas como boas ou más, maiores ou menores, confiáveis ou não, sem nuances.

Leitura autônoma: trata-se de um plano que, além de pressupor o domínio pleno do percurso da narrativa, tende a sugerir a história não apenas como uma sucessão de episódios.

Atitudes de *memorização*, *compreensão* e *imaginação* ganham contorno mais visível e integrado, permitindo-se perceber um território que vai além das ilustrações e uma experiência com reversibilidade (cada situação narrada se relaciona com o conjunto do que veio antes e se preocupa com o que virá depois). Uma das marcas mais claras desse processo está nas inferências que o leitor consegue estabelecer, para completar a história e mesmo suscitar novos desdobramentos para o percurso original. De maneira geral, a *leitura autônoma* transparece, não porque o leitor pode ler “corretamente” determinados elementos ou a história linear de um texto, mas principalmente porque ele consegue **construir uma história que vai além das ilustrações, mas de algum modo articulada com a proposta original com a qual se deparou no livro**. O encadeamento entre uma ilustração e outra não supõe apenas uma relação de contiguidade, mas supõe um cenário vivo e interativo (como se o leitor percebesse a ilustração como uma “janela”, mas se colocasse por vezes “do lado de lá”). As ilustrações acabam atuando como pontos de referência.

Não é possível estabelecer os limites da *leitura autônoma*, pois estamos no terreno da subjetividade, dos contextos pessoais e sociais. Há apenas indicações que apontam para a autonomia: além de demonstrar pleno domínio do percurso da narrativa original, o leitor tem desenvoltura em relação às referências temporais e espaciais (onde estariam os personagens da história?), além de encontrar marcas pessoais consideráveis (reconhecer-se em uma situação encontrada no livro, por exemplo). Sua diferença em relação à *leitura descritiva* está na desenvoltura do encadeamento proposto, com impressões pessoais ancoradas no texto e não apenas na vivência do aluno.

Entre as sugestões advindas dos estágios de leitura esboçados, boa parte das reações faz parte da experiência pessoal do leitor, mas algumas podem ser compartilhadas, sobretudo em ambiente escolar. Uma delas (e a que destacaremos aqui) é o papel da *memorização* no exercício da *compreensão*: quanto melhor o trânsito do leitor pela história, maior a chance de seu entendimento ir além da superfície do texto literário. Mas como auxiliar o aluno a memorizar, sem limitar a experiência de leitura aos famigerados “resumos” das histórias? Nas próximas linhas, faremos algumas sugestões nesse sentido. Por conta da limitação de espaço trataremos com mais vagar apenas da poesia (para muitos o tipo de texto mais difícil de ser tratado na escola).

NARRATIVAS

(COMPOSTAS APENAS POR IMAGENS OU EM QUE A IMAGEM TEM PAPEL RELEVANTE)

Primeiramente, é preciso observar o modo como as imagens se relacionam com o texto escrito: há livros em que as imagens são mais pobres do que o texto (funcionam como adereços); há outros em que as imagens reproduzem momentos da narrativa verbal; e, finalmente, aqueles cujas imagens vão além da informação dada pelo texto escrito.

É fácil reconhecer uma narrativa pobre em imagens: a) de maneira geral, são livros em que a ilustração reproduz, com pouco detalhe, momentos específicos da narrativa; b) há pouco interesse em contextualizar a história (pobreza de detalhes e mesmo de personagens); c) as personagens são desenhadas com traço nada original e representadas quase sempre de maneira estática ou fazendo “pose”. Como o professor pode proceder com os livros (bons ou ruins): a) solicitar aos alunos que deem vida a determinada ilustração (O que está acontecendo aqui? Onde isso está acontecendo? O que aconteceu antes, para se chegar aqui?); b) insistir em aspectos que situam a história no tempo e no espaço (É de dia ou de noite? Quanto tempo demorou isso?); c) solicitar aos alunos que recontem a história toda a partir de uma ilustração do início ou do meio do livro; d) solicitar que a história seja recontada a partir de um detalhe determinado e, depois, a partir de um personagem secundário; e) incluir personagens ou objetos ao longo da história e perguntar aos leitores se tais elementos fazem parte ou “cabem” na história. Note-se que o domínio sobre uma história implica reversibilidade: a partir de qualquer ponto da narrativa, o leitor consegue situar-se e transitar por ela.

Caso o professor opte pela leitura em sala de aula, esses questionamentos podem ser feitos para o grupo todo. No caso de narrativas compostas apenas pelo texto escrito, o exercício pode recuperar a história a partir dos elementos oferecidos pela narrativa.

POESIA

O texto poético foi tratado com detalhe no texto de Alice Áurea Penteadó Martha. Neste tópico, trataremos de uma sugestão concreta para a familiarização do leitor com a poesia. O exercício proposto é o de se decorar um poema. Escolhemos justamente um tipo de trabalho que costuma ser execrado, pela suposta esterilidade e pela remissão a um tipo de escola conservadora e elitista. É certo que, até os anos 1970, decorar textos significava chegar perto do estilo dos mestres, tomados como padrão de linguagem mais requintada. Essa escola não existe mais, e os modelos de escrita não são mais os dos cânones literários.

Mas o processo de decorar poemas envolve uma série de habilidades importantes para o desenvolvimento do pensamento formal, entre elas: a) domínio rítmico e de harmonia (sobretudo para textos em que esses aspectos são destacados, como nas cantigas de roda); b) domínio mnemônico, envolvendo estratégias como a associação de ideias, o registro “fotográfico” do texto, a imagem do texto como um objeto com determinado contorno etc.; c) domínio narrativo (para muitos, narrar é uma habilidade cognitiva, desenvolvida pelo homem desde os primeiros anos de vida), incluindo estratégias de andamento e de síntese; d) domínio linguístico, evidenciado pela compreensão de vocabulário e realização de opções diversas, para se chegar a um sentido ajustado às experiências do leitor; e) domínio perspectivístico, favorecendo a concentração e a operação mental com situações complexas, marcadas por relações de subordinação (algo cada vez menos estimulado, em razão da popularização de mecanismos de busca setorizada, sobretudo na chamada “cultura *Google*” ou a partir de programas de tradução instantânea, por exemplo); f) domínio imagético, presente, sobretudo, quando se constroem imagens mentais a partir do poema; g) domínio de estratégias lúdicas, fazendo com que o leitor se localize dentro de um jogo em que a sua mobilidade depende tão somente de se relacionar com as palavras. Esses domínios se desdobram em outros, todos eles bastante valorizados nos dias de hoje – alguns, promovidos à condição de “inteligência” específica (GARDNER, 1995). Para ajustar tais considerações aos tempos de hoje, pode-se falar não em domínios, mas em habilidades específicas. Ilustramos, em seguida, passos para o tratamento de um poema complexo, associado à literatura adulta (“Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto):

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo

que apanhe um grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos

que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo,

para que a manhã desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,

e se erguendo tonda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.



Tecendo a manhã

Um galo não de manhã:
ele precisará de galos.
De um que esse grito que
e o a ; de um outro

que um que um galo
e o a outro; e de galos

que com galos se
os fios de de seus de galo,

para que a desde uma tênue,
se vá , entre os galos.
E se em , entre todos,

e se erguendo , onde todos,
se para todos, no
() que plana de armação.
A manhã, de um tão aéreo
que, tecido, se por si: luz

Tecendo a manhã

Um galo
ele precisará
De um que
e o lance n

que apanhe
e o lance

que com muitos
os fios

para que a
se vá tecendo,
E se encorpando

E se erguendo
Se entretendo
(a manhã)
A manhã,
que, tecido,

Tecendo a manhã

Tece
Tecendo
Teia
Tela
Tenda
Toldo
Toldo
Tecido

Fonte: MELO NETO, João Cabral. Tecendo a manhã (A educação pela pedra). In: OLIVEIRA, Marly de (Org.). Obra Completa. 1. reimpr. da 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 345. volume único.

Nas ilustrações acima, o poema é mostrado ao leitor de diferentes maneiras: a) na sua versão integral; b) em versões em que faltam palavras-chave; c) em versão em que aparecem apenas as palavras iniciais dos versos; d) em versão em que aparecem apenas os verbos principais; e) em versão em que se representa o poema em desenhos. Outras versões poderiam ser apresentadas, como em gestos feitos pelo professor. Em todas elas, destacam-se os esforços para a *memorização* e para a *compreensão*, atitudes essenciais para a *identificação*, a *construção de imagens* (os próprios alunos podem representar o poema por imagens, durante o processo de apropriação) e a *imaginação*.

Um cuidado a ser tomado é o de não obrigar os alunos a decorar o poema (qualquer tipo de texto, aliás). A duração do processo depende do nível de atenção e da satisfação das crianças com a atividade, atravessada pelo aspecto lúdico. Aproximar o leitor da poesia a partir da leitura e do desafio de dar vida ao texto parece mais instigante do que colar o texto do poema numa parede da sala de aula ou promover a leitura coletiva dos versos. Não se pretende ainda fazer com que o aluno se depare com textos complexos e de difícil compreensão na fase de alfabetização. Daí o cuidado com a escolha de poemas: para crianças que estão aprendendo a ler, poemas que enredam narrativas claras, com ritmo e harmonia bem determinados podem dialogar com maior facilidade com os jovens leitores.

É comum nos depararmos (e nos impressionarmos) com crianças pequenas que conseguem decorar escalações de times de futebol ou letras de músicas que tocam no rádio (sobretudo aquelas tocadas à exaustão, afinadas com os interesses da indústria da música de consumo). Esse exercício é pertinente para estimular as crianças quanto à sistematização de ideias e para se situarem e a participarem do mundo em que vivem. Um poema como “Tecendo a manhã”, por seu turno, uma vez compreendido, concentra elementos que permitem revisitá-lo sempre: os galos serão outros; a manhã, idem; o encontro dos galos ou a significação do poema dependerá do momento em que forem pensados. O *hit* musical ou a escalação do time de futebol não oferecem essa possibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ESCARPIT, D.; VAGNÉ-LEBAS, M. Livre de jeunesse: produit, lecture ou littérature? In: ESCARPIT, D.; VAGNÉ-LEBAS, M. **La littérature d'enfance et de jeunesse**: Etat des lieux. Paris: Hachette Junior, 1988.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KÜGLER, H. Lernen – Kommunizieren – Verstehen. Kritische Bemerkungen zum praktischen Gebrauch einiger Schlüsselbegriffe der Literaturdidaktik. In: PAYRHUBER, F.-J.; WEBER, A. **Literaturunterricht heute**: warum und wie? Tradução de Carlos Fantinati. Freiburg: Herder, 1978.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ZANCHETTA Jr., J. Uma situação de leitura de narrativa por imagens na sala de aula. In: FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

JORNAL NACIONAL E ALFABETIZAÇÃO: NADA A VER?

Juvenal Zanchetta Jr.

Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Letras - Assis - Unesp

Resumo: O texto procura inicialmente observar situações comuns na fala dos adultos com as crianças. A partir daí, problematiza-se o papel da escola no tratamento da linguagem verbal. Entre as alternativas complementares às sugestões feitas nos textos anteriores deste Caderno, propõe-se a atenção ao registro praticado na imprensa, como referência para o tratamento sistemático da linguagem verbal desde a Educação Infantil. Toma-se, como exemplo, o vocabulário utilizado pelo Jornal Nacional.

Palavras-Chave: Linguagem oral, Linguagem escrita, Vocabulário; Ensino, Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Práticas bastante comuns na relação do adulto com a criança quanto ao uso da linguagem são as seguintes (entre outras):

- ★ **Infantilização:** fala-se de maneira truncada, tentando imitar um suposto modo de falar das crianças pequenas.
- ★ **Diminutivos:** insiste-se em falar com as crianças colocando as palavras no diminutivo, até mesmo como forma de equiparar os objetos ao “tamanho” das crianças (*‘que coisinha bonitinha...’*).
- ★ **Frases truncadas:** uso, por parte do adulto, de frases completadas por gestos.
- ★ **Monossílabos:** o adulto, no diálogo com crianças, utiliza, como resposta às indagações ou às considerações do interlocutor, expressões que apenas concordam ou discordam, em tom quase sentencioso.

- ★ **Uso excessivo de expressões da linguagem popular** (a linguagem da feira e das ruas, como *É ruim, heim!, Sem chance!*).
- ★ **Economia**: uso de frases em que prevalece a economia de recursos para o sentido final, como em *Nós foi lá...* (a concordância, na linguagem oral, é desnecessária, pois o pronome, por si mesmo, indica quem são os agentes).

Por um lado, essas ações expressam afetividade e proximidade com as crianças, ajudando a torná-las confiantes em relação ao uso da linguagem verbal. Essas práticas também refletem a plasticidade e a componente lúdica da linguagem verbal. Mas, por outro lado, e, principalmente em se tratando do cenário escolar, tais exercícios precisam ser circunstanciados, porque tais expedientes também dificultam o contato da criança com registros de maior prestígio social e daqueles mais próximos da linguagem escrita. Não significa, em hipótese alguma, que se deva “corrigir” a criança ou então que se deva falar a ela com “linguagem técnica ou protocolar”. O processo que leva ao código verbal, anteriormente ou mesmo na escola, passa por estágios vários. Respeitar e valorizar o exercício dialógico da criança é fundamental como princípio para o domínio dos códigos verbais, orais ou escritos. Segundo Marcuschi:

[...] além de respeitar a fala, é bom fazer ver que existem muitas formas de falar, seja do ponto de vista da variedade dialetal, da variedade socioletal ou então variedade de registros, sem deixar de lado a questão dos usos contextualmente variados, tal como a variação de gêneros textuais e de estilos que vão do mais informal nas conversas espontâneas com amigos em horas de descontração ou no dia a dia em geral, até o mais formal como... em [uma] situação cerimoniosa. A fala varia de acordo com os contextos de uso e as situações, os falantes, os objetivos, as relações interpessoais etc. Também varia de acordo com as profissões e as classes sociais. Postular a uniformidade linguística no desempenho oral é ignorar fato óbvio a qualquer observador atento, mesmo que não seja um cientista da linguagem. Não há como evitar a variação, seja dentro ou fora da sala de aula. (MARCUSCHI, 1998, p. 145).

Nossa intenção não é a defesa da escrita alfabética desde a Educação Infantil, e também não se preconiza o uso indiscriminado de gêneros discursivos próprios da linguagem escrita com crianças em fase de alfabetização. A proposta é, tão somente, melhorar as formas de integração entre a língua escrita e a língua falada, ainda que a prática da linguagem escrita esteja mais adiante, na formação do aluno. E como fazer essa aproximação? Nos textos anteriores, há suficiente material para a pesquisa nesse sentido. Uma das alternativas – e que mostra a complexidade da questão – está justamente na literatura de ficção e

na poesia. Entre os textos de maior requinte estético, a aparente simplicidade da linguagem torna-os acessíveis aos adultos e às crianças. Nas páginas seguintes, oferecemos alternativa de aproximação da criança com o universo de gêneros mais próximos da escrita, amparada nas relações cotidianas.

Trata-se de aproximar o Jornal Nacional (JN), conhecido informativo de televisão, do processo de uso sistemático da linguagem verbal, dentro da escola, procurando sustentar a pertinência de se iniciar a formação dos jovens leitores, tomando como parâmetro suportes textuais de maior prestígio. Para chegarmos a essa proposição, é preciso, antes, revisitar um ponto importante: o estudo do vocabulário ou do repertório de linguagem da imprensa como sinônimo de linguagem de prestígio a ser evidenciada pela escola.

SOBRE A PESQUISA DE VOCABULÁRIO

O estudo de palavras é uma prática em desuso no meio acadêmico, por diversas razões. Primeiramente, trata-se de uma categoria que serve mais de perto à chamada gramática normativa e, portanto, à prática escolar e não aos estudos acadêmicos, e principalmente, aos estudos linguísticos. Em segundo lugar, o estudo lexicográfico, historicamente, está mais próximo das tendências formalistas ou monológicas dos estudos linguísticos, como o Estruturalismo baseado nas ideias de Saussure ou mesmo o Gerativismo, de Chomsky. A fixidez da língua como sistema relativamente “estável” garantiria algum conforto para a observação de seus elementos compositivos (no nosso caso, as palavras). Em terceiro lugar, as tendências mais próximas do dialogismo ou do funcionalismo, como a Análise do Discurso em suas diversas correntes, a Teoria da Enunciação, a Pragmática, a Sociolinguística, entre outras não tomam a palavra como categoria de análise. Para citar dois exemplos: a Linguística Textual observa o texto como unidade de sentido (diferentemente da gramática tradicional, que percebe a oração como unidade de sentido, dando maior visibilidade à palavra, portanto); já a Análise do Discurso de vertente francesa observa o traço ideológico das construções textuais, do qual a palavra colabora apenas na tessitura do fator político.

Entretanto, embora seja medida secundária ou inócua para as teorias dialógicas, as classes de palavras (categorização que nos interessa de perto como elemento de análise, como veremos adiante) não são recusadas ou substituídas de modo incontestado: significa dizer que substantivos e adjetivos são aspectos com relevância nocional para diversas das teorias funcionais.

Por outro lado, mesmo secundária para as correntes linguísticas contemporâneas baseadas no dialogismo, a palavra (sobretudo na sua divisão por classes) é ainda uma referência explícita para o jornalismo. A técnica jornalística se utiliza fartamente da categorização de

palavras para a prática cotidiana de produção de seus textos. Eis algumas delas, que tomamos como representativas da prática de se tomar a palavra como medida, baseadas em reconhecidos manuais de redação jornalística (ERBOLATO, 1991; BAHIA, 1990; MACIEL, 1995):

- ★ **A noção de concisão do texto jornalístico:** textos devem ser sintéticos e marcados pela economia de palavras.
- ★ **A noção de extensão das palavras:** entre duas palavras que podem designar um mesmo fenômeno, deve-se optar por aquela de mais fácil entendimento; entre duas palavras de fácil entendimento, deve-se optar pela mais curta; no telejornalismo, entre duas palavras simples e curtas, deve-se optar por aquela de mais fácil pronúncia.
- ★ **A construção dos títulos e do lide:** essas duas estruturas clássicas do jornalismo são fortemente marcadas pela economia de itens, basta lembrar que até um passado recente, um lide (primeiro parágrafo de uma notícia), por convenção jornalística, não deveria exceder o total de 20 palavras; já os títulos, até os dias de hoje, são construídos observando-se uma regra implícita de não se extrapolar o limite de uma linha de texto.
- ★ **Entre os substantivos e adjetivos:** opta-se por aqueles marcados pela concretude e mensuração, evitando-se terminantemente palavras marcadas pela excessiva abstração ou pela subjetividade mais declarada. **No caso dos verbos:** deve-se eleger aqueles que traduzem: a) ação; b) movimento; c) elocução. Assim, verbos que reportam situações pouco tangíveis devem ser evitados (como é o caso de ‘sonhar’).

SOBRE ESCOLA, IMPRENSA E REGISTRO VERBAL DE PRESTÍGIO

A linguagem jornalística tem papel de prestígio entre as referências para o exercício que acaba por desembocar em algo que se põe (ou se impõe) como padrão culto de linguagem escrita. A mídia e, mais especificamente, a imprensa escrita não ‘instauram’ uma regra, mas repercutem e balizam um perfil, marcadamente arbitrário, acerca do que deve ser um registro padrão culto de linguagem. Citelli (2006), investigando o uso da linguagem verbal nos meios de comunicação mostra claramente o exercício de negociação permanente entre a diversidade linguística do país e as características dos meios, tendo, como pano de fundo, “os ditames normativos do idioma” (p. 53).

Sob o ponto de vista do ensino de língua materna, autores como Marcuschi (1998) e Perini (1991 e 1995) tomam com entusiasmo a ideia de se tomar a linguagem de imprensa como referência de gramática para uma linguagem padrão. Perini, por exemplo, assim justifica sua opinião:

[...] não só as formas e construções encontradas nos jornais e revistas são as mesmas dos compêndios e livros científicos, mas também não se percebem variações regionais marcadas: um jornal de Recife usa sensivelmente a mesma língua de um jornal de Porto Alegre ou de Cuiabá. Isto é, existe um português-padrão altamente uniforme no País; e podemos contar encontra-lo nos textos jornalísticos e técnicos. É claro que também encontramos obras literárias escritas estritamente segundo esse padrão; mas não podemos contar com isso a priori: muitas obras literárias fogem a ele, utilizando variedades coloquiais ou mesmo pessoais. Sou de opinião de que os dados que fundamentarão a gramática devem ser retirados desse padrão técnico-jornalístico.

‘... Argumenta-se que uma das finalidades do ensino gramatical é conscientizar o estudante de sua língua da língua que ele deve aprender a manejar, seja lendo, seja escrevendo. Mas certamente muito poucos estudantes chegarão a produzir textos literários; digo mais: poucos chegarão a adquirir o hábito de ler textos literários. Mas é certamente necessário (embora ainda estejamos terrivelmente longe de consegui-lo) que eles cheguem a manejar a linguagem técnica e jornalística, pelo menos como leitores...

‘Não pretendo com essas considerações diminuir a importância do estudo da literatura, ou do domínio da linguagem literária. Mas acho que, em um sistema educacional que tão frequentemente deixa de alcançar o mínimo, é importante colocar objetivos mais realistas para o ensino da língua.

É por razões como essas que gostaria de sugerir que a gramática seja (pelo menos em um primeiro momento) uma descrição do português-padrão tal como se manifesta na literatura técnica e jornalística.’ (PERINI, 1991, p. 86-88)

O exercício de tomar o texto de imprensa como referência de uma linguagem de prestígio é percebido desde meados do século 19 (ALENCASTRO, 1997). As diretrizes curriculares apontam no mesmo sentido. Dino Preti (1997) admite esse quadro, algo que, segundo ele, acaba por endossar propostas pedagógicas como a de Perini.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa, em que pese a sugestão de diversidade de textos a serem explorados, dão lugar de destaque aos gêneros informativos de imprensa. Esse destaque se verifica nos PCNs voltados às primeiras séries (BRASIL, 1997) e também nas orientações atinentes às demais séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Embora não se diga com todas as letras acerca da priorização da imprensa, três grupos textuais surgem destacados nos PCNs: a literatura, a imprensa (quase que unicamente a escrita) e a divulgação científica (em boa parte reportada pela própria imprensa). Também em termos aplicados, autores relevantes na área de letramento no país ancoram suas propostas de trabalho em textos de jornais e revistas (SOARES, 2002).

Se, por um lado, é possível argumentar que o registro de linguagem de prestígio está nos jornais impressos, por outro, é também sustentável a ideia de que o JN guarda características do mesmo registro (PRETI, 1997) e de modo ainda mais acessível ao público maior. A escolha específica do JN para a abordagem de vocabulário se deve ainda a fatores de ordem pedagógica. Uma delas diz respeito ao fato de que, diferentemente do ensino de línguas estrangeiras, quando um vocabulário-base é inerente a qualquer método de estudo, no ensino de língua materna, leva-se em conta outro princípio: conta-se com o fato de que, como o domínio do código vernáculo está profundamente associado à experiência de vida das pessoas, faz prevalecer o estudo de gêneros textuais, ou dos modos a partir dos quais se utiliza determinado vocabulário. Por outro lado, na escola, deixa-se a questão do vocabulário por conta da ação do professor, sem que, para isso, haja orientação formal. No entanto, o estudo de vocabulário pode se tornar um aliado do professor, levando-se em conta a multiplicidade de gêneros textuais em evidência, sobretudo, a partir do avanço das novas tecnologias e da própria diversificação dos formatos midiáticos.

Embora esvaziada de autocrítica, obra de Bonner (2009) sobre o modo de produção do JN é elucidativa de um perfil de linguagem produzido com requinte, mesmo que pareça simples. Segundo o autor, o telejornal (JN) volta-se a um espectador modelo, cujo perfil é definido da seguinte maneira: “um chefe de família trabalhador, protetor, classe média, nível intermediário de instrução, cansado, ao fim do dia” (BONNER, 2009, p. 223). Essa definição rendeu polêmica acirrada na imprensa brasileira, pois um dos exemplos utilizados por Bonner para “concretizar” esse espectador estaria na imagem do personagem Homer Simpson, do conhecido desenho animado da televisão, mas a linguagem pretendida pelo JN revela perfil mais complexo. Apesar da roupagem de coloquialidade que se põe nos telejornais, tem-se cuidadosa seleção de elementos, que extrapolam a componente coloquial – incluindo-se ‘dinamismo’, ‘ênfase’, ‘andamento’ e ‘ritmo’ – fugindo-se do plano da oralidade e pondo-se efetivamente no plano da escrita, como sugere Preti (1991).

O trabalho sistemático com esse perfil de linguagem na escola implicaria, portanto, o acesso: a) ao diálogo com um vocabulário requintado, mas próximo da coloquialidade; b) ao perfil de língua materna compartilhada pela maioria dos brasileiros e construída no dia a dia da vida política e social do país e não nos gabinetes da academia ou da própria escola; c) ao registro de linguagem que torna possível a compreensão do universo político, ainda que em plano genérico. Enfim, ao identificarmos o vocabulário empregado no JN, em parte estamos descortinando uma linguagem corrente, mais próxima da relação entre as pessoas e as instituições no Brasil – relação essa que demanda um perfil de linguagem necessariamente mais apurado.

Mas qual seria o perfil de linguagem do JN? Em busca dessa resposta, empreendemos uma pesquisa de vocabulário desse telejornal, partindo das seguintes regras:

- ★ Tomamos as edições integrais do JN publicadas nos meses de agosto de 2010 e de janeiro de 2011, em um total de 55 edições. Esses meses foram escolhidos de forma aleatória.
- ★ Nos textos coletados, foram aproveitados apenas os substantivos, os adjetivos e os verbos, por estes melhor caracterizarem o domínio de conceitos acerca da linguagem e por serem aqueles termos menos ligados às construções linguísticas em si (como os dêiticos, só plenamente compreensíveis no contexto do discurso). Ainda assim, diversas opções foram feitas. Foram desprezados nomes próprios de qualquer natureza (incluindo siglas), patronímicos e palavras pertencentes originariamente a outras classes verbais, mesmo na suposta condição de substantivos ou adjetivos.
- ★ Substantivos e adjetivos foram levados à forma do masculino singular e os verbos, à forma do infinitivo impessoal. No caso de palavras com sentido diferente entre as versões do gênero feminino e masculino, optou-se por preservar as duas acepções. Mesmo verbos no particípio foram levados à forma do infinitivo, exceto nas formas mais correntemente marcadas, como em “passado”. Importante frisar que o interesse esteve principalmente na ideia de campo semântico e não de um significado em si.
- ★ Uma vez configurados nas formas consideradas primárias, os termos foram tabulados em planilha específica.
- ★ Em virtude da enorme variedade de termos, é razoável observar uma margem de 5% de erro para a lista, o que significa a possibilidade de palavras se apresentarem em maior número ou de serem contadas equivocadamente a menos.

Ainda que esbarremos na redundância, recapitule-se que a escolha do JN deveu-se aos seguintes fatores: a) trata-se do programa de televisão com maior audiência média na história da televisão brasileira; b) é o principal veículo de informação noticiosa entre os brasileiros já há décadas, fenômeno que persiste mesmo nos dias de hoje, quando existe enorme competição midiática; c) em virtude da necessidade de comunicação em um país heterogêneo como o Brasil, o JN apresenta linguagem compreendida por milhões de expectadores, dos mais diversos extratos culturais e econômicos, algo que o torna representativo do registro verbal de prestígio no país.

PARA QUE SERVEM OS RESULTADOS?

Para a presente discussão, observamos apenas alguns dados. Diferentemente da ideia comum de que o vocabulário de maior prestígio é também o mais “difícil”, o JN se destaca por linguagem simples, com termos genéricos e, sobretudo, fáceis de ler em voz alta. Entre as duzentas palavras mais recorrentes, menos de 10% delas contam com mais de três sílabas. Se se leva em conta que entre as palavras que mais aparecem nas edições de agosto, mais de 60% delas também estão entre as mais recorrentes em janeiro, isso implica a existência de um vocabulário comum ao dia a dia do telejornal. Observe-se a lista abaixo, onde constam os vocábulos mais comuns entre os meses de agosto de 2010 e janeiro de 2011, em ordem decrescente de frequência, das colunas da esquerda para as da direita:

<i>Ser</i>	<i>Presidente</i>
<i>Ter</i>	<i>Região</i>
<i>Ser/ir</i>	<i>Estado</i>
<i>Estar</i>	<i>Chuva</i>
<i>Ir</i>	<i>Água</i>
<i>Ano</i>	<i>Governo</i>
<i>Fazer</i>	<i>Ver</i>
<i>Dizer</i>	<i>Gente</i>
<i>Poder</i>	<i>País</i>
<i>Casa</i>	<i>Morador</i>
<i>Haver</i>	<i>Levar</i>
<i>Pessoa</i>	<i>Conseguir</i>
<i>Ficar</i>	<i>Passar</i>
<i>Dia</i>	<i>Área</i>
<i>Chegar</i>	<i>Dar</i>
<i>Cidade</i>	<i>Voltar</i>

Começar
Conta
Sair
Afirmar
Parte
Hora
Tempo
Nacional
Dever
Receber
Mundo
Filho
Atingir
Carro
Querer
Encontrar
Trabalho
Família
Vir
Precisar
Morrer
Equipe
Tentar
Pedir
Ministro
Explicar
Mulher
Novo
Perder
Mostrar
Último
Saber
Deixar
Semana
Ministério
Vida
Mês
Homem

Federal
Polícia
Passado
Declarar
Brasileiro
Local
Rua
Problema
Entrar
Vítima
Continuar
Contar
Primeiro
Tragédia
Público
Meio
Situação
Noite
Dono
Ajudar
Usar
Chover
Momento
Município
Viver
Provocar
Saúde
Fechar
Médico
Direito
Risco
Número
Acabar
Hospital
Falar
Matar
Esperar
Ponto

Acontecer
Causa
Caso
Faltar
Cair
Ajuda
Bombeiro
Anunciar
Repórter
Civil
Repórter
Civil
Próximo
Mãe
Lado
Defesa
Tomar
Fim
Lugar
Difícil
Forte
Trabalhar
Informar
Seguir
Parar
Prefeitura
Força
Sistema
Preso
Pai
Morto
Metro
Achar
Abrir
Segurança
Decisão
Maior
Justiça

Embora haja aí palavras conhecidas pelos estudantes desde a experiência familiar e social, que podem ser reiteradas no trabalho escolar, existe também um conjunto mais complexo para o entendimento, com o qual a escola pode contribuir. É o caso de palavras-conceito, como “presidente”, “governo”, “ministério”, “município”, “prefeitura” e “justiça”, “civil”, entre outros.

Esse exercício não significa que o professor deva transformar sua aula em um grande glossário ou algo do tipo, mas sim que a escola deve também investir, de diferentes formas, em situações de aprendizagem que busquem fazer com que o aluno domine a linguagem empregada em veículos de maior prestígio. Isso significa que esse vocabulário de precisa ser explorado não isoladamente, mas em textos autênticos. Como frisou Camacho, em seu texto publicado neste Caderno de Formação, ou segundo Marcuschi, “[...] todos os dialetos/variedades são igualmente respeitáveis, mas o ensino deve dar-se preferencialmente no dialeto/variedade padrão” (MARCUSCHI, 1998). Tal regra vale até mesmo para o período que antecede a alfabetização plena do aluno.

Também não se pretende que o JN seja tomado como ponto de partida para a roteirização desse processo. Nós utilizamos desse representativo suporte, para mostrar a potencialidade do trabalho que envolva os textos midiáticos de maior prestígio. Em outro estágio de formação, poderia haver investimento na compreensão do registro dos principais jornais impressos e portais de informação.

Enfim, é prudente lembrar que palavras como “presidente” e “governo” são complexas mesmo para um adulto. Seu entendimento pleno se dá apenas no estágio das operações formais, em uma perspectiva piagetiana, ou no estágio de formação de conceitos, na concepção mais próxima de Vigotski, algo que, em tese, ocorreria na adolescência. Isso significa que é pouco produtivo fazer com que a criança domine termos como “governo”, mesmo que o termo apareça em textos acessíveis aos pequenos. Enfim, o que se quer frisar, no entanto, é o complexo papel que exerce o professor no exercício da instrução. Ele deve ser capaz de propiciar e discernir continuamente acerca da viabilidade de compreensão dos textos, assim como auxiliar no exercício de entendimento. Ajudar o aluno a se locomover por registros de linguagem de maior prestígio, como o da imprensa, não é apenas exercício para a plena compreensão de telejornais ou de jornais diversos, mas passo concreto na preparação para a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- ALENCASTRO, L. F. **Vida privada e ordem privada no Império**. In: ALENCASTRO, L. F. (org.). História da vida privada no Brasil: Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- BAHIA, J. **Jornal, história e técnica: as técnicas do jornalismo**. São Paulo: Ática, 1990.
- BONNER, W. **Jornal Nacional: modo de fazer**. Rio de Janeiro: Globo, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – Introdução: 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CITELLI, A. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ERBOLATO, M. L. **Técnicas de codificação em jornalismo**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- MACIEL, P. **Jornalismo de televisão**. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1995.
- MARCUSCHI, L.A. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. **Revista da ANPOLL**, n. 4, p.137-156, jan./jun. 1998.
- PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1991.
- PERINI, M.A. **Gramática descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 1995.
- PRETI, D. A linguagem da TV: o impasse entre o falado e o escrito. In: NOVAES, A. (org.) **Rede imaginária: televisão e democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991.
- PRETI, D. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, D. (org.) **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1997.
- SOARES, M. B. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2002. 4.v.

COMO CITAR OS TEXTOS:

- * CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho. Princípios gerais em linguística. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 14-25, v. 11.
- * CURADO, Odilon Helou Fleury. Linguagem e dialogismo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 26-33, v. 11.
- * CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v. 11.
- * Andrade, M. L. C. V. de O. Língua: modalidade oral/escrita. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 50-67, v. 11.
- * SANT'ANNA, Marco A. Os gêneros do discurso. D. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 68-76, v. 11.
- * PEREIRA, Rony Farto. Produção de textos na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 77-88, v. 11.
- * MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.
- * PAGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.
- * CECCANTINI, João Luís. Literatura infantil - a narrativa. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 117-137, v. 11.
- * MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Literatura infantil - a poesia. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 138-151, v. 11.
- * ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Literatura infantil e ensino. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 152-160, v. 11.
- * ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Jornal Nacional e alfabetização: nada a ver?. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 161-172, v. 11.



AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

24/10/2011 a 30/10/2011

Caros alunos,

Iniciamos hoje a disciplina D17 – **Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura**, dentro do Curso de Pedagogia Semipresencial, da UNESP/UNIVESP.

Nas próximas semanas, pretendemos tratar, com algum aprofundamento, dos usos da linguagem verbal, da leitura e da formação dos leitores, e do trabalho com os textos literários.

Na primeira semana, promoveremos a abordagem das Unidades 01 e 02, que tratam de fundamentos da Linguística. As atividades serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. **Durante a primeira semana**, as atividades não serão avaliativas, mas os conteúdos ajudarão a construir noções importantes a serem tratadas mais adiante. Aproveitem a oportunidade e postem as respostas no Portfólio Individual para futuras consultas.

Importante: Entre as atividades a serem desenvolvidas nesta disciplina, vocês encontrarão algumas específicas que terão validade como horas de Estágio para a Educação Infantil e/ou para o Ensino Fundamental, dependendo da sua natureza. Cada atividade terá a indicação das horas de Estágio correspondentes.

Vejam a programação para a semana:

1ª Aula Presencial – 24/10/2011 – 2ª feira



Atividade 01 – Debate sobre concordância verbal.

Atividade 02 – Assistir ao vídeo de apresentação da Disciplina.

Atividade 03 – Levantamento do universo de leituras.

1º Período Virtual – 25 e 26/10/2011 – 3ª e 4ª feira



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “Princípios gerais em Linguística”, de Arnaldo Cortina e Renata Marchezan.

2ª Aula Presencial – 27/10/2011 – 5ª feira



Atividade 05 – Discussão sobre a leitura do texto 01 – “Princípios gerais em Linguística”.

Atividade 06 – Assistir ao vídeo 01 – “Princípios gerais em Linguística”, e realizar trabalho em grupo.

2º Período Virtual – 28, 29 e 30/10/2011 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 07 – Leitura e síntese do texto 02 – “Linguagem e dialogismo”, de Odilon H. F. Curado.

Cinema em casa – Assistam aos filmes “A marvada carne” e “O leitor”.



Entrem em contato com seu Orientador de Disciplina, em caso de dúvida. Boa semana!



1ª SEMANA DE ATIVIDADES

1ª Aula Presencial – 24/10/2011



Atividade 01 – Debate sobre concordância verbal.

No primeiro semestre deste ano, houve polêmica intensa na mídia e mesmo no Congresso Nacional, desencadeada por um livro didático que não considerou “errado” o uso da linguagem verbal com problemas de concordância, de acordo com a gramática normativa, como na frase “Os livro é bom”. Você deve ter conhecimento desse debate, pois ele ganhou páginas de jornais e a tela da TV.

As questões que poderíamos fazer inicialmente para reavivar o tema são as seguintes:

1. Quando vocês estavam na escola básica, como vocês viam o problema de falar (e escrever) “certo ou errado”?
2. Mais tarde, quando deixaram os bancos escolares, ao pensar na educação das crianças e jovens (como seus irmãos, filhos ou sobrinhos, por exemplo), qual foi o seu posicionamento, se é que ele mudou?
3. E na experiência que vocês têm hoje, qual é o seu posicionamento sobre o assunto?

Anotem as respostas em seu caderno de trabalho, apontando pelo menos um argumento para justificar esta ou aquela posição. Usem tais considerações como ponto de partida para a leitura dos textos e para o desenvolvimento das atividades que virão em seguida.

Atividade 02 - Assistir ao vídeo de apresentação da Disciplina.

Assistam às 21h, ao **vídeo de apresentação da disciplina D17 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura**, veiculado pela UNIVESP TV.

Tirem eventuais dúvidas sobre a apresentação geral da disciplina com seus Orientadores e enviem questões ao apresentador da disciplina, caso considerem necessário. Posteriormente, a apresentação e as respostas enviadas pelo Professor Autor estarão no Acervo Digital. O *link* será disponibilizado por seu Orientador.

Atividade 03 – Levantamento do universo de leituras.

Pretende-se fazer um levantamento do universo de suas leituras, para posterior discussão. Com auxílio do Orientador de Disciplina e dos colegas, façam em sala de aula dois quadros, com as seguintes informações:

- * **Quadro 1:** Lista dos livros de ficção e de poesia lidos por vocês desde o início do ano, desde que tais leituras tenham sido feitas espontaneamente, sem exigência

para tanto. Enumerar apenas os 10 mais recorrentes;

- * **Quadro 2:** Lista dos livros de ficção e de poesia que mais marcaram a experiência de leitura de cada um dos alunos. Cada aluno deve elencar cinco obras de sua preferência. No quadro, aparecerão apenas os 10 títulos mais recorrentes.

Com os quadros feitos na lousa, identifiquem e discutam os seguintes aspectos:

4. Teria a escola participado da formação do gosto literário dos estudantes? Até que ponto as opções dos alunos sustentam essa participação?
5. Quais teriam sido os responsáveis pelas escolhas dos livros mais recorrentes?
6. Quais eram os principais desafios da escola básica para formar leitores em seu tempo de aluno? E quais são os desafios de hoje? São os mesmos?

1º Período Virtual – 25 e 26/10/2011



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “Princípios gerais em Linguística”, de Arnaldo Cortina e Renata C. Marchezan.

Leiam atentamente, o texto 01 – “*Princípios gerais em Linguística*”, disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação** e façam anotações para serem discutidas na próxima aula presencial.

Neste texto, Arnaldo Cortina e Renata Marchezan apresentam princípios gerais da Linguística, utilizando-se para tanto das contribuições de Ferdinand de Saussure.

Para ajudá-los na sistematização dos conceitos trabalhados no texto 01, elaboramos o **Quadro 01 – Princípios gerais da Linguística**, que pode ser editado por vocês. Ele encontra-se disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Material Complementar**.

Se quiserem, postem seus arquivos em seus **Portfólios Individuais**, com o título **D17_Atividade 04**, para futuras consultas.



Atividade 05 – Discussão sobre a leitura do texto 01 - “Princípios gerais em Linguística”.

Formem grupos de quatro ou cinco componentes e retomem as anotações feitas pelos componentes do grupo. Fundamentados por elas, elaborem, pelo menos, uma questão sobre o material lido. Em seguida e coletivamente, respondam às questões de todos os grupos, fazendo um rodízio completo das questões apresentadas. O êxito desta atividade dependerá da participação da classe toda.

Atividade 06 – Assistir ao vídeo 01 – “Princípios gerais da Linguística”, e realizar trabalho em grupo.

Assistam, às 20h ou às 21h15, em sua TV digital, ao vídeo 01 – **“Princípios gerais da Linguística”**. Vocês podem acessá-lo por meio da **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Em seguida, leiam o texto disponibilizado no *link*: <http://esporte.uol.com.br/futebol/ultimas-noticias/2011/02/22/de-merda-a-boa-morte-veja-alguns-dos-mais-divertidos-nomes-de-jogadores.jhtm> (Acesso em 20/09/2011) e, em grupos de até cinco alunos, a partir dos conceitos de arbitrariedade, signo, significado e significante, procurem explicar o efeito humorístico provocado pelos nomes de atletas.

De Merda a Boa Morte, veja os nomes mais divertidos de jogadores pelo mundo

Do UOL Esporte

Com Merda no gol, a torcida pode se sentir segura. Afinal, o treinador Shota Arveladze pode dar um tempero à equipe com Carlos Saleiro. Para dar ritmo de jogo ao time, nada melhor do que uma dose de Plasil, mas sem exageros para Vaca não sofrer com a aproximação de Vermes. Na frente, enquanto o narrador tenta pronunciar corretamente o nome de Balázs Dzsudzsák, Soldado marcha e grita: “To Mané!”

A escalação fictícia acima reúne algumas “pérolas” com nomes curiosos de jogadores estrangeiros. Muitas vezes, um termo considerado comum em outros idiomas soa engraçado, ou até mesmo bizarro, no português.

O **UOL Esporte** reuniu alguns destes atletas com nomes, digamos, que chamam a atenção por alguma peculiaridade...

Salvatore Bocchetti:	defensor italiano, joga no Rubin Kazan da Rússia.
Lukasz Merda:	goleiro polonês, joga no Cracóvia
Milton Caraglio:	atacante argentino, atua pelo Rosario Central
Marco Cassetti:	meio-campista, atua pela Roma
Shota Arveladze:	ex-atacante da Georgia e técnico
Ana Buceta:	meio-campista que joga na seleção espanhola feminina
Krisztián Vermes:	meio-campista húngaro
Jaroslav Plasil:	meio-campista tcheco
Luís Boa Morte:	meio-campista português

Esse texto está disponibilizado em: <http://esporte.uol.com.br/futebol/ultimas-noticias/2011/02/22/de-merda-a-boa-morte-veja-alguns-dos-mais-divertidos-nomes-de-jogadores.jhtm>. Acesso em: 26 fev. 2011.

Postem o arquivo, no **Portfólio de Grupo**, com o título **D17_Atividade 06**, para consultas posteriores.

2º Período Virtual – 28, 29 e 30/10/2011



Atividade 07 – Leitura e síntese do texto 02 – “Linguagem e dialogismo”, de Odilon H. F. Curado.

Leiam atentamente, o texto 02 – **“Linguagem e dialogismo”**, de Odilon H. F. Curado, disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou diretamente em seu **Caderno de Formação** e façam um Mapa Conceitual para facilitar seus estudos.

Se preferirem, acessem <http://www.baixaki.com.br/download/cmaptools.htm> e façam o *download* do programa “*Cmaptools*”. Esse *software* permite que vocês construam Mapas Conceituais de forma rápida e fácil. Seu tutorial pode ser encontrado em: <http://www.ufpel.edu.br/lpd/ferramentas/cmaptools.pdf>.



Levem uma cópia impressa de suas produções na próxima aula presencial.

Cinema em casa – Assistam aos filmes “A marvada carne” e “O leitor”.

Para aprofundar as reflexões sobre o texto 01, sugerimos que, se possível, assistam aos filmes “*A marvada carne*” - filme de 1985, dirigido por André Klotzel - e “*O leitor*” – cujo título original é “*The Reader*” – filme de 2008, dirigido por Stephen Daldry.

“A marvada carne” é uma comédia, em que a protagonista, Carula, garota simples do interior, vive um grande conflito, pois, isolada em uma região rural, não consegue encontrar um provável marido. Em sua briga com Santo Antonio, a jovem atira pela janela a imagem do santo, atingindo assim a cabeça de um jovem viajante – Nhô Quim. Este protagonista, distante de casa, buscava realizar dois desejos: comer carne de boi e se casar. Conversando com as pessoas do local, ele descobre que o pai de Carula tem um boi reservado para a ocasião do casamento da filha. Iniciam-se, então, as aventuras e peripécias de ambos protagonistas em busca de seus objetivos.

“O leitor”, se passa na Alemanha do período pós-2ª Guerra Mundial e o personagem Michael Berg, um adolescente de elevada camada social, envolve-se, por acaso, com uma mulher bem mais velha e de classe desprestigiada, Hanna Schmitz. Ambos se apaixonam, apesar das diferenças. Hanna, como é analfabeta, pede ao amante que, em seus encontros, leia textos pertencentes à literatura considerada clássica. Michael atende às solicitações da amada. Contudo, Hanna muda-se misteriosamente, sem despedir-se de Michael ou justificá-lo. Após oito anos, Berg, para cumprir as solicitações de seu curso de Direito, assiste a um julgamento de três mulheres nazistas que cometeram crimes de guerra. Entre elas, atônito, ele reconhece Hanna.



AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

31/10/2011 a 06/11/2011

Caros alunos,

Iniciaremos a semana, trabalhando o texto 02 - “*Linguagem e dialogismo*”, de Odilon Helou Fleury Curado, que trata, basicamente, da perspectiva social da linguagem. Em seguida, estudaremos “Norma culta” e “variedades linguísticas”.

Durante a segunda semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 06 de novembro de 2011, às 23h55. Atividades entregues fora do prazo entrarão no período de recuperação de prazos, que termina no dia 07 de dezembro de 2011, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues depois desse prazo não serão avaliadas. Não deixem para postar suas atividades de última hora. Vejam a programação para a semana:

3ª Aula Presencial – 31/10/2011 – 2ª feira



Atividade 08 – Retomada de conteúdos e discussão sobre a leitura do texto 02 - “Linguagem e dialogismo”.

Atividade 09 – Apresentação do vídeo 02 - “Linguagem e dialogismo”, e realização de trabalho em grupo sobre Enunciação.

3º Período Virtual – 01 e 02/11/2011 – 3ª e 4ª feira (02/11 – feriado)



Atividade 10 - Leitura do texto 03 - “Norma culta e variedades linguísticas”, de Roberto Gomes Camacho.

4ª Aula Presencial – 03/11/2011 – 5ª feira



Atividade 11 – Discussão sobre a leitura do texto 03 - “Norma culta e variedades linguísticas”.

Atividade 12 – Assistir ao vídeo 03 - “Norma culta e variedade linguística”, e realizar atividade em grupo sobre o tema.

4º Período Virtual – 04, 05 e 06/11/2011 – 6ª feira, sábado e domingo.



Atividade 13 – Análise de anúncios populares.

Atividade 14 – Leitura do texto 04 - “Língua: modalidade oral/escrita”, de Maria Lúcia Andrade.

Cinema em casa – Assistam ao filme “Lisbela e o prisioneiro”.



Em caso de dúvida, procurem o Orientador de Disciplina. Boa semana!

Atividade Avaliativa



2ª SEMANA DE ATIVIDADES

3ª Aula Presencial – 31/10/2011



Atividade 08 – Retomada de conteúdos e discussão sobre a leitura do texto 02 – “Linguagem e dialogismo”.

Iniciem a aula retomando os Mapas Conceituais que elaboraram e, em duplas, comparem o raciocínio e o detalhamento de cada um dos Mapas.

Em seguida, com a ajuda de seu Orientador de Disciplina, elaborem um Mapa Conceitual coletivo na lousa.

Atividade 09 - Apresentação do vídeo 02 – “Linguagem e dialogismo” e realização de trabalho em grupo sobre Enunciação.

O vídeo 02 – “*Linguagem e dialogismo*” trará mais algumas reflexões e ideias sobre o tema da aula. Procurem assisti-lo, relacionando-o ao texto 02 e com a discussão anterior.

Vídeo disponível na **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Os enunciados não bastam à Teoria da Enunciação para descrever questões de sentido. Desse modo, torna-se imperativo considerar também a enunciação, isto é, as condições de produção destes enunciados (quando, onde, os interlocutores envolvidos, as relações sociais, os objetivos etc.) que são constitutivas daquelas questões. Assim, por exemplo, o enunciado “Ele chegou”, em inúmeras situações de enunciação, pode apresentar sentidos diferentes, como, entre outros, em uma mera constatação; em uma pergunta; em uma demonstração de surpresa; em um convite para passeio (todos aguardavam apenas a chegada de alguém).

Com base nessa informação e em grupos de cinco alunos examinem e discutam as relações existentes entre as diferentes possibilidades de sentido potencialmente presentes no enunciado “**A porta está aberta**”, bem como as variações das circunstâncias enunciativas aí implicadas, em um contexto de sala de aula.

As considerações do grupo deverão ser postadas no **Portfólio de Grupo**, com o título **D17_Atividade09**. Aproveitem esse momento para discutir as variações possíveis e deixem a postagem para um momento posterior.

3º Período Virtual – 01 e 02/11/2011 (02/11 – feriado)



Atividade 10 – Leitura do texto 03 – “Norma culta e variedades linguísticas”, de Roberto Gomes Camacho.

Leiam o texto 03 – “**Norma culta e variedades linguísticas**”, disponível na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

O objetivo dessa leitura é fazer com que vocês reflitam acerca da norma culta e das variedades linguísticas geradas pelos mais diversos fatores, como por exemplo, as diferenças socioculturais, geográficas, históricas e estilísticas, entre outras; e, sobretudo, a respeito do impacto que esses fatores apresentam na ação pedagógica, especialmente, quando uma única norma costuma ser prestigiada.

Façam anotações sobre os tópicos que gostariam de discutir em sala de aula.

4ª Aula Presencial – 03/11/2011



Atividade 11 – Discussão sobre a leitura do texto 03 - “Norma culta e variedades linguísticas”.

Seu Orientador da Disciplina coordenará no início da aula uma breve retomada dos temas trabalhados ao longo da semana passada. Participem, levantando questões sobre as quais gostariam de aprofundar a discussão e fazendo observações pertinentes ao tema, referentes à sua prática pedagógica.

Atividade 12 - Assistir ao vídeo 03 – “Norma culta e variedade linguística” e realizar atividade em grupo sobre o tema.

Assistam às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 03 – “**Norma culta e variedade linguística**”, veiculado pela UNIVESP TV. Este vídeo encontra-se disponível, também, na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou ainda, no **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Após a apresentação do vídeo, formem grupos de cinco componentes, e observem as ilustrações abaixo:

* Texto 1:

HUA = JOSE FLAVIANO COSTA Nº 1004
JD. ICARAI
NOME = JOSÉ COSMO DA SILVA
FAIZ = GARRAFADA
TELEFONE = 5913-1656

PRA = DIABETE
PRA = COLESTERO
PRA = BRONQUITE
PRA = PRESSÃO ALTA
PRA = GASTRITE
PRA = ENFLAMAÇÃO NO ÚTERO
PRA = ESMAGRECE
PRA = ENFLAMAÇÃO DA PROSTA
PRA = MENOPALZA
PRA = LEVANTA A MORAL
~~PRA = DISGASTO FÍSICO~~
PRA = COLUNA

* Texto 02:

TU SOFRE?

PAI ARNAPIO TEM A SOLUÇÃO

**BENZE COBREIRO, TIRA BICHO DE PÉ
E UNHA ENCRAVADA.**

**BATIZA FILHO DE MÃE SOLTEIRA,
RESGATA FGTS E CANCELA CARTÃO.**

**TIRA QUALQUER TIPO DE DEMONEO
DO CORPO E DE QUALQUER LUGAR.**

CURA COGESTÃ, AFITA E HEMORRÓIDA.

**TRAZ DE VOLTA MARIDO E
DESCOBRE CORNO.**

**ATENDEMOS QUALQUER HORÁRIO.
VENHA COM FÉ QUE O RESTO É COM ELE.**

* Texto 3: Antologia de mancadadas da imprensa francesa:

'A conferência sobre prisão-de-ventre foi seguida de um farto almoço' (*Ouest Il-France*, 12.08.95)

'Rifa da Sociedade dos Amigos dos Pássaros. O número 5.963 ganha um fuzil de caça' (*Sud-Ouest*, 24.11.56)

'Depois de algum tempo, a água corrente foi instalada no cemitério, para satisfação dos habitantes' (*Le Républicain Lorrain*, 29.07.56)

'O cabrito montês ficou morto na estrada durante alguns instantes' (*Le Midi Libre*, 1995)

'O velho aposentado, antes de apertar o pescoço da sua mulher até a morte, suicidou-se' (*Le Provençal*, 29.07.57)

'Um surdo-mudo foi morto em consequência de um mal-entendido'

'A vítima foi estrangulada a golpes de facão'

'O cadáver da mulher foi descoberto dentro do mato. Ela não parecia estar de posse de todas as suas faculdades'

'Parece que ela foi morta por seu assassino'

'Ferido no joelho, ele perdeu a cabeça'

'Cego aposentado deseja contato com uma jovem. Enviar foto se possível'

(In: PORTO ALEGRE, A.G. Antologia de mancadadas: livro reúne um festival de cochilos da imprensa francesa. *Revista Imprensa*, ago. 1997)

Vocês deverão, primeiramente, explicá-las a partir das noções de norma, variação linguística e preconceito linguístico. Em seguida, procurem estabelecer diferenciação entre os três textos.

Postem seus arquivos, no **Portfólio de Grupo**, com o título **D17_Atividade1**

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00. **Peso:** 3

Tipo da atividade: Em grupo.

Objetivos:

- Destacar a noção de variedades linguísticas.

Critérios de avaliação:

- Domínio acerca da noção de variedade linguística, sobretudo destacando-se peculiaridades mesmo dentro de um mesmo registro de linguagem ou entre registros diferentes.
- Cumprimento da proposta.

- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 06/11/2011 – sem desconto em nota
- de 07/11 a 07/12/2011 – com desconto em nota.

4º Período Virtual – 04, 05 e 06/11/2011



Atividade 13 – Análise de anúncios populares.

Imaginem que vocês são publicitários e redijam dois textos de propaganda:

- * Um para a loja A (de artigos luxuosos).
- * Outro para a loja B (de artigos populares).

Pensem no público que cada propaganda quer atingir e elaborem os textos levando em conta os elementos dados. Se acharem interessante, usem a criatividade e criem, em uma cartolina, as duas propagandas. Usem imagens, canetas coloridas etc. Levem suas produções na próxima aula que terá início com base nessa tarefa.

Atividade 14 – Leitura do texto 04 – “Língua: modalidade oral/escrita”, de Maria Lúcia Andrade.

No texto 04 – **“Língua: modalidade oral/escrita”, Maria Lucia de Andrade** discute as modalidades oral e escrita da língua. Ela propõe uma revisão do conceito prévio, socialmente estabelecido, de que a escrita se sobrepõe à oralidade, partindo do pressuposto de que as duas modalidades adquirem seu valor pelo uso. Leiam o texto na íntegra e destaquem as ideias centrais, anotando também os pontos que desejarem discutir na próxima aula.

Esse texto encontra-se disponível na Ferramenta Leituras ou em seu Caderno de Formação.



Cinema em casa – Assistam ao filme “Lisbela e o prisioneiro”.

Assistam ao filme **“Lisbela e o prisioneiro”**, dirigido por Guell Arraes (2003), refletindo sobre os conteúdos do texto 03 - “Norma culta e variedades linguísticas”, de Roberto Gomes Camacho.

Sinopse: Trata-se de uma comédia romântica e metaficcional, adaptada da peça de teatro homônina de Osman Lins. O aventureiro e conquistador Leléu chega à cidade em que reside a jovem Lisbela, amante de filmes norte-americanos que sonha com os heróis do cinema. Apesar de ser noiva e ter seu casamento já agendado, Lisbela apaixona-se por ele. O romance cômico entre ambos está repleto de personagens caricaturais do cenário nordestino que, justamente, por isso utilizam em sua fala a variação linguística geográfica deste espaço. Os protagonistas sofrem com pressões da família, do meio social, além de lutarem com suas próprias hesitações. Mas, como afirma a personagem Lisbela: “a graça não é saber o que acontece. É saber como acontece e quando acontece”.



AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

07/11/2011 a 13/11/2011

Caros alunos,

Nesta semana nosso objetivo é o tratamento dos textos sob a perspectiva dos gêneros discursivos. Durante a semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 13 de novembro de 2011, às 23h55. Atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 07 de dezembro de 2011, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues depois desse prazo não serão avaliadas. Não deixem para postar atividades de última hora.

Vejam abaixo as atividades programadas:

5ª Aula Presencial – 07/11/2011 – 2ª feira



Atividade 15 – Retomada da atividade 13.

Atividade 16 – Assistir ao vídeo 04 – “Língua: modalidade oral e escrita”, e discutir o texto 04.

Atividade 17 – Trabalhar as marcas de oralidade.



5º Período Virtual – 08 e 09/11/2011 – 3ª e 4ª feira

Atividade 18 – Leitura do texto 05 – “Os gêneros do discurso”, de Marco Antônio D. Sant’Anna.

6ª Aula Presencial – 10/11/2011 – 5ª feira



Atividade 19 – Discussão do texto 05 – “Os gêneros do discurso”.

Atividade 20 – Assistir ao vídeo 05 – “Gêneros do discurso”, e aprofundar a noção de gênero textual.

6º Período Virtual – 11, 12 e 13/11/2011 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 21 – Reconhecer elementos literários no plano da linguagem.

Atividade 22 – Leitura complementar do texto 06 – “Produção de textos na escola”, de Rony Farto Pereira.

Cinema em casa – Assistam ao filme “Sociedade dos poetas mortos”.



Em caso de dúvida, procurem o Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



3ª SEMANA DE ATIVIDADES

5ª Aula Presencial – 07/11/2011



Atividade 15 – Retomada da atividade 13.

Apresentem para os colegas as propagandas desenvolvidas na Atividade 13. Discutam a linguagem utilizada em cada uma delas. Encontrem, coletivamente, formas de melhorá-las. Independentemente das soluções encontradas, lembrem-se das noções tratadas no texto 04.

Retomem as respostas dadas na Atividade 01 e, a partir do referencial teórico estudado nos textos 03 (“Norma culta e variedade linguísticas”) e 04 (“Língua: modalidade oral/escrita”), façam nova discussão. Identifiquem os avanços teóricos ao longo dos estudos.

Atividade 16 - Assistir ao vídeo 04 – “Língua: modalidade oral e escrita”, e discutir o texto 04.

Assistam, no horário de sua preferência, às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 04 – “*Língua, modalidade oral e escrita*”, produzido pela UNIVESP TV.

O vídeo pode ser acessado, também, pela Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, [link Vídeos](#).

Em seguida, retomem as anotações feitas durante a leitura do texto 04 - “*Língua: modalidade oral/escrita*”, e coloquem em discussão, estabelecendo relações entre o texto de Maria Lucia Andrade e o vídeo assistido.

Atividade 17 – Trabalhar as marcas de oralidade.

Dividam a sala em cinco grupos. Leiam a crônica colocada abaixo e verifiquem se o escritor utilizou marcas de oralidade em seu texto. Em caso afirmativo, levantem algumas dessas marcas e digam qual o efeito de sentido que elas produzem no texto.

O suor e a lágrima (Carlos Heitor Cony)¹

Fazia calor no Rio, 40 graus e qualquer coisa, quase 41. No dia seguinte, os jornais diriam que fora o mais quente deste verão que inaugura o século e o milênio. Cheguei ao Santos Dumont, o vôo estava atrasado, decidi engraxar os sapatos. Pelo menos aqui no Rio, são raros esses engraxates, só existem nos aeroportos e em poucos lugares avulsos.

Sentei-me naquela espécie de cadeira canônica, de coro de abadia pobre, que também pode parecer o trono de um rei desolado de um reino desolante.

1. Publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, em 19.02.2001. Faz parte do livro *Figuras do Brasil* – 80 autores em 80 anos de *Folha* (Publifolhas – São Paulo, 2001, p.319, organização de Arthur Nestrovski).

O engraxate era gordo e estava com calor — o que me pareceu óbvio. Elogiou meus sapatos, como italiano, fabricante ilustre, os Rosseti. Uso-o pouco, em parte para poupá-lo, em parte porque quando posso estou sempre de tênis.

Ofereceu-me o jornal que eu já havia lido e começou seu ofício. Meio careca, o suor encharcou-lhe a testa e a calva. Pegou aquele paninho que dá brilho final nos sapatos e com ele enxugou o próprio suor, que era abundante.

Com o mesmo pano, executou com maestria aqueles movimentos rápidos em torno da biqueira, mas a todo instante o usava para enxugar-se — caso contrário, o suor inundaria o meu como italiano.

E foi assim que a testa e a calva do valente filho do povo ficaram manchadas de graxa e o meu sapato adquiriu um brilho de espelho à custa do suor alheio. Nunca tive sapatos tão brilhantes, tão dignamente suados.

Na hora de pagar, alegando não ter nota menor, deixei-lhe um troco generoso. Ele me olhou espantado, retribuiu a gorjeta me desejando em dobro tudo o que eu viesse a precisar nos restos dos meus dias.

Postem suas produções no **Portfólio de Grupo**, com o título **D17_Atividade17**.

Observação: Esta atividade pode ser postada até domingo, dia 13 de novembro de 2011. Queremos enfatizar que a discussão com o grupo deve prevalecer sobre a inserção das respostas nos Portfólios de Grupo. Mas fiquem atentos ao prazo de entrega.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na plataforma.

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de Atividade: Em grupo

Objetivos:

- Identificar as marcas da oralidade no texto escrito.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Pertinência quanto às expressões destacadas e quanto à funcionalidade destas últimas para o sentido do texto.
- Entrega dentro do prazo estabelecido.
- Cumprimento da proposta.
- Participação durante o desenvolvimento da atividade.

Prazo de entrega:

- até 13/11/2011 – sem desconto em nota
- de 14/11 a 07/12/2011 – com desconto em nota.

5º Período Virtual – 08 e 09/11/2011



Atividade 18 – Leitura do texto 05 – “Os gêneros do discurso”, de Marco Antônio D. Sant’Anna.

Nesse texto, Marco Antônio, inicialmente, situa a questão das tipologias textuais para, em seguida, aprofundar-se na abordagem dos gêneros discursivos. Também, apresenta diferentes variáveis socioculturais que interferem na produção do texto.

Leiam o texto observando esses aspectos e façam anotações dos pontos que gostariam de colocar em discussão.

Texto disponível na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

6ª Aula Presencial – 10/11/2011



Atividade 19 – Discussão do texto 05 – “Os gêneros do discurso”.

Para introduzir a temática da aula de hoje, escrevam em um pedaço de papel, pelo menos, dois aspectos que devem ser levados em conta durante a produção de um texto. Em seguida, seu Orientador de Disciplina anotarà, na lousa, os diferentes aspectos levantados pela sala.

Finalizada a tarefa, discutam o excerto abaixo, já introduzindo na discussão os pontos levantados durante a leitura do texto 05 – “*Os gêneros do discurso*”:

“Se a principal preocupação da tipologização textual diz respeito a funções e estrutura de um texto, a dos gêneros está voltada para as condições de sua produção.”

Atividade 20 – Assistir ao vídeo 05 – “Gêneros do discurso”, e aprofundar a noção de gênero textual.

Assistam, às 20h ou às 21h15, ao vídeo 05 – “Gêneros do discurso”, produzido pela UNIVESP TV e observem com atenção as reflexões que são propostas acerca do tema.

Vídeo disponível na Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos, ou pelo Portal Acadêmico, link Vídeos.

Em seguida, dividam a sala em grupos de cinco alunos e, partindo das noções oferecidas pelo texto de Marco Antonio Sant’anna, além dos conteúdos do vídeo, procurem identificar o tipo e o gênero a que os textos (compostos por imagem e texto verbal), disponibilizados nos links indicados, pertencem.

O primeiro texto foi produzido para a divulgação de um programa da Coca-Cola.

http://1.bp.blogspot.com/_CMIPmeRbUSA/SRj3Ilwg9il/AAAAAAAARKI/LV41xaQJ_8c/s400/Q+21+Sim+2005+b.png

· O segundo é um cartaz relativo a uma campanha de combate ao mosquito da dengue.

http://www.ecartooes.com/img/social/campanha_contra_dengue.jpg

Finalizados os trabalhos, apresentem suas produções para os colegas e façam uma discussão com a sala toda.

Postem as considerações do grupo, no **Portfólio do Grupo**, com o título **D17_Atividade 20**.

6º Período Virtual – 11, 12 e 13/11/2011



Atividade 21 – Reconhecer elementos literários no plano da linguagem.

Leiam atentamente a crônica de Clarice Lispector:

“O milagre das folhas

Não, nunca me acontecem milagres. Ouço falar, e às vezes isso me basta como esperança. Mas também me revolta: por que não a mim? Por que só de ouvir falar? Pois já cheguei a ouvir conversas assim, sobre milagres: “Avisou-me que, ao ser dita determinada palavra, um objeto de estimação se quebraria.” Meus objetos se quebram banalmente e pelas mãos das empregadas. Até que fui obrigada a chegar à conclusão de que sou daqueles que rolam pedras durante séculos, e não daqueles para os quais os seixos já vêm prontos, polidos e brancos. Bem que tenho visões fugitivas antes de adormecer – seria milagre? Mas já me foi tranquilamente explicado que isso até nome tem: cidetismo, capacidade de projetar no campo alucinatório as imagens inconscientes.

Milagre, não. Mas as coincidências. Vivo de coincidências, vivo de linhas que incidem uma na outra e se cruzam e no cruzamento formam um leve e instantâneo ponto, tão leve e instantâneo que mais é feito de pudor e segredo: mal eu falasse nele, já estaria falando em nada.

Mas tenho um milagre, sim. O milagre das folhas. Estou andando pela rua e do vento me cai uma folha exatamente nos cabelos. A incidência da linha de milhões de folhas transformadas em uma única, e de milhões de pessoas a incidência de reduzi-las a mim. Isso me acontece tantas vezes que passei a me considerar modestamente a escolhidas as folhas. Com gestos furtivos

tiro a folha dos cabelos e guardo-a na bolsa, como o mais diminuto diamante. Até que um dia, abrindo a bolsa, encontro entre os objetos a folha seca, en- gelhada, morta. Jogo-a fora: não me interessa fetiche morto como lembrança. E também porque sei que novas coincidirão comigo.

Um dia uma folha me bateu nos cílios. Achei *Deus* de uma grande delicadeza.” (SANTOS, 2007, p.186-7²).

2. SANTOS, Joaquim Ferreira dos. *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Em seguida, respondam às questões:

1. Justifique a classificação do texto de Clarice Lispector como crônica.
2. A crônica, como gênero textual veiculado pelo jornal, possui efemeridade, ou seja, tem a mesma duração deste meio de comunicação. Contudo, a crônica de Clarice permaneceu atual, tanto que foi recolhida e publicada em livro. A que se deve isto?

Postem suas produções no Portfólio Individual com o título D17_atividade21.

Atividade 22 – Leitura complementar do texto 06 – “Produção de textos na escola”, de Rony Farto Pereira.

Em seu texto, Rony Farto Pereira apresenta práticas cristalizadas a respeito da produção textual em âmbito escolar, visando levar seu leitor à reflexão sobre as próprias experiências escolares que vivenciou e, assim, planejar formas diferenciadas de trabalho em sala de aula.

Texto disponível na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

A partir da leitura do texto, preencham o **Quadro 02 – Práticas cristalizadas de produção textual**, relativizando e/ou desautorizando a afirmação apresentada em cada tópico disposto no quadrante da esquerda. O quadro encontra-se disponibilizado na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Material Complementar**, e poderá ser editado por vocês se preferirem.

Se acharem pertinente postem seus arquivos no **Portfólio Individual** com o título **D17_atividade22**.

Esclareçam eventuais dúvidas com seus Orientadores de Disciplina no início da próxima aula.

Observação: Para aprofundarem os estudos, na Ferramenta **Material de Apoio – Pasta Vídeos** está disponibilizado o vídeo 06 – “**Produção de texto na Escola**”, que também aborda o assunto.



Cinema em casa – Assistam ao filme “Sociedade dos poetas mortos”.

Se acharem pertinente, assistam ao filme **“Sociedade dos poetas mortos”**, para aprofundar as reflexões sobre o texto 05 – “Gêneros do Discurso”.

O título original de *“Sociedade dos poetas mortos”* é: *“Dead Poets Society”*. Esse filme foi gravado em 1989, sob direção de Peter Weir.

Sinopse: Um professor de literatura, ao apresentar uma metodologia diferenciada, que convoca seus alunos à reflexão acerca da produção cultural e da realidade social em que vivem, entra em conflito, na década de 1950, com os princípios da tradicional instituição de ensino – Welton Academy – em que trabalha. O conflito é agravado quando o professor revela aos alunos que existiu, naquela escola, uma “Sociedade dos Poetas Mortos”.



AGENDA DA QUARTA SEMANA

14/11/2011 a 20/11/2011

Caros alunos!

A proposta dessa semana consiste em aprofundar questões relacionadas ao processo de compreensão textual.

Durante a semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 20 de novembro de 2011, às 23h55. Atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 07 de dezembro de 2011, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues depois desse prazo não serão avaliadas. Não deixem para postar suas atividades de última hora. Observem o roteiro de atividades programadas:

7ª Aula Presencial – 14/11/2011 – 2ª feira



Atividade 23 – Leitura da 1ª parte do texto 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”, de Luiz Antônio Marcuschi.

Atividade 24 – Estudando o texto 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”.

7º Período Virtual – 15 e 16/11/2011 – 3ª e 4ª feira



Atividade 25 – Reflexão sobre práticas de produção textual.

Atividade 26 – Leitura da 2ª parte do texto 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”, de Luiz Antônio Marcuschi.

8ª Aula Presencial – 17/11/2011 – 5ª feira



Atividade 27 – Retomada do texto 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”.

Atividade 28 – Apresentação do vídeo 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”, e realização de trabalho sobre horizontes de leitura.

8º Período Virtual – 18, 19 e 20/11/2011.



Atividade 29 – Leitura do texto 08 – “A formação do leitor”, de Vera Teixeira de Aguiar.



Cinema em casa – Assistam aos vídeos: “Forest Gump: o contador de histórias” e “O curioso caso de Benjamin Button”.

Em caso de dúvida, procurem seu Orientador de Disciplina. Boa semana!

Atividade Avaliativa



4ª SEMANA DE ATIVIDADES

7ª Aula Presencial – 14/11/2011



Atividade 23 – Leitura da 1ª parte do texto 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”, de Luiz Antônio Marcuschi.

Leiam e discutam em pequenos grupos, a primeira parte do **texto 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”**.

Neste momento, leiam apenas até o tópico “Horizontes de Compreensão Textual”.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 24 – Estudando o texto 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”.

Em duplas, leiam a história a seguir e, colocando-se no papel de repórteres, escrevam apenas o primeiro parágrafo do que seria a notícia sobre ela (lembrem-se de que, de maneira geral, o primeiro parágrafo da notícia concentra as informações mais relevantes sobre o assunto).

1. X assistia às frequentes brigas entre seus pais.
2. A mãe reclamava sempre da falta de dinheiro e do excesso de trabalho dela.
3. Na noite do dia 02, X não terminou de jantar, por causa da discussão entre os pais. Foi dormir tarde, depois que o pai saiu para o bar.
4. Na manhã seguinte, X saía para a escola, quando viu o pai dormindo no portão de casa, depois da noite de bebedeira. X ficou em dúvida quanto a ir à escola, mas a mãe mandou que fosse.
5. X chegou atrasado à escola, cujo portão já estava sendo fechado.
6. Como não tinha ainda colocado o cadeado no portão, o servente deixou que X entrasse, embora tenha resmungado algo em tom de reprovação.
7. Quando X entrou na sala, a aula já tinha sido iniciada. Ele entrou sem pedir autorização do professor.
8. O pai agora batia na mulher.
9. O professor disse que X só ficaria na sala com a autorização do diretor e pediu ao aluno que saísse.
10. X continuou arrumando suas coisas na carteira, sem atender à ordem.

11. Os demais alunos comentavam a situação entre eles.
12. O professor disse que não continuaria a aula enquanto X não saísse.
13. O pai de X saiu novamente de casa.
14. O colega ao lado disse a X que fosse à diretoria, como tinha dito o professor.
15. X xingou o colega, que revidou o xingamento; os dois se enfrentaram.
16. X quebrou dois dentes e seu colega teve um ferimento no olho.
17. O professor não conseguiu interromper a briga e o diretor foi chamado.
18. X e o colega foram para a diretoria; a polícia foi chamada.
19. As famílias dos dois garotos também foram chamadas.

Feita a tarefa, com o auxílio do Orientador de Disciplina, coloquem na lousa, pelo menos, cinco textos que se mostrem diferentes entre si, em termos de enfoque e de informações utilizadas.

7º Período Virtual – 15 e 16/11/2011



Atividade 25 – Reflexão sobre práticas de produção textual.

Sugerimos que reflitam sobre as práticas de produção textual, assistindo ao filme **“Escritores da liberdade”** (*Freedom Writers*, 2007). Esse filme narra sobre uma jovem professora que inicia seu trabalho docente em uma escola corrompida pela violência, pela tensão racial e por preconceitos diversos. Com muita vontade política, ela combate o sistema deficiente, buscando mostrar aos seus alunos a importância da escrita como meio de manifestação de ideias, emoções, sentimentos e, sobretudo, de exercício da cidadania. Pela produção de suas próprias histórias e ouvindo as dos colegas, os adolescentes descobrem o poder da tolerância, do diálogo, da escrita e, assim, conseguem rever seus conceitos prévios, recuperar suas vidas, enfim alterar sua realidade. (Direção: Richard LaGravenese).

Em http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&rlz=1T4ADFA_pt-BRBR434BR435&q=escritores+da+liberdade+download&revid=591501285&sa=X&ei=-SATTon0H4STwfvMNHDA&ved=0CH0Q1QloAQ, vocês encontrarão vários endereços onde o filme está disponível para ser baixado.

Bom filme!

Atividade 26 – Leitura da 2ª parte do texto 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”.

Leiam, agora, o **texto 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”** até o final e observem, principalmente, as noções de horizontes e de inferência.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

8ª Aula Presencial – 17/11/2011 – 5ª feira



Atividade 27 – Retomada do texto 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”.

Iniciem a aula discutindo o texto 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”. Exponham os pontos anotados por vocês durante a leitura e esclareçam eventuais dúvidas.

Divididos em grupos, procurem observar as principais características dos seguintes conceitos:

- * Texto
- * Leitor
- * Compreensão
- * Inferência
- * Horizontes de leitura

Cada conceito deverá ser tratado por dois grupos, de modo a ser possível estabelecer comparações entre as abordagens na discussão final.

Atividade 28 – Apresentação do vídeo 07 – “Compreensão textual como trabalho criativo”, e realização de trabalho sobre horizontes de leitura.

Assistam ao vídeo 07 – “**Compreensão textual como trabalho criativo**”, veiculado pela UNIVESP TV. Este vídeo pode ser acessado também, pela **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Em seguida, para finalizar os trabalhos sobre o texto 07 – “**Compreensão textual como trabalho criativo**”, vamos retomar um exercício proposto na D05 – Educação e Linguagem.

Vocês devem se lembrar de que propusemos que reescrevessem o título de um jornal, utilizando um registro mais próximo da linguagem de prestígio (como aquela empregada no Jornal Nacional).

- * A manchete era:

Bebum rasga a esposa com 33 facadas

CRIOU CASO SÓ PORQUE O FILHO
FOI NUMA FESTA

Notícias Populares, 02.05.1994

A partir daquela atividade, destacamos algumas respostas dadas por vocês, alunos. Observem:

- * Marido alcoolizado desfere 33 facadas em esposa.
- * Alcoolismo e suas vítimas.
- * Bêbado mata esposa a facadas.
- * Bebida leva tragédia às famílias.
- * Marido esfaqueou a mulher porque ela deixou filho ir à festa.
- * Esposa é morta por motivo banal.
- * Discussão doméstica termina em morte de esposa.
- * Alcoólatra agride esposa a facadas.

Nesse momento, propomos que vocês associem essas respostas aos diferentes horizontes de leitura.

Discutam em grupo, mas postem suas respostas no **Portfólio Individual**, como o título **D17_atividade28**.

Atenção – Essa atividade poderá também ser convalidada como horas de estágio. Para tanto, vocês deverão postá-la no **Portfólio Individual** do **Ambiente Orientações de Estágio**, com o título de **Estagio_Fundamental_D17_atividade28**, até o final do período de recuperação dessa disciplina, que se encerra dia **07 de dezembro de 2011**, às 23h55 (**Observação**: Não acentuem a palavra *Estágio*, quando nomearem seus arquivos). Este trabalho corresponderá ao cumprimento de **01 hora** de estágio no **Ensino Fundamental**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores.

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Individual

Objetivo:

- Aplicar as noções relativas aos horizontes de leitura no texto.

Critérios:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Observação acerca dos limites da interpretação.
- Participação ao longo do desenvolvimento da atividade.

- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 20/11/2011 – sem desconto em nota
- de 21/11 a 07/12/2011 – com desconto em nota.

8º Período Virtual – 18, 19 e 20/11/2011.



Atividade 29 – Leitura do texto 08 – “A formação do leitor”, de Vera Teixeira de Aguiar.

Leiam o texto 08 – **“A formação do leitor”**, que traça, inicialmente, um panorama do quadro da leitura, sobretudo, literária na história do Brasil, para em seguida, apresentar diferentes perfis de leitores, apontando elementos concretos para fomentar o interesse pelos livros.

Façam anotações dos pontos que gostariam de colocar em discussão na próxima aula presencial.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.



Cinema em casa – Assistam aos vídeos: **“Forest Gump: o contador de histórias”** e **“O curioso caso de Benjamin Button”**.

Sugerimos que assistam aos filmes *“Forest Gump: o contador de histórias”* (1994) e *“O curioso caso de Benjamin Button”* (2008), para maior reflexão sobre os temas trabalhados nessa semana.

Forest Gump foi dirigido por Robert Zemeckis.

Sinopse: O protagonista que dá título ao filme relata suas experiências de infância e juventude. Considerado problemático, pois com capacidade intelectual inferior a dos demais indivíduos, Forrest vivencia experiências maravilhosas e dramáticas, sobrevivendo a todas elas, justamente porque dotado de sensibilidade e autenticidade.

O curioso caso de Benjamin Button foi dirigido por *David Fincher*.

Sinopse: Benjamin Button, subvertendo o conceito de nascimento, juventude, velhice e morte, nasce com 80 anos de idade. Sua vida inverte o processo natural. Assim, a cada ano, o protagonista realiza descobertas e rejuvenesce até tornar-se um bebê. O seu olhar, sobre a realidade que o cerca, leva o espectador a rever seus conceitos prévios acerca da existência e das relações humanas que se estabelecem em sociedade. Trata-se de uma adaptação de texto de F. Scott Fitzgerald.



AGENDA DA QUINTA SEMANA

21/11/2011 a 27/11/2011

Caros alunos, nesta semana, nosso enfoque é a formação do leitor.

Durante a semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 27 de novembro de 2011, às 23h55. Atividades entregues fora do prazo entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 07 de dezembro de 2011, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues depois desse prazo não serão avaliadas. Não deixem para postar suas atividades de última hora. Observem a programação da semana:

9ª Aula Presencial – 21/11/2011 – 2ª feira



Atividade 30 – Retomada do texto 08 – “A formação do leitor”, com a identificação dos diferentes tipos de leitor.

Atividade 31 – Assistir ao vídeo 08 – “Formação do leitor”, e trabalhar com a prática leitora.

9º Período Virtual – 22 e 23/11/2011 – 3ª e 4ª feira



Atividade 32 – Leitura e trabalho com o texto 09 – “Literatura infantil – a narrativa”, de João Luís C. T. Ceccantini.

10ª Aula Presencial – 24/11/2011 – 5ª feira



Atividade 33 – Discussão do texto 09 - “Literatura infantil – a narrativa”.

Atividade 34 – Assistir ao Vídeo 09 – “Literatura Infantil: prosa”, e realizar trabalho em grupo sobre o texto 09.

10º Período Virtual – 25, 26 e 27/11/2011 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 35 – Relembrando os primeiros contatos com a poesia.

Atividade 36 – Leitura do texto 10 – “Literatura infantil – a poesia”, de Alice Áurea Penteadó Martha.

Atividade 37 – Observar particularidades dos Poemas.

Cinema em casa – Assistam ao filme “O jardim secreto”.



Em caso de dúvida, entrem em contato com o Orientador de Disciplina. Boa semana!

Atividade Avaliativa



5ª SEMANA DE ATIVIDADES

9ª Aula Presencial – 21/11/2011



Atividade 30 – Retomada do texto 08 – “A formação do leitor”, com a identificação dos diferentes tipos de leitor.

Discutam sobre a definição de leitores literários proposta por Vera Teixeira Aguiar.

Concordam com a caracterização da autora? Há ainda outros perfis além dos elencados?

Observem as noções do texto, sobretudo à luz das leituras feitas e comentadas na Atividade 03 (livros lidos e livros de que mais gostaram). É possível destacar elementos comuns para o quadro de leitores percebido na turma?

Retomem a atividade após a apresentação do vídeo.

Atividade 31 – Assistir ao vídeo 08 – “Formação do leitor”, e trabalhar com a prática leitora.

Assistam, às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 08 – **“Formação do leitor”**, veiculado pela UNIVESP TV.

Vídeo disponível na **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, [link Vídeos](#).

Em seguida, retomem a discussão anterior e reflitam sobre as seguintes questões:

1. Em qual categoria de leitor cada aluno se enquadra? Por quê?
2. Qual é o papel da família e da escola na formação do leitor?

9º Período Virtual - 22 e 23/11/2011



Atividade 32 – Leitura e trabalho com o texto 09 - “Literatura infantil – a narrativa”, de João Luís C. T. Ceccantini.

Leiam agora o texto 09 – **“Literatura infantil – a narrativa”**.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Em seguida, conceituem os diferentes modelos teóricos apresentados por Ceccantini, retomando as classificações de Zilberman (1985) para as narrativas infantis produzidas no Brasil desde o século XVII até hoje. Para tanto, se acharem pertinente, preencham o segundo e terceiro quadrantes do Quadro 03 – “Classificação das Narrativas”, opondo-os ao primeiro.

O **Quadro 03 – “Classificação das Narrativas”**, está disponibilizado no **Material de Apoio – Pasta Material Complementar**, e pode ser editado por vocês.

Se julgarem interessante, postem suas produções no **Portfólio Individual**, com o título **D17_Atividade32** e levem uma cópia impressa para a próxima aula presencial, pois utilizaremos esses conceitos na retomada do texto e no desenvolvimento da Atividade 34.

10ª Aula Presencial - 24/11/2011



Atividade 33 – Discussão do texto 09 – “Leitura infantil – prosa”.

Seu Orientador de Disciplina mediará uma discussão coletiva para sistematização dos conteúdos abordados no texto. Participem, destacando os pontos mais importantes ou aqueles sobre os quais ficaram em dúvida. Se acharem pertinente, aproveitem a sistematização dos dados feita no **Quadro 03 – “Classificação das Narrativas”**.

Atividade 34 – Assistir ao vídeo 09 – “Literatura Infantil: a narrativa”, e realizar trabalho em grupo sobre o texto 09.

Assistam, às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 09 – “**Literatura Infantil – Prosa**”, veiculado pela UNIVESP TV.

Vídeo disponível na **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Em seguida, reúnam-se em grupos de cinco alunos e, a partir dos conceitos tratados no texto e/ou no preenchimento do “**Quadro 03 – Classificação das Narrativas**”, leiam atentamente os fragmentos de texto abaixo e classifiquem-nos quanto aos modelos teóricos conceituados por Zilberman:

01

“Tia Olinda tinha um filho, O Felipe. O que acontecia às crianças cujas mães morrem? Eu nunca havia pensado nisso antes. Crianças precisam de quem as cuide.

[...] Em certo momento, ela [a mãe] pareceu ter tomado uma decisão. Olhou-me firme, largou os talheres e disse:

- O teu primo Felipe vem morar aqui em nossa casa. Ficou decidido ontem.
- Ah, é? E por que, mãe?
- Porque a mãe dele morreu, tu sabes, e ninguém mais da família pode ficar com ele. Para falar a verdade, nós também não podíamos, ele vai atrapalhar. Mas, enfim, é sobrinho do teu pai, filho da irmã dele.”

(MONTEIRO, Ilsa Lima. **Quem fica com Felipe?** Ilustr. Rogério Borges. São Paulo: FTD, 1994, p. 7-9).

MODELO: _____

02

“Essa mulher que matou os peixes infelizmente sou eu. Mas juro a vocês que foi sem querer. Logo eu! Que não tenho coragem de matar uma coisa viva! Até deixo de matar uma barata ou outra.

Dou minha palavra de honra que sou pessoa de confiança e meu coração é doce: [...].

Pois logo eu matei dois peixinhos vermelhos que não fazem mal a ninguém e que não são ambiciosos: só querem mesmo é viver.

[...]

Não tenho coragem ainda de contar agora mesmo como aconteceu. Mas prometo que no fim deste livro contarei e vocês, que vão ler esta história triste, me perdoarão ou não.”

(LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes**. Ilustr. Opazo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. s/n.).

MODELO: _____

03

[...] Não falavam; cada um pensava com tristeza no erro que haviam cometido. Nunca deviam ter feito isso às escondidas do padrinho. Nunca. Que estariam pensando ele, madrinha e os primos naquele instante? Quem sabe estariam aflitos, desesperados mesmo, ao ver que os meninos não voltavam e já era noite fechada? Que arrependimento!

(DUPRÉ, Maria José. **A ilha perdida**. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 11. ed. São Paulo: Ática, 1978, p.28).

MODELO: _____

04

“No dia seguinte, Bisa Bia foi comigo para o colégio, bem encaixada na sua moldura cheia de enfeites. No recreio, mostrei para Adriana, que é minha maior amiga:

- Você precisa conhecer essa menina aqui, Adriana. É Bisa Bia. Ela não é um amor?

Ela achou engraçadinho aquele retrato de menina, mas ficou espantada de saber que era minha bisavó. Para falar a verdade, eu acho que ela ficou foi com inveja, porque depois de olhar a fotografia e dizer que era bonitinha, ela falou assim:

- Minha bisavó é muito diferente. [...] é velhinha, tem cabeça branca, óculos, vestido de velha, não dá para sair por aí brincando comigo.

(MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia Bisa Bel**. Ilustr. Regina Yolanda. 34. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990, p. 13).

MODELO: _____

05

– Eu, como chefe da turma [Henrique, o mais velho], não quero que se fale em fome e cansaço; vamos trabalhar para conseguir sair deste lugar.

(DUPRÉ, Maria José. **A mina de ouro**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 13. ed. São Paulo: Ática, 2000, p.19).

MODELO: _____

06

– Que Platão?

– Um grande filósofo que ainda está no calcanhar da avó e irá nascer justamente no ano da sua morte, Senhor Péricles, em 429 a.C. [afirmou D. Benta]. Esse filósofo sonhou uma forma de governo adiantada demais para criaturas tão imperfeitas como os homens, mas mesmo assim os modernos do meu tempo tentam pô-la em prática. Outros povos experimentam uma coisa chamada “totalitarismo”, em que o Estado é tudo e nós, as pessoas, menos que moscas. Neste regime o indivíduo não passa de grão de areia do Estado.

(MONTEIRO LOBATO, José B. O Minotauro. In: _____. **Monteiro Lobato – Obras Completas**: em 8 vol. São Paulo: Brasiliense, [197-?], p.396).

MODELO: _____

07

“Eu tinha 9 anos quando a gente se encontrou: o Ciúme e eu. Era verão. Eu dormia no mesmo quarto que a minha irmã. A janela estava aberta.

De repente, sem nem saber direito se eu estava acordada ou dormindo, eu senti direitinho que ele estava ali: [...]

Senti ele chegando cada vez mais perto. Fui me encolhendo.

‘Pega a minha irmã’, eu falei. ‘Ali, ó, na outra cama. Eu sou pequena e ela já fez 14 anos, pega ela! Ela é bonita e eu sou feia; o meu pai, a minha mãe, a minha tia, todo mundo prefere ela: por que você não prefere também?’

(BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. Ilustr. Regina Yolanda. 18. ed. 6. impr. Rio de Janeiro: Agir, 2001).

MODELO: _____

Postem seus trabalhos no **Portfólio de Grupo**, com o título **D17_Atividade34**.

Observação: Esses fragmentos de texto estão disponibilizados no Material de Apoio – Pasta **Material Complementar** – Fragmentos de textos da Atividade 34 -, e poderão ser editados por vocês, se preferirem.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na Plataforma.

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo.

Objetivo:

- Favorecer ao leitor do texto de Ceccantini uma reflexão acerca dos conceitos prévios estabelecidos socialmente a respeito do gosto dos jovens leitores brasileiros por narrativas.

Critérios:

- Critérios gerais de produção textual (Manual do Aluno).
- Noção de que o gosto pela leitura pode ser formado, sobretudo, quando se parte de texto atraente, dialógico, que amplia o imaginário de seu leitor e atende aos seus interesses.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 27/11/2011 – sem desconto em nota
- de 28/11 a 07/12/2011 – com desconto em nota.

10º Período Virtual – 25, 26 e 27/11/2011



Atividade 35 – Relembrando os primeiros contatos com a poesia.

Em seu **Diário de Bordo**, destaquem o modo como entraram em contato com a poesia, sobretudo, na escola. Tentem se lembrar dos sentimentos que esse tipo de atividade despertava em vocês, e o resultado dessa experiência em sua aprendizagem.

Atividade 36 – Leitura do texto 10 – “Literatura infantil – a poesia”, de Alice Áurea Penteadó Martha.

Leiam o texto de Alice Áurea Penteadó Martha – “*Literatura infantil – a poesia*”, que descreve diversas concepções de estudiosos a respeito de poesia. A partir dessa estratégia, a autora objetiva suscitar a reflexão acerca da importância da linguagem poética para a formação do jovem leitor. Justifica também a mediação do texto poético em âmbito escolar, pois este atende às necessidades do ser humano de fantasia e ludismo, e, além disso, desautomatiza a linguagem pelo reconhecimento, durante a leitura, dos recursos utilizados pelos poetas para atingir determinados efeitos de sentido.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 37 – Observar particularidades dos Poemas.

Observem variados aspectos em algumas formas de poemas que podem estar presentes em sua prática pedagógica:

Atirei um pau no gato, tô, tô,
mas o gato, tô, tô não morreu, reu, reu,
Dona Chica admirou-se, se, se, do berrô, do berro
que o gato deu: Miau!!!

(cantiga de roda)

Atirei o pau no gato
mas o gato não morreu,
porque o pau pegou no rato
que eu tentei salvar do gato

e o rato

(que chato)

foi quem morreu....

(PAES, 1993, p.22)

Pela leitura do texto de José Paulo Paes, reconhecemos, imediatamente, traços da brincadeira popular. Notamos, também, a presença de aspectos renovadores. As rimas são importante recurso poético, que ajuda na musicalidade do poema e na ampliação do imaginário do leitor, conferindo, inclusive, na poesia destinada à criança, efeito de ludismo. Elas podem aparecer no final do verso, sendo chamadas de externas, ou em seu interior, internas. A sonoridade de um poema também pode ser observada pela repetição de fonemas, com os quais o poeta busca determinado efeito. À repetição de consoantes, damos o nome de aliteração; à repetição de vogais, assonância. Outro fator da musicalidade do poema é o ritmo. Leiam os dois poemas em voz alta e procurem marcar as sílabas mais fortes.

Leiam, agora, os poemas “*O trem*” e “*O submarino*”, de Ricardo Silvestrini, e observem os recursos linguísticos responsáveis pelo tom humorístico dos versos.

O trem
O trem em em em
tem vagão gão gão Gao
e apiiiiiiiiita
quando chega na estação.

Sobe todo mundo,
 senta no banco
 e começa a conversar sar sar SAR.
 Sabe o fulano lano lano lano.
 Sei ei ei ei ei.
 Casou com a Rosália ália ália ália.
 Não me diga iga iga iga.
 Vou descer agora ora ora ora.
 Eu não ão ão ão ão.
 Ouvi o apiiiiiiiiito.
 Vai parar ar ar ar ar ar.
 Tchau.
 Liga.
 Ligo go go go go go. (SILVESTRINI, 2008, p.09)

O submarino

Emergir!
 Submergir!
 Se sobe,
 glob, glob, glob.
 Se sub,
 glub, glub, glub.
 Se está sub
 e quer ver
 o que está sobre,
 sobe então
 o periscópio,
 que é irmão
 do microscópio. (SILVESTRINI, 2008, p.22)

Os recursos escolhidos pelo poeta devem estar adequados à expressão das ideias e emoções veiculadas pelos poemas, permitindo aos leitores um encontro prazeroso com os ver-

...sos, diferente daquele idealizado pelos primeiros versos dirigidos à infância, com o objetivo de ensinar. Observem, no poema “*Infância*”, de Lalau, os recursos linguísticos (sintáticos, lexicais, semânticos e sonoros) utilizados pelo poeta para valorizar ações, normalmente proibidas aos pequenos.

Infância

Chutei bola na chuva,
Roubei laranja, banana,
Goiaba e uva,
Apanhei dos mais velhos,
Bati nos mais novos,
Quebrei uma dúzia de ovos,
Rachei a cabeça,
Cortei o dedo,
Tremi de medo,
Escorreguei na lama,
Fiz xixi na cama,
Soltei pipa,
Esfolei o joelho,
Criei um coelho,
Andei no mato,
Perdi um sapato,
Pesquei na represa,
Ganhei um presente,
Tive dor de dente,
Caí do muro,
Chorei no escuro,
Faltei na escola,
Descobri um tesouro,
Libertei passarinho,
Fui uma história em quadrinho.

(LALAU, 2007, p.19)

Os **Haicais** são textos breves de forma poemática rígida, com tema único. Compõem-se de três versos de dezessete sílabas, em grupos de cinco, sete e cinco e, em geral, cantam elementos da natureza e a influência deles no espírito do poeta. Leiam os Haicais de *Alice Ruiz* e *Maria Valéria Rezende*, em “**Conversa de passarinhos**” e observem os elementos formais (métrica, rimas, sonoridades) que os constituem.

Conversa de passarinhos

silêncio na mata
um grito corta a tarde
quero quero
(ARS, 2008, p.47).

tudo é silêncio
acordei tarde demais
para ouvir sabiás
(MV, 2008, p. 47)

pensa e pende
pousa e passa
periquito
(ARS, 2008, p.67)

passa e fica
na poça, sem pressa
a lavandisca
(MV, 2008, p. 67)

basta um galhinho
e vira trapezista
o passarinho
(ARS, 2008, p. 19)

centro da foto
mas fora de foco
voo do sabiá
(ARS, 2008, p. 37)

Gianni Rodari, em seu livro, *“Gramática da fantasia”*, oferece uma série de atividades para que possamos trabalhar com a linguagem. Adaptamos algumas delas para a brincadeira com a poesia. Observem:

1. Tirando poesia de pedra:

- * Tomar uma palavra (PEDRA);
- * escrever as letras umas sobre as outras (como no acróstico);
- * formar palavras como vêm à cabeça;
- * organizar um verso com as palavras;
- * trocar palavras com seus colegas e construir um novo verso;
- * você terá feito um *nonsense rimado*.

2. Binômio fantástico:

- * Tomar duas palavras aleatoriamente, que nada tenham em comum (sapato e chocolate, por exemplo);
- * uni-las com diferentes preposições e artigos (o sapato com chocolate; chocolate para sapato);
- * explicar aos colegas as imagens obtidas (cada uma das imagens propicia a construção de uma situação fantástica, semelhante à poesia).

3. Dobrando dá poesia:

- * Tomar cartões e escrever uma pergunta em cada cartão (O que era?/Quem era? Onde estava? O que fazia? O que sentia? Como ficou?). Distribuir os cartões entre os membros do grupo;
- * cada um lê sua questão, uma por vez, em voz alta. Todos do grupo respondem à primeira questão, dobram a folha, escondendo a resposta e passam sua folha para o colega ao lado e assim sucessivamente, até terminarem as perguntas;
- * cada folha terá uma série de respostas diferentes, formando imagens estranhas e, claro, sem qualquer sentido lógico;
- * todas as folhas são lidas e os integrantes escolhem aquela que tem imagens mais interessantes, divertidas, sem sentido etc.

4. Técnica do tratamento:

- * Escolher uma estrofe, uma quadra ou um verso, livremente;

- * tentar reescrever os versos, invertendo sílabas, ordem das palavras, em busca de novas formas;
 - * repetir o tratamento várias vezes, procurando formar um novo poema.
5. Jogo de expressão de sentimentos:
- * Desenhar uma casa (ou qualquer outra imagem);
 - * escrever, ao lado da casa, três palavras significativas;
 - * apresentar o desenho e as palavras aos colegas do grupo, procurando explicar as emoções que o levaram ao desenho e à escolha das palavras;
 - * compor um banco de palavras apresentadas pelo grupo, escrevendo-as em uma folha à parte;
 - * com as palavras do banco, procurar compor um poema, apresentando-o ao grupo;
 - * ler poemas que tratem do mesmo assunto, como por exemplo, o poema “*Casa*”, de Vinícius de Moraes.



Cinema em casa – Assistam ao vídeo “O jardim secreto”.

Assistam ao filme “*O jardim secreto*”, de 1993, dirigido por *Agnieszka Holland*, e reflitam sobre os conteúdos do texto 09 – “*Leitura infantil – a narrativa*”.

Sinopse: Uma garotinha de dez anos, no início do século XX, Mary Lennox, morava na Índia com seus pais, contudo estes mais afeitos a festas e diversões relegam-na a segundo plano. Há um acidente trágico e seus pais morrem. Órfã, ela desembarca em Liverpool, na Inglaterra, para viver com seu enigmático tio, Lorde Archibald Craven. A menina passa a residir em um frio castelo, no qual existem inúmeros segredos, inclusive barulhos noturnos e choros misteriosos. Esse imenso solar é administrado pela Sra. Medlock, uma rigorosa e fria governanta que ignora a heroína. Mary começa a fazer incursões pelo castelo e descobre que Lorde Craven perdera a esposa há dez anos e nunca mais se recuperara da tragédia. Como agravante, ela lhe deixara um filho, Colin Craven, que estava sempre recolhido em seu quarto, pois possuía saúde frágil. Mary descobre um jardim abandonado e entusiasmada decide restaurá-lo com a ajuda do filho de um dos serviçais da casa. Graças ao jardim, Mary conquista a atenção do primo doente. Ao se tornarem amigos, ambos desafiam as regras da governanta, transformando o jardim em um refúgio mágico, no qual prevalece a alegria de viver, a amizade e a beleza.



AGENDA DA SEXTA SEMANA

28/11/2011 a 04/12/2011

Caros alunos,

Durante a semana, trataremos com mais detalhe do trabalho com a poesia na escola. Você poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia **04 de dezembro de 2011, às 23h55**. Atividades entregues fora do prazo estabelecido entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia **07 de dezembro de 2011, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Atividades entregues depois desse prazo não serão avaliadas. Não postem suas atividades de última hora.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

11ª Aula Presencial – 28/11/2011 – 2ª feira



Atividade 38 – Discussão do texto 10 – “Literatura infantil – a poesia”.

- **Atividade 39** – Assistir ao vídeo 10 – “Literatura Infantil – Poesia”, e elaborar um plano de aula.

11º Período Virtual – 29 e 30/11/2011 – 3ª e 4ª feira



Atividade 40 – Leitura do texto 11 - “Literatura infantil e ensino”, de Juvenal Zanchetta Jr. e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira.

12ª Aula Presencial – 01/12/2011 – 5ª feira



Atividade 41 – Discussão do texto 11 - “Literatura infantil e ensino”, e trabalho em grupo.

12º Período Virtual – 02, 03 e 04/12/2011 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 42 – Leitura complementar do texto 12 – “Jornal Nacional e alfabetização: nada a ver?”, e participação no Fórum 01.

Cinema em casa – Assistam ao filme “O Fabuloso Destino de Amélie Poulain”.



Em caso de problema, consultem seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



6ª SEMANA DE ATIVIDADES

11ª Aula Presencial – 28/11/2011



Atividade 38 – Discussão do texto 10 – “Literatura infantil – a poesia”.

Com a mediação de seu Orientador de Disciplina, iniciem a aula elegendo um conjunto de, pelo menos, três experiências consideradas exitosas para o incentivo da leitura da poesia. Escolham, também, outras três tidas como desastrosas para o contato entre aluno e texto poético. Assim, iniciem a discussão do texto 10 – “*Literatura infantil – a poesia*”.

Atividade 39 – Assistir ao vídeo 10 – “Literatura Infantil – Poesia”, e elaborar um plano de aula.

Assistam, às 20h e/ou às 21h15, ao vídeo 10 – “*Literatura Infantil – Poesia*”, veiculado pela UNIVESP TV, que pode ser acessado também por meio da **Ferramenta Material de Apoio – Pasta Vídeos**, ou pelo **Portal Acadêmico**, [link Vídeos](#).

Em seguida, em grupos de cinco alunos, a partir das três alternativas eleitas na atividade passada como férteis para o trabalho pedagógico com a poesia, reelaborem essas propostas sob a forma de um plano de aula, com duração de cinquenta minutos. Observem as inúmeras possibilidades de trabalho prático com a poesia, sua pertinência e viabilidade. Usem a criatividade. Lembrem-se dos vários recursos digitais apresentados até o momento pelo curso e, se possível, incluam essas tecnologias em seu plano de aula, de forma que potencializem os processos de ensino-aprendizagem e que tornem a atividade mais prazerosa e interessante.

Postem seus trabalhos no **Portfólio de Grupo**, com o título **D17_Atividade39**.

Atenção – Esta atividade poderá, também, ser convalidada como horas de estágio. Para tanto, vocês deverão postá-la no **Portfólio Individual** do **Ambiente Orientações de Estágio**, com o título de **Estagio_Fundamental_D17_atividade39**, até o final do período de recuperação dessa disciplina, que se encerra dia **07 de dezembro de 2011**, às 23h55 (**Observação**: Não acentuem a palavra *Estágio*, quando nomearem seus arquivos). Este trabalho corresponderá ao cumprimento de **01 hora** de estágio no **Ensino Fundamental**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Compartilhar com formadores – Formar grupos na Plataforma.

Valor: 10,00 **Peso:** 3

Tipo de atividade: Em grupo.

Objetivo:

Critérios:

- Critérios gerais de produção textual (manual do aluno).
- Delimitação de texto de trabalho e de abordagem conforme considerações feitas anteriormente

- Exequibilidade do plano
- Variedade de questões abordadas
- Entrega no prazo determinado

Prazo de entrega:

- até 04/12/2011 – sem desconto em nota
- de 05/12 a 07/12/2011 – com desconto em nota.

11º Período Virtual - 29 e 30/11/2011



Atividade 40 – Leitura do texto 11 - “Literatura infantil e ensino”, de Juvenal Zanchetta Jr. e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira.

Leiam agora o texto 11 - “*Literatura infantil e ensino*”.

Anotem os pontos ou perguntas que desejarem colocar em discussão na próxima aula, além de destacar as ideias centrais no mesmo. A aula terá início com base nesta tarefa.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

12ª Aula Presencial - 01/12/2011



Atividade 41 – Discussão do texto 11 - “Literatura infantil e ensino”, e trabalho em grupo.

Seu Orientador de Disciplina mediará uma discussão coletiva para sistematização dos conteúdos abordados no texto 11 – “*Literatura infantil e ensino*”. Participem, destacando os pontos que anotaram como interessantes para discussão, na atividade 40.

Em seguida, trabalhando em grupos de cinco alunos, elaborem uma atividade, em que seu objetivo seja o de apresentar o poema “*Trem de Ferro*”, de Manuel Bandeira, para seus alunos. (Poema disponibilizado em vários *sites* da *Web*. Façam suas buscas!)

Em virtude da riqueza do poema, concentrem-se na proposta de tornar claro para os estudantes a história contada no poema.

Finalizados os trabalhos, socializem as propostas com a classe toda e ajudem os colegas a aprimorarem suas atividades.

Postem seus trabalhos no **Portfólio de Grupo**, com o título **D17_Atividade41**.



Atividade 42 – Leitura complementar do texto 12 – “Jornal Nacional e alfabetização: nada a ver?”, e participação no Fórum 01.

Leiam, agora, o texto 12 - “**Jornal Nacional e alfabetização: nada a ver?**”, do professor Juvenal Zanchetta Jr.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Em seguida, participem do **Fórum 01 - “Fórum de dúvidas: texto 12 e conteúdos gerais”**, e discutam com os colegas e Orientadores os pontos que chamaram sua atenção. Se tiverem dúvidas, sobre outros conteúdos trabalhados durante a disciplina, aproveitem este momento para levá-las. Na próxima aula presencial, essas questões serão retomadas e esclarecidas.

Esse Fórum ficará aberto até o **dia 07 de dezembro de 2011**.



Cinema em casa – Assistam ao filme “O Fabuloso Destino de Amélie Poulain”.

Assistam ao filme “**O Fabuloso Destino de Amélie Poulain**” (2001), dirigido por Jean-Pierre Jeunet, para aprofundar as reflexões sobre o texto 10 - “Leitura infantil – a poesia”.

Sinopse: *A jovem protagonista, Amélie, muda-se do subúrbio, onde morava com a família, para Paris, com o objetivo de trabalhar como garçonne. Por acaso, encontra escondida em seu banheiro uma caixinha repleta de itens pessoais de seu antigo dono. Como anseia fugir da mesmice e do tédio do cotidiano, a moça aventura-se a entregá-la ao antigo dono. Neste processo, ela revê vários conceitos prévios e incorpora o lúdico em sua vida.*

AGENDA DA SÉTIMA SEMANA

05/12/2011 a 11/12/2011



Caros alunos,

Chegamos à última semana da disciplina D17 – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura”

Com exceção da prova, as atividades **propostas para a semana** não serão avaliativas. Aproveitem para tirar dúvidas e entregar as eventuais atividades atrasadas. Vocês deverão postá-las até quarta-feira, dia **07 de dezembro de 2011, às 23h55**, data final do período de revisão e recuperação de prazos. Fiquem atentos, pois atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas.

Dia 08 de dezembro de 2011, é dia de prova final e feriado em alguns municípios. Assim, excepcionalmente trabalharemos com dois calendários, neste período final de atividades.

Observem a programação normal e abaixo os destaques das alterações para os polos onde dia 08 é feriado:

13ª Aula Presencial – 05/12/2011 – 2ª feira – Revisão e Recuperação



Atividade 43 – Discussão das questões levantadas no Fórum 01.

13º Período Virtual – 06 e 07/12/2011 – 3ª e 4ª feira – Revisão e Recuperação



Atividade 44 – Síntese final.

14ª Aula Presencial – 08/12/2011 – 5ª feira – Avaliação



Atividade 45 – Prova.

14º Período Virtual – 09, 10 e 11/12/2011 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 46 – Finalização da D17 – “Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura”.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com o Orientador de Disciplina.

Segunda-feira, dia 12 de dezembro de 2011, teremos as provas substitutivas das D15 e D16. Na quinta-feira, dia 15 de dezembro, haverá a substitutiva da D17. De 19 a 21 de dezembro, acontece o período de recuperação.

No dia 22 de dezembro de 2011, inicia-se o período de recesso que vai até o dia 02 de fevereiro de 2012.

Alterações para os polos onde dia 08 de dezembro é feriado:

Atividade Avaliativa

- * A Prova final da D17 – acontecerá dia 12 de dezembro de 2011;
- * As Provas substitutivas de D15 e D16 – serão dia 15 de dezembro de 2011;
- * A prova Substitutiva da D17 será dia 19 de dezembro de 2011;
- * O período de recuperação acontecerá de 20 a 22 de dezembro de 2011;
- * E o Recesso terá início dia 23 de dezembro de 2011.

Esperamos que todos tenham sucesso na finalização das atividades deste ano letivo. Queremos congratulá-los pelas conquistas realizadas e desejamos bom descanso no período de férias.

Retornamos no dia 02 de fevereiro de 2012, com a disciplina D18 – Conteúdos e Didática de Artes.

Façam seus acessos por meio do Portal Acadêmico (<http://www.edutec.unesp.br>).



7ª SEMANA DE ATIVIDADES

13ª Aula Presencial – 05/12/2011 (Revisão e Recuperação)



Atividade 43 – Discussão das questões levantadas no Fórum 01.

Discutam as questões previamente levantadas por vocês no **Fórum 01** – “**Fórum de dúvidas: texto 12 e conteúdos gerais**”.

Aproveitem a aula para tirar as dúvidas ainda existentes sobre os conteúdos trabalhados durante a **D17** – “**Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura**”.

Façam anotações e sistematizem as principais ideias e reflexões realizadas no decorrer dos encontros presenciais e das atividades virtuais, para facilitar seus estudos.

Se acharem pertinente, postem em seus **Portfólios Individuais**, com o título **D17_atividade 43**.

Às 21h, a UNIVESP TV apresentará a entrevista de encerramento, com o Professor autor da disciplina. Se quiserem enviar questões, peçam ao Orientador de Disciplina que as direcione.

13º Período Virtual – 06 e 07/12/2011



Atividade 44 – Síntese final.

A título de estudo, retomem a síntese iniciada na atividade 43 e a aprimorem com as reflexões e os aspectos centrais das aulas e das atividades virtuais. Este procedimento permitirá verificar se existem lacunas de entendimento. Neste caso, voltem aos vídeos, que permitirão uma abordagem mais rápida do conteúdo. Sugerimos, também, as leituras complementares. Utilizem, como ponto de apoio para a revisão, o quadro conceitual apresentado no início do Caderno de Formação.

14ª Aula Presencial – 08/12/2011 – 5ª feira - Avaliação



Atividade 45 – Prova.

Chegou o momento de sistematizarem suas aprendizagens.

Assim, recuperem as anotações feitas na síntese final e respondam as questões relativas aos estudos realizados na disciplina **D17** - “**Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura**”.

A prova é individual e terá duração de quatro horas.

Atividade avaliativa

Valor da nota: 10,00 **Peso:** 4

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Avaliação da aprendizagem em Didática Geral

Crítérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Domínio sobre os conceitos solicitados.
- Aplicação adequada das noções tratadas ao longo do curso.
- Clareza na exposição, sobretudo em termos aplicados.

Observação: Nos polos onde dia 08 de dezembro é feriado, a prova final acontecerá dia 12 de dezembro.

14º Período Virtual – 09, 10 e 11/12/2011



Atividade 46 – Finalização da D17 – “Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura”.

Se acharem pertinente, retomem os apontamentos feitos ao longo desta disciplina e escrevam um Memorial Reflexivo pontuando suas conquistas e as aprendizagens construídas ao longo da D17 – “*Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura*”.

Sugerimos que escrevam em um editor de texto e depois copiem o texto na Ferramenta **Diário de Bordo**, com o título **D17_Atividade46**.

A diagramação deste caderno ocorreu no inverno de 2011.
Sua paginação deu-se com Adobe InDesign e a ilustração, com Adobe Illustrator,
ambos em plataforma Mac OS e instalados em computadores do NEaD, no Ipiranga, São Paulo/Brasil.
O corpo do texto é Times New Roman, Arial e, como vetores, Trajan e Linoscript.
Seu miolo é em off-set 90 gramas e sua capa, em papel supremo 250 gramas
com laminação fosca e 21 x 27,8cm de tamanho fechado.
A impressão ficou a cargo da Assahi Gráfica.