SUMÁRIO

ALFABETIZANDO AS CRIANÇAS NA LINGUA MATERNA COM O SUPORTE DE UMA LINGUA ESTRANGEIRA
Alena Nobre
Luciana Hodges

A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO LAVILI-PORTUGUÊS
Alex Sandro Maggioni Spindler
Prof.ª Me. Rosemari Lorenz Martins

DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DE DESCENDENTES ALEMÃS NO INÍCIO DA VIDA ESCOLAR
Angela Maria Buttenbender

A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LÍNGUA EM *UM* CACHOEIRENSE
Ana Paula Marques Cianni de Oliveira
Drª. Marinês Andrea Kunz

LEITURA E SOCIEDADE: UMA ESTRATÉGIA DE VALORIZAÇÃO CULTURAL
Claudio Roberto da Silva Mineiro

A HISTÓRIA E O SILÊNCIO DOS COMUNS
Daniel Conte
Hernan Dario Sanchez

METACOGNIÇÃO, COMPREENSÃO LEITORA E TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA NO PLANO DAS ESTRATÉGIAS LEITORAS EM L1 E L2
Diane Blank Bencke

O UNIVERSO DOS LEITORES E A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA EM ANGOLA

Erlon Roberto Adam
Débora Priscila Marasca
Dr. Daniel Conte

A HORA DA ESTRELA: RELENDO A OBRA CLARICEANA
Gabriela Fabian

ENSINO DE LEITURA NA AULA DE INGLÊS: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA DE LIVROS DIDÁTICOS SOB A PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA
Gabriela Fontana Abs da Cruz

TONI MORRISON E A IDENTIDADE NO ROMANCE SULA
Gustavo Vargas Cohen

A LINGUAGEM COMO EXPERIÊNCIA DE MUNDO
Henrique Alixannder Grazzi Keske

A "NEGOCIAÇÃO" E A "REELABORAÇÃO" NA TRADUÇÃO AO ESPANHOL DO LIVRO *ANA TERRA* DE ERICO VERÍSSIMO: ANÁLISE E ALTERNATIVA DE TRADUÇÃO PARA AS FALAS HÍBRIDAS DO PERSONAGEM PEDRO MISSIONEIRO
Hernan Dario Sanchez
Daniel Conte

O ESTRANGEIRO: UM ESTRANHO NUMA SOCIEDADE (A) NORMAL
Janesca Ivanete Kuntzer Struecker

TERAPIA FONOLÓGICA PARA DESVIO FONOLÓGICO COM BASE NA FONOLOGIA
Juliane Lazzari Prezzi
Letícia Pacheco Ribas

BIBLIOTECA ESCOLAR: A FORMAÇÃO DO MEDIADOR DE LEITURA
Katiane Crescente Lourenço

CARACTERÍSTICAS DOS DADOS DE CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO: CONSTITUIÇÃO DO BANCO DE DADOS VALDEF
Letícia Pacheco Ribas

A VARIAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR
Lovani Volmer
Flávia Brocchetto Ramos

LEITURAÇÃO: A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA
Lucrécia Raquel Fuhrmann

A TEORIA HERMENÊUTICA E A OBRA *ESAÚ E JACÓ*, DE MACHADO DE ASSIS
Márcia Beatriz Gabe
Eunice Terezinha Piazza Gai

ARTESANATO E ARTE POPULAR BRASILEIRA: DE A CAVERNA, DE JOSÉ SARAMAGO, A ALTO DO MOURA - CARUARU (PE)
A INCLUSÃO NOS MEANDROS DA LITERATURA E DOS LIVROS INFANTIS
Marcia Morales Salis

A INCLUSÃO NOS MEANDROS DA LITERATURA E DOS LIVROS INFANTIS
Maria Fátima Mores
Benicio Backes

PROJETO INTEGRADO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR POR MEIO DA LEITURA
Maria Luiza Steiner Fleck

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO PROCESSO DE LETRAMENTO EM CRIANÇAS
Luciana Hodges
Alena Nobre

A MOTIVAÇÃO QUE VEM DA MÚSICA E DOS JOGOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA
Melina Wasem
Surian Seidl

ENIGMA COGNITIVO: A EMERGÊNCIA DE FALSAS MEMÓRIAS A PARTIR DA LEITURA
Raquel Eloísa Eisenkraemer

AQUISIÇÃO DAS EXPRESSÕES DE TEMPO NAS NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Renata Beduschi de Souza
Gabriela Fabian
Simone Daise Schneider

POSSÍVEIS RELAÇOES ENTRE METACOGNIÇÃO E METALINGUAGEM
Renata Nóbrega de Lucena
Alena Pimentel Mello Cabral Nobre
Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas Hodges

AGUALUSA VENDENDO PASSADOS E ANTUNES NOS CUS DE JUDAS: LITERATURA, MEMÓRIA, REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE NO CONTEXTO COLONIAL HISTÓRICO LUSÓFONO
Romilton Batista de Oliveira
Paulo Guerreiro

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Simone Daise Schneider
Rosemari Lorenz Martins

MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA
Sandra Roseli Ludwig München
Margarete Martiny
Simone Daise Schndeider

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Simone Daise Schneider
Rosemari Lorenz Martins

ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A RELAÇÃO ORAL/ESCRITO
Simone Isopo Pellenz
Karina Soares Felisberto
Simone Daise Schneider

DIÁLOGOS ENTRE O NARRADOR DE MÁRIO DE ANDRADE E O DE MACHADO DE ASSIS
Simone Maria dos Santos Cunha
Drª Juracy Ignez Assmann Saraiva
Drª Marinês Andréa Kunz

CONCEPÇÕES DE CULTURA E DE IDENTIDADE EM *AMAR, VERBO INTRANSITIVO*
Tatiane Kaspari
Juracy Assmann Saraiva

ESCRITA COLETIVA PELA INTERNET
Patrícia B. Scherer Bassani

ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO DE CRIANÇAS E EDUCADORAS DE UMA CRECHE COMUNITÁRIA DE PERIFERIA EM PORTO ALEGRE
Dra. Luciene Juliano Simões
Maria Fernanda Viegas
Simone Grams Land

ALFABETIZANDO AS CRIANÇAS NA LINGUA MATERNA COM O SUPORTE DE UMA LINGUA ESTRANGEIRA

Alena Nobre (UFPE) [1]
Luciana Hodges (UFPE) [2]

RESUMO
A compreensão da criança sobre o caráter arbitrário dos símbolos, ou seja, a ausência de relação entre o objeto concreto e o nome que o representa, é considerado como um dos aspectos fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita. Crianças bilíngues demonstram que a compreender mais rapidamente a natureza arbitrária da linguagem já que diante de duas palavras diferentes, com o mesmo significado, (por ex.: formiga/ant), a criança pode perceber que objetos pequenos podem ser representados tanto por palavras grandes, quanto por palavras pequenas, porque não há uma relação lógica entre o objeto e a sua representação. O objetivo deste artigo é discutir se a inserção da língua inglesa, ainda que como língua estrangeira nas classes da educação infantil, pode ajudar a criança a descobrir mais rapidamente o principio da arbitrariedade simbólica e com isso facilitar o processo de alfabetização. Supõe-se que se as crianças forem expostas a duas línguas desde pequenas, terão mais condições de compreender a arbitrariedade simbólica, o que poderá facilitar a superação do realismo nominal e a aquisição da leitura e escrita. Considera-se a necessidade de maiores explorações e investigações sobre o tema, a fim de que se possa contribuir não só para a prática educativa, mas também para desmistificar a idéia de que a instrução de uma língua estrangeira no processo de alfabetização traz confusão, dificuldades e atraso no desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Arbitrariedade simbólica. Língua Estrangeira.

[1] Mestra em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutoranda em Psicologia Cognitiva (UFPE). Graduada em Pedagogia (FAFIRE).
[2] Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-doutoranda em Psicologia Cognitiva (UFPE). Graduada em Psicologia (UNICAP).

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é um período ativo de construção de hipóteses acerca do sistema simbólico. Embora este sistema simbólico pareça simples para os adultos, as crianças sentem dificuldade em perceber a natureza arbitrária do mesmo, e as variações gráficas e sonoras que o acompanham.

Considera-se que o sistema simbólico é arbitrário devido ao fato de que não há nele elementos que o relacionem logicamente com o mundo concreto. Lemle (1999) sugere que esta compreensão sobre natureza arbitrária dos símbolos é fundamental para o processo de alfabetização. De fato, algumas das pesquisas na área confirmam esta hipótese.

De acordo, por exemplo, com Carraher e Brown (1981, 1984) a fase em que a criança tem dificuldade em compreender que a palavra escrita não traz em si características do objeto a que se refere, denominada por Piaget (1967) de Realismo Nominal, pode ser considerada um elemento importante para a aquisição da leitura e escrita.

Tomando os argumentos acima como axiomas, é importante investigar o que se pode fazer para que as crianças compreendam mais rapidamente esta natureza arbitrária da língua, de forma a facilitar o processo de alfabetização. O objetivo deste trabalho é discutir se a inserção de uma educação bilíngue pode trazer contribuições neste sentido e descrever metodologicamente uma pesquisa em início de execução.

A hipótese de que a língua estrangeira pode ser um suporte importante para alfabetização na língua materna advém das pesquisas realizadas com crianças bilíngues que mostram que estas crianças apresentam maior consciência metalinguística e tendem a compreender mais rapidamente a natureza arbitrária da linguagem (HAKUTA, 1989; GROSJEAN, 1999).

Baker (2000) também afirma que crianças que são expostas a duas línguas se deparam com dois ou mais significantes para o mesmo significado, o que por sua vez, liberta a criança das restrições linguísticas e permite um pensamento mais criativo e flexível. De fato, diante de duas palavras diferentes, com o mesmo significado, (por ex.: formiga/ant), a criança pode perceber que objetos pequenos podem ser representados tanto por palavras grandes, quanto por palavras pequenas, porque não há uma relação lógica entre o objeto e a sua representação.

A fim de buscar esclarecimentos sobre o tema, propõe-se discuti-lo à luz dos referenciais teóricos de Emilia Ferreiro, Piaget e das pesquisas realizadas por Carraher e Rego

(1981, 1984), Hakuta (1989), Grosjean (1999), além de outros pesquisadores e teóricos que discutiram sobre alfabetização e bilinguismo.

O objetivo, por fim, é propor que a inserção da língua inglesa, ainda que como língua estrangeira nas classes da educação infantil, pode ajudar a criança a descobrir mais rapidamente o principio da arbitrariedade simbólica.

Acredita-se que esta discussão pode contribuir para a realização de investigações na área. Espera-se também que surjam a partir desta discussão contribuições para as questões de ordem didática, para os estudos sobre processo de alfabetização e para desmistificar a idéia de que a instrução de uma língua estrangeira no processo de alfabetização traz confusão, dificuldades e atraso no desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita.

1. A COMPREENSÃO DA ARBITARIEDADE SIMBÓLICA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Tomar consciência de que a língua é uma convenção social e que, portanto, configura-se de forma arbitrária, é um fator muito importante para a aquisição do código escrito. A escrita é o resultado de uma convencionalidade da representação gráfica dos signos. A leitura também possui sua convencionalidade guiada não só pelos elementos linguísticos, mas também pelos elementos culturais, ideológicos e filosóficos do leitor (CAGLIARI, 2005).

Para Saussure (1970), o signo linguístico é formado pelo significado, que corresponde a um conceito, e pelo significante, a que corresponde uma imagem acústica ou gráfica do conceito. A língua é marcada pela arbitrariedade dessa relação no que se refere ao significante em relação ao significado (significantes diferentes para um mesmo significado), ao significado como parcela semântica (oposição à totalidade de um campo semântico) e ao registro gráfico que não apresenta semelhanças inerentes à idéia ou ao conceito em questão.

Como reforça Cagliari (2005, p.30).

> A linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante, como dizem os linguistas. Essa unidade de dupla face é o signo linguístico. Ele está presente na fala, na escrita e na leitura como princípio da própria linguagem, mas se atualiza em cada um desses casos de maneira diferente. Essa procura das relações entre significado e significante é em outras palavras saber como uma língua funciona e quais os usos que tem.

Sendo assim, a correlação entre significado (idéia, conceito) e significante (forma) apresenta arbitrariedades inerentes à sua identidade de convencionalidade, que precisam ser

compreendidas pelos sujeitos em processo de alfabetização. É necessário tanto conhecer os aspectos linguísticos do sistema simbólico como refletir sobre as propriedades do mesmo.

Entretanto, esta reflexão e compreensão sobre a arbitrariedade simbólica é difícil, principalmente, para crianças pequenas. Estudos realizados por Piaget concluíram que existe uma fase característica do desenvolvimento cognitivo da criança, no qual a sua relação com o mundo concreto é tão forte que dificulta esta compreensão. Piaget nomeou este fenômeno de realismo nominal.

Piaget também diferenciou duas formas de realismo nominal. O primeiro nomeou de ontológico, no qual a criança acredita que a existência, origem e localização das palavras encontram-se no próprio objeto, como por exemplo: "o nome do sol está lá em cima, no céu". O segundo nomeou de lógico, no qual a criança atribui um valor característico à palavra do objeto na palavra a qual se refere, como por exemplo: "a palavra boi é grande, porque o boi é um animal grande; a palavra formiga é pequena, porque formiga é um animal pequeno".

Embora os relatos de Piaget citem o realismo nominal como inerente ao desenvolvimento da criança, Vygotsky (1991) também faz referência a uma dificuldade em perceber a arbitrariedade da língua (sem usar o termo realismo nominal) considerando-a mais como uma característica de uma consciência linguística primitiva, do que como uma particularidade do pensamento infantil. Para justificar sua ideia, o autor exemplifica:

> Todos conhecemos a velha história do homem rústico que afirmou não ficar surpreso com o fato de os sábios munidos de todos os seus instrumentos, serem capazes de calcular o tamanho das estrelas e rastrear a sua trajetória – o que o deixava admirado era como conseguiam descobrir o nome delas (p.111).

Este tipo de pensamento traz implicações na escrita da criança, posto que ela tenta imputar características físicas do objeto (ex: tamanho) na maneira como o representa na escrita. Desta forma, quando é pedido para que a criança escreva a palavra *elefante,* ela registra a palavra com letras grandes ou com muitas letras aleatórias.

Markman (1976) ratificou a dificuldade de crianças pequenas em diferenciar palavras de seus referentes, bem como o fato de que atribuem propriedades de vocábulos aos referentes correspondentes. Papandropoulou (1978) estudou a consciência da palavra em crianças e a sua relação palavra-objeto, confirmando a hipótese de Piaget e descobrindo que, de fato, as crianças menores sentiam dificuldade em se desvencilharem do concreto e do perceptual imediato e em admitirem a arbitrariedade do signo e a abstração das palavras em si.

Carraher e Rego (1981, 1984) foram as pioneiras em postular que há forte correlação entre realismo nominal lógico e alfabetização. A primeira pesquisa revelou que as crianças que apresentavam o realismo nominal lógico também obtinham baixo desempenho nas tarefas de leitura e análise fonêmica. As análises estatísticas dos dados pareciam apontar que o realismo nominal era um obstáculo ao desenvolvimento da leitura, tendo, portanto, que ser superado para que a criança pudesse aprender a ler com sucesso.

As mesmas pesquisadoras, posteriormente, em 1984, tornaram a investigar a relação entre alfabetização e realismo nominal, chegando a conclusões adicionais. Elas perceberam que algumas crianças já haviam superado o realismo nominal antes mesmo de terem iniciado o processo de alfabetização, o que poderia significar que a alfabetização não seria necessariamente um fator crucial para a superação do realismo nominal.

Por outro lado, as crianças que haviam sido submetidas ao método silábico de alfabetização superaram mais facilmente o realismo nominal do que as crianças submetidas aos métodos fonéticos. Diante destes dados, pode-se perceber que embora as crianças possam superar o realismo nominal antes de serem alfabetizadas, a própria alfabetização também ajudaria na superação do realismo nominal.

Nobre e Roazzi (NO PRELO) realizaram um estudo que se caracterizou como uma reaplicação dos estudos de Carraher e Rego (1981, 1984) com uma amostra de crianças e adultos em processo inicial de escolarização. Confirmou-se que a compreensão da arbitrariedade entre significados e significantes está associada a um melhor desempenho de leitura e a evolução das hipóteses de escrita; e que há contribuição de habilidades linguísticas na superação do realismo nominal.

De modo geral, o que se conclui é que a aprendizagem, leitura e escrita mostram-se positivamente correlacionadas à superação do realismo nominal, sendo a apropriação das habilidades linguísticas um importante contribuinte para tal superação e vice e versa.

Diante da hipótese, já confirmada, de que quanto maior a apropriação das habilidades linguisticas, maior a contribuição para a superação do realismo nominal e de algumas das dificuldades do processo de alfabetização, é que sugere-se, a partir de agora, discutir como o ensino de uma segunda língua na escola pode favorecer as reflexões linguísticas e consequentemente, a aquisição da leitura e da escrita.

2. A SEGUNDA LÍNGUA COMO SUPORTE À COMPREENSÃO DA ARBITARIEDADE SIMBÓLICA E AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Como mencionado anteriormente, se a apropriação das habilidades linguísticas favorece a superação do realismo nominal, há que se considerar que quanto maior seja a exposição e possibilidade de reflexão sobre a língua, maior poderá ser a apropriação das habilidades das mesmas.

Concebe-se, neste sentido, que a apresentação da criança a um segundo idioma pode ser uma destas possibilidades adicionais de reflexão sobre a língua. As pesquisas realizadas com crianças bilíngues indicam nos resultados que estas crianças apresentam melhor desempenho nas tarefas que exigem o uso da consciência metalinguistica[1].

Numa pesquisa conduzida por Bialystok, Luk e Kwan (2005) foram realizadas atividades de leitura comparando quatro grupos de crianças, sendo três deles combinados por línguas com diferentes sistemas de escrita e um grupo de crianças monolíngues. As crianças bilíngues demonstraram melhor habilidade nas tarefas de leitura, principalmente aquelas cujo sistema de escrita compartilhava de mesmos princípios. Laurent e Martinot (2010) investigaram o desenvolvimento de consciência linguística de crianças entre 8 e 10 anos expostas a um aprendizado de uma segunda língua desde cedo, e perceberam que estas crianças demonstravam uma consciência fonológica mais desenvolvida do que as crianças monolíngues da mesma idade.

Baker e Jones (1998 apud Sanborn, 2005), com base nas pesquisas realizadas, concluíram que os bilíngues apresentam melhor desempenho do que monolíngues na contagem de palavras numa frase. A criança que aprende a segmentar uma palavra em inglês, por exemplo, facilmente perceberá que, para escrever uma palavra em português, precisará fazer a mesma coisa.

Estas pesquisas confimam também o argumento de Dillon (2009), que destaca que quanto maior o domínio e fluência numa segunda língua, maior será a possibilidade de encontrar níveis mais altos de consciência metalinguística e transferência linguística.

Os resultados acima permitem evidenciar algum dos aspectos positivos de uma alfabetização em duas línguas e nos fornecem argumentos contra a idéia de que a criança fica

[1] Originalmente, a palavra metalinguística pode ser diferenciada a partir da concepção teórica afiliada as mesmas. Metalinguagem é um termo advindo da linguística e abrange apenas a atividade na qual a linguagem é utilizada para referir a si mesma. Na psicolinguística, o conceito da palavra metalinguística engloba não só a auto-referenciação, mas também a capacidade do usuário de voltar a sua atenção para língua e de monitorá-la intencionalmente.

linguisticamente confusa quando é exposta a duas línguas, dificultando o processo de aquisição da leitura e escrita.

Para Bialystok, Luk e Kwan (2005) o bilinguismo traz contribuições sobre a aquisição da alfabetização. Para estes autores há um potencial de transferência dos princípios de leitura de um sistema para o outro. Desta forma, as estratégias que a criança desenvolve em uma língua, que compartilha de um mesmo sistema (por ex. sistema alfabético), podem ser transferidas para a outra. Além disso, para Bialystok, Luk e Kwan (2005), a exposição a uma segunda língua ajuda a criança a desenvolver uma compreensão geral da leitura e suas bases em um sistema de escrita simbólico; ou seja, o bilíngue tende a compreender mais rapidamente como o sistema escrito funciona e como construir sentido a partir da decodificação deste sistema.

Mais uma vez, a compreensão das bases do sistema simbólico evidencia-se como um elemento importante no processo de alfabetização. E assim, como já foi discutido anteriormente, a superação do realismo nominal que acontece com o entendimento da natureza arbitrária dos símbolos pode nos ajudar a compreender a razão pela qual os bilíngues parecem aprender mais rapidamente esta compreensão.

Para Baker (2000) as crianças bilíngues tendem a se tornar mais conscientes da natureza arbitrária da língua, e o fato de possuírem duas ou mais línguas para um só conceito pode tornar o pensamento das mesmas um pouco mais criativo. Embora este pareça ser um dado simples, ele pode fornecer uma possibilidade didática para o desenvolvimento da consciência metalinguística e consequente favorecimento do processo de alfabetização.

Não se conhece pesquisas sobre realismo nominal com bilíngues. Entretanto, como os resultados das pesquisas com crianças bilíngues demonstram que elas tendem a compreender mais rapidamente a natureza arbitrária da linguagem (HAKUTA, 1989; GROSJEAN, 1999), considera-se, igualmente, a possibilidade de que essas crianças superem mais rapidamente o realismo nominal.

Tal argumento fundamenta-se no fato de que quando a criança bilíngue se depara com dois significantes para o mesmo significado, ela pode compará-los, descobrindo essas “irregularidades”. A palavra “formiga” e sua tradução para língua inglesa “ant”, quando comparadas pela criança, demonstram que objetos pequenos podem ser representados por palavras grandes ou pequenas, porque não há uma relação lógica entre o tamanho do objeto e sua representação escrita.

Além de não se conhecer pesquisas sobre realismo nominal em crianças bilíngues (ou seja, que fazem uso social de dois idiomas), cujo tema merece investigação, questiona-se

também o efeito da inserção de uma segunda língua (ainda que como Lingua Estrangeira[1] - LE) como potencializadora da consciência metalinguística e da superação do realismo nominal.

É preciso evidenciar que não se conhecem dados discutidos sobre este tema. Sugere-se, portanto, a realização de uma pesquisa experimental que possa ajudar na ratificação ou não destas hipóteses. Diante da abrangência destas pesquisas, ambas as hipóteses não poderão ser discutidas. Desta forma, o tópico a seguir detalha brevemente como será realizada uma pesquisa sobre a inserção da segunda língua como suporte a superação do realismo nominal e a alfabetização.

3. PROPOSTA METODOLÓGICA

Propõe-se realizar a pesquisa com 50 crianças entre 5 - 6 anos de idade que estão cursando o primeiro ano de ensino fundamental. Será utilizado como critério de escolha crianças de nível sócio-econômico similar, que não estejam participando de aulas de inglês em cursos especializados na área.

A amostra será dividida em dois grupos de crianças. O grupo experimental receberá como intervenção aulas de inglês, em três diferentes encontros. Em cada encontro, cinco novas palavras serão apresentadas, juntamente com a correspondente em português, o que resultará na aprendizagem de até 15 palavras em inglês. As 15 palavras serão ensinadas, separadamente, por três categorias: animais, comida, escola.

A escolha das palavras não será aleatória. Terá como princípio a escolha de pares que na tradução inglês-português apresentem significantes de tamanhos diferentes ou similares, em cada uma das línguas, como forma de favorecer o contato com a natureza arbirtrária da língua, como por exemplo, os pares: bee - abelha (animal pequeno, com palavra em inglês pequena e palavra em português grande); banana - banana (tamanhos similares); coconut - coco (fruta pequena, com palavra em inglês grande e palavra em português pequena).

[1] A literatura aponta uma diferenciação entre segunda língua (SL) e língua estrangeira (LE). Spinasse (2006) afirma que não há uma "receita" para diferenciar os conceitos de SL e LE, ainda que a literatura aponte como diferenciação o fato de que no processo de aprendizado de uma Le não tem contato intenso com a mesma, ao contrario do que o que acontece na aprendizagem de uma SL. Além disso, conforme a autora, a literatura também aponta como diferença a questão de que a LE não serve necessariamente à comunicação, não sendo tão vital na integração da sociedade.

O grupo controle não receberá intervenção. Entretanto, os dois grupos serão submetidos a pré-testes e pós-teste de realismo nominal, leitura e escrita dirigida para ambos os grupos. Os resultados dos dois grupos nestas atividades serão comparados.

Os dados obtidos e categorizados serão analisados através do pacote estatístico SPSS, por meio de testes de correlação e análise multidimensional. Supõe-se que a análise dos dados indicará uma correlação positiva na superação do realismo nominal e desenvolvimento da escrita do desempenho do grupo experimental quando comparados ao do grupo controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre psicologia cognitiva, educação e a linguística pode ser muito proveitoso. Os avanços nas pesquisas sobre linguagem a partir de uma perspectiva psicolinguística já ocupam um lugar de importância na formação dos profissionais que atuam em sala de aula, o que favorece a uma melhor aprendizagem e rendimento escolar.

A reflexão e pesquisa proposta neste artigo têm como objetivo agregar valor a essa discussão psicolinguística. No momento, a proposta não seria encontrar repostas definitivas para as questões discutidas, mas elencar reflexões sobre a importância da valorização da inserção de uma segunda língua na Educação infantil com o intuito de favorecer o próprio processo de alfabetização na língua materna.

Obviamente, deste trabalho, surgem mais perguntas do que respostas. Além dos questionamentos realizados explicitamente aqui, há também questões de ordem didática, por exemplo, que não foram citados porque não fazem parte do escopo deste trabalho.

Espera-se, entretanto, que os resultados desta pesquisa possam desmistificar a ideia de que crianças em processo de alfabetização não devem ser expostas a aprendizagem de uma segunda língua, além de favorecer maiores esclarecimentos para pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

BAKER, C. **A parent´s guide to bilingualism.** Clevedon, Uk: Multilingual Matters. 2000.

BIALYSTOK, E.; LUK, G.; KWAN, E. Bilingualism, biliteracy and learning to read: interactions among languages and writing systems. **Scientific studies of reading**, v. 9, n. 1, p. 43-61, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2005

CARRAHER T. N. & REGO L. L. B. O Realismo Nominal como obstáculo na Aprendizagem da Leitura, **Caderno de Pesquisa**, 39, 3-10, 1981.

CARRAHER, T. N. & REGO, L. L. B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 65, 38-55, 1984.

DILLON, A. M. Metalinguistic awareness and evidence of cross-linguistic influence among bilingual learners in Irish primary schools. **Language Awareness**, v. 18, n. 2, p. 182-197, 2009.

GROSJEAN, F. Individual Bilingualism. In: Spolsky, B. **Concise Encyclopedia of educational linguistics.** Osford: Elsevier, 1999.

HAKUTA, K; GARCIA, E. Bilingualism and education. **American Psychologist Association,** vol 44, no 2, 374-379, 1989.

LAURENT, A.; MARTINOT, C. Bilingualism and phonological awareness: the case of bilingual (French – Occitan) children. **Reading and Writing,** v. 23, n. 3-4, p. 435-452, 2010.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1999.

MARKMAN, E. M. Children's difficulty with word-reference differentiation. **Child development.** Chicago, 47, 742-749, 1976.

NOBRE, A.: ROAZZI, A.. (NO PRELO) Realismo Nominal no Processo de Alfabetização de Crianças e Adultos. **Psicologia:Reflexão e Crítica.** 24, nº2, 2011.

PAPANDROPOLOU B. **An experimental study of children's ideas about language.** In: Sinclair (A), Jarvella (RJ), Levelt (WJM) The child's conception of language. Springer-Verlag Berlin Herdelberg New-York, p 55-64, 1978.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1967.

SANBORN, B. T. The benefits of (Japanese – English) bilingualism and biliteracy. **Memoirs of Osaka Kyoiku University**, v.53, n.2, p. 127-134, 2005.

SPINASSE, K. P. Os conceitos Língua Materna, Sgunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil **Revista Contingentia**, Vol. 1, 01–10, 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral.** São Paulo: Editora Cultrix, 1970

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO LAVILI-PORTUGUÊS

Alex Sandro Maggioni Spindler [1]
Prof.ª Me. Rosemari Lorenz Martins [2]

RESUMO
Na busca de referenciais teóricos que permeiam estudos de como melhor desenvolver a produção textual a partir de textos literários, apresenta-se esta pesquisa. Ela foi dividida em dois momentos específicos. Primeiramente, visou a justificar a importância de estimular a leitura de textos literários, para ampliar os horizontes no que tange ter a ideias sobre o que escrever. Posteriormente, teve como objetivo verificar se a leitura de textos literários contribui também em termos de enriquecimentos linguísticos, uma vez que, na literatura, são buscados usos variados da língua. Com base nisso, foi feita uma análise de tarefas dos módulos do Lavili-Português. Para tanto, separaram-se as tarefas que tinham como texto base textos literários e textos não literários. Depois, verificaram-se os textos produzidos pelos alunos. A partir daí, concluiu-se que, nas atividades propostas que tinham como base textos literários, os alunos participantes tiveram mais êxito, tanto no que se refere a conteúdos mais interessantes e elaborados, quanto em relação a textos mais estruturados e linguisticamente com menos erros. Esta é uma pesquisa ainda em andamento.

Palavras-chave: Correção linguística. Estrutura textual. Referencial teórico.

[1] Aluno do Curso de Letras Português/Inglês, Bolsista de Extensão do Lavili-Português. alexmaggioni@feevale.br
[2] Mestre em Ciências da Comunicação, professora do Curso de Letras na Universidade Feevale e coordenadora do Lavili-Português. rosel@feevale.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar a importância do texto literário para a produção textual dos alunos do Lavili-Português, surgida a partir de minha observação, como bolsista do Lavili, da dificuldade de muitos acadêmicos em produzir textos satisfatórios em termos práticos, isto é, uma produção que possa ser reconhecida dentre os vários gêneros do meio, dentre eles Relatório, Comentário, entre outros, além de tomar parte em problemas de pontuação e sequenciação textual. Em outras palavras, detectamos que, embora muitos de nossos alunos já façam parte de um programa de graduação há algum tempo, mostram pouca familiaridade com a produção textual e capacidade abrangente de utilização da língua portuguesa na modalidade escrita.

No âmbito específico dos cursos de Educação a Distância, temos observado que os textos dos alunos apresentam problemas de organização microestrutural, macroestrutural e ortográfico, na maioria das tarefas, refletindo um problema maior de circulação social, ou seja, os alunos têm dificuldade em identificar e escrever (de acordo com a norma culta) diversos gêneros usuais da prática social cujos propósitos são o avanço dos diversos campos científicos e a circulação de conhecimentos dentro da comunidade discursiva acadêmica. Muitos trabalhos produzidos por eles apresentam-se como uma "colcha de retalhos" composta de noções diversas (e muitas vezes desconectadas) quando tratando de temas aleatórios sobre um campo, como se o propósito da produção de um trabalho acadêmico fosse o mesmo de um "teste", isto é, o texto é produzido para que o leitor/professor possa avaliar o conhecimento do aluno sobre determinado campo. Não obstante, quando verificamos a produção de textos baseados em textos de cunho literário, notamos um aumento na qualidade textual em termos como o enriquecimento linguístico, ortografia, entre outros, passando assim a repensar a real importância da literatura para a produção.

A partir daí, então, começaram as observações e reflexões a respeito da produção textual escrita de nossos alunos, na qual sentimos a necessidade de realizar uma intervenção pedagógica no sentido de identificar os problemas relacionados à aprendizagem (apropriação) da prática escrita, principalmente da pontuação, sequenciação e ortografia, no ambiente acadêmico, e construir com os alunos algumas estratégias de auxílio nessa aprendizagem. Essa intervenção começa a se dar na forma de análise de tarefas dos módulos do Lavili, cujos detalhes descreveremos numa das próximas seções.

1. O TEXTO E AS SUAS RELAÇÕES

A leitura é um processo de construção de sentidos, por um sujeito determinado e limitado a determinadas condições sócio-históricas. Orlandi (1996) assegura que o leitor atribui sentido ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida. Por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua. A referida autora mostra que o próprio significado da palavra leitura remete a múltiplas significações: "Leitura pode ser entendida como 'atribuição de sentidos'". Daí ser utilizada tanto para a escrita como para a oralidade. Pode-se falar, então, em leitura tanto da fala cotidiana como do texto acadêmico. Por outro lado pode significar concepção, e é nesse sentido que é usada quando se fala em leitura de mundo. No sentido mais restrito, mais acadêmico, leitura pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto: são as várias leituras de Saussure, as possíveis leituras de um texto de Platão, etc. Em um sentido ainda mais restritivo, em termos agora de escolaridade, pode-se vincular leitura à alfabetização (aprender a ler e a escrever) e leitura pode adquirir então o caráter de estrita aprendizagem formal. Como se vê, poderíamos fazer uma longa enumeração de sentidos que se podem atribuir à própria noção de leitura. Toda essa discussão criou condições para que pudéssemos compreender e centrar nossa atenção na leitura literária como objeto de estudo.

Para Chartier (1997), a leitura possui uma história social e cultural e, de acordo com as capacidades, códigos e convenções de leitura próprias às diferentes comunidades de leitores, o mesmo texto muda seu sentido. Assim, o importante na história da leitura é pensar na distância que há entre o sentido atribuído pelo seu autor e seu leitor, ou seja, que o mesmo texto, não possui o mesmo significado para os diferentes leitores que dele fazem uso. Por conseguinte, o sentido e a compreensão dada ao texto pelo leitor também diferem, ou seja, se transformam com o passar dos tempos.

No que tange à questão do texto literário, encontramos algumas questões, que nos levaram a outro ponto importante para este artigo: o de conceituar o texto literário. Podemos, então, perguntar com Lajolo (1997), "Para uma coisa ser considerada literatura tem que ser escrita? Tem que ser editada? Tem de ser impressa em livro e vendida ao público?". Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda (2001), esse conceito é bastante amplo:

> 1. A literatura é a arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso; 2. O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época; 3. Os homens de letras: A literatura brasileira fez-se representar no colóquio de Lisboa; 4. A vida de

> literário; 5. A carreira das letras; 6. Conjunto de conhecimentos relativos às obras ou aos autores literários: estudante de literatura brasileira; 6. Manual de literatura portuguesa; 7.Qualquer dos usos estéticos da linguagem; 8. Literatura oral; 9. Irrealidade, ficção: sonhador, tudo o quanto diz é literatura. (p.429).

Outro caminho para buscar respostas às perguntas anteriormente feitas é o da etimologia. A palavra "literatura" formou-se da palavra latina "littera", significando letra ou caráter da escritura. A arte de escrever e ler, conforme, Eagleton (2001), deixando pressuposto que literatura tem relação com a língua escrita (LAJOLO, 1997), será uma manifestação artística voltada mais para a escrita do que para a oralidade. Dessa forma, tudo o que não é escrito perde o seu valor literário.

Observamos que não há um conceito único e exato de literatura, já que tal significação depende, antes de tudo, do momento histórico que se define não só pelo gosto individual de quem lê, conforme já vimos. Segundo Lajolo (1997), "Cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para a literatura".

No que diz respeito à relação escola e sociedade, Zilberman (1991) afirma que a Escola atua, desde o século 18, como mediadora entre a criança e a cultura, sendo que a leitura é a ponte de ligação entre as duas, funcionando como porta de entrada do jovem no universo do conhecimento. Por conseguinte, a instituição escolar é, para muitos, como é o caso do Brasil, a única possibilidade de acesso à leitura, principalmente a literária. O modelo de texto que circula neste ambiente, no qual está fixado um conjunto de padrões literários e sociais, é definido pela proposta político-pedagógica da instituição, que rege todas as atividades desenvolvidas dentro da mesma.

Ainda na escola o professor, juntamente com os alunos, deveria explorar ao máximo as potencialidades do texto literário a fim de que o contato entre aluno e literatura seja uma busca plena de sentidos e consequentemente de escrita. Conforme Cosson:

> É justamente para ir além da leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson , 2006, p. 30)

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 55), letramento literário é "o estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o". Daí a importância do letramento literário para a apropriação do texto, o que proporcionará a construção de sentido para o texto e consequentemente uma consciência crítica, autônoma e humanizada.

Já da parte produtiva do texto, sabemos que a escrita de um texto coeso e bem articulado é essencial para a compreensão. Mas qual é a fórmula? Na produção textual, o sentido de uma ou mais orações depende da relação estabelecida entre cada um dos elementos que a constitui. A coesão para Sarmento e Tufano (2004), é a clareza das idéias que é obtida com o uso de palavras selecionadas e de construções bem elaboradas, para que o texto se torne conciso, coerente, sem ambiguidades indevidas ou indesejadas. Por isso, orações em que o uso de articuladores ou outros elementos acontece de forma equivocada produzem um efeito de sentido diferente do pretendido pelo autor.

Mas o que é preciso para que um texto tenha qualidade? Dentre os muitos autores da área quase todos ressaltam que um texto qualificado, basicamente, necessita que as ideias estejam articuladas de forma adequada. Isso significa que os constituintes da frase resultantes dessas ideias, ou seja, as sequências de palavras organizadas pelo autor para dar um sentido ao seu enunciado serão mais ou menos coesas dependendo da relação que tiverem com os elementos por ele escolhidos para o encadeamento desse mesmo enunciado, assim como na fala, todavia a oralidade é complementada, e na maioria das vezes compreendida, pela expressão corporal.

Logo, a compreensão cognitiva do discurso pelo leitor dependerá, também, dessa relação entre os elementos, já que eles são ferramentas usadas pelo autor do texto para fazer a costura entre as partes que compõem o texto, o que requer o domínio da coesão e da coerência textual, que podem ser qualificados através da leitura e da prática do escrever.

2. DA PRODUÇÃO TEXTUAL À INTERFERÊNCIA DA LITERATURA

Como estamos tratando de texto literário para produção textual, logo, de letramento literário, precisávamos de um referencial teórico e de procedimentos metodológicos de descrição e análise de dados focados na questão "leitura/escrita", ou seja, precisávamos de um dispositivo que nos permitisse aproximar do texto de forma menos ingênua face à complexidade do que ali está presente. Não se tratava de um mero decifrar ou decodificar de um somatório de parágrafos, frases e palavras, e produzir outros semelhantes, mas de ler o modo como o texto literário se estrutura e organiza no livro e as propostas metodológicas de

Cosson (2006), sobre a sequência expandida se encaixavam perfeitamente na proposta gradativa de tarefas do Lavili.

Durante muitos anos, acreditou-se que a leitura se baseava, apenas, na decodificação de códigos. Hoje, no entanto, percebemos a existência de diversos parâmetros para a leitura. Para tal, percebemos que os parâmetros curriculares nacionais adotam como prática de leitura uma junção de todos os elementos necessários para a leitura e interpretação do texto em si. Abordaremos aqui outra leitura, diferente da que usualmente é feita pelos leitores, observadora dos detalhes do texto, além da simples codificação. Nela além de compreender o texto literário o leitor terá que encontrar detalhes do texto que ajudem a corrigir seus problemas de escrita. Veremos o que o PCN de Literatura diz a respeito à leitura:

> A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. E é dessa troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra. (PCN de Literatura, 2006, p.67).

Como o próprio PCN sugere e instiga a troca de impressões e, a "descoberta de muitos outros elementos da obra", assim deve ser a leitura idiossincrática de quem escreve ou quer escrever. Por isso, o texto literário é de suma importância para o leitor/escritor, que vê no texto um exemplo a ser seguido e assim, muitas vezes, indiretamente e consequentemente o faz.

Podemos ainda considerar que a leitura de obra literária é uma prática essencial para a formação de leitores e escritores, que a partir da prática atingem um nível de conhecimento crítico do mundo, além de tornarem-se leitores intelectualmente autônomos e humanizados. Segundo Lajolo:

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. (Lajolo, 1997)

E, para ter sucesso no ensino de literatura Alves (2001), propõe que o professor estabeleça critérios quanto à seleção das obras, começando por obras que tenham uma

linguagem mais acessível ao leitor, a fim de este sinta-se representado na obra e tenha a experiência da leitura prazerosa e significativa, atribuindo sentidos a essa leitura.

Nessa pesquisa, assim lincada com o projeto Lavili propusemos um ensino de literatura através da leitura de pequenos trechos e de obras literárias lidas (por livre e espontânea vontade) ao decorrer da vida de cada um dos alunos, levando em conta aspectos da sua estrutura e do tema, buscando assim contribuir para a formação de leitores competentes, o que se dá através do letramento literário proposto pelo projeto.

Compõe o *corpus* desta pesquisa cerca de 10 textos produzidos por alunos do Lavili-Português nos Módulos "Como pontuar um texto?" e "Como Redigir um Comentário?", em diferentes edições e anos. Observa-se que, para resguardar os alunos autores, seus nomes foram omitidos e a seleção dos textos foi feita de forma aleatória. Com base nisso, foi feita uma análise de tarefas dos módulos, em diferentes edições, do Lavili. Para tanto, separaram-se as tarefas que tinham como texto base textos literários e textos não literários. Depois, verificaram-se os textos produzidos pelos alunos. A partir daí, concluiu-se que, nas atividades propostas que tinham como base textos literários, os alunos participantes tiveram mais êxito, tanto no que se refere a conteúdos mais interessantes e elaborados, quanto em relação a textos mais estruturados e linguisticamente com menos erros. No anexo, apresentam-se alguns dos textos.

A seguir relataremos alguns dos dados coletados quanto às dificuldades comuns apresentadas pelos alunos. Nas produções baseadas em textos literários, as principais dificuldades eram: vírgulas, erros referentes ao Novo Acordo Ortográfico e crase. Por exemplo: Id**é**ia, tranq**ü**ila, inconseq**ü**ente, etc. Exemplo: "o livro é dividido em três obras, as quais expressam **ás** jornadas dos desbravadores..."

Nos textos baseados em outros textos, ou sem uma base textual, as principais dificuldades eram: vírgulas, erros referentes ao Novo Acordo Ortográfico, crase, orações mal estruturadas, falta de léxico, uso inadequado dos pronomes, repetição de termos, incoerência, etc. Por exemplo: "**Aprenderão** também a ter suas próprias escolhas e **aprender** a diferenciar...", "mas felizmente **hoje em dia** a visão é totalmente diferente. As pessoas **hoje em dia**, sabem da enorme importância que o estudo **trás** ...", etc.

Jolibert (1994), afirma que o essencial para que os alunos se tornem escritores é que passem por experiências como:

- saber que a escrita serve para qualquer coisa, se comunicar, contar e conservar histórias, criar histórias;

- perceber que a escrita lhe dá poder para se comunicar com o restante do mundo;
- perceber o prazer que a produção de um texto escrito pode lhe proporcionar;
- entender a produção de texto não como um trabalho enfadonho, mas como uma forma de buscar sua autonomia enquanto indivíduo.

Ele também afirma que existe uma grande interação entre leitura e escrita, pois é necessário dominar a leitura para escrever e dominar a escrita para ler (JOLIBERT, 1994). O interesse pela escrita e a leitura começam antes da escola, pois a criança constantemente se vê interessada em saber o que está escrito num cartaz, como também em saber escrever seu nome, ou de seus pais. Aqui propomos reestimular o interesse pela palavra, talvez só assim os alunos percebam a importância e utilidade do ler e escrever.

Viemos até este trecho do artigo considerando a leitura de obra literária uma prática essencial para a formação de leitores, que a partir dessa prática atingem um nível de conhecimento crítico do mundo, além de tornarem-se leitores intelectualmente autônomos e humanizados. Mas como despertar o aluno que ignora a literatura?

Dentre os vários métodos e possibilidades o que mais se mostrou eficiente e cabível foi a sequência expandida (COSSON, 2006), que vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literária inscritos no horizonte desse letramento.

O método é composto de várias etapas, optamos aqui pela quarta, a da *contextualização*. Inspirado em Maingueneau, Cosson afirma ser o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, por isso são inúmeros os contextos a serem explorados. O autor, então, propõe sete contextualizações: *Contextualização teórica* que busca tornar explícitas as idéias que sustentam ou que estão encenadas na obra; *Contextualização histórica* refere-se ao período no qual a obra é encenada ou no qual foi publicada, trata-se de relacionar o texto com a sociedade que o produziu ou que pretendia representar; *Contextualização estilística* centrada nos estilos das épocas ou períodos literários, não se pode esquecer que são as obras que determinam características de períodos e não o inverso; *Contextualização poética* que se refere à estruturação, à composição da obra, não se restringindo às figuras no caso da poesia ou às personagens, narrador, tempo, espaço, no caso das narrativas, mas buscando a compreensão e organização da obra de maneira geral; *Contextualização crítica* trata-se de estudar e discutir sobre o que diz a crítica especializada acerca de determinada obra, não se pode esquecer que essa crítica é apenas uma das muitas possibilidades de leitura; *Contextualização presentificadora* é uma prática comum nas aulas de literatura do ensino

médio, tem por finalidade mostrar a atualidade da obra. *Contextualização temática*, esta não deve restringir-se ao tema em si, mas observar a sua repercussão dentro da obra.

Portanto, nesse modelo de aprendizagem, a interpretação de obras literárias não deve ser considerada como algo que desconsidere a estética do texto, pois essa produção artística não se resume em si mesma, mas também na relação estabelecida entre autor-texto-leitor. Para Cosson, (2003), é somente quando esse processo de interação se efetiva que podemos falar em leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, demos maior ênfase ao trabalho teórico-metodológico na tentativa de diagnosticar o trabalho em EAD referente ao tema da pesquisa, isso porque acreditamos no trabalho extensionista como forma de rever alguns quadros da educação brasileira, como a falta de interesse dos alunos para com a leitura e produção textual. Acreditamos também que o trabalho de extensão pode ainda ser mais benéfico se utilizarmos da literatura como um instrumento de formação de leitores críticos e escritores. Cabe salientar também que a aquisição de um novo conhecimento, em um ambiente virtual ou não, será passível de sucesso dependendo da afetividade e interesse existente entre o mediador e o estudante.

Este trabalho científico, de pesquisa, teve como ponto de partida, uma vontade de analisar a importância do texto literário para a produção. Todavia, aos poucos fomos vendo que ele é mais um meio em que os conhecimentos sobre a Língua e a Literatura, suas representações e práticas, se materializam, se completam.

Nele buscamos novas propostas de como estimular e propiciar a leitura do texto literário para ser lido e compreendido. Como se produz o leitor, quais são as representações de Literatura que ele conhece, o que ele aprendeu sobre literatura na escola e reproduz? Quais os efeitos de sentidos desse funcionamento?

Vimos que uma representação de literatura contida no dicionário (talvez, a principal) está relacionada com o amor, sentimento, expressividade, emoção, imaginação, poesia, suspiros, fantasia, etc.

Ao contrário disso, cria-se uma ideologia de “irrealidade”, “ficcional”, ou até mesmo “inútil” que influencia a sociedade brasileira num conceito supérfluo de representação literária que circula (devido à falta de tato) dentro e fora da Escola. O conservadorismo do Discurso Pedagógico não se cansa de reproduzir essa representação tão antiga. Logo, reforça o

imaginário do leitor, já marcado por determinados sentidos estabilizados. A estrutura e o funcionamento do livro didático também fortalecem esse imaginário porque vem se conservando ao longo do tempo, de diferentes formas, perpetuando essa e outras representações. O livro didático vai, assim, contribuindo para construir e reconstruir certas ideologias, pois, parece não haver mudanças significativas na estrutura e funcionamento dos manuais. Vemos que são excluídos os domínios lingüístico e social, que atestam a história das relações com o conhecimento e como ele se dá na sociedade. Isso torna a aula de Língua Portuguesa e Literatura, quase sempre, pouco atrativa, causando nos alunos falta de interesse pela leitura e, principalmente, pela leitura literária. É possível dizer que quando se trata de leitura literária, o leitor precisa de estímulo adequado, isto é, a escola, faculdade ou outra mídia qualquer que a utilize deve criar condições de produção efetivas para prática de leitura polissêmica. Como já falamos anteriormente a leitura é um processo de construção de sentidos, por um sujeito determinado e limitado a determinadas condições sócio-históricas. Quem dá sentido ao texto é quem lê, por isso, tanto ao texto literário quanto a leitura literária são objetos históricos

Agora com relação ao artigo, podemos afirmar que foi um período de aprendizagem e amadurecimento, verificamos que, de maneira geral, contribuímos para que os alunos do Projeto do Lavili iniciassem um processo de compreensão da Literatura como arte que se manifesta através das palavras. Propusemos momentos de reflexões que fazem parte de um processo de formação de leitores críticos e do desenvolvimento humanitário dos alunos. Procuramos despertar um interesse a longo prazo, ou seja, o prazer da leitura literária. O que vai ao encontro da proposta de letramento literário, contribuindo, de alguma forma, para a formação de leitores que em outros contextos, provavelmente, terão contado com outros textos literários. Na elaboração deste artigo, pudemos aprender realmente como se faz um trabalho acadêmico-científico e sentir o prazer da descoberta.

Por fim, os valores, na literatura e na vida, têm muito a ver com o idiossincrático, com excessos que geram significados, acreditando assim que sem dúvida nenhuma, a necessidade de trabalhar a Literatura como literatura é possibilitar ao aluno a leitura de um texto, de um mundo, o qual favorece o desenvolvimento gradativo de seu senso crítico e de seu posicionamento no mundo, na sociedade, sob um ponto de vista e sobre qualquer assunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC. São Paulo, 1997.

CHARTIER, R. **Crítica textual e história cultural**: *o texto e a voz, séculos*. Roger Chartier - Paris: Seden, 1976.

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

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura***: uma introdução.* Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª edição, SP: Ática, 2004.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1997

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita***: livro e literatura no Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 1991a.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Unicamp, 1996.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Feevale: Novo Hamburgo, 2009.

REZENDE, N. et al. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**: Conhecimentos de Literatura. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

SAMUEL, R. **Novo Manual de Teoria Literária /** Rogel Samuel. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

ANEXOS

Texto 1 (Produzido sem base em texto literário)

A atividade agrícola não tem limites impera a lei do mais forte, ou seja, o que tem mais dinheiro. O cultivo de novas espécies é pouco rentável, portanto os agricultores sempre irão utilizar as mesmas culturas, destruindo o solo, acabando com a biodiversidade e um exemplo disso é o plantiu de cana-de-açúcar na Amazônia.

Qualquer pedaço de chão é suficiente para os agricultores utilizarem para plantar, por isso, a Amazônia é tão ameaçada, pois na visão dos agricultores, é solo fértil. Mas isso é um engano, o solo da Amazônia é fértil devido a grande concentração de biomassa, proveniente da queda das folhas das árvores. No momento que as árvores são cortadas a biomassa irá desaparecer e o resultado disso é um solo arenoso e pobre em nutrientes.

Assim devemos trabalhar com a sensibilização dos agricultores e com a fiscalização das áreas, para coibir aqueles que ainda não se sensibilizaram sobre este assunto.

Texto 2 (Produzido com base em texto literário)

Certamente, este é um livro clássico que todos, um dia em suas vidas, deveriam ler. A obra remete o leitor, através de sua descrição minuciosa, a passear pelas ruas e residências da época. Com uma riqueza fantástica de detalhes, Èmile Zola, magicamente consegue este feito.

Primeiro, descreve o contexto estrutural das cenas e cria ambiente adequado para falar sobre suas personagens. Assim, Tereza Raquin é contada com exímio talento e precisão. A personagem principal da obra é a responsável pelo seu título.

Uma menina criada com deficiências, mas saudável e com uma vontade enorme de viver. Com muito sofrimento, Tereza vive histórias de dor e amor. Com certeza, este é um dos maiores clássicos da literatura mundial. Talvez você possa reservar um tempo e ler esta obra criada pelo autor Èmile Zola, Francês renomado no mundo inteiro.

DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DE DESCENDENTES ALEMÃS NO INÍCIO DA VIDA ESCOLAR

Angela Maria Buttenbender[1]

RESUMO
A presente pesquisa propõe analisar a experiência de aprendizagem de descendentes de alemães, nascidas na década de 60, quando ingressaram na vida escolar, tendo em vista das influências e desafios encontrados frente à inserção no novo meio A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, tendo como fonte principal a História Oral. Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados, entrevistas abertas e semi-estruturas. Como principais referências teóricas que embasaram a pesquisa cita-se estudos referentes às concepções pedagógicas, que se inserem no campo da educação; concepções que envolvem a aprendizagem segundo a Teoria de Krashen e Vigostky, no que concerne à aprendizagem e aquisição da segunda língua, bem como autores das ciências sociais para conceituar identidade, cultura étnica e preconceito. Os resultados obtidos a partir da análise apontam para as relações que se estabelecem no contexto escola, as quais influenciam de forma significativa na aprendizagem e na constituição da subjetividade dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Descendentes alemãs. Ensino/aprendizagem. Escola.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o resultado de minha monografia, na Conclusão de Curso de Graduação do curso de Pedagogia, realizada no primeiro semestre de 2010, na Universidade Feevale. Como tema da pesquisa tem-se a aprendizagem de descendentes alemães, nascidas na década de 1960.

Para tanto, a presente pesquisa propõe analisar a experiência de aprendizagem de descendentes alemães, nascidas na década de 1960, quando ingressaram na vida escolar[2], tendo em vista influências e desafios encontrados frente à inserção em novas culturas e formas de linguagem e suas consequências na construção de suas identidades, sendo este o objetivo central.

Nesta perspectiva, tem-se como objetivos específicos: caracterizar aspectos da biografia das entrevistadas; caracterizar o contexto de nacionalização; verificar quais as dificuldades enfrentadas durante a aprendizagem observando-se o contexto da mesma; identificar aspectos culturais que influenciaram na formação das entrevistadas como sujeitos

[1] Autora da pesquisa monográfica, graduada no Curso de Pedagogia, na Universidade Feevale, em 2010/1. Professora da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul.
[2] Foram selecionadas selecionamos duas entrevistadas que se enquadram na experiência em questão.

durante a aprendizagem; analisar as especificidades da aprendizagem de uma nova língua considerando fatores que influenciaram na aquisição da mesma.

Como metodologia da pesquisa qualitativa, utiliza-se a pesquisa bibliográfica e a coleta de dados para análise. Utiliza-se como fonte principal a História Oral, pois esta metodologia permite conhecer diferentes versões sobre um mesmo período através das testemunhas vivas daquele contexto social.

A escolha do tema da pesquisa buscou referências em questões relativas à minha própria vivência, uma vez que sou de descendência alemã, e minha educação familiar deu-se ligado a este ambiente cultural na qual incluiu o uso da língua alemã. Assim, fui monolíngue alemã, até os meus seis anos, momento que ingressei na escola.

Além de minha própria experiência, justifica-se a escolha do tema por esta permitir a reflexão do contexto histórico e social da época, valores culturais expressos na família e na escola, convergências e divergências, que serviram de apoio ou não para a aprendizagem de uma nova língua, totalmente estranha, tendo como contraponto a impossibilidade de manterem a língua materna como forma de comunicação no cenário escolar.

Para a escolha das entrevistadas, partiu-se dos seguintes requisitos: ser de descendência germânica, tendo como avós, tanto maternos quanto paternos, imigrantes alemães; serem mulheres; terem nascido na década de 1960; terem como língua materna, a alemã; o contato com a língua oficial brasileira ter-se dado ao ingressarem na escola.

Assim, foram selecionadas duas mulheres, além da própria pesquisadora, que passou por semelhante experiência, naquele período. Para fins de identificação, usaram-se nomes fictícios. Portanto, as entrevistadas são Silvia, que é natural de Santa Cruz do Sul, Ana, natural de Santo Cristo e a pesquisadora, nascida em Brochier.

1. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGENS, SUAS IMPLICAÇÕES E (IM)POSSIBILIDADES DIANTE DAS DIFERENTES “LINGUAGENS” QUE SE APRESENTAM

Na década de 1960, nascia a 4ª e ou 5ª geração de imigrantes alemães em algumas regiões do Rio Grande do Sul. O país atravessava um período de mudanças políticas significativas que foram marcadas, principalmente, pela Ditadura Militar e abertura para o desenvolvimento industrial. Décadas anteriores, no período Vargas, os imigrantes e seus descendentes haviam sofrido repressões, devido à instauração de uma política voltada à nacionalização do país, dentre as quais, era-lhes negado o direito de falarem a língua materna,

bem como demonstrar valores culturais de seus países de origem. Ou seja, foi-lhes imposto falar somente a língua portuguesa, a incorporação de valores tidos como brasileiros, dentre esses, demonstração de amor à Pátria, respeito aos símbolos como a Bandeira e Hinos, objetivando incutir o orgulho de ser brasileiro a todos, independente da etnia. Contudo, no universo familiar a língua alemã continuava sendo utilizada para a comunicação entre os seus, sendo ensinada aos seus descendentes como primeira língua.

No meio deste contexto, entre muitos descendentes alemães nascidos nesta época, temos Silvia e Ana, que são as entrevistas desta pesquisa, e esta pesquisadora.

Assim sendo, as entrevistadas e a pesquisadora, foram crianças descendentes de alemães, nascidas na década de 1960. Quando começaram a frequentar a escola, tiveram que, além de aprender os conteúdos propostos pelo sistema educacional em vigor, também aprender uma língua pouco ou nada entendida e falada por eles, a língua portuguesa.

Neste sentido, estavam inseridas simultaneamente em dois contextos distintos: familiar, no qual foi-nos ensinada a língua alemã e os valores culturais específicos do grupo. Por outro lado, no convívio escolar e social, era-lhes ensinado e exigido aprender a escrita e a fala da língua portuguesa, como também incorporar outros valores culturais.

Assim, cabe analisar o que aconteceu às entrevistadas e a pesquisadora, no período de 1960 e 1970, quando foram inseridas no espaço escolar, tendo na memória de seus pais e avós a repressão e a proibição sofrida devido à sua condição de imigrantes no país, durante a ditadura varguista.

No encontro com o professor/a, inconscientemente, a criança espera ser educada na sua dor da falta cognitiva e afetiva, para que seja construído nela o desejo de aprender, de desejar (M. FREIRE[3], 1992). Essa acolhida é fundamental para a criança sentir-se segura ao adentrar num novo mundo cheio de possibilidades de construção de conhecimentos.

Lembro que quando comecei a frequentar a escola eu desejava aprender. Não tinha muita consciência do que signifcava a escola, mas sabia pelos meus irmãos mais velhos que a língua não era a mesma que se falava em casa. Muitas vezes, pegava os cadernos deles e fingia que lia, inventando uma língua, durante a leitura. Emitia sons incompreensíveis fazendo de conta que lia aquele emaranhado de letras, cujos nomes e sons sequer sabia.

Sobre o primeiro empecilho que encontramos quando ingressamos na escola, o novo idioma, Silvia relata que*: "[...] meus colegas, a maioria não sabia falar o português, e os*

[3] Será usada a letra inicial do primeiro nome de Madalena Freire para fins de identificação, por esta pesquisa apresentar dois teóricos com o sobrenome "FREIRE".

professores muitas vezes, eles mesmos falavam o alemão, só que no colégio eles não permitiam que a gente falasse o alemão" (SÍLVIA, 2010).

O fato de Sílvia mencionar a proibição da língua materna pode-se identificar neste aspecto o que POLLAK (1992) identifica como "*solidificação da memória*", a qual foi construída coletivamente em determinado grupo, sendo que seus descendentes, embora não tenham presenciado determinado fato, trazem-no em sua memória, como algo vivido por eles. Quando ingressamos na escola, no início dos anos 1970, não era permitido falar alemão por motivos de aprendizagem, enquanto que nossos pais e avós sofreram, no período da nacionalização do ensino, a proibição da língua, pela razão da tentativa de fazer do país uma só nação. Então do lema: "Uma só nação, uma só língua" [4] (KREUTZ, 1994).

No final da década de 1960 e início da década de 1970, quando iniciamos a aprendizagem da segunda língua no cenário escolar, o ensino estava voltado a uma concepção pedagógica tradicional, a qual contemplava as expectativas tecnicistas da época, momento em que o Brasil estava voltado ao desenvolvimento industrial e à abertura de mercado internacional.

Politicamente estávamos no auge da Ditadura Militar, e a escola tinha a função de preparar cidadãos obedientes e aptos ao trabalho mais qualificado face à industrialização. (SILVA, 1999). Assim, o currículo das escolas vinha ao encontro de concepções pedagógicas que dessem conta da demanda do país, produzindo sujeitos particulares, como qualquer outra prática social, a favor da classe dominante (SILVA, 1995). Segundo Grinspun (2001, p. 19) *"[...] na década de 1970, estuda-se a escola como uma reprodutora do sistema social. Uma nova leitura começa a ser feita"*.

Assim, começam a surgir, no meio social, discussões contrapondo-se à estrutura política vigente. A escola sinaliza timidamente mudanças em seu discurso e começa a exigir de seus protagonistas uma atitude que estivesse de acordo com o sistema vigente. Mas, *"O novo e o diferente, mesmo dentro de uma abordagem pedagógica, não era permitido na escola"* (GRINSPUN, 2001, p. 18).

Revisitando a minha própria alfabetização que ocorreu no mesmo período das entrevistadas, percebo que as escolas nas quais estudei utilizavam uma pedagogia centrada no professor, o qual é o detentor do saber e o aluno é visto como alguém vazio de qualquer conhecimento anterior a sua vida escolar (FREIRE, 1987).

[4] Slogan utilizado no período da nacionalização com o intuito de justificar a proibição de qualquer língua que não fosse à institucionalizada como língua oficial do Brasil.

Tendo em vista o papel da escola, Grinspun (2001, p. 80) aponta a escola como uma das responsáveis pela apropriação do saber pelo indivíduo. Segundo a autora, este saber lhe *"[...] possibilitará ampliar a visão de homem, de mundo e de sociedade, bem como reconhecer os mecanismos existentes na sociedade que constituem, muitas vezes, obstáculos à transformação da situação vigente"*. Articulando com a ideia de Grinspun (2001) sobre a relação do saber com a transformação social, Silva (1995) sustenta que o currículo é responsável pela produção de sujeitos particulares, por produzir um saber especializado objetivando determinadas subjetividades. O autor afirma que as Teorias do Currículo estão envolvidas na busca da melhor forma de produzir esses sujeitos, uma vez que as narrativas contidas no currículo legitimam que conhecimento é válido, *"[...] o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que não é bom, o que é feio e o que é belo, quais vozes são autorizadas e quais não são"* (SILVA, 1995, p. 195).

Por outro lado, Freire (1987) confere às relações entre educador-educandos, relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras, as quais implicam um sujeito (narrador, professor, educador) e os objetos pacientes, ouvintes (os educandos). Ana coloca que aluno não questionava, apenas repetia até memorizar aquilo que lhe foi ensinado (ANA, 2010). O conhecimento prévio dos alunos não era levado em consideração, e o ensino se baseava no ato de depositar informações, onde os educandos são depositários e o educador, o depositante. Nesta forma de ensinar/aprender não se pode esperar outra coisa senão reprodução. Reprodução daquilo que foi ensinado; reprodução do que a sociedade produz. Não há espaço para reflexão, diálogo e transformação do sujeito (FREIRE, 1987).

Silvia, em seu relato, confirma a prática autoritária, onde o professor era o detentor do saber e do poder sobre os alunos, que por sua vez, reproduziam, de forma mecânica, àquilo que lhes havia sido ensinado:

> Eu nunca me esqueço, uma vez o professor mandou eu no quadro, na 7ª série, desenhar como se gravava um disco. Eu era péssima em desenho. E eu fui pro quadro e desenhei. Mas assim, eu não conseguia segurar o giz de nervosa. Uma, porque eu não sabia desenhar e ele sabia disso. Eu me sentia assim, ele me expor ao ridículo, mandar eu fazer uma coisa que ele tinha certeza que eu tinha dificuldade de fazer e ele me mandou pro quadro desenhar alguma coisa que ele sabia que eu tinha dificuldade de fazer. Então eu fiz da minha maneira e no fim ele até elogiou, mas eu acho que na realidade ele queria o inverso. Ele era uma pessoa que fazia prova surpresa. Então, em ciências eu sempre tinha na ponta da língua pra não passar vergonha. Porque, Deus me livre, o professor fazer uma pergunta e tu não saber responder. Era prova oral. Então ele escolhia assim. Hoje, é tu, tu e tu. Então eu sempre ficava afiada na matéria dele. Porque eu tinha professores que riam assim, e tu pode comparar com o quartel. Aquele pessoal ingênuo e os espertinhos tiram vantagem. Assim era na escola. (SILVIA, 2010).

Sobre minha própria aprendizagem, lembro que quando tinha que elaborar uma frase, um pequeno texto, ou respostas à perguntas e, principalmente, questões que envolviam raciocínio lógico, apresentava muita dificuldade na compreensão dos conceitos, dos enunciados, pois nos primeiros anos da vida escolar, meu pensamento ainda era na língua alemã. Palavras como "efetue" ou "pertence" entre muitas outras, não conseguia encontrar significado e tradução na minha língua materna. Aprender sem que o que se está aprendendo tenha significado, nem relação com seu contexto vivido, é reprodução e em nada contribui para que o sujeito aprenda a ler o mundo, fazendo relações e compreensões de sua própria vida.

No contexto onde acontecia a aprendizagem, a dificuldade com o idioma fazia com que nem sempre saber ler e escrever significa que se esteja apto a pensar, construir conceitos em relação ao que se escreve, lê e ouve. Para Freire:

> [...] o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. (1993, p. 47).

Segundo Regina Leite Garcia (2006), que em seus estudos sobre as concepções pedagógicas, embora critique as concepções tradicionais, salienta que: *"Nenhuma teoria dá conta da totalidade de tão complexo processo. Explica alguma coisa, mas não explica outras, exatamente porque cada sujeito e cada situação são únicos, diferentes do já conhecido e teorizado"*. (GARCIA, L. 2006, p.16).

A eficácia ou não da aprendizagem dos alunos está muito mais na prática do professor ou professora do que o modelo pedagógico. Assim, as concepções pedagógicas utilizadas na prática do ensino vinham ao encontro das práticas educativas, as quais a disciplina rígida, repressiva e castradora era a mola propulsora nas relações entre professores e alunos. Assim, cabia aos filhos em casa calar e obedecer aos pais, e na escola, baixar a cabeça e reproduzir aquilo que era ensinado.

Analisando as entrevistadas como também minha própria vivência, principalmente nas escolas, percebe-se que o preconceito era um dos grandes dificultadores para a aprendizagem de modo geral, pois surgia nos momentos em que tínhamos que nos mostrar, principalmente na oralidade. Na medida em que Sílvia vai relatando as situações em que sofreu preconceito, expressa sentimentos de revolta, tomando consciência de que fazia parte de uma minoria étnica, sendo subjugada em detrimento da maioria.

Silvia só foi sentir na pele o preconceito pela maneira de falar, quando se mudou da área rural de Santa Cruz do Sul para a área urbana, ao ingressar na 6ª série, mas foi o suficiente para que tivesse atitudes de silenciamento, os quais segundo ela prejudicaram seus estudos, uma vez que começou a evitar participar oralmente das aulas:

> Isto fez com que eu ficasse mais retraída, com certo medo de falar, aquilo escapava, se tu falava uma coisa meio errada, tu sabia que tu ia ser motivo de deboche e tu acabava não falando. Então muitas vezes deixava de emitir uma opinião na sala de aula. Tu era prejudicada porque tu não era participativa. Às vezes, os colegas ganhavam nota por participação, e tu não ganhava. e tu não participava muitas vezes. Por isso, e nisto eu me sentia prejudicada, porque por vergonha tu ficava quieta, coisas que tu sabia, que tu podia participar e tu não participava por medo de tu virar piadinha pros colegas. Até apelidos tu ganhava. Eu tinha um colega que falava bastante errado e apelido dele era farinha. Este tipo de apelido a gente ganhava. Era assim uma coisa bem chata. Foi o que eu senti não no primário, mas depois no fundamental, da 5ª a 8ª série. (SILVIA, 2010).

Assim, pessoas submetidas a situações depreciativas, degradantes em relação a si mesmos, em vista ao seu pertencimento a um grupo minoritário, tendem a sofrer opressões que provocam verdadeiros danos a sua identidade. Como consequências, destaca-se a significativa diminuição de sua autoestima e autoconfiança. (J. PEREIRA[5], 2003)

Neste caso, o preconceito sofrido por mim, Sílvia e Ana, tinha caráter linguístico, pela forte depreciação valorativa em relação a nossa maneira de falar. Sobre o preconceito linguístico, Britto, (apud SCHNEIDER, 2007) que é pesquisador na área da educação e linguagem, aponta que o mesmo resulta da ignorância e das diferenças valorativas estabelecidas, baseadas em processos históricos de exclusão e de privilégios de alguns, os quais são capazes de produzir com eficiência e ganho de poder um estigma, expondo aqueles que carregam todo tipo de avaliação negativa. Goffman (apud SCHNEIDER, 2007), declara que o estigma, nestas situações, confere atributos depreciativos, os quais resultam em grande parte das ações normativas nas escolas, que tendem a condenar formas particulares impondo-lhes uma marca linguística (BRITTO, op.cit. 2007). A língua alemã, que em tempo pregresso era motivo de orgulho para teuto-brasileiros, tomou forma depreciativa, sendo por muitos denominada de "*língua de colono*"[6].

Garcia, L. (2004) aponta que, quando o grupo minoritário é forçado a se adaptar a uma nova cultura, este precisa incorporar novo comportamento, reestruturar-se e reconstruir

[5] Para fins de identificação serão usadas as iniciais do primeiro nome dos teóricos os quais tem o mesmo sobrenome "PEREIRA".
[6] Termo usado por Pereira (apud ROST, 2008), referindo-se a forma depreciativa que nos dias atuais são denominados os teuto-brasileiros

seu sistema de linguagem, crenças e tradições sociais grupais. Contrapondo a esse conceito, Seyferth (1990) afirma que, por mais que os grupos étnicos estejam integrados a uma nova sociedade, estes sempre guardam alguma forma de identificação étnica.

Assim como eu, Sílvia e Ana afirmam que em sala de aula não se fazia uso do idioma alemão. Esse fato pode ter contribuído para a aprendizagem, pois exigia-nos encontrar formas de comunicação no idioma que se estava aprendendo. Isto significa que tínhamos que ir nos adaptando e interagindo, mesmo que precariamente, com a nova língua, processo o qual Krashen denomina de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, resultando da interação do indivíduo em situações reais de convívio humano, cujo aprendiz participa como sujeito ativo (apud SCHÜTZ, 2007).

O autor defende a ideia de que o aprendiz, uma vez exposto a um insumo (grau de dificuldade) um pouco acima de seu nível de compreensão, adquire a língua. Esta ideia é complementada por Long que afirma que a melhor forma para obtenção desse insumo seria através da interação entre o grupo. Neste sentido, Swain aponta que além do insumo e a interação, é necessário produzir a língua, e neste caso, a interação deve ocorrer de forma que os indivíduos tenham que negociar significados, sendo que esta negociação significativa é fator fundamental para sua aquisição (apud GIBK, 2002).

Sobre aprendizagem de uma segunda língua, Krashen se aproxima do pensamento de Vigostky (apud, SCHÜTZ, 2007), que enfatiza que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Cada aluno constrói seu próprio aprendizado num processo de dentro para fora, baseado em experiências de fundo psicológico (apud SCHÜTZ, 2007).

Assim, Krashen opera com o conceito de filtro afetivo, preconizando as variáveis afetivas, que podem ou não desempenhar o papel de facilitador do processo da aprendizagem. Essas variáveis incluem: motivação, autoconfiança e pouca ansiedade. Aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem sucedidos no processo de aquisição de uma segunda língua. Segundo Vygotsky, a motivação é um dos fatores principais não só para o sucesso da aprendizagem, como também na aquisição de uma língua estrangeira. Por outro lado, indivíduos com autoestima baixa, ansiosos, pouco motivados e sem autoconfiança estão propensos a terem maior grau de dificuldade quanto a aprendizagem de uma segunda língua (apud SCHÜTZ, 2007).

CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto, primeiramente, destaca-se a escola como reprodutora do sistema social e político da década de 1970. Portanto, a partir das análise percebe-se que as práticas escolares não estavam voltadas a perceberem os alunos e as alunas como seres em construção, nem davam indicativos de percebê-los como sujeitos únicos, apontando as necessidades particulares de cada um. Neste sentido, embora o sistema escolar, não estivesse voltado a pensar em um currículo que contemplasse as diferenças existentes em sala de aula, a postura e a prática de alguns professores foram fundamentais na aprendizagem das alunas descendentes alemãs.

Contudo, as análises mostraram que fatores importantes para a aprendizagem estavam presentes no processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, realça-se a importância do desejo de aprender das entrevistadas como também desta pesquisadora como fator indispensável neste processo.

Somado ao desejo de aprender, a exposição a um grau de insumo maior que o conhecimento já possuído foi um aspecto relevante na aprendizagem. Porém, é preciso considerar que nós estávamos em desvantagem, pois quando ingressamos na escola, não possuíamos nenhum conhecimento referente ao que nos era apresentado como ponto de partida para a aprendizagem, o novo idioma.

Neste sentido, alguns outros fatores presentes compensaram o alto grau de insumo a que fomos expostas, tais como: a motivação, a interação e a negociação de significados. Se por um lado, estávamos motivadas pela própria possibilidade de aprender, por outro, algumas manifestações preconceituosas por parte de professores e colegas, relativas à dificuldade muitas vezes por nós apresentadas na pronúncia das palavras da nova língua dificultava o processo de aprendizagem.

A interação do grupo, quando não era marcada por atitudes depreciativas, por parte dos professores e colegas permitia-nos praticar a nova língua, onde tentávamos encontrar formas de comunicação, confirmando a ideia de Swain (apud GIBK, 2002) sobre a necessidade de haver negociação de significados durante o processo de aprendizagem. A negociação de significados ocorria nos contextos onde a interação entre alunos e professores e alunos e alunos era marcada pela compreensão das dificuldades de cada uma das envolvidas.

Assim, cada uma de nós encontrou formas de aprender, e a escola nem sempre foi o único caminho percorrido para a construção do conhecimento. Em casa, junto à família, na interação com os irmãos, ou através de livros velhos de anos anteriores, também devem ser

levados em conta como fatores que contribuíram na aprendizagem, pois na falta de interação na escola, a troca de experiências com os irmãos foram útil. Os livros velhos significavam poder contar com um material de apoio, onde longe do olhar de colegas e professores podia-se fazer tentativas sem medo de errar, nem ser ridicularizada por isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, reconhece-se que este estudo não esgota as possibilidades de análise, pelo contrário, leva a novos questionamentos no que tange à presente pesquisa, dentre eles: a construção da identidade dessas mulheres levando em conta as questões religiosas, de gênero e cultura familiar e o silenciamento marcado pelas diferenças nos contextos escolar e familiar, entre outros.

Portanto, percebo como foi importante para mim, rever os fatos que atravessaram minha própria aprendizagem quando criança, os quais muitos estão presentes até hoje, no contexto escolar. Como pedagoga, esta experiência foi muito rica, pois na posição de pesquisadora pude compreender questões relativas à aprendizagem, dando-me subsídios para levar para o contexto escolar as reflexões acerca das considerações apontadas como fatores fundamentais para a aprendizagem.

Assim, trago Paulo Freire, o qual me inspira como mediadora na construção e transformação de sujeitos:

> Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio e seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência: a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco. (FREIRE, 1992, p. 32).

Dada a importância do distanciar-se e, ao mesmo tempo adentrar-se na problemática, buscar nas entrelinhas, no dito e no não-dito significados permite-me dizer que não e realmente respostas finais, mas respostas que nos instigam a perguntar mais e mais.

REFERÊNCIAS

ANA: depoimento [fev. 2010]. Estância Velha: 2010.

ANA: depoimento [mai. 2010]. Estância Velha: 2010.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Orgs.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

___**Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GARCIA, L. Dossiê gênero. **MNEME**: revista virtual de humanidades, Natal, v. 5, n. 11, jul./set. 2004.

GIBK, C. K. **O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira**. Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A orientação educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2001.

A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**, 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KREUTZ, L. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MULLER, T.L. (Org.). **Nacionalização e imigração alemã.** São leopoldo: Unisinos, 1994.

LANG, A.B. da S.G. **História oral**: procedimentos e possibilidades. Palestra profererida na Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 1996.

PEREIRA, J. H. V; Identidades étnico-culturais e seus significados no currículo de escolas de fronteira. In: **VI encontro de pesquisa em educação da região Centro-Oeste:** EPECO, 2003, Campo Grande.

PEREIRA, L.M.L. Relatos orais em ciências sociais: limites e potencial. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 6, n. 3, set./dez. 1991.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, jan./dez. 1992.

SCHÜTZ. R. **De Stephen Krashen**: teoria da aquisição da segunda língua. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-krash.html. Brasil. 2007. Acesso em: 10 mar. 2010.

SEYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: **Repensando o Estado Novo**. PANDOLFI, D. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

SCHNEIDER, M. I. **Atitude e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües em alemã**: português do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SÍLVIA: depoimento [fev. 2010]. Estância Velha: 2010.

SíLVIA: depoimento [mai. 2010]. Estância Velha: 2010.

ROST, C. A. A identidade teuto-brasileira na região sul do Brasil. **Interdisciplinar**: revista de estudos de língua e literatura, v. 5, n. 5, jan./jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LÍNGUA EM *UM* CACHOEIRENSE

Ana Paula Marques Cianni de Oliveira
paulacianni@hotmail.com
Drª. Marinês Andrea Kunz
marinesak@feevale.br

O russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1979), um importante filósofo da linguagem da modernidade, junto a intelectuais e artistas de sua época, como Chagall, Sollertinsky, Volochinov, dentre outros, reunidos no que se chamou de *círculo de Bakhtin*, estudavam e refletiam sobre arte e ciências humanas; trouxe questões inovadoras aos estudos da linguagem, estilística, crítica literária e comunicação, contribuindo com informações novas e relevantes, especialmente sobre a relação da linguagem com a sociedade, mostrando, em consonância com o momento social, político e cultural no qual inseria-se, a importância dos problemas da filosofia da linguagem para o marxismo[1] como um todo.

Segundo GRIGOLETTO (2005), quando Bakhtin propõe sua concepção de língua, ao contrário de Saussure, valoriza a fala, a enunciação e especialmente o aspecto social da língua, em oposição ao individual. A fala estaria indissoluvelmente ligada às condições sociais de comunicação; por isso, seria múltipla, heterogênea e passível a mudanças históricas, sociais e culturais.

Na introdução da edição brasileira de *Marxismo e filosofia da linguagem*, YAGUELLO afirma que Bakhtin antecede em quase cinquenta anos contribuições à linguística moderna. Uma dessas contribuições trata do signo linguístico, a palavra, evidenciando ser uma construção de ordem social, cuja significação é estabelecida socialmente. O signo, nessa acepção, pode adquirir significados e sentidos diferenciados, em épocas distintas, bem como interpretações distintas entre contemporâneos pertencentes à mesma classe ou a classes sociais diferentes. "Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo."(BAKHTIN, 2006, p.31). Nesse sentido, o signo *prego*, a título de exemplificação, no Brasil tem uma significação territorial unâmine, indicando um material metálico usado para fixação; em Portugal, significa sanduíche e, na Itália, este mesmo signo revela a expressão brasileira "de nada". Da mesma forma, entre brasileiros da atualidade que pertencem a classes sociais diferentes, o sentido do signo *terra* representa significados e valores sociais distintos na voz de um latifundiário e de um sem-terra. A palavra é o retrato das mudanças pertinentes à sociedade e "o que faz da palavra uma palavra é sua significação" (BAKHTIN, 2006, p.50). A palavra é determinada social e ideologicamente.

[1] Conjunto de concepções elaboradas por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) que influenciaram profundamente a filosofia e as ciências humanas na modernidade, além de servir de doutrina ideológica aos países socialistas. Formulado, grosso modo, no século 19, a partir do determinismo economicista e político da sociedade inglesa, do idealismo filosófico alemão e do pensamento socialista inglês e francês.

BREVE CONSIDERAÇÃO DA TEORIA BAKHTINIANA SOBRE A LÍNGUA

Bakhtin afirma que o signo é perpassado pelas estruturas e valores da sociedade vigente – e suas respectivas camadas internas, com os consequentes conflitos e dissonâncias. Os conflitos da língua metaforizam os conflitos existentes na sociedade; o signo, na realidade, é réplica do discurso social e tem caráter ideológico ao refletir e refratar as ideologias vigentes nas camadas sociais, ainda que implicitamente. "Bakhtin define a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material" (YAGUELLO, apud BAKHTIN, 2006, p.17). Assim, o signo é uma forma de comunicação e de transmissão simbólica e representativa de determinada ideologia existente na sociedade. É por isso que o teórico russo afirma que "*a palavra é o fenômeno ideológico por excelência.*"(BAKHTIN, 2006, p.36), neste sentido, a palavra é um signo neutro, numa acepção necessariamente inicial; ao ser materializada através da prática, esse signo deixa de ser neutro e passa a carregar implicitamente determinada concepção ideológica que coexiste na sociedade.

Em *A pessoa que fala no romance,* Bakhtin reforça sobre a historicidade ideológica do sujeito que discursa no romance. Da mesma maneira que existe um plurilinguismo social, ou seja, assim como diversas linguagens ideológicas fazem-se presentes na sociedade, esse plurilinguismo igualmente se materializa na obra ficcional, através dos diferentes discursos que se apresentam no romance. Para Bakhtin, o sujeito que fala no romance é social, histórico e ideológico; o discurso que o autor transmite através da obra literária representa uma simbologia construída social e culturalmente, com reflexo de uma tradição histórica pertinente a determinado posicionamento ideológico. A voz da ficção representa, desta maneira, um segmento particularizado da sociedade que se expressa, deseja valorização e ascensão social.

Quando Bakhtin aponta para as vozes ideológicas presentes no discurso romanesco, não está preocupado com o indivíduo isoladamente, mas com a "imagem de sua linguagem" (BAKHTIN, 1988, p. 137), ou seja, foca os posicionamentos sociais, históricos e ideológicos que caracterizam os valores de determinada camada social, que se expressa e transmite seus pontos de vista por meio da obra ficcional. A linguagem expressa na ficção é, portanto, uma representação simbólica, discursiva, com caráter social, histórico e ideológico.

A partir dessa concepção de linguagem como fruto da interação social, Bakhtin trouxe ao debate acadêmico o dialogismo, uma ênfase interacionista, que aponta para o estabelecimento de relações intertextuais, segundo a qual as informações ou dados expressos nos enunciados, sejam estes verbais ou não, remetem ou, utilizando conceitos bakhtinianos,

dialogam com a cultura ou com já-ditos anteriormente. Cada enunciado, construção textual significativa, é uma resposta que interage ou remete a outro enunciado anteriormente expresso, recentemente ou mais distante com relação ao espaço-temporal, seja com o intuito de ratificar ou retificar as informações ou dados do enunciado-padrão, ao qual a nova construção textual faz referência. Para Bakhtin, "compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos" (BAKHTIN, 2006, p.34), pois os enunciados textuais são necessariamente povoados por temas de outros enunciados anteriores a ele, já que há um eu que se apropria da palavra do outro.

Percebe-se que o dialogismo recupera discursivamente a voz social e ideológica do outro - metáfora das facetas sociais – na figura do falante; os discursos são povoados por temas de discursos anteriores, o que faz com que o discurso não seja monológico, mas dialógico. Bakhtin mostra que a fala do indivíduo, cotidiana ou intencionalmente construída com elaboração, é entremeada por vozes de outrem, formando um discurso continuamente reapropriado e ressignificado pelo outro. Por isso, para Bakhtin, todo discurso pode remeter a outro discurso, já que "na composição de quase todo enunciado do homem social existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um outro processo."(BAKHTIN, 1988, p.153).

No romance, bem como em qualquer outro gênero literário ou textual, como o discurso publicitário, por exemplo, circulam diversas vozes discursivas que assumem diferentes identidades sociais e culturais, pois "o texto representa uma realidade imediata"(BAKHTIN, 2000, p.329). Assim, quando um historiador organiza ou escolhe suas fontes para responder à questão pesquisada, engendra um texto, em sentido amplo, que traz em si ressonâncias de outros enunciados, habitados por diferentes vozes sociais.

A obra literária e os outros textos das demais esferas de comunicação e de pesquisa do homem, desta forma, requerem um entendimento que vai além do estudo meramente literário, contemplando, também, a análise e o conhecimento do plurilinguismo discursivo, pois as múltiplas facetas da vida humana são refletidas em personagens, vozes ou marcas textuais que apontam simbolicamente à multiplicidade vocal que existe na sociedade e divulgam suas respectivas ideologias, especialmente de forma implícita, visando desde a manipulação do outro à constituição de um espaço favorável à reflexão da sociedade sobre si mesma. Para Bakhtin, "é óbvio que a coletividade linguística, a multiplicidade dos locutores são fatos que não podem ser ignorados quando se trata da língua" (BAKHTIN, 2000, p.290).

Há nas teorizações bakhtinianas um tom relevante ao papel do leitor, pois o texto é criado pelo autor, sensibilizado com determinada realidade, seja esta social, cultural, política, econômica ou psicológica, mas é significado pelo receptor, a partir de marcas textuais estabelecidas pelo enunciador; o texto, desta maneira, é uma construção dialógica e dialética, já que se estabelece uma relação de interdependência.

> Entre o *texto* (objeto de análise e de reflexão) e o *contexto* que o elabora e o envolve (contexto interrogativo, contestatório, etc.) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica ato de cognição e de juízo. Há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em relação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores. (BAKHTIN,2000,p.333).

Enfim, dois autores, duas figuras textuais de suma importância, o primeiro, o autor propriamente, aquele que constrói materialmente o texto; o segundo, o outro autor, ou melhor, o leitor, que significa, estabelece uma possibilidade de sentido à produção textual, à obra de autoria determinada. Neste sentido, o leitor pode significar o texto de múltiplas formas, mas o texto não permite qualquer interpretação, já que apresenta marcas textuais que limitam o estabelecimento de sentido; "sem elas, o texto não poderia ser compreendido, nem reconhecido, nem ser operante" (BAKHTIN, 2000, p.334).

Bakhtin reitera a importância do leitor, ao afirmar que:

> o autor de uma obra literária (de um romance) cria um produto verbal que é um todo único (um enunciado). Porém ele a cria com enunciados heterogêneos, com enunciados do outro, a bem dizer. E até o discurso direto do autor é, conscientemente, preenchido de palavras do outro.. (BAKHTIN, 2000, p.343).

RUTH GUIMARÃES E A CRÔNICA REGIONALISTA

Tendo em vista as considerações bakhtinianas abordadas, este trabalho objetiva aplicá-las através de uma análise investigativa da crônica *Um cachoeirense*, da escritora Ruth Guimarães, procurando identificar nesta produção literária regionalista as marcas textuais que remetem e exigem do leitor o estabelecimento de uma relação dialógica, essencial à significação do texto. Busca-se, a partir do entendimento bakhtiniano de que a língua é uma construção social, histórica e cultural, identificar nessa produção o papel do leitor no estabelecimento de um posicionamento dialógico diante do texto a ser depreendido.

A escritora Ruth Guimarães Botelho é paulista, natural da pequena cidade de Cachoeira Paulista, localizada à leste do estado, próxima da divisa com Minas Gerais e Rio de Janeiro. Nascida em 1920, formou-se em Letras Clássicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, onde foi aluna e conviveu com professores de renome internacional. Com Mário de Andrade, iniciou-se nos estudos sobre folclore e literatura popular e rendeu-se à beleza e importância da cultura popular caipira valeparaibana.

Além de professora, trabalhou para diversas editoras e jornais no Brasil e em Portugal como revisora, tradutora, escritora de crônicas e artigos, além de crítica literária. Em 1946, lançou *Água funda*, seu primeiro romance; a obra retrata o universo rural e caipira do vale do Paraíba paulista e mineiro; um sucesso de público e de crítica. Conta com mais de quarenta livros publicados, incluindo biografias, antologias, peças teatrais e traduções do latim, espanhol, francês, italiano.

Atualmente, reside na cidade natal, no sítio herdado do avô materno, às margens do rio Paraíba do Sul, onde cuida de plantas, cachorros, galinhas; "pesquisa e escreve seus livros, contos e crônicas, recebe os amigos, alunos e admiradores para uma prosa gostosa e hospitaleira" (PASIN, s.d., p.3). Teve nove filhos; para o filho Joaquim Maria,

> é assim que Ruth quer continuar vivendo neste Vale do Paraíba que ela conta e reconta nos seus escritos deliciosos, pesquisados com o carinho de quem garimpa brilhantes. Na sua calma de cachoeirense, Ruth vem abrindo a alma, há 86 anos, para ser o relicário vivo das informações e da cultura valeparaibanas [...] (BOTELHO, 1991, p.12).

Em 18 de setembro de 2008, Ruth tomou posse na cadeira 22 da Academia Paulista de Letras; foi eleita com 30 dos 34 votos válidos. Para Severino Antônio, mestre e doutor em Filosofia da educação pela Universidade de Campinas, a obra de Ruth Guimarães é a fusão entre o universal e o regional. "Ela faz uma síntese entre a cultura mais erudita e a cultura popular. Nos seus livros, essas culturas convivem naturalmente."(ANTÔNIO, apud BRUNATO, 2008, p.7).

A obra de Ruth retrata o universo rural valeparaibano, enfocando literariamente a pluralidade cultural que se estabeleceu no vale, tendo em vista constituir-se num corredor de passagem para outros estados e caminho para a grande São Paulo. Para Ruth

> O homem valeparaibano é antes de tudo um híbrido: Paulista de Sudeste, mais Fluminense de Baixada, mais Mineiro do Sul do Estado, resultam em tipos étnica, folclórica, linguística e socialmente idênticos. Por isso, os sociólogos encontram por toda a área um certo ar de família.

> A par de tudo isso e de uma riqueza folclórica muito expressiva, o Vale é de uma pobreza de doer. Terras pobres devolutas, pecuária que é praticamente um pastoreio, abandonada pelos poderes. (GUIMARÃES, 2006, p.13).

A produção literária de Ruth a ser analisada é uma crônica. Para Antonio Candido, trata-se de um gênero composicional que se tornou, pela naturalidade, espontaneidade e originalidade, uma produção tipicamente brasileira, caindo no gosto de importantes escritores e jornalistas nacionais, como Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Heitor Cony, Luiz Fernando Veríssimo, Rubem Braga, dentre muitos outros.

Ainda que surgida no século 19 e validada por escritores como José de Alencar e Machado de Assis, a crônica não recebeu, desde o surgimento, o mesmo *status* que a crítica literária atribuía ao romance, conto ou poema, a ponto de Candido não temer em afirmar que a crônica é uma literatura ao rés-do-chão, um gênero menor, no sentido de ter sido inicialmente menos valorizada pela crítica, mas principalmente por trazer a perspectiva não "dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão" (CANDIDO, 1980, p.6), já que a crônica pode ser breve, em alguns momentos superficial, simples, coloquial e efêmera. No entanto, é na simplicidade que se encontra sua beleza, pois, ao tratar com despretensão e naturalidade temas profundos, a crônica ajusta o leitor "à sensibilidade de todo o dia"(CANDIDO, 1980, p. 5), humanizando-o com poesia e humor.

Essas considerações de Candido encontram respaldo na obra machadiana, que reforçou o caráter trivial da crônica e sua origem remota, possivelmente ligada à tradição oral. Segundo Machado:

> (...)Não posso dizer positivamente em que ano nasceu a crônica; mas há toda a probabilidade de crer que foi coetânea das primeiras duas vizinhas. Essas vizinhas, entre o jantar e a merenda, sentaram-se à porta, para debicar os sucessos do dia. Provavelmente começara a lastimar-se do calor. Uma dizia que não pudera comer ao jantar, outra que tinha a camisa mais ensopada do que as ervas que comera. Passar das ervas às plantações do morador fronteiro, e logo às tropelias amatórias do dito morador, e ao resto, era a coisa mais fácil, natural e possível do mundo. Eis a origem da crônica. (ASSIS, apud PIETRO, 1994, p.48-49).

Enfim, uma abordagem ao rés-do-chão. Candido rememora a efemeridade da crônica; ainda que sua origem não esteja propriamente ligada ao jornal, afiliou-se a ele quando o jornal se tornou cotidiano e, por isso, faz parte de um mundo em que tudo acaba rapidamente. "A aparência de simplicidade, portanto, não quer dizer desconhecimento das artimanhas artísticas" (SÁ, 1985, p.10); a simples conversa inicialmente descompromissada e

despreocupada entra "fundo no significado dos atos e sentimentos do homem" (CANDIDO, 1980, p.9), podendo levar a crítica de tendência social.

> A crônica nacional apresenta duas polarizações estanques, a *de costumes*, que apresenta fatos rotineiros, pertencentes ao cotidiano e migrados à construção literária, e a *crônica moderna*, com viés e presença jornalística. Na atualidade, a crônica assume um viés fortemente jornalístico, além de ser testemunha da história; por isso, é muitas vezes usada como fonte para a historiografia, enfim, trata-se de um produto *sui generis* do jornalismo literário brasileiro.

UM OLHAR DIALÓGICO EM *UM CACHOEIRENSE*

Ruth Guimarães escreve semanalmente crônicas para publicação na coluna *Letras imortais*, do Valeparaibano, um jornal de circulação regional, que chega a todo o vale do Paraíba. *Um cachoeirense* é uma das crônicas publicadas nesse jornal, edição de 10 de março deste ano.

Publicada próxima ao aniversário da cidade natal da escritora, Ruth utiliza-se da crônica para homenagear um cachoeirense ilustre, Valdomiro Silveira, o precursor do romance regionalista no Brasil. Afirma tratar-se de uma importante homenagem, pois, para Ruth, muitos críticos demoraram fazer essa justiça, não o considerando o criador da literatura regionalista brasileira. A autora apresenta uma breve biografia de Valdomiro que, além de escritor, foi deputado federal, secretário da educação e privou da amizade de intelectuais como Olavo Bilac, Monteiro Lobato e Euclides da Cunha.

Ruth desenvolve algumas considerações a respeito da literatura regionalista; mostra que toda literatura é regionalista ao apresentar e refletir as vivências e questões do espaço sociocultural em que está inserida, mas, a expressão literária regional coloca-se em termos opostos à urbana e, para ela, pode encontrar na linguagem um problema, o de não utilizar a língua na integridade da gramática e da ortografia, ainda que a linguagem literária seja materializada com expressões corriqueiras e com palavras comumente empregadas na região da qual é proveniente. Contrariamente, Valdomiro emprega a linguagem como é utilizada pelo homem primitivo, fonte de sua inspiração. Valdomiro, no entanto, rompeu o cânone vigente na época e trouxe para o centro de sua produção literária a linguagem falada pelos mestiços do subtrópico, especialmente a do caipira paulista.

A expressão regionalista traz para o centro da manifestação cultural personagens que rememoram figuras populares, ainda que periféricas, representativas no espaço sociocultural em que a obra se insere. O regionalismo, desta maneira, enfatiza determinada voz social

pertencente a um estrato da sociedade distanciado do centro do poder[2]. A literatura, através da crônica, torna-se testemunha de um tempo, de uma cultura e de uma ideologia.

Discípula de Mário de Andrade, Ruth mostra na crônica que esse escritor, um severo crítico, não se atreveu a atacar Valdomiro, "tal a grandeza de sua estatura de inovador, e a seriedade de seu trabalho" (GUIMARÃES, 2010, p.3). Mário dizia que Valdomiro, assim como Arinos, teve a capacidade de descer aos caipiras, ainda que não fosse um deles. Ruth afirma que Valdomiro pagou pela inserção *ipsis litteris* dos recursos linguísticos, ou seja, não conferiu à oralidade um tratamento artístico e literário, dando-lhe polimento e, diferentemente de Silone, não conseguiu transpor os pobres e suaves sentimentos do universo matuto.

Uma outra questão que envolve a literatura regionalista é o problema artístico, pois Valdomiro escrevia sobre o homem caipira, mas não tinha nada de caipira, somente um imenso amor por ele. Depois de Valdomiro quebrar o cânone, iniciando um novo modo de representar mimeticamente a realidade, vieram as manifestações regionalistas valeparaibanas de Monteiro Lobato, com Jeca Tatu, e Euclides da Cunha. Abaixo, Ruth finaliza a crônica com o típico prosear valeparaibano:

> ...ninguém é capaz de escrever como quem não sabe e o caso é que Valdomiro Silveira sabia escrever demais. De onde o seu caipira ser tão caipira como era o índio de Alencar, o que não desmerece nem um nem outro. Muito ao contrário. Ave, Valdomiro, ó tu que precisas ser lido! (GUIMARÃES, 2010, p.3).

Em toda crônica *Um cachoeirense* está presente o dialogismo bakhtiniano, que constantemente traz termos que remetem a informações externas à crônica. Inicialmente, essa produção dialoga com a imagem da personalidade histórica de Valdomiro Silveira, figura importante à literatura por ser o precursor ou um dos precursores da literatura regionalista no Brasil; surge na crônica a informação de uma correspondência trocada entre o poeta Agenor

[2] O regionalismo é uma expressão periférica, através do qual é permitido acessar setores socioculturais menos privilegiados e que estão fora do centro do poder vigente, seja este político, econômico ou cultural. Assim, a título de exemplificação, a literatura, com o romance regionalista de Graciliano Ramos, a comunicação, com parte da produção cinematográfica de Glauber Rocha e a abordagem histórica e antropológica de Gilberto Freire retratam o periférico espaço sociocultural nordestino, à margem da elite econômica, política e cultural, trazendo-o como representação de um tempo e de uma cultura.

Silveira e Monteiro Lobato[3], na época do lançamento de *Os caboclos,* a mais importante obra de Valdomiro Silveira. A crônica dialoga de maneira implícita com a querela que marcou a época, sobre quem havia sido o criador da literatura regional, Valdomiro ou Afonso Arinos; aponta para as amizades literárias de Valdomiro, Bilac e Lobato. O entendimento, por parte do leitor, da produção literária destes escritores, enriquece a significação da literatura de Valdomiro, bem como sua importância para os estudos literários, especialmente aos valeparaibanos. Enfim, a literatura recupera dados da história.

Em seguida, Ruth reflete brevemente sobre teoria da literatura, no tocante à conceituação do regionalismo na literatura, a constituição e a importância da linguagem à expressão literária regional, o papel da representação mimética que o autor realiza na obra, principalmente no caso de Valdomiro, que não é um caipira, mas o representa com muita propriedade.

A autora, discípula de Mário de Andrade, traz considerações que o crítico fazia à obra de Valdomiro, bem como a outras questões de literatura popular e folclore, fruto de sua aprendizagem com Mário. O dialogismo está presente na comparação que Ruth faz entre as adversidades vividas e as críticas recebidas tanto por Valdomiro como por Silone, um escritor italiano que viveu na época da ditadura na Itália e, como comunista, lutou contra o fascismo, transpondo à literatura sua luta e questões ideológicas que marcaram o período, ainda que com muito sofrimento pessoal. Posteriormente, a crônica dialoga com o imortal Jeca Tatu de Lobato e traz informações sobre Euclides da Cunha e o escritor inglês Chesterton, cujas leis

[3] Para Bosi (2006), Valdomiro Silveira divide com Arinos a criação da prosa regionalista brasileira, mas, na época, o poeta paulista Agenor Silveira reivindicava para Valdomiro os direitos de ter sido o precursor da literatura regionalista. Bosi reproduz, a título de documentação, um trecho da carta de carta Agenor a Lobato, primeiro editor da obra de Valdomiro, *Os caboclos:*

> Antes de tudo, é bom ir-te dizendo que Valdomiro foi o criador da literatura regionalista no Brasil. Quero fazer-lhe justiça, que outros demoram tanto em praticar, correndo-lhes, mais que a mim mesmo, o desempenho de tão leve obrigação. De fato, até 1891, data em que aparece no *Diário Popular de São Paulo*, o seu primeiro conto intitulado"Rabicho", não me consta que nenhum escritor brasileiro manifestasse qualquer pendor para o regionalismo que desde então se tornou a nova mais viva das duas produções, estampadas no *Diário da Tarde,* no *País,* na *Gazeta de Notícias,* na *Bruxa* e na *Revista Azul*. (...) A escola por ele fundada, prestigiou-a desde logo a pena ilustre de Afonso Arinos, honrou-a com seus trabalhos o imortal patrício Coelho Neto, e nela se inscreveram muitos e muitos outros nomes, inclusive o do fulgurante autor dos *Urupês"*.("Prefácio" à primeira edição de *Os caboclos).*(SILVEIRA, apud BOSI, 2006, p.211).

das impossibilidades, como leitora, acredito estarem relacionadas a sua conversão ao catolicismo, ao se aproximar dos cinquenta anos de idade.

A escritora também faz alusão ao artificialismo do índio de José de Alencar, escritor da estética romântica; mostra que construiu uma personagem indígena perfeita, mas inverossímil e desarmônica com a realidade. Em *O guarani*, a título de exemplificação, Alencar apresenta Peri, um índio com extrema qualificação moral, ética, espiritual e física; uma personagem de construção requintada, mas sem aderência com a realidade. O artificialismo de Alencar se faz igualmente presente na construção literária de Valdomiro Silveira, pois retratava o caipira sem ser um deles; fato que concorria para distanciar sua expressão da naturalidade.

Enfim, a crônica é perpassada por relações dialógicas. O entendimento dessas estruturas intertextuais por parte do leitor, ajuda-o a construir uma possibilidade rica de significar a crônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Ruth Guimarães reforça os conceitos teóricos que Bakhtin formulou sobre a língua, enquanto uma construção histórica, cultural e social. Na crônica, o discurso social está presente na voz de uma intelectual e acadêmica, que transpõe para a brevidade da crônica, um gênero literário caracterizado pela simplicidade e fluidez, questões complexas de teoria da literatura, bem como a questão da valorização ou desvalorização social que a produção literária regionalista comumente recebe por parte da elitista crítica literária, ao trazer para o centro da expressão literária a voz dos que estão distantes do poder e do cânone econômico, político e cultural. Igualmente permite ao leitor comum do jornal, o acesso a discussões da academia de forma acessível.

Vê-se que a crônica é permeada por um natural linguajar característico da região da qual é reflexo e refração, o vale do Paraíba, como em *o caso é que Valdomiro Silveira sabia escrever demais,* expressão peculiar, ainda que na voz de uma mulher com extremo domínio da língua portuguesa. Realmente, como afirma Bakhtin, a língua é social, histórica e cultural, além de representar uma realidade imediata. Esse linguajar constitui igualmente a exemplificação de um recurso utilizado pela escritora para aproximar o leitor da produção literária, constituindo-se uma estratégia para promover a identificação do receptor com a obra; tenta, com isso, levar um tema intelectual ao rés-do-chão.

Além disso, o dialogismo que Bakhtin aponta nos estudos teóricos faz-se presente em praticamente toda a crônica, conforme demonstrado. A interpretação da crônica exige, assim,

uma postura dialógica por parte do leitor, que deve acionar outros conhecimentos e informações exteriores a ela, num posicionamento intertextual. Além disso, o leitor deve ter o conhecimento do gênero jornalístico, com suas características específicas, o conhecimento de dados históricos e de dados da própria história da literatura para construir um entendimento rico e amplo; fruto das múltiplas marcas e termos interdependentes que a autora intencionalmente retoma na produção literária em questão.

Ressalta-se, assim, o papel do leitor, pois é a partir das relações dialéticas e dialógicas que irá estabelecer com o texto e com elementos externos a ele que a significação do enunciado será construída. O leitor assume um papel primordial de significar a crônica, a partir das marcas textuais expressas e materializadas pela autora. O autor deixa de ser, portanto, o dono do único sentido possível ao texto, mas não deixa de estar presente na condução da interpretação do texto, já que o leitor irá significar as lacunas não preenchidas ou não materializadas por ele.

Nesse sentido, a crônica é um produto cultural que transita tanto na esfera da comunicação, no estabelecimento de produtos culturais e comunicacionais; na esfera da história, porque é entendida a partir de determinado contexto histórico e, por fim, no âmbito da construção literária e artística. Para ela convergem as três esferas...

REFERÊNCIA

ASSIS, Machado. O nascimento da crônica. In:_____. PIETRO, Heloisa (org.). **Do conto à crônica**. São Paulo: Salamandra, 2003, p. 48-49.

BOSI, Alfredo. O realismo. In:_____. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 163-259.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: _____. **Para gostar de ler**. Crônicas. v. 5. São Paulo: Ática, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Pontes, 2000, p. 327-358.

_____. A pessoa que fala no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1988, p. 134-163.

_____. Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In:_____. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 11-67.

_____. Língua, fala e enunciação. In:_____. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988, p. 90-109.

_____. Problemática e definição. In:_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Pontes, 2000, p. 279-287.

_____. O enunciado, unidade da comunicação verbal. In:_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Pontes, 2000, p. 289-326.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In:_____. BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 101-110.

BOTELHO, Joaquim Maria Guimarães. O vale do Paraíba em forma de pepitas. In:_____. GUIMARÃES, Ruth. **Crônicas valeparaibanas**. Cadernos culturais do Vale do Paraíba. Caçapava (SP): Fundação nacional do tropeirismo, 1991, p. 12-13.

BRUNATO, Adriana. Ruth Guimarães: a estrela imortal. **Valeparaibano,** São José dos Campos (SP), 18 set, 2008, p.7.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In:_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006, p. 60-76.

GRIGOLETTO, Evandra. Reflexões sobre o funcionamento do discurso do outro: de Bakhtin à análise do discurso. In:_____. ZANDWAIS, Ana (org.). **Mikhail Bakhtin:** contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005, p. 116-131.

GUIMARÃES, Ruth. Um cachoeirense. **Valeparaibano,** São José dos Campos (SP), 10 mar 2010, p.3.

_____. **Calidoscópio**. A saga de Pedro Malazarte. São José dos Campos (SP): JAC Editora, 2006.

PASIN, José Luiz. **Ruth Guimarães**. Bio-bibliografia. Lorena (SP): Centro Cultural Teresa D'Ávila, sd.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

LEITURA E SOCIEDADE: UMA ESTRATÉGIA DE VALORIZAÇÃO CULTURAL

Claudio Roberto da Silva Mineiro[1]

RESUMO
A intenção deste artigo é refletir sobre a leitura como prática escolar que se dá entre diferentes culturas, ação na qual os leitores (protagonistas desta ação) não só se encontram com o mundo, mas reconstroem este mundo. Mas se por um lado existe uma função e um papel importante da leitura para afirmação social e intelectual do sujeito, por outro lado se constata um conflito e um preconceito cultural e lingüístico na escola. Em grande parte dos conteúdos escolares e dos textos que circulam nas escolas de modo geral, pouco aparece a cultura popular e as subculturas dos alunos/leitores. Assim, é preciso que a variedade de gêneros textuais e o reconhecimento das diferenças não como deficiências façam parte das estratégias de leitura dentro das escolas.
Palavras-chave: Leitura. Escola. Sociedade Função. Cultura.

1. FUNÇÕES DA LEITURA

Para que serve a leitura nos dias de hoje? Percebe-se que a leitura e a compreensão do que se lê é fundamental diante da atual sociedade, pois ela dá autonomia, informação, conhecimento, registros e dá também competência, o que é primordial em qualquer profissão que se tenha. O ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor pelas quais ele extrai informações que vão lhe constituindo enquanto indivíduo para sua convivência na sociedade.

Hoje a sociedade é, inegavelmente, grafocêntrica, e para resolver pequenos problemas cotidianos é necessário "conhecimento gráfico". Mas é preciso ter claro que a leitura e a escolarização terão mais significados se derem ao sujeito condições de argumentar, de participar, de intervir, de produzir conhecimentos e de compreender o que leu. Para que se tenha essas oportunidades é necessário que a escola trabalhe desde o início da alfabetização com tipos variados de textos, fazendo com que os educandos aprendam a fazer leitura de imagens, de músicas, charges etc. Assim, dificilmente ele será manipulado pelas outras pessoas.

O professor tem um compromisso social e uma das melhores alternativas para cumprir com esse dever é seguir o caminho da leitura. É muito importante que o leitor se envolva, se emocione e adquira uma visão de vários materiais portadores de mensagem presentes na comunidade em que vive, pois isso lhe projetará para vida.

A aprendizagem natural da leitura deve ser considerada pelo professor e incorporada as suas estratégias de ensino, com o fim de melhorar qualidade desse processo contínuo iniciado no momento em que o aluno/leitor é capaz de captar e atribuir significado às coisas do mundo. Assim, a ação de ler

[1] Mestre em Literatura - URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

o mundo se enriquecerá na medida em que o aluno/leitor conheça progressivamente numerosos e variados gêneros textuais. Um trabalho de leitura pode abordar tipos diversificados de texto, enfoques diferentes de interpretação e proporcionar o desenvolvimento de estratégias e habilidades para a aprendizagem da leitura. Conforme MAGNANI:

> "Os diversos tipos de textos podem ser usados para vários fins e em várias disciplinas, mas, de acordo com a compartimentalização hoje existente na escola, no caso específico de Linguagem Portuguesa, não é só o conteúdo do texto que faz parte do processo de ensino/aprendizagem; é sua condição de texto, visto na totalidade, e que abrange os modos de produção e percepção, os códigos e normas lingüísticas e estéticas, os conteúdos, enfim, as relações extra, intra e intertextuais (1989, p.34).

Mas, ainda com todas estas evidências, até hoje ler é um problema para muitas pessoas. Cabe também à escola, em meio a tantas mudanças tecnológicas e sociais, estimular a leitura, melhorar as estratégicas de leitura, principalmente de compreensão (um dos principais problemas aprendizagem) e oferecer muitos e variadas tipologias de textos.

Aprender a ler não é só uma das maiores experiências da vida escolar, é uma vivência única para todo ser humano. Ao ler, abre-se a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, participar ativamente da vida comunitária, crescer social e intelectualmente, alargar a visão de mundo, do outro e de si mesmo.

> Mais que um meio de adaptar-se às exigências de uma sociedade cada vez mais seletiva e excludente, portanto o ensino da leitura é possibilitar uma compreensão crítica do mundo, é dar sentimento para o nosso estar no mundo e, portanto, ensino da leitura com valor ético (EVAGELISTA, 1992, p. 125).

Embora a leitura seja uma porta para a construção ou ampliação da criticidade, ela é uma operação mental complexa marcada por tensões, porque envolve ativamente a pessoa. Ler exige esforço mental e físico. E, como tudo que dá trabalho, muitas vezes, a tendência abandonar.

Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos, podemos ler seqüências de números de maneiras diferentes, dependendo daquilo a que eles se referem (CAGLIARI, 1996, p.149).

Na leitura, o leitor está diante de palavras escritas por um autor que não está presente para completar as informações. Por isso, é natural que forneça ao texto informações enquanto lê. Quando alguém lê, dá um determinado valor àquilo que leu, alterando ou confirmando, ou ainda tornando mais claro ou confuso o texto lido. Duas pessoas lendo o mesmo texto podem entender mensagens

diferentes porque seus esquemas cognitivos, ou seja, as capacidades já internalizadas e o conhecimento de mundo de cada um são diferentes.

Quem lê está em contato com quem escreveu o texto, com idéias de uma ou de várias pessoas. Recorre às próprias idéias para conferir o que conhece sobre o assunto, para concordar contraria o autor. A leitura desperta interesse quando faz sentido e traz conceitos que se articulam com as informações que já se tem. Ela tem o poder de completar o homem. "As pessoas que não leem são pessoas vazias ou subnutridas de conhecimento. É claro que a experiência da vida não s reduz à leitura. A vida como tal é a grande mestra" (CAGLIARI, 1996, p.150).

Quando feita uma leitura, ao contrário do que alguns pensam, o seu processo acontece no cérebro, assim como o da escrita. Para haver compreensão do texto lido, o leitor precisa ter o conhecimento prévio, que envolve o conhecimento do mundo, o lingüístico e o poder de criação imaginária teatral.

2. LEITURA, CULTURA E ESCOLA

Existe uma função e um papel importante da leitura para constituição social e intelectual do sujeito. Então, por que a resistência em ler, revelada por um considerável número de alunos? A resposta está no conflito cultural e lingüístico dentro da escola. A origem desde confronto pode estar ligado ao fato da escola não colocar em questão a sociedade assim como ela é, ou seja, com as diferenças entre os povos e culturas que a compõem. As classes mais privilegiadas formam os estereótipos e a escola parece estar a serviço de um determinado grupo em detrimento a outro.

> A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominante; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são seus e que são apresentados como "certos", enquanto seus próprios padrões são ignorados como inexistentes ou desprezados como "errados". (SOARES, 2001. p.15).

Ora, a *desvalorização* e *desprezo* afetam e reprimem o aluno que não consegue se identificar no ambiente escolar. Por vezes, sua língua, sua cultura, seus valores e costumes são reconhecidos de maneira injusta ou nem aparecem nas leituras escolares. "A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens" (SACRISTÁN,1999, p.97)

A força cultural dominante, há tempo e de maneira preconceituosa, está desconsiderado nos currículos escolares aquilo que pode, e em muito, vir a contribuir para a formação crítica do aluno e também do professor. O aluno que não vê sua língua expressa no papel não tem vontade de ler. Às vezes, os professores

> ignoram inteiramente conceito da variedade lingüística, são preconceituosos em relação aos dialetos não-padrão, que vêem como sistemas estruturados e coerentes; este é o principal obstáculo do ensino do dialeto-padrão, que não pretenda substituir e nem menosprezar os dialetos dos alunos. (SOARES, 2001, p. 50)

Antes de a escola apontar e dizer que os alunos não lêem, como vem sido dito por aí, é bom refletir sobre se aquilo que a escola quer que os alunos leiam tem identificação com eles ou são instrumentos textuais que, embora de maneira implícita, apresentam um caráter preconceituoso e discriminatório.

Como quer a escola despertar o gosto da leitura forçando aluno ler aquilo que ele não conhece e que foge de sua realidade diária? No momento de avaliar a autentica capacidade verbal (cabe isto também a escrita e não apenas para leitura) da criança é necessário fazer isto levando em consideração o seu contexto cultural e dentro de situações naturais variadas.

A escola recebe e sempre receberá alunos que vêm de diferentes ambientes sociais e com cargas e culturas variadas, ela não pode insistir apenas em ensinar a língua padrão, ou a língua padrão pela padrão. Há a necessidade de fazer um jogo com a oralidade e por este jogo chegar então ao conhecimento norma padrão. O jogo e o reconhecimento das diversas variedades dialetais poderão despertar o desejo pela leitura, pois neste jogo o aluno enxergará a sua identidade cultural.

Não pode a escola reconhecer uma língua (no caso a padrão) e menosprezar a outra. Igualmente, não deve a escola oferecer um determinado gênero textual e ocultar outro. Como pode assim formar leitores ou despertar gosto pela leitura? Ora, as línguas e as culturas não são inferiores ou superiores, apenas diferentes e variáveis. Não há numa comunidade, e muito menos numa escola, uma uniformidade linguística ou cultural. A língua é diferenciada por grupos sociais imensamente variados, embora os tais, muitas vezes, estejam na mesma comunidade.

> O estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há língua mais complexa e mais simples, mais lógicas e menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que serve, e igualmente validade como instrumento de comunicação social (SOARES, 2001. p.39).

É quase inaceitável dizer que existe uma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma, ou seja, há uma evidente variação lingüística nas comunidades. E esta diferenciação lingüística é o reflexo da variedade social. Se se reflete na sociedade, logo também refletirá na língua e em seguida na escola que recebe grupos sociais variados. Mas a escola parece ainda não entender isto.

Ainda surge outra indagação: Como pode um aluno ter gosto, ler apaixonadamente na escola e conseguir reconhecer a importância da leitura para sua formação intelectual, se os textos estão distantes de sua realidade e implicitamente lhe marginalizam culturalmente? É preciso que a escola renda-se e reconheça a existência da diversidade cultural que ela comporta, e que todas as culturas e línguas são estruturadas, coerentes e complexas, existindo, assim, uma diferença não uma deficiência. Se a escola age assim o aluno sofre

> um processo de *marginalização cultural* e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais (...), mas por que é diferente. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças* em *deficiência* (SOARES, 2001. p. 15).

A escola não consegue controlar (e nem deve) a chegada de alunos com diferenças étnicas, sociais, econômicas e culturais e religiosas. Ao acolher estas diferenças, e não conseguindo respeitá-los e dar um tratamento indiscriminado a escola reconhece/nomeia alguns como deficientes e com isso vai marginalizando-os culturalmente.

> Ampliar o desenvolvimento de uma alfabetização étnica e cultural que implica no conhecimento das historias das contribuições dos diferentes grupos étnicos à cultura 'dominante', embora esses grupos sejam normalmente excluídos e marginalizados. E, a partir dessa formação, desenvolver o sentido de ufania e de orgulho pela própria etnia (TORRES, 2001, p. 202/203).

A escola, embora que muitas vezes seja de modo inconsciente, tende a privilegiar um pequeno grupo (os dominantes) e excluir um outro maior (os dominados), não reconhecendo que as pessoas dos guetos, por exemplo, têm uma linguagem "bem" elaborada e com estrutura própria.

> A afirmação de que as crianças dos guetos vivem num contexto de "privação lingüística, onde recebem pouca estimulação verbal, ouvem uma linguagem mal

> estruturada, e por isso tornam linguisticamente deficiente, é inteiramente falsa; ao contrário, as crianças dos guetos recebem muita estimulação verbal (SOARES, 2001. p. 44).

Assim, além oferecer diferentes gêneros textuais aos seus alunos, a escola deve trabalhar a oralidade para contemplar as diferentes realidades de seus alunos. Desta forma, os alunos poderão expressar pela na leitura a sua visão e o seu conhecimento de mundo, bem como chegar ao conhecimento (ou desejado domínio) da língua padrão como quer a escola.

3. O PROCESSO E A ESTRATÉGIA DA LEITURA.

Há o reconhecimento de que a leitura é um dos instrumentos que pode vir a modificar o homem e enriquecê-lo intelectualmente; há também a evidência de que a escola ao abrir suas portas recebe alunos de diferentes grupos sociais e com cargas culturais variadas. Daí, então, vem mais uma indagação: Por que os alunos, de modo geral, lêem pouco e não apresentam gosto pelo que lêem? Vê-se que o conhecimento lingüístico caracteriza-se como aquele implícito, não verbalizado, nem verbalizável. Na grande maioria das vezes, requer conhecimento gramatical (inconsciente) e estratégias de leitura.

Mas não é possível falar em estratégias de leitura relacionando-a com obrigação. É claro que a leitura não pode vir vazia, seca ou estanque. Ela deve estar acompanhada por uma intenção. No entanto, nem sempre esta intenção precisa estar estampada no papel, isto é, não precisa o aluno ler e devolver imediatamente a resposta numa folha de papel. Esta leitura pode ser lúdica, sem pressa e sem pressões.

> Às vezes, ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico. Outras vezes requer um trabalho paciente, perseverante, desafiador, semelhante à pesquisa laboratorial. A leitura pode também ser superficial, sem grandes pretensões, uma atividade lúdica, como um jogo de bola em que os participantes jamais se preocupam com a lei da gravidade, a cinética e a balística, mas nem por isso deixam de jogar bola com gosto e perfeição (CAGLIARI, 1996, p.149).

Antes do professor apresentar um texto (entenda-se aqui texto como todo e qualquer material verbal ou não verbal), ele precisa atentar para o espaço dimensional de conhecimento de mundo, que pode ser adquirido formal ou informalmente. Vale lembrar

mais uma vez da bagagem cultural que este indivíduo carrega. Tanto antes, durante, como após a leitura é preciso que o conhecimento de mundo do aluno esteja evidente e ativado e não perdido no fundo da memória. Como uma estratégia o professor deve fazer inferências e relações das leituras com o mundo real dos alunos. A leitura do mundo é obviamente uma metáfora, mas nem por isso deixa de ser algo tão importante para cada um quanto a própria filosofia de vida (CAGLIARI, 1996, p.150).

Aí surge a importância de se praticar a leitura e a escrita dentro de cada área do conhecimento. Nas ciências, deve ser feita a de codificações e discernimento das informações; nas artes, a construção de códigos estéticos; na matemática, a contextualização, a sua relação com o mundo real; na história, narrar alguns critérios que separam a história da literatura; na geografia, a leitura do espaço, da paisagem, do mundo, na música, a habilidade de criar uma imagem, auditiva; na língua estrangeira, a língua como manifestação cultural de outros povos; na educação física, leitura do corpo, expressão pelos movimentos e no português e na leitura devem ser desenvolvida a capacidade de ler e compreender todo e qualquer texto escritos em sua língua.

É equivocada a idéia de que leitura e suas estratégias têm a ver somente com a disciplina de português. Todas as áreas do conhecimento precisam ser lidas criticamente, caso contrário, não trarão nenhum conhecimento significativo para o leitor. Um texto de História ou de Ciências não é verdade imutável à qual não se aplique o conceito de leitura. Usando da linguagem escrita, esses textos também são sujeitos às mesmas normas de funcionamento social do signo lingüístico (MAGNANI ,1989, p.34).

A exploração de textos diversificados é uma prática pedagógica que proporciona o desenvolvimento estratégico da expressividade, do uso funcional da linguagem, da leitura e da reflexão sobre o mundo. O ato de ler é o processo de construção de significado a partir do texto. Isso se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior probalidade de êxito na leitura.

A interação que se estabelece entre o texto escrito e o leitor é diferente daquela estabelecida entre duas pessoas quando conversam, por exemplo. Nessa última situação estão presentes muitos aspectos, além das palavras: gesticulação, expressão facial, entonação de voz repetições, perguntas que dão significados a fala. Por isso e interessante que o aluno/leitor faça relatos usando sua própria linguagem.

Quando a criança chega à escola já é um leitor do mundo. Desde muito nova começa a observar, a antecipar, a interpretar e a interagir, dando significado aos seres, objetos e

situações que a rodeiam. Ela utiliza estas mesmo estratégias de busca de sentidos para compreender o mundo letrado. Declara MCLAREN que

> os educadores críticos precisam entender, afirmar e analisar tal experiência, afim de reconhecer os limites e possibilidades inerentes às formas culturais e sociais por meio das quais os estudantes aprendem a definir a si próprios, a engajar suas experiências em uma pedagogia crítica que ofereça os meios e as práticas para a transformação social e de si mesmo (1997, p.96).

As estratégias de leituras que tendam a funcionar mais facilmente são aquelas que atentam para as consciências e mentalidades diferentes, que permitem que os alunos imirjam em sua realidade e a partir daí conheçam outras realidades, que façam críticas e que dêem coragem para que os alunos queiram mudar e transformar seu mundo. Se usadas com clareza, previsão e criatividade, as estratégias de leitura exigem que o leitor acione conhecimentos prévios, como idéias, hipóteses, visão de mundo e de linguagem sobre o assunto.

A aprendizagem da leitura constitui uma tarefa permanente que se enriquece com novas habilidades na medida em que se manejam adequadamente textos cada vez mais complexos. Tal aprendizagem da leitura não se restringe ao primeiro ano de vida escolar, pois essa leitura é simplesmente uma decodificação. Aprender a ler é um processo que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade e de toda a vida. Aliás, quanto mais leitura, mais conhecimentos e maiores oportunidade sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da leitura na escola é uma tarefa árdua, porém necessária. A escola, por excelência, é o espaço apropriado para este exercício, e é a partir deste espaço, acompanhado por seu conhecimento de mundo e de sua carga cultural que o aluno se projetará para o mundo futuro.

A leitura desenvolve e tem funções importantes, sendo elas tanto de caráter cognitivo como social e intelectual, pois a leitura tem poder de *polir* e lhe dar ascensão social. No entanto, é bom lembrar que as funções da leitura só serão eficazes, e cumprirão sua finalidade, se ordenadas por estratégias bem definidas pelo professor.

Ainda não se pode esquecer que a leitura só será interessante se o material de leitura tiver identificação cultural com quem a lê. A escola, que carrega dentro de si uma diversidade de culturas e indivíduos de línguas não uniformes, precisa buscar respostas para a questão da não leitura. A diversidade textual e o reconhecimento de diferença e não deficiência tende ser um dos caminhos sábios a seguir.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**, São Paulo, Scipione. 1996.

EVAGELISTA, Aracy A. M. **A Escolarização da Leitura Literária, O Jogo do Livro Infantil e Juvenil –** Ed. Autêntica.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____ Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, Literatura e Escola: Sobre a Forma do Gosto.** SP: Martins Fontes, 1989.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda**. Linguagem e Escola** SP. Ática. 2001 (Série fundamentos).

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia Educação e Multiculturalismo**. Petrópolis Vozes. 2001.

A HISTÓRIA E O SILÊNCIO DOS COMUNS

Daniel Conte[1]
Hernan Dario Sanchez[2]

RESUMO
O texto busca traçar um paralelo entre Asterión e Zé, personagens de "A casa de Asterión", de Jorge Luis Borges; e "O buraco", de Luiz Vilela. Os dois habitantes de labirintos fogem à grosseria das palavras, à verborragia inestancável da malha social e se constroem isolados, retirados do espaço comum. Isso se dá através da habitação do silêncio e, consequentemente, do repúdio à palavra. O silêncio e a construção de um espaço labiríntico, no caso de Zé, e a manutenção sistêmica do labirinto, por Asterión, vão erguer-se como estratos da esterilidade dos sentidos produzidos pela inadequação do uso verbal.
Palavras-Chave: Silêncio. Labirinto. Outro.

INTRODUÇÃO

A ideia que nos faz anotar algumas palavras sobre o silêncio vem da leitura de sua construção. Não a de Steiner (1988), mas a de Vilela (1980) – a leitura d'*O buraco.* Na tessitura dessa narrativa, o narrador vai-se construindo à medida que cava um buraco nos fundos do terreno em que vive com sua família. A construção vem desde a infância, longínqua e pouco clara na memória. O narrador-cavador é o próprio silêncio. É um corpo ausente de palavras e cheio de sentido, uma vez que sua mudez voluntária é o absinto do vazio edificado, da representação silenciosa excessiva de sentido. "Não sei quando começou o buraco, a lembrança mais antiga que tenho de mim coincide com a mais antiga que tenho dele" (VILELA, 1980, p. 18), afirma o personagem denunciando sua construção. Seu estar mais íntimo. Uma espécie de colmatação da própria ausência dentro de si, porque o conto surpreende pela hesitação, não da palavra, mas de sua elevação significativa, pois nele a palavra não serve como volante da dúvida, e sim de sentido produzido no leitor. O distanciamento se acaba entre narrador e narrado e a compreensão passa a ser constitutiva de uma imensidão íntima.

[1] Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana pela UFRGS. Professor do Curso de Letras da Universidade Feevale. Coordenador do Projeto de extensão "Ler é Saber".
[2] Especialista em tradução português-espanhol pela Universidade Gama Filho. Licenciado em Letras Português-espanhol pela Universidade Feevale. Professor da Universidade Feevale.

É importante evidenciar neste espaço que o buraco tem sua autoria confundida e não clarificada. O narrador o tem como uma recordação primeira, mas afirma que já existia um início de cavação, quando diz, "e não sei se era eu quem o havia começado, ou outra pessoa" (VILELA, 1980, p. 18) isto se configura no texto como uma espécie de auto-(des)responsabilização pelo princípio da feitura. O medo de ser autor primeiro do buraco é o medo de ser autor daquilo que virá depois, no desfecho do conto, o processo de metamorfose definitiva e, com ela, o assumir-se como outro, como um desconhecido provocador de estranhamento.

Essa questão podemos encontrar em Chevalier e Gheerbrant (2000) quando nos ensinam que a simbologia do buraco vai além da mera ideia da significação do vazio. A possibilidade de travar contato com o desconhecido é muito mais relevante do que a rasa leitura do nada e da esterilidade como significação – exatamente a percepção dos personagens-circundantes, que tentavam convencer Zé a abandonar seu ninho. A abertura para o desconhecido, retida na significação íntima do buraco, é "o além em relação ao concreto" (ibid., 2000, p. 148), pontuam os autores. Aí se põe evidente o desejo sonhado do auto-exílio de Zé, do retorno à segurança uterina, pois o espaço-útero vai oferecer o alicerce ideal para a condição de sonhador: a proteção [dada pela inviolabilidade do espaço construído], o alimento [deixado todos os dias, à noite, pela mãe] e o silêncio (forma primeira de significado, produzido pelo personagem, ao pensar-se como sujeito).

O último componente basilar da possibilidade do sonhar, o silêncio, é um produtor único de sentido e que, imprescindível para a construção significativa do personagem, só seria onipotente e onipresente dentro do buraco, confortado em seu ninho, no limite do concreto. Zé percebe a ausência de significação na banalização da palavra e na prostituição dos sentidos. Para ele, o silêncio é. Não produz ruídos hostis. Não reivindica. Não consente. Simplesmente é possível habitá-lo. Os que habitam sua organização sócio-espacial não percebem isso. A totalidade do silêncio é tão significativa que o personagem o divide em diferentes tons. A ausência da palavra agora é música. Mas a música se dá justamente na ausência dos outros, daqueles não-iniciados à possibilidade do pensar-se:

> Maria era minha noiva. Eu não respondia mesmo com ela. [está se referindo aos chamamentos para que saísse do buraco] Então havia um silêncio que eu percebia ser o da pessoa esperando ainda que chegasse lá em cima algum som de baixo – mas eu ficava bem quieto. Então o silêncio voltava a ser o de antes, a pessoa tinha ido embora. No começo esse silêncio era de um tipo, depois ficou de outro eu estava virando um especialista em silêncios, distinguia milhares de tipos diferentes: no começo era o silêncio de quem espera, apenas espera um som e depois pensa:

> "é, ele não está aí mesmo não". Mas depois quando ficaram sabendo que eu passava ali quase o dia inteiro, quando sempre me viam indo para ali, esse silêncio era o de quem espera desconfiando e pensando: "ele está aí, sei que está aí, e não quer responder". (VILELA, 1980, p. 23).

Como vemos, o buraco-útero-refúgio é respeitador da condição significante de Zé e permite sua habitação por um simples motivo: sua iniciação. O ritual sustentado durante toda a vida, desde sua primeira imagem sobre si mesmo, é o respaldo necessário para que se edifique uma relação íntima entre homem e buraco. Enquanto as pessoas que o cercavam não eram capazes de abrir mão da máscara imediata do sentido, o personagem cavador eleva sua sensibilidade ao ponto de gerar tons ao silêncio e indignar-se com a violação de seu espaço. Quando começou a habitar seu buraco, ele o percebeu pouco resistente ao voraz assédio que sofria. Diz ele que

> ainda era um silêncio muito frágil [aquele produzido pela sua interação com o buraco] e qualquer barulho mais forte lá fora vinha trincá-lo. Era preciso tornar o buraco mais fundo. Além disso, as pessoas que me procuravam já o haviam descoberto e então chegavam na beirada e pediam para eu sair, e se eu me recusava, insistiam, ameaçavam jogar coisas dentro; não tinham o menor respeito pelo buraco e isso me dava mais vontade ainda de ficar dentro dele, e de não encontrar-me com essas pessoas. (ibid., p. 21).

Essa hostilidade representada pelos personagens periféricos a Zé, que apelam para a brutalidade violadora, deixa uma relação muito clara, a relação do ser-exterior e do ser-interior, ou melhor, daquele que se permite sonhar e constrói o espaço adequado para isso – já que no espaço social, no caso de Zé, não se pode habitar os desejos – e daquele que hostiliza o espaço do sonhador. Isso vai elevar o valor da intimidade, gerada pelo silêncio e pela estrutura labiríntica construída. É Bachelard (1998, p. 57) que expõe essa relação e ensina que no mundo "fora da casa, a neve apaga os passos, embaralha os caminhos, abafa os ruídos, mascara as cores. Sente-se em ação uma negação cósmica pela brancura universal. O sonhador da casa sabe tudo isso, sente tudo isso e, pela diminuição do ser do mundo exterior, sente um aumento de intensidade de todos os valores de intimidade". É justamente o que ocorre com Zé, o apagamento de elementos fundamentais de sua existência o faz retirar-se e construir-se como Outro, o faz ter a necessidade do sentido calado. Como uma negação aos valores externos, aos caminhos embaralhados, ao abafamento dos ruídos e ao mascaramento das cores. A não-vontade de brincar com os outros meninos, o ignorar os emocionados apelos de sua mãe, ou ainda, gerar um proposital silenciamento para afastar Maria, sua noiva, denunciam seus anseios de isolamento assumidos no percurso metamórfico.

Esse assumir-se (ou a denúncia dessa alteridade) vem desde a infância, como comentei anteriormente, a mesma infância que aparece nebulosamente no início da narração – a cavação do buraco se dá simultaneamente à construção de uma alteridade confusa, mas desejada, e da solidificação do silêncio. Silêncio evidenciado como principal habitante do labirinto em que se transformou o espaço construído pelo personagem. Labirinto-buraco que terá a mesma função da conhecida Casa do personagem de Borges[3], a proteção, o refúgio.

O buraco, esse labirinto, se transformará em abrigo seguro, em proteção completa à hostilização social, numa espécie de refúgio inviolável. É o único espaço em que criatura e criador, ou buraco e cavador, estarão total e plenamente distanciados dos elementos sociais que desestabilizam seus percursos. O incompreendido Asterión borgeano e Zé, o Homem-tatu, pertencem ao rol dos hostilizados sociais que carregam consigo seus deuses domésticos (Bachelard, 1998) e se isolam num intento de profusão constitutiva de seu silenciamento, ora imposto, ora voluntário, mas sendo, na maioria das vezes, o segundo, decorrência do primeiro. E criam, então, uma fenda na malha social.

1. O LABIRINTO E SUA SIGNIFICAÇÃO

De acordo com Bertrand Gervais (2002, p. 14) em seu ensaio "Le labyrinthe et l'oubli. Fondements d'un imaginaire", ao comentar uma passagem de Jacques Attali, diz que

> Son diagnostic pose la figure du labyrinthe comme algorithme de résolution des problèmes d'orietation que notre monde ne cesse ne nous poser et, pour le montrer, il entreprend de définir un itinéraire, un cheminement fait de gestes – approcher, accéder, parcourir, "labyrinthe"- et de meditations, où se mêlent à la fois savoir sur cette forme architecturale et glose sur sa verité. Tout y devient labyrinthique, jusqu'à la corrida, le jazz, et le football, ce qui fait de son traité un autre symptôme de l'emprise de cette figure sur l'imaginaire contemporain. Son ouvrage oscille entre des discours critiques et initiatiques.

A percepção labiríntica de Gervais e a explicação da figura do labirinto e da elevação algorítmica de sua funcionalidade trazem a resolução dos problemas e dos empecilhos de uma construção problemática latente e da complexidade da vida, o que se mostra como sintomático na contemporaneidade. É possível afirmar, desde aí, que o ritual de passagem de Zé ao construir seu buraco é o ritual de construção de seu labirinto-ninho. Se o Asterión de Borges o recebeu pronto, não o aflige a necessidade de construí-lo, resta, então, sua permanente

[3] Refiro-me a Asterión, personagem do conto "A casa de Asterión", de Jorge Luis Borges.

reinvenção que se dá a todo instante, porque é importante dizer que o personagem sonha, devaneia e se projeta pelas galerias de sua casa.

> *Claro que no me faltan distracciones. Semejante al carnero que va a embestir, corro por las galerías de piedra hasta rodar al suelo, mareado. A cualquier hora puedo jugar a estar dormido, con los ojos cerrados y la respiración poderosa.*
> [...] Pero de tantos juegos el que prefiero es el de otro Asterión. Finjo que viene a visitarme y que yo le muestro la casa. (BORGES, 1995, p.570).

Asterión quebra o silêncio. Rompe o estado de prostração existencial e evidencia a linguagem em sua forma encarcerada, a palavra. Evidencia-a e é rechaçado por ela, sendo obrigado ao recolhimento. Estamos diante de duas percepções do labirinto: uma de um refúgio em que se constrói a solidificação do silêncio, no caso de Zé. E outra, na qual se reinventa o silêncio e o encarcera na linguagem, no caso de Asterión. Apesar de serem construções distintas, é perfeitamente possível aproximá-las, pois a imagem labiríntica cerceia os dois personagens e seus respectivos decursos dentro das narrativas. A ideia de labirinto não pode estar centrada única e exclusivamente na construção perturbadora da infinidade de corredores ou de um entrecruzamento de caminhos infinitos. O que se sabe é que a origem do Labirinto vem do palácio cretense de Minos em que estava encerrado o Minotauro.

De todos os que entraram nele só Teseu conseguiu sair. Não por seu mérito, mas pelo fio de Ariadne. Isso significa que o essencial está na dificuldade do seu percurso e não propriamente em sua forma. Percurso que pode ter como sinônimo a construção de um buraco, defesa última elevada da reação hostil da sociedade, da opressão sentida, da palavra cifrada. A construção dum lar em que as imagens formem um mosaico "trazedor" de sentido é importante porque é, a partir daí, que se ordenarão todas as vontades em seus anseios, pois é a partir desse espaço construído que Zé escutará com autoridade a "voz do passado" (BACHELARD, 1998, p. 74) que ressoará diferente em seu outro universo: o universo cavado que traz a metamorfose do personagem e com ele já se confunde.

Ao justificar a razão da pequena caverna, diz que de "qualquer modo uma coisa já era certa; aquele buraco existia e era meu, inseparavelmente meu, tão meu que era como se estivesse não ali fora, mas dentro de mim" (VILELA, 1980, p. 20).

A construção já é extensão de si mesmo e a travessia é irreversível e seu desejo irrefreável. A passagem se dá paulatinamente, ao contrário do processo de reclusão de Asterión, se ergue do desejo de fugir da perturbação verborrágica, "disseram-me [voz do personagem] que eu era orgulhoso, que eu desprezava os outros ou que não me importava com eles, e até que os odiava. Quanta incompreensão. Havia também os que diziam: 'Deixa,

deixa ele; ele não tem jeito...'" (ibid., p. 20). Não se respeita, está visto, o anseio de Zé de pensar o silêncio, de voltar-se contra o positivismo da linguagem, de construir uma assimetria em relação ao dizer convencional daquele espaço hostil. O silêncio caracteriza-se como a desagregação da dialogia imediata, numa leitura superficial podemos argumentar que não se constrói uma identidade se não há um Outro – base sedimentada da divergência e da equação identitária: eu não sou porque sou, mas sou porque não sou o Outro que se me apresenta. O que se pode dizer é que essa simples equação se deteriora se pensarmos na constituição de Zé que, embora busque um Outro, foge ao comumente dado à constituição identitária, porque em verdade busca um-outro-eu-seu, uma resistência organizada em pensamento e linguagem que vai negar todas oposições até então constituídas e possíveis. Assim, encontramos em Steiner (1988, p. 31) uma possível sustentação do que estamos defendendo já que para ele o

> homem santo, o iniciado, se afasta não apenas das tentações da atividade mundana, mas também da palavra. Sua retirada para a gruta da montanha ou para a cela monástica é a representação exterior de seu silêncio. Mesmo aqueles que são apenas iniciantes nesse árduo caminho aprendem a desconfiar do véu da linguagem, a rompê-lo para chegar ao mais real.

Se recuperarmos a explicação de Chevalier e Gheerbrant (2000) sobre a significação do buraco quando dizem que ele traz a representação da passagem do concreto para o além, pode-se fazer um paralelo entre o além, o Outro, a concretização do silêncio, a negação do ser-exterior e o real, elencando-os como elementos constituintes de uma espécie de armadura usada pelo personagem para o confronto tácito dos sentidos – batalha dioturna na constituição do silêncio. Condição que em hipótese alguma se encherá de linguagem, querendo ser tudo, querendo dar conta da totalidade de sentidos. Não, o silêncio perseguido por Zé passa longe de ser abissal, ele é simplesmente a possibilidade de reelaboração das contradições que constituem um sujeito, no caso do nosso personagem, um ansioso e hostilizado sujeito. Um sujeito sonhador-de-casa.

Não podemos esquecer a força devastadora da linguagem esterilizada e a violência que ela constitui, a violação profana que inspira em seus usuários, o poderio destrutivo – seu mal congênito. Não podemos esquecer que a imagem que pinta Bachelard (1998, p. 57) é irretocável quando fala do sonhador-da-casa, do apagamento dos passos, do embaralhamento dos caminhos, do abafamento dos ruídos, do mascaramento das cores. A construção de um espaço íntimo leva o cavocador a pensar seu refúgio como reserva íntima, não possível a qualquer um que queira invadi-lo.

O que quero dizer é que o labirinto é um complexo emaranhado de possibilidades que têm a função de refugiar o ser violado, o ser que não encontra vontade em seu canto e que eleva cantos paralelos, assim, ele, o labirinto, e sua

> associação com a caverna o mostra bem – deve ao mesmo tempo permitir o acesso ao centro por uma espécie de viagem iniciatória, e proibi-lo àqueles que não são qualificados. [...] Trata-se, portanto, de uma figuração de provas discriminatórias, de iniciação anterior ao encaminhamento na direção do centro escondido. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000, p. 531).

Essa passagem traz a justificativa da quase patética reação dos personagens do conto de Vilela, ao perceberem a ação (kafkiana ação) de Zé, ao assumir-se como tatu e passar a viver em seu buraco, seu labirinto construído. Sua decisão afirma que já existe um Outro construído, se não plenamente, já pronto para ordenar seu espaço de desejo. Não existe uma reação dentro da construção narrativa, o que há, isso sim, é uma tentativa de diálogo que não se concretiza porque há uma cisão na comunicabilidade, o silenciamento de uma das partes. Amputam-se os possíveis sentidos das palavras.

> Meu filho você não está exagerando? A gente pode gostar de ficar dentro de um buraco e de cavar, mas tanto assim? Na vizinhança já andam falando; um dia desses eu vinha na rua quando escutei uma moça atrás de mim falando com outra: aquela ali é a mãe do tatu. Você acha que isso é uma coisa agradável para uma mãe ouvir? Você é meu filho, não quero que te chamem de tatu, você não é tatu, você é gente, não é tatu (VILELA, 1980, p. 23).

Não existe nas palavras da mãe uma produção de sentido com poder de romper as possibilidades do silêncio. Os comentários dos outros elementos daquele espaço, reproduzidos pela mãe de Zé, não têm outro poder se não o de afastá-lo do convívio geral e fazê-lo ainda mais um pensador-de-casa, e fazê-lo ainda mais um ser abandonante do espaço-exterior, transformando-o em um futuro habitante permanente do espaço-íntimo do buraco. Esse rechaçamento é exatamente a mesma hostilização sofrida por Asterión, no conto de Borges, e que o levaria a nunca mais sair de dentro do labirinto. Então aí fica claro que a migração de um espaço a outro, ou melhor, de um hostil-labirinto-retente a um habitável-labirinto-ninho, se dá só para os iniciados, para aqueles que ergueram sua vontade e seu desejo de linguagem. Não para aqueles que querem o silêncio gratuito e quase impossível das pessoas.

> *A verdade é que, das pessoas que me cercavam, com quem lidava todo dia, a maioria me aborrecia, me desgostava, me cansava; me cansavam, sobretudo, por causa de uma coisa: falavam demais; porque não conseguiam ficar em silêncio?*

> *Depois de estar com elas, como era bom entrar no buraco e ficar ali naquele silêncio. (VILELA, 1980, p. 21).*

A adversidade da palavra fere os ouvidos do cavador-de-labirinto, a grosseria altissonante não parece ser a melhor coisa para o ser que ama o estado primeiro do sentido, para o ser que ama o excesso de sentido contido no silêncio. O deslocamento do personagem é visível dentro da organização espacial que se monta aí. O refúgio é evidente. Objetivo. Labiríntico. O que é importante perceber nos dois casos, o de Zé e o de Asterión, é que o *déplacement* sentido se apresenta com certo onirismo, pois o refúgio a ser habitado está distante dali e ao mesmo tempo muito próximo dali. Distante porque não insinua uma possibilidade real para os atores coadjuvantes na narrativa e para o Leitor. Próximo porque é a construção ideológica de uma formação marginal, de silêncio, única. Nunca foi senão aquilo que se constrói ou se reinventa.

Assim, posso dizer que à medida que o personagem constrói o buraco ele se evidencia como sujeito, pois

> já pensava nele como algo que pertencesse só a mim e a mais ninguém [diz o narrador] e como algo secreto, embora ficasse ali no quintal à vista de todo mundo e as pessoas passassem ao seu lado e mesmo sobre ele, mas nem por isso deixava de ser meu e de ser secreto. (VILELA, 1980, p. 18).

Como está posto, o buraco ficava ali à mostra para qualquer um que quisesse entrar nele, construí-lo, mas não existe uma compactuação com o efeito da ação de cavar. E jamais existiria, se pensarmos na questão da iniciação, da preparação, o que se pode pensar como um ritual de passagem, de saída de um mundo (o mundo das palavras que incomodam porque são e estão em excesso) e o mundo-ninho, o da possibilidade de exaltação do sentido, onde se pode habitar de forma plena a existência e construir um devaneio do lar, pois "todo espaço habitado traz a essência da noção de casa" (BACHELARD, 1998, p. 25).

Em tom mais dramático, lamenta-se Asterión.

> *Sé que me acusan de soberbia, y tal vez de misantropía, y tal vez de locura. Tales acusaciones (que yo castigaré a su debido tiempo) son irrisorias. Es verdad que no salgo de mi casa, pero también es verdad que sus puertas (cujo número es infinito) están abiertas día y noche a los hombres y también a los animales. Que entre el que quiera. (BORGES, 1995, p. 569).*

O personagem borgeano se justifica da provocação. O início desse conto começa exatamente com essas palavras que estão citadas. Quando o leio, parece-me cada vez mais uma espécie de estabelecimento de fronteira, o que depois se torna visível e óbvio. Asterión, filho de uma rainha, como ele mesmo diz, vive em total solidão dentro de um labirinto. O

homem com cabeça de touro talvez seja um dos mais pueris personagens da literatura hispano-americana[4]*, sabe de sua singularidade e vive escondido sob a máscara da crueldade pintada pelo povo. A mesma vulgarização verbal que condena Zé a cavar um recanto de sonho relega Asterión ao enclausuramento, ao devaneio descentrado e ao habitar silencioso do labirinto.*

> *A veces lo deploro, porque los días y las noches son largos. Claro que no me faltan distracciones. Semejante al carnero que va a embestir, corro por las galerías de piedra hasta rodar al suelo, mareado. Me agazapo a la sombra de un aljibe o a la vuelta de un corredor y juego a que me buscan. Hay azoteas desde las que me dejo caer, hasta ensangrentarme. A cualquier hora puedo jugar a estar dormido con los ojos cerrados y la respiración poderosa. (BORGES, 1995, p. 570).*

Asterión tenta acelerar a passagem do tempo, sonhando-o mais completo e significativo. A ojeriza causada pelo Minotauro, à vez que saiu do labirinto, provocou uma repulsa coletiva, ou seja, a delimitação definitiva entre Minotauro e sociedade, entre o silêncio e a palavra:

> *Por lo demás algún atardecer he pisado en la calle; si antes de la noche volví lo hice por el temor que me infundieron las caras de la plebe, caras descoloridas y aplanadas, como la mano abierta. Ya se había puesto el sol, pero el desvalido llanto de un niño y las toscas plegarias de la grey dijeron que me habían reconocido. La gente oraba, huía, se posternaba, unos se encaramaban al estilóbato del templo de las Hachas, otros juntaban piedras. (BORGES, 1995, p. 569).*

A violação da individualidade do personagem pela plebe é a utilização da palavra como elemento desestabilizador da possibilidade de habitação do espaço-comum dentro da organização social. Como? Pensemos que todo espaço é passível de habitação, de construção de sentido, de retenção do tempo comprimido, como ensina Bachelard (1998). Isso ocorre sempre que um personagem transita entre a sua condição e a aceitação do espaço que por ele vai ser habitado.

[4]Pode parecer pouco coerente defender a idéia da puerilidade como elemento principal na constituição do personagem de Borges, mas sua significação é pontualmente pueril. Ele busca os convidados como uma criança. Reinventa-se como uma criança. Corre alegre pela casa como uma criança. E quando Teseu o feriu de morte "quase não se defendeu" (BORGES, 1995, p. 570).

Conclusão

Quando há qualquer espécie de hostilização ou retaliação elevada à condição significativa e traumática através da palavra, gera-se a necessidade de elaboração de um espaço outro que não o que se apresenta para ser ocupado – é o que fazem, embora de diferentes formas, Zé e Asterión. E construir outro espaço em que se possam ter lembranças sólidas e significativas é, além de tudo, construir-se como outro sujeito que pode ser encontrado na reinvenção de si mesmo ou no fundo da protetora caverna. É iniciar um processo de metamorfose, separando-se do mundo exterior e ingressando na funcionalização dos ritos preliminares[5].

E aí nós temos duas contrações significativas: de um lado o personagem, não se vendo incluído, recolhe-se ao silenciamento impositivo que é o caso de Asterión. De outro, o silêncio construído-construidor de si mesmo que está em Zé representado.

O silêncio não é prontamente visto, nessas obras, como elemento constitutivo de suas totalidades, o que significa que não é interpretável à primeira vista, pois entre o sentido produzido pelo silêncio e aquilo que se pode apreender, ordenam-se dois fundantes personagens: um significativo e forçadamente isolado Asterión. E um Zé que se isolou para esconder-se do que mais o perturbava: “as pessoas que falavam demais” (VILELA, 1980, p. 23). São diversos os modos de perceber o silêncio e seu constructo. Diversos. Mas as ações o apreendem em sua tessitura, o violam, o trucidam, debocham dele, porém aquele que o escolhe vai isolar-se, por obviedade, vai sonhar em outra casa que não a casa frequentada pela sociedade, porque no coletivo o silêncio é efêmero, os atores sociais não o suportam, o desprezam porque ele não é observável, não pode ser observável, e toda e qualquer ação que o intente buscar é condenada.

Então falam, proclamam o verbo em suas formas mais diversas, carregados dos mais diversos sentidos e esterilizam, muitas vezes, a comunicação porque uma muralha foi erguida entre a palavra e sua possibilidade. E mais vezes ainda ferem, ocasionando traumas históricos em muitos Asterión e muitos Zé, levando-os a habitar o silêncio e a produzir significação, então. É isso que ocorre quando a relação entre as linguagens verbais atinge um grau de equivalência grosseiro e abominável e quando o tempo ingressa nas inúteis colunas vermelhas

[5]Nomenclatura proposta por Arnold van Gennep em sua obra *Ritos de passagem* (1978) para os rituais que iniciam a separação de um mundo e a agregação a outro.

à esquerda dos calendários: em silêncio se procura não ferir a palavra que se apresenta pronta para alimentar esse excesso de sentido.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BORGES, Jorge. Luis. **Casa de Asterión**. In: _____. Obras completas. v. II, Buenos Aires: Alfaguara, 1995.

CHEVALIER, Jean.; GHEERBRANDT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

GENNEP, Arnold. van. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

GERVAIS, Bertrand. **Le labyrinthe et l'oubli. Fondements d'un imaginaire**. In: _____. *L'imaginaire du labyrinthe*. Québec: UQAM, 2002.

STEINER, George. **Linguagem e silêncio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VILELA, Luiz. **O buraco**. *In:* _____. Tremor de terra. *São Paulo: Ática, 1980.*

METACOGNIÇÃO, COMPREENSÃO LEITORA E TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA NO PLANO DAS ESTRATÉGIAS LEITORAS EM L1 E L2

Diane Blank Bencke (UFSM)[1]

RESUMO

A metacognição, monitoramento de qualquer iniciativa cognitiva (FLAVELL, 1981) e a transferência linguística, a transposição de conhecimentos de uma língua primeiramente adquirida pelo aprendiz no seu desempenho na língua-alvo, são fenômenos que podem se manifestar na compreensão leitora. Sendo assim, o presente trabalho investigou a transferência de estratégias metacognitivas de leitura entre português brasileiro e inglês como segunda língua. A partir disso, verificaram-se os tipos e a frequência de uso de estratégias metacognitivas de leitura em L1 e em L2 em dois cursos com enfoques de formação diferentes, bem como se observou a possível manifestação do fenômeno da transferência linguística no plano das estratégias leitoras metacognitivas e a forma como isso se manifestou. Para tal, foi conduzido um estudo empírico com acadêmicos de Letras e Administração, que responderam a um teste de compreensão leitora em português e em inglês no computador através da técnica do protocolo escrito retrospectivo. Após, foram classificadas as estratégias metacognitivas de leitura utilizadas a partir de uma adaptação compilada da taxonomia de Filho (2002), Joly, Cantalice e Vendramini (2004), Joly, Santos, Marini (2006) e Joly (2007). Os dados analisados quantitativa e qualitativamente inter e intragrupos indicaram uma considerável padronização quanto ao tipo e à frequência de uso das categorias de estratégias leitoras metacognitivas utilizadas nos instrumentos. A principal diferença encontrada foi no maior acesso ao conhecimento prévio em ambos os instrumentos pelo grupo de Letras em relação ao grupo de Administração. Ainda no plano comparativo, verificou-se que alunos do curso de Letras utilizaram mais estratégias metacognitivas de compreensão leitora em relação aos alunos do curso de Administração em ambos os instrumentos, em português brasileiro (L1) e em inglês (L2). Além disso, observou-se a ocorrência parcial de transferência de estratégias metacognitivas de leitura em português brasileiro na compreensão leitora em inglês e vice-versa. A homogeneidade no tipo e frequência de uso de estratégias leitoras parece indicar transferência de estratégias leitoras metacognitivas em nível inconsciente ou a existência de procedimentos leitores comuns empregados por falantes de línguas e formações acadêmicas diferentes, e assim talvez a existência também de padrões cognitivos nessa atividade.

Palavras-chave: metacognição, transferência linguística, leitura em L1 e L2 (inglês), estratégias leitoras.

[1] Mestre em Letras (UNISC). Professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Colégio Politécnico da UFSM.

INTRODUÇÃO

O conceito de metacognição enquanto "cognição sobre o fenômeno cognitivo" (FLAVELL, 1979), apareceu inicialmente nos estudos de Psicologia Desenvolvimental para nomear o conhecimento e monitoramento dos próprios pensamentos. Apresentando diferentes terminologias e formas de manifestação como tipos e modelos, a metacognição é também evidenciável no campo da educação em atividades cognitivas como a leitura (FLAVELL, 1981).

Ato de processamento cognitivo e metacognitivo (KLEIMAN, 1998), a compreensão leitora e, especialmente, a proficiência leitora, estão relacionadas à metacognição (LEFFA, 1996), que também auxilia na transferência de conhecimentos, altamente benéfica em contextos de aprendizagem, como na influência do conhecimento linguístico prévio na aquisição de uma segunda (ou terceira, quarta...) língua.

Quanto à transferência de conhecimentos, na leitura, assim como na produção oral e escrita e na compreensão auditiva, o aprendiz de segunda língua pode elaborar um *output* linguístico em segunda língua (L2) que reflete um raciocínio em primeira língua, um dos aspectos e/ou fatores intervenientes no aprendizado de uma segunda língua. Esse fenômeno é denominado de transferência lingüística: a transposição de estruturas de uma língua primeiramente adquirida pelo aprendiz no seu desempenho na língua-alvo. Neste estudo, evidencia-se a pesquisa sobre a transferência de procedimentos como estratégias, observando-se que na leitura em língua estrangeira o aprendiz tende a fazer uso dos mesmos procedimentos leitores que emprega em L1 (ALDERSON e URQUHART, 1984).

Assim, o objetivo deste trabalho é abordar, no plano das estratégias leitoras em L1 e L2 os fenômenos da metacognição, compreensão leitora e transferência lingüística. Nessa perspectiva, investiga-se a ocorrência de procedimentos monitorados, tais como as estratégias metacognitivas de compreensão leitora de L1 (português brasileiro) em L2 (inglês) e vice-versa, verificando-se a ocorrência do fenômeno da transferência nesse âmbito em uma situação concreta de pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Um dos planos em que a metacognição, cognição de segunda ordem, manifesta-se é na aquisição de uma segunda língua e nos seus fenômenos. Nesse sentido, menciona-se o processo de transferência de conhecimentos da L1 para a L2, já que os conhecimentos já sedimentados na L1 são constantemente recrutados pelo aprendiz da L2, na tentativa de construir generalizações e detectar diferenças, que podem motivar a construção de novas

categorias. A esse processo denominamos transferência lingüística, conceituado por Odlin (1989) da seguinte forma: "transferência é a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida" (ODLIN, 1989, p. 27)[i].

Um dos âmbitos linguísticos em que a transferência lingüística ocorre é na compreensão leitora, fruto da interação das motivações e saberes anteriores do leitor, seus conhecimentos discursivo-linguísticos e enciclopédicos e saberes que estão no texto, em seus aspectos conteudistas e formais, mediado por fatores afetivo-cognitivos. Assim, a compreensão leitora pode ser facilitada ou dificultada pela presença de cognatos ou falsos cognatos e também devido a padrões gramaticais distintos entre línguas.

Outra importante via de estudo do processamento leitor tanto em L1 quanto em L2 é através de estratégias, já que a leitura é uma atividade que inclui procedimentos cognitivos e metacognitivos (KLEIMAN, 1998). Assim, quanto ao tipo de processamento envolvido, no entendimento de Kleiman (1998, p.50), "as estratégias cognitivas de leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura", tratando-se de procedimentos altamente eficazes e econômicos. Já as estratégias metacognitivas de leitura envolveriam consciência e controle sobre o ato leitor e intencionalidade no propósito da leitura (KLEIMAN, 1998).

Enfocando-se a questão das estratégias metacognitivas, foi conduzido um estudo empírico transversal com delineamento comparativo sobre os fenômenos da metacognição, transferência lingüística e compreensão leitora, a partir de uma situação prática de leitura em duas línguas. Na avaliação do uso e da transferência de estratégias metacognitivas na leitura em português brasileiro e em inglês, empregou-se o tratamento quanti-qualitativo dos dados, sendo que se escolheram os cursos de Letras e Administração, para verificação da questão da metacognição ligada à linguagem e ao ensino.

Inicialmente, os acadêmicos de Administração e Letras Português/Inglês da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) foram submetidos, segundo as condições usuais de aplicação do teste, individualmente ou em pequenos grupos, à seção de leitura de um dos testes do TOEIC (2000), *Test of English for International Communication*, para verificação da proficiência leitora em inglês.

Dos acadêmicos aprovados com notas acima de 50% no TOEIC, constituiu-se a amostra da pesquisa, 16 acadêmicos em cada grupo. Os sujeitos então foram submetidos a dois instrumentos de leitura, um em inglês e outro em português, compostos por textos de caráter expositivo-argumentativo, que descrevem e discutem as diferenças entre homens e

mulheres sob a perspectiva de descobertas científicas sobre os quais foram elaboradas questões objetivas e dissertativas de compreensão textual e questões de reflexão sobre a tarefa. Ambos os instrumentos são constituídos de quatro partes e a estrutura e o nível das questões são os mesmos, tendo como suporte um programa de computador desenvolvido especialmente para esta pesquisa, escrito na linguagem Java, esses instrumentos buscaram captar o processamento leitor através da técnica do protocolo escrito retrospectivo[ii] e do desempenho nas tarefas.

Desenvolveu-se também um teste piloto para simular a aplicação dos instrumentos de compreensão leitora a serem utilizados, realizado individualmente com três sujeitos. A principal conclusão do teste piloto foi a necessidade de realizar as sessões dos instrumentos de modo separado.

As testagens da pesquisa foram realizadas concomitantemente, sendo que em cada grupo de sujeitos, metade iniciou a realização das atividades de compreensão leitora pelo instrumento em português brasileiro e a outra metade pelo instrumento em inglês, para que houvesse controle de uma eventual alteração dos resultados em função da língua e do cansaço decorrente das tarefas, do conhecimento da temática dos textos e da estrutura dos testes, o que é chamado de efeito de treino (*bias effect*). Ao término, os sujeitos respondiam o Formulário de perfil leitor e conhecimento linguístico em L1 e L2, uma entrevista escrita sobre o histórico de estudo e hábitos de leitura em português e inglês.

As estratégias foram analisadas a partir de uma adaptação feita da classificação de estratégias leitoras metacognitivas de Filho (2002), Joly, Cantalice e Vendramini (2004), Joly, Santos e Marini (2006) e Joly (2007). Estruturou-se uma classificação de 67 estratégias, posteriormente agrupadas em 23 categorias como estratégias de previsão do texto, verificação de sua estrutura, questionamento, visualização, opinião, anotações, referência, atenção, análise/interpretação, paráfrase, etc para minimização do efeito de sobreposição classificativa.

Quanto aos resultados nas partes específicas dos instrumentos, nas questões de múltipla-escolha, o grupo de Administração apresentou um sutil melhor desempenho no instrumento em inglês e o grupo de Letras apresentou um sutil melhor desempenho no instrumento em português. De modo geral, houve uma pontuação aproximadamente mediana em ambos os grupos e instrumentos, com leve menor pontuação no instrumento em português em relação ao de inglês.

Os resumos, uma das tarefas dos instrumentos de compreensão leitora, por sua vez, foram analisados segundo a tipologia de unidades de idéias para protocolos de reconto de Carrell (1992), por sua vez, baseada na classificação de Meyer e Freedle (1984). Essa

classificação divide os resumos em nível topo, alto, médio, baixo a partir da divisão entre ideias principais e detalhes do texto. Para efeito de estabelecimento dos níveis dos resumos, solicitou-se a quatro juízes da área de Letras, a leitura dos textos dos dois instrumentos e posterior identificação das ideias principais e secundárias.

Quanto aos resultados, considerando-se o nível topo, nível de resumos que indica o maior nível de compreensão textual, no instrumento em inglês o grupo de Letras obteve um desempenho ligeiramente superior do que o grupo de Administração. No tocante ao instrumento em português e no nível topo, o grupo de Administração obteve um sutil melhor desempenho do que o grupo de Letras. A diferença de porcentagens de freqüência de uso é pequena, de modo que, numa perspectiva genérica, pode-se afirmar que o desempenho em ambos os grupos é semelhante em ambos os instrumentos.

Referente à questão sobre a transferência lingüística, no instrumento em português, em ambos os grupos, houve maior incidência de respostas negativas quanto à influência do conhecimento de língua e leitura em inglês. Já no instrumento em inglês houve maior incidência de respostas positivas quanto à influência do conhecimento de língua e leitura em português. Quanto à transferência explícita de estratégias leitoras, duas incidências foram observadas, uma no grupo de Administração, da L1 para a L2, no aspecto do entendimento da ideia principal de um texto e outra no grupo de Letras, da L2 para L1, no aspecto da compreensão a partir do contexto.

Observando-se as três primeiras posições no instrumento em inglês, as categorias 40 (produções sobre o texto) e oito (hipóteses sobre o texto) figuram como primeira e terceira colocação entre grupos respectivamente, excetuando-se a segunda posição, que no grupo de Letras, conforme supracitado é a categoria 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto) e no grupo de Administração, a categoria 48 (avaliação da compreensão do texto). Quanto às demais categorias, houve distinções muito pequenas entre as posições de freqüência das categorias.

No instrumento em português, por seu turno, houve mais distinção entre grupos nas três primeiras colocações de categorias de estratégias leitoras metacognitivas mais usadas e maior semelhança nas demais posições. Enquanto que no grupo de Administração a categoria 40 (produções sobre o texto) aparece em primeiro lugar, no grupo de Letras está em terceiro lugar. A categoria 64 (comentários opinativos sobre o texto), em segundo lugar no grupo de Administração, aparece em primeiro lugar no grupo de Letras. E a categoria 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto), em segundo lugar no grupo de Letras, aparece em sexto lugar no grupo de Administração, de forma que o seu uso afigura a diferença mais

significativa no uso de estratégias leitoras metacognitivas entre grupos. Já a categoria 51 (releitura do texto), em terceira posição no grupo de Administração, aparece em quarto no grupo de Letras e assim as demais categorias apresentam semelhança nas posições de freqüência de uso.

A retomada e interpretação desses resultados obtidos nos instrumentos estão presentes na parte seguinte, Conclusão.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos nas testagens descritas anteriormente mostram que houve uma relativa homogeneidade no uso de estratégias leitoras metacognitivas entre grupos, o que pode ocorrer devido a diferentes razões. Pode-se supor que haja influência da experiência e conhecimento prévio da tarefa, ou também a existência de procedimentos universais de leitura, ou ainda a existência de padrões nos tipos de estratégias metacognitivas leitoras utilizadas tanto em relação à tipologia quanto à freqüência de uso. A padronização do uso de estratégias leitoras metacognitivas nos instrumentos em idiomas diferentes, pode também sugerir que o processamento leitor entre línguas também tenha a mesma natureza, semelhante ao que afirma Seidenberg (2002), para quem o processamento leitor em L1 e L2 provavelmente contenha mecanismos comuns.

Quanto à verificação numérica da quantidade de incidências das categorias de estratégias entre cursos, no instrumento em inglês o grupo de Administração fez 475 incidências de categorias de estratégias enquanto o grupo de Letras fez 567 incidências. No instrumento em português, enquanto o grupo de Administração fez 507 incidências, o grupo de Letras fez 592. Em ambos os instrumentos, portanto, houve maior utilização de categorias de estratégias metacognitivas leitoras no grupo de Letras, o que pode indicar que o enfoque no ensino de línguas, próprio da área de formação de Letras, pode evidenciar um maior nível de metacognição em atividades linguísticas como a leitura.

Quanto a um aspecto geral, conclui-se que as estratégias utilizadas têm relação direta com o tipo de questões dos instrumentos. Quanto aos cruzamentos estatísticos realizados entre as porcentagens de uso de estratégias e os vários aspectos descritos no Formulário de perfil leitor e conhecimento linguístico em L1 e L2, a maioria não apresentou dados que evidenciassem diferenças significativas.

A respeito das hipóteses deste estudo, para os dois primeiros objetivos específicos confirmaram-se as hipóteses feitas na medida em que acadêmicos do curso de Administração utilizaram mais estratégias metacognitivas de leitura relacionadas à produção sobre o texto em

ambos os instrumentos e acadêmicos do curso de Letras utilizaram mais estratégias metacognitivas de leitura relacionadas ao uso de conhecimento linguístico em ambos os instrumentos.

Quanto ao terceiro objetivo, verificou-se que houve uma considerável padronização quanto ao tipo e freqüência de uso das categorias de estratégias utilizadas nos instrumentos, com maior emprego das categorias de estratégias metacognitivas de leitura, aqui em ordem numérica crescente, 08 (hipóteses sobre o texto), 17 (mobilização de conhecimentos prévios sobre o texto), 22 (atenção a determinados aspectos leitores), 36 (recordações a respeito do texto), 40 (produções sobre o texto), 48 (avaliação da compreensão do texto), 51 (releitura do texto), 59 (interpretação de texto), e 64 (comentários opinativos sobre o texto). No tocante às diferenças numéricas no número de incidências de categorias de estratégias leitoras metacognitivas entre grupos, observou-se que o grupo de Letras utilizou mais estratégias metacognitivas de compreensão leitora em relação aos alunos do curso de Administração em ambos os instrumentos, confirmando a hipótese do terceiro objetivo específico que previa tal comportamento.

Quanto ao quarto objetivo, observou-se que houve baixíssima manifestação explícita de transferência de estratégias leitoras metacognitivas, dado que se verificou apenas uma ocorrência de L1 para L2 e uma de L2 para L1, uma em cada grupo. Nessa perspectiva, observou-se que a hipótese foi confirmada parcialmente na medida em que de fato os sujeitos transferiram estratégias metacognitivas de compreensão leitora do português brasileiro na compreensão leitora em inglês e vice-versa, entretanto, com baixa ocorrência.

Os resultados conclusivos deste artigo são retomados e refletidos na próxima seção, Considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias metacognitivas leitoras, estudadas na perspectiva teórica deste trabalho, foram verificadas na perspectiva empírica nos aspectos de tipo e freqüência de uso, bem como na transferência de seu uso de um instrumento de compreensão leitora para outro. Aqui, portanto, bem se evidenciou a interação do leitor com sua cognição via processos metacognitivos (JOU e SPERB, 2003).

Os resultados, que evidenciaram uma significativa padronização das categorias de estratégias leitoras metacognitivas mais utilizadas em ambos os grupos e instrumentos, sinalizam a possível existência de procedimentos universais de leitura que se evidenciem em leitores falantes de diferentes línguas e de diferentes áreas de formação ou a existência de

transferência implícita de estratégias leitoras metacognitivas. A vinculação do maior uso de determinadas estratégias a certas áreas de formação e aos tipos de questões, bem como a correlação positiva entre a formação linguístico-pedagógica e a maior evidência metacognitiva na leitura, também constituem resultados importantes.

Como pontos positivos deste estudo, o uso de uma metodologia diferenciada – o protocolo escrito retrospectivo – e a reclassificação de estratégias para solução da questão da sobreposição classificativa de estratégias leitoras metacognitivas, podem ser citados.

Como sugestão, certos aspectos do estudo empírico podem ser aprofundados como verificar se o conhecimento prévio dos assuntos do texto é um fator relevante no uso e freqüência de estratégias, o estabelecimento de diferentes níveis de complexidade em uma mesma estratégia, a diferenciação dos tipos de transferência, entre outros aspectos, que possam de alguma forma contribuir para os estudos na interface leitura e cognição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. Z., URQUHART, A. H. **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984.

CARRELL, P. L. **Awareness of text structure**: effects on recall. Language Learning, v. 42, n. 1, p.1 -20, 1992.

FLAVELL, John. **Metacognition and cognitive monitoring**: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, v. 34 n. 10, p. 906-911, 1979.

FLAVELL, John. Cognitive monitoring. In: DICKSON, W. P. (Org.) **Children´s oral communication skills**. New York: Academic Press, p.35-60, 1981.

FILHO, Henrique Kopke. **Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa**. Psicologia Escolar e Educacional. v.6. n. 1. Campinas jun. 2002. Disponível em < http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 08. Ago. 2008.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; CANTALICE, Lucicleide Maria de; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. **Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários, Interação em Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 261-270. Disponível em < http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3262/2621>Acesso em 08. Ago. 2008.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SANTOS, Lílian Mendes dos Santos; MARINI, Janete Aparecida da Silva. **Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio**. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.16 no.34 Ribeirão Preto May/Aug. 2006 Disponível em: < http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/08.htm> Acesso em 08. Ago. 2008.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros***:* estudo de validade divergente. Universitas Psychologica, v.6, n. 3, Bogotá, 2007. p.507-522 sep./dic. 2007 Disponível em: < http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300004&lng=pt&nrm=> Acesso em 08. Ago. 2008.

JOU, Graciela Inchausti; SPERB, Tânia Mara. Leitura compreensiva: um estudo de caso. In: **Revista Linguagem & Ensino**, v. 6, n.. 2, p.13-54, 2003.
LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.
ODLIN, Terence. **Language transfer**: crosslinguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

SEIDENBERG, Mark S. Beyond orthographic depth in reading: equitable division of labour. In: FROST, R; KATZ, L. **Orthography, phonology, morphonology and meaning**. Amsterdã: Elsevier, 1992, p. 85-118.

[i] A tradução desta citação é de responsabilidade da autora. *Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired*, (ODLIN, 1989, p.27).

[ii] O protocolo escrito retrospectivo utilizado no estudo empírico descrito nesse artigo é uma adaptação do protocolo escrito com marcadores, citado por Brown e Rodgers (2002), sendo de tipo estruturado, de acordo com Wiegand (apud WELKER, 2006).

O UNIVERSO DOS LEITORES E A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA EM ANGOLA

Erlon Roberto Adam[1]
Débora Priscila Marasca[2]
Orientador: Dr. Daniel Conte[3]

Resumo
Este artigo está inserido no Projeto de Pesquisa intitulado *O Brasil que me (Des)silencia: a concepção de leitura e de leitores inscrita na ficção de Pepetela e a identidade sonhada,* que tem por objetivo central analisar a construção da identidade africana, mais especificamente, da angolana, no período em que se inicia a guerra de resistência à colonização portuguesa, indo até o pós-independência, a partir de referências regionais brasileiras. O *corpus* da pesquisa é composto por obras de Arthur Mauricio Pestana dos Santos, Pepetela, sendo que este trabalho se foca na ficção denominada "A Geração da Utopia". Pode-se dizer que o Brasil, nessa obra, habita sua História numa ação evidenciadora de um sentido positivo e rompedora do silenciamento patrocinado pela oficialidade histórica, o que traz uma outra possibilidade de diálogo entre os dois discursos: o ficcional e o histórico.
Palavras-chave: Brasil. Angola. Nacionalismo Leitor. Pepetela.

Introdução

O meio acadêmico, na conjuntura histórica em que vivemos, necessita de discussões de ordem identitária para uma excelência de seu ensino e imersão na comunidade em que a universidade está inserida. Tal debate permite compreender melhor a cultura brasileira e sua influência na formação da identidade de outra nação.

Nesse sentido, o objetivo central da pesquisa, em que se insere esse trabalho, é analisar as influências da cultura e da identidade brasileiras na constituição da identidade angolana, presentes na obra de Pepetela. Mas, para a devida compreensão e contextualização dos fatos narrados na obra, a pesquisa no momento atual foca-se em estudar o processo histórico contemporâneo angolano, até sua crise ideológica, no início da década de 1990, no pós-revolução. E a mudança dos sentidos edificados, com especial atenção àqueles narrados na obra "A Geração da Utopia".

De modo que se cumpram esses objetivos, esta pesquisa é determinada pela representação de efeitos de sentido em textos literários e históricos. Assim, para analisar essa

[1] Graduando em Letras Português/Espanhol, bolsista de Iniciação Científica. sr.adam@feevale.br
[2] Graduanda em Letras Português/Inglês, bolsista de Iniciação Científica. deboramarasca@feevale.br
[3] Professor da Universidade Feevale. Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana pela UFRGS. Coordenador do Projeto de Extensão Comunitária *Ler é Saber,* desenvolvido pela Universidade FEEVALE, FACCAT e Grupo Sinos. danielconte@feevale.br

obra ficcional, considera-se, neste momento, a formação do nacionalismo angolano, na perspectiva histórica de Hobsbawn e Letícia Canêdo, bem como as relações interculturais entre Brasil e África, conforme as explanações de Rita Chaves.

Ademais, as concepções relativas ao dialogismo, à intertextualidade, à interdiscursividade do texto, bem como as afinidades entre Literatura e História, Literatura e Leitores, Literatura e seu processo de recepção vêm a contribuir no sentido investigativo deste trabalho.

1. FORMAÇÕES DO PROCESSO COLONIAL AFRO-ASIÁTICO: UM BREVE BALANÇO HISTÓRICO

Depois dos quase trinta anos de conflitos, não há mais uma guerra ostensiva em Angola, os conflitos que se apresentam são ínfimos ante a chacina promovida por Portugal no começo dos anos 60. Hoje, o petróleo e os diamantes formam as principais riquezas do país e servem para reconstruí-lo do período bélico, conforme José Saraiva (1987). Em sua capital, surgem novos edifícios de ferro e aço, que transformam a antiga arquitetura colonial portuguesa. Sinais de um novo "progresso" configuram-se nas obras recém iniciadas de novos edifícios, nos portos lotados de navios e nas ruas congestionadas por carros novos.

Durante o período de guerra, três grupos disputam o poder, o primeiro deles é o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), que proclama a independência, depois de ser eleito pela população em 1975. Financiado pela Rússia e sob o comando de Agostinho Neto, o primeiro presidente angolano. O segundo grupo é a FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), liderada por Holden Roberto, que comandava as ações da Frente, exilado no antigo Zaire, atual República Democrática do Congo. A terceira força é a UNITA (União para a Independência Total de Angola), cujo líder, Jonas Savimbi, obtém apoio dos Estados Unidos e de governos racistas da África do Sul. Este último líder vem a controlar zonas de diamante no leste do país e é um dos principais responsáveis pelo prolongamento da guerra, que acaba no ano de sua morte, quando a MPLA ataca a base onde ele se encontrava, em 2002. Tais movimentos de guerrilha são apresentados em diálogos estabelecidos entre as personagens:

> - o Mário de Andrade e o Viriato da Cruz é que estão à frente, pelo menos no exterior. Dizem que foram eles que organizaram os ataques às prisões em Luanda. Chama-se Movimento Popular de Libertação de Angola, MPLA.
> - Que raio de nome! EME-pê-éle-i-á. Upa é muito mais sonoro e fácil.
> - Deixa lá o nome, isso não interessa. O programa é que conta.

> - E qual é?
> - Vão mandar-me. Mas o que me escreveu diz para avisar a malta sobre a UPA, é um movimento tribalista do Norte e racista ainda por cima. Nada de bom vem daí. Para já, o Mário de o Viriato são conhecidos, dois grandes intelectuais, oferecem muito mais garantias de seriedade.
> - sem dúvida. Uf! Sinto alívio. Não imaginas que alívio!
> - Eu também senti, por isso vim logo avisar. Ter de escolher entre o colonialismo e a UPA, realmente... Bem, a UPA sempre é menos má. (PEPETELA, 2000, p. 20).

Para melhor entender esse processo, faz-se necessário uma análise historiográfica profunda, que leve em consideração não apenas o país angolano, mas também todo seu continente Africano, com relações a outro continente também colonizado, a Ásia.

Grande parte das nações africanas e asiáticas, do século XIX até o final da Segunda Guerra Mundial, encontra-se subjugada ao domínio colonial ou semicolonial, fomentada por determinados países europeus. Dessa forma, para entender-se mais aprofundadamente como decorre essa funcionalidade, é preciso realizar um panorama inicial das causas e consequências dessa atitude expansionista.

Dentre as causas, a expansão transoceânica, iniciada no séc. XV, com o descobrimento dos caminhos marítimos para o controle do comércio oriental. Isso leva à colonização das Américas e à formação dos impérios mercantilistas. No entanto, com o processo de independência das antigas colônias, há o início da primeira descolonização. Desarticulam-se, assim, os impérios mercantilistas europeus, entre os anos 1775 e 1825, o que os obriga a buscar novas fontes de exploração.

Devido às dificuldades de acesso, com rios de difícil navegação e encostas íngremes, o interior do continente africano está ligado ao litoral apenas pelo comércio escravista, até o início do séc. XIX. Este é o interesse inicial que os europeus demonstram pela África, mas à medida que eles desenvolvem técnicas de expedição, o interesse muda e, consequentemente, o avanço em direção ao interior continental também. A imagem desse período histórico se faz presente em "A Geração da Utopia", quando Vítor senta-se sob a areia de uma praia lisbonense e, em uma contemplação olha o mar:

> Muito tempo ficou ali, gozando o sol, a contemplar o mar que lhe parecia sempre hostil, pois nascera no interior do huambo. Ecos antigos da família faziam associar o mar à morte. Ecos vindos do tempo das caravanas de escravos que no mar encontravam o porto para degredo nas plantações ou minas do Brasil. (PEPETELA, 2000, p. 99).

A disputa dos burgueses europeus, em especial ingleses, holandeses, franceses e belgas, a fim de conquistar grandes impérios coloniais inicia em meados do séc. XIX. Até o princípio da I Guerra, em 1914, os estados europeus organizam e dominam praticamente toda Ásia, África e Oceania, sendo que América do Sul e Central, na função de ex-colônias, servem de satélites para o fornecimento de matérias-primas e compra de produtos manufaturados à Europa.

Tais fatores proporcionam graves consequências, pois, "mudaram os velhos padrões da sociedade, impuseram o trabalho forçado e o racismo, isto é, a exploração do homem pelo homem, base das estruturas coloniais." (CANÊDO, 1986, p. 5).

Para o processo de descolonização asiática e africana, as populações destes territórios recorrem à ideologia trazida pelos próprios colonizadores, o nacionalismo formulado no séc. XIX. Isso acarreta na formação do Estado Nacional que, após a independência política e a retirada das tropas estrangeiras, nacionalizam-se todos os serviços e bens, sejam públicos ou privados. Convém ponderar que, à medida que se formam os países africanos, enquanto Estado Nacional, surgem líderes totalitários que assumem o papel do colonizador, na função de comandar a máquina estatal. Assim, a população, que antes estrangeiros controlavam-na, agora fica à mercê de burocratas nacionalistas.

Com a corrida acirrada dos líderes europeus pela partilha da África, Bismark, responsável por unificar a Alemanha e torná-la uma das novas potências, convoca a Conferência de Berlim, em 1885, cujo ato principal é a carta que estabelecia, pacificamente, a Partilha da África entre as nações europeias. Desde esse momento, a África deixa de ser fornecedora de escravos a outros continentes para tornar-se palco de escravidão de seus conterrâneos.

Em menos de cinquenta anos, vê-se um quinto da área terrestre subjugada sob os domínios das potências europeias, a maior parte para a França, sendo que as mais ricas pertenciam à Inglaterra e as mais organizadas, consideradas como modelos coloniais, à Holanda. Alemanha e Itália possuem menores porções de terra, enquanto a Portugal, país precursor da colonização, porém empobrecido naquele momento, resta-lhe Angola e Moçambique, além de outras pequenas áreas dispersas na África, bem como na Ásia e Oceania.

O domínio sobre a África e a Ásia estende-se até o final da Segunda Guerra Mundial, quando a Europa enfraquecida por sua automutilação não apresenta mais interesse em manter seus exércitos em território Africano. Mas Portugal é um caso à parte, ensina Hobsbawn que,

> de qualquer modo, em fins da década de 1950, já ficara clara para os velhos impérios sobreviventes que o colonialismo formal tinha de ser liquidado. Só Portugal continuou resistindo à sua dissolução, pois sua economia metropolitana arrasada, politicamente isolada e marginalizada não tinha meios para sustentar o

neocolonialismo. Precisava explorar seus recursos africanos e, como sua economia não era competitiva, só podia fazê-lo pelo controle direto[1]. (HOBSBAWN, 1994, p. 218).

Uma condição retrógrada imposta pelo governo português, que Conte (2008, p. 77) interpreta como um "autodescentramento de Portugal em relação à sua condição de colonizador: o não entender-se como tal e a insistência em sê-lo", ou seja, eles não se autoprojetavam colonizadores em territórios africanos - como Angola - ou asiáticos, mas pensavam-se como seres imbuídos de legar os elementos constitutivos de sua civilização aos territórios subjugados.

Como consequência disso, a introdução do capitalismo através da colonização determina o surgimento de novas camadas sociais, tais como: pequena burguesia de comerciantes e intermediários, agentes políticos e econômicos do poder colonial, plantadores ricos, elites letradas, funcionários subalternos e proletariados agrícolas ou industriais.

A privatização da terra e o aparecimento do trabalho assalariado desarticulam a agricultura tradicional e levaram à migração dos camponeses para as cidades. Isso produz uma urbanização irreversível e a consequente perda de identidade dessas culturas. Além disso, o colonialismo fortalece novas elites que, "inicialmente formadas de filhos de chefes tradicionais, foram educadas segundo os padrões europeus". (CANÊDO, 1986, p. 30).

Entretanto, essas novas elites por mais que assumissem a cultura e a erudição do colonizador, não seriam aceitas por ele, uma vez que sua cor sempre os diferia e seria motivo de igualá-los aos mais pobres. Assim, assumindo uma postura e linguagem semelhantes ao seu algoz, as elites colonizadas passaram a reivindicar sua liberdade, sendo fundamentais no processo de descolonização.

2 A IDENTIDADE NACIONAL COMO ARMA DE LIBERTAÇÃO

Movimentos Nacionalistas, durante os séculos XIX e XX, principalmente após a 2ª Guerra, alastram-se pelo mundo colonial asiático e africano. Espaços estes que reivindicam emancipação política e a criação de novas nações, onde política, economia e cultura fossem plenamente independentes. Na verdade, isso é uma consequência natural depois do triunfo dos aliados.

[1] Vale destacar que, para o estudo da moderna colonização europeia, consideram-se diferentes tipos de colonização. Nesse sentido, Hobsbawn comenta o controle direto dos portugueses sobre suas colônias, ou seja, esse país exercia um poder central ao manter seus territórios como Colônias de Exploração Direta (Modelo Francês), em contraponto ao modelo de Colonização Indireta (modelo inglês), em territórios onde as autoridades coloniais, de governos autóctones, exerciam a administração colonial sob orientação de governantes estrangeiros.

O fato de muitos africanos terem sido recrutados para lutar a favor da sua potência colonizadora mune-os de uma conscientização política determinante na formação dos movimentos nacionalistas africanos. Em outras palavras, o Nacionalismo Africano nasce e desenvolve-se sob a esfera de influência do mundo ocidental; logo, tem suas raízes no próprio nacionalismo europeu, como conceito de nação, assim como os princípios liberais e humanistas que caracterizaram a Revolução Americana e a Revolução Francesa.

Durante a narrativa que se transcorre em "A Casa", primeira parte de "A geração da utopia", o nacionalismo se manifesta frente àquilo que os estudantes liam e das saudades que remetem à terra natal.

> Chegamos ao nacionalismo e a sua associação essencial ao exílio. O nacionalismo é uma declaração de pertencer a um lugar, a um povo, a uma herança cultural. Ele afirma uma pátria criada por uma comunidade de língua, cultura e costumes e, ao fazê-lo, rechaça o exílio, luta para evitar seus estragos. Com efeito, a interação entre nacionalismo e o exílio é como a dialética hegeliana do senhor e do escravo, opostos que informam e constituem um ao outro. (SAID, 2003, p. 49).

Esse estranhamento do local de onde se está se faz presente nos pensamentos de Sara, ao recordar de quando saiu de Angola para estudar na Europa, logo no início da obra:

> Tragou com avidez todas as impressões, tentou fixar a cor vermelha da terra e o contraste com o azul do mar, o arco apertado da baía e o verde da Ilha, as cores variegadas dos panos e os pregões das quitandeiras. Sabia, começava o exílio. Essa ideia do exílio que se impregnou nela ao sair de Luanda fê-la chorar […]. (PEPETELA, 2000, p. 11).

O papel do nacionalismo é essencial no processo de libertação das colônias. Os primeiros esboços de resistência à colonização, nesses espaços, ocorrem com maior intensidade na Ásia e na África Setentrional do que na África Subsaariana, onde não havia Estados fortes constituídos anteriores à colonização. Mas, indiferente ao nível de organização estatal e, consequentemente, da intensidade inicial dos movimentos de descolonização, um traço comum e marcante para essas sociedades estatais é a conversão da tradição, de um passado outrora próspero, em ideologia e forma de resistência.

Os europeus missionários imigrantes e escritores, ao não respeitarem as mentalidades e os modos de vida frutos da história milenar produzida por uma grande diversidade étnica e cultural dos africanos, difundem e impõe, em nome do Cristianismo e da democracia, costumes e pensamentos, cujos ideais religiosos e políticos preconizam que todos são iguais perante Deus e perante a Lei e que a pobreza não advém da vontade divina, mas da

deficiência técnica. Criam também universidades em cujos espaços a minoria de privilegiados, composta pelos filhos de dirigentes tradicionais, começa a interrogar-se sobre a ausência de liberdade, de oportunidades, de acesso à saúde, à educação, à cultura, ao conforto e à humanização para maioria da população colonizada.

> De repente se lembrou do Elias, o protestante adepto de Fanon. Andaria também por aquelas paragens? Tinham fugido juntos de Portugal, com todos os outros. Em Paris se dividiriam. Elias e mais uns poucos foram para a UPA, depois FNLA. Perdeu-lhe o rasto. Certamente tinha saído da FNLA para formar a Unita, como todos os ovimbundu da antiga UPA. Podia andar ali pelo Leste. Havia grupos de que quase nada se sabia, vivendo semi-clandestinos na Zâmbia e por vezes fazendo incursões em Angola. Elias podia ser um deles. (PEPETELA, 2000, p. 217).

Os colonizadores fornecem, assim, por meio de suas instituições impostas, noções de liberdade constituídas na sociedade liberal e leva a essa minoria instruída a questionar-se sobre sua impossibilidade de assumir cargos administrativos, considerados pertencentes aos africanos por direito.

Em outras palavras, os africanos imbuíram-se das ideologias trazidas através da burguesia capitalista europeia, em expansão pelo mundo da época, para depois usá-las a seu favor, na conquista de sua liberdade.

As relações culturais, em um processo híbrido, são adaptadas pelas necessidades das pessoas, como aparece em um diálogo entre Vítor e Malongo, na intenção de organizarem a Igreja de Dominus:

> - […] Outros profetas, que receberam revelações, disseram somos apenas intermediários. Não criavam nada, apenas interpretavam os ensinamentos directamente apreendidos de Deus. *Connosco* [grifo nosso] é diferente. Nós somos os primeiros que dizemos sinceramente tivemos uma revelação, Dominus ensinou-nos coisas, mas há uma grande zona de sombra na qual temos de nos mover, improvisando, inventando. E portanto a nossa cultura de origem tem uma influências, é a partir dela que inventamos as respostas que não tivemos da divindade. Por isso, respondo sem subterfúgios, os limites são os apontados pelo nosso senso-comum, como imaginamos que reage o cidadão médio. Claro que nos podemos enganar. Por exemplo, somos contra a poligamia agora, porque antes de chegar a Angola estávamos influenciados pelo que vimos na Nigéria. Na altura éramos a favor da poligamia, como uma manifestação da liberdade do homem e símbolo das tradições familiares africanas. Mas aqui vimos que essa não é uma causa muito popular, a mulher tem mais peso em Angola que na Nigéria, a propaganda do regime a favor da igualdade da mulher entrou nalguns espíritos, as igrejas monogâmicas também juá tinham

> feito o seu trabalho durante muitos anos. Mudamos a nossa posição. Nesse caso nem foi preciso mudar publicamente a posição, porque ainda não tínhamos tocado nesse assunto. Mas a vocês o digo. Como vêm, é o senso-comum que nos norteia nestes assuntos que Dominus não nos revelou. (PEPETELA, 2000, p. 336).

Um traço comum na constituição da identidade nacional é buscar em tradições anteriores à colonização elementos para constituí-lo, no imaginário de que, quando eram livres, tudo era melhor. Essa forma de resistência apegada às tradições se transforma na ideologia nacionalista, cujos líderes são instruídos pelas nações imperialistas, os quais tomam consciência da filosofia europeia "através do ensino, da imprensa, das longas permanências nas prisões das potencias coloniais e nos contatos mantidos com partidos políticos ocidentais." (CANÊDO, 1986, p. 32). Então, ao Vítor, ao dizer a Mundial que não mais consideraria a poligamia como prática aceitável, fundamenta-se não apenas em preceitos herdados pelos cristãos europeus, como também em elementos da própria cultura angola, anterior à colonização.

2. OS LEITORES E "A GERAÇÃO DA UTOPIA"

> A linguagem deles tornou-se complexa, porque agora leem. Leem livros — de qualquer modo, aprendem a ler pelos livros. A palavra e o idioma da linguagem literária e a pronúncia sugerida pela ortografia tendem a prevalecer sobre o uso local. (H. G. Wells, 1901, apud HOBSBAWN, p. 204).

Com essa citação, o historiador abre o capítulo Bandeiras Desfraldadas: Nações e Nacionalismo, em seu livro a *Era dos Impérios* (2003). Essa frase toma proporções universais na medida em que o cidadão alfabetizado, consciente de seu ato de leitura, tem a liberdade de ler aquilo que lhe convir. E quando passa a absorver e interpretar os discursos contidos nos textos fundamentado em ideologias que lhe bem sirvam, torna-se algo extremamente perigoso, para o oponente que se encontra ou almeja o poder.

É nesse sentido que autora Rita Chaves (2006) comenta a intenção de os portugueses divulgarem aos angolanos sua revista *O Cruzeiro*, cujo conteúdo apresentava um Brasil utópico. Seu objetivo era apresentar o legado lusitano deixado do outro lado do Atlântico, como forma de legitimar seu domínio sobre Angola. Mas, o Brasil que interessava de fato aos angolanos era aquele que havia trilhado o itinerário da liberdade, era aquele que havia encontrado uma maneira de conciliar diferenças e do seu concerto fazer surgir uma nação.

> Desde o século XIX, mas sobretudo a partir dos anos 1940, os escritores africanos nos territórios ocupados por Portugal alimentam com a literatura brasileira um vivo processo de interlocução, que ganha vitalidade quando se reforçamos projetos de construção da identidade nacional, fenômeno que se estende pelo período das latas que antecederam a libertação de países como Angola, Cabo Verde e Moçambique. (CHAVES, 2006, p. 34).

Então, em um ato subversivo, os leitores, ao terem contato com essa revista que trazia o romance regionalista da década de 1930, o Modernismo, as crônicas, tudo produzido por escritores brasileiros, interpretam-na de modo oposto à intenção portuguesa. Em outras palavras, consideram que, seguindo a literariedade brasileira, conquistariam a liberdade, conforme atesta o poeta Horácio, em um de seus sermões em A Casa dos Estudantes:

Na narrativa, quem representa o leitor de obras brasileiras é o poeta angolano Horácio, que frequenta A Casa dos Estudantes, em Lisboa. Entretanto, ressalva-se que ele não era compreendido muitas vezes por seus amigos e colegas, preocupados muitas vezes com questões políticas mais diretas e imediatistas. O que eles não percebiam, realmente, na mensagem transmitida pelo poeta, é a relação com o Brasil, que "ultrapassava o território das elites e alcançava setores populares, aos quais surgíamos como uma matriz apta a formular elementos de compensação para os sofrimentos do cotidiano." (CHAVES, 2006, p. 35). Essa consciência emerge tardiamente em muitas personagens da narrativa, como em Malongo, que, ao sair para pensar, contempla os meninos engraxate, na rua:

> Lembrou de repente do Horácio, poeta dos tempos de Lisboa, um chato que queira impingir literatura a toda gente. O Horácio dizia os engraxadores percorriam toda a literatura angolana, porque eram a imagem mais acabada do colonialismo. Pois é, tantos anos depois da independência, os miúdos continuavam a fugir da escola para engraxar sapatos, se queriam ganhar a vida sem roubar. Imagem do colonialismo? Essa malta achava que ia fazer as coisas de maneira diferente dos outros africanos. (PEPETELA, 2000, p. 351).

Assim, neste espaço que não possibilita coisa outra que a herdada culturalmente da prática colonial, ou seja, o trabalho desqualificado para a sobrevivência imediata, a literatura vem pela imagem do poeta. Uma imagem distante, mas constituidora de sentido para a personagem que o percebe no tempo de maneira pragmática. É aí, neste espaço imerso em oralidade (porque a linguagem escrita é distanciada pela estrutura social) que prevalece quem domina e tem consciência do ato de ler, pois pode exercer papel decisivo naquilo que é utópico ou não.

CONCLUSÃO

Os colonizadores portugueses estabeleceram ao longo da História um jogo alienante de interesses com suas colônias, nesse caso analisado, a angolana. Isso em um contexto histórico iniciado com as navegações transoceânicas no século XV, mas seu interesse comercial e político só se consolidam em 1895, com a partilha da África pelas principais potências da época, como França, Inglaterra e Holanda.

Portugal precisava, portanto, legitimar seu domínio sobre a região. E, já no século XX, divulga a Revista *O Cruzeiro*, para suas colônias, na qual o Brasil aparece como herdeiro legítimo e idealizado do legado lusitano. Portanto, seria conveniente permanecer como colônia de Portugal, pois só assim se firmariam como civilização. Porém, os leitores não interpretaram assim e transfiguraram a representação de um Brasil que apenas chegou a ser o que é por haver conquistado sua liberdade.

Liberdade essa, debatida muitas vezes nas entrelinhas da obra "A Geração da Utopia", em que a leitura, fundamentada por escritores brasileiros, seria o caminho. O caminho ao não lugar, reservado àqueles que, mesmo desiludidos, continuam a buscá-lo, nos eternos ciclos da história. Por fim, apresenta-se a projeção de Sara, ao ouvir os medos e projeções de Aníbal:

> A fala de Aníbal tinha o relento descrente do conformismo. Evocava a sucessão monótona dos morros áridos eternamente à espera de chuva, a infinita dimensão das chanas, o repetitivo apelo do Sol morrendo no mar da Caotinha. Sara sentiu nele a renúncia fatal do guerrilheiro, baixando a arma, o gesto impotente de revolta cedendo à fatalidade. Teve uma visão de Aníbal nadando para o mar alto, sempre a direito, caminho do Brasil, sem forças nem vontade de lutar contra a corrente que o sugava. Com desespero e compaixão, abraçou o corpo magro, procurando dar-lhe calor. (PEPETELA, 2000, p. 367).

Pensamento tênue, mas que não só concretiza os lugares por onde os guerrilheiros lutaram, por onde a personagem Aníbal passou, como também sintetiza o processo de desilusão, pelo cansaço e a imagem do Brasil, distante, do outro lado do mundo, a acolher os irmão unidos pela História.

REFERÊNCIAS

CANÊDO, Letícia Bicalho. **A descolonização da Ásia e da África**: processo de ocupação colonial; transformações sociais nas colônias; os movimentos de libertação. 3 ed. São Paulo e Campinas: Atual e Unicamp, 1986. Coleção: Discutindo a História.

CHAVES, Rita. **A literatura brasileira no imaginário nacionalista africano: invenção e utopias.** In: CHAVES, Rita; SECCO, Carmen; MACÊDO, Tânia. Brasil África. Como se o mar fosse mentira. São Paulo: Unesp, 2006.

FIORIN, José Luis Fiorin. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

HOBSBAWN, Eric. **Bandeiras desfraldadas**: nações e nacionalismo. In A Era dos impérios: 1875-1914. 7. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

_____. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Era dos extremos:** o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

MACKENZIE. **A partilha da África** – 1880-1900: e o imperialismo europeu no século XIX. São Paulo: Ática. Trad. Sérgio Bath.

PEPETELA. **A Geração da Utopia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SARAIVA, José Flávio S. **Formação da África contemporânea.** O renascimento cultural africano. O colonialismo e a formação dos novos Estados. Impasses e desafios da África. São Paulo: Atual e Unicamp, 1987. Coleção: Discutindo a História.

A HORA DA ESTRELA: RELENDO A OBRA CLARICEANA

Gabriela Fabian - Feevale[1]

Resumo
Este estudo tem como objetivo analisar alguns aspectos relevantes de estética e recepção na última obra publicada por Clarice Lispector, *A hora da estrela*. A partir da teoria bakhtiniana, busca-se analisá-la sob uma perspectiva dialógica, levando em conta que esta obra é repleta de estratégias de linguagem, as quais levam o leitor a estabelecer vários sentidos no texto. Por ser uma obra clássica e importante da Literatura Brasileira, *A hora da estrela* é trabalhada na disciplina de Literatura, no ensino médio, mostrando-nos o quão necessário é o aprofundamento do estudo dessa narrativa. Nesse sentido, acredita-se que a obra de Lispector deve ser compreendida para obter melhor abordagem em sala de aula e para maior compreensão e apreciação dos alunos. Através da análise de *A hora da estrela*, percebe-se que Clarice Lispector traz uma nova perspectiva do nordestino inserido no meio urbano, na região sudeste do país, sendo que este fica, por vezes, deslocado nesse ambiente. Contudo, para além disso, faz o leitor refletir sobre a condição do homem a partir da condição sócio-econômico-cultural da protagonista Macabéa.
Palavras-chave: literatura; dialogismo; Clarice Lispector.

1. Autoria e narração

Em *A hora da estrela*, livro mais surpreendente de Clarice Lispector, a autora inova trazendo a metanarrativa, rompendo com o tradicional das histórias que geralmente têm um começo, meio e fim. Além disso, reúne três elementos fundamentais na literatura: filosófico, social e estético. Na obra é possível observar a questão do conhecimento de mundo tão restrito que a personagem principal, Macabéa, possui, conforme o narrador-personagem, Rodrigo S. M. diz:

> [...] Acabo de descobrir que para ela, fora Deus, também a realidade era muito pouco. Dava-se melhor com um irreal cotidiano, vivia em câmera leeeenta, lebre puuuulando no aaaar sobre os ooooouteiros, o vago era o seu mundo terrestre, o vago era o de dentro da natureza.[...]. (p. 34).

Assim, é possível perceber também que a criação estética visa à originalidade na elaboração da personagem. O narrador descreve os sentimentos e os pensamentos de Macabéa frente à pobreza da vida, para despertar o interesse do leitor, causando estranhamento com as atitudes da personagem nordestina – inclusive seus hábitos de higiene, sendo que em todos os

[1] Graduada em Letras e aluna do curso de Especialização em Estudos da Linguagem da Universidade Feevale.

momentos é possível sentir sua vida triste e sem sentido. A protagonista é uma mulher miserável, que mal tem consciência de existir, sem nunca pensar em o que ou quem ela é realmente. No entanto, o narrador Rodrigo M.S diz que, na narrativa, ao ler o título de um livro que Seu Raimundo – o chefe da nordestina, havia deixado sobre a mesa do escritório onde trabalhava, Macabéa talvez tenha pensando e se situado pela primeira vez na classe social a qual pertencia. O livro era intitulado *"Humilhados e Ofendidos"* (p. 40), título que estabelece uma relação intertextual que certamente não é ingênua, uma vez que essa obra de Dostoievski também discute a pobreza e a exclusão social.

A originalidade de estilo é a principal marca da obra. Conforme Fiorin, quando discute a teoria bakhtiniana,

> o ato estilístico é uma seleção de meios linguísticos. Estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado. (FIORIN, p. 62).

Sendo assim, podemos perceber que a autora utilizou características próprias em seu processo de escrita, apresentando uma capacidade singular e abandonando o senso comum, trouxe novas perspectivas à Literatura Brasileira. Ainda para reforçar essa ideia, Cândido afirma que,

> A autora (...) colocou seriamente o problema do estilo e da expressão. Sobretudo desta. Sentiu que existe uma certa densidade afetiva e intelectual que não é possível exprimir se não procurarmos quebrar os quadros da rotina e criar imagens novas, novos torneios, associações diferentes das comuns e mais fundamente sentidos. A descoberta do quotidiano é uma aventura sempre possível, e o seu milagre, uma transfiguração que abre caminho para mundos novos. (CANDIDO, 1977, p. 128).

Conforme citado anteriormente, a história é estruturada por um narrador-personagem que fala de si mesmo e de um narrador onisciente que conta a história da nordestina. Falso autor do livro, mas que nem assim fez com que Clarice conseguisse se esconder. No decorrer da narrativa, o narrador mostra sua irritação, menosprezo para com a personagem principal, fazendo com que o leitor sofra com ele, quando pensa na realidade de Macabéa:

> Depois de receber o aviso foi ao banheiro para ficar sozinha porque estava toda atordoada. Olhou-se maquinalmente ao espelho que encimava a pia imunda e rachada, cheia de cabelos, o que tanto combinava com sua vida. (2008, p. 25).

Clarice Lispector faz com que o cotidiano se transforme em um efeito de sentido, pois, nessa obra, desvela um enredo em que revela personagens, um tanto diferentes daquilo que é considerado padrão, ou seja, aqueles que nem sempre têm lugar no universo literário.

> Clarice Lispector aceita a provocação das coisas à sua sensibilidade e procura criar um mundo partindo das suas próprias emoções, da sua própria capacidade de interpretação. Para ela, como para outros, a meta é, evidentemente, buscar o sentido da vida, penetrar no mistério que cerca o homem. (CANDIDO, 1977, p. 128).

Nessa perspectiva, é importante lembrar que *A hora da estrela* apresenta treze títulos que se desdobram na primeira página do livro. Todos aparecem ao longo na narrativa, dando um tom de surpresa/mistério a cada trecho da obra, assim como o título principal, pois representa o momento de glória de Macabéa: a hora de sua morte. Dessa forma, é possível dizer que a história leva consigo certa ironia, uma vez que Macabéa passa a ser um ser digno somente no momento de sua morte.

Além da nordestina, podemos dizer que o narrador-personagem, Rodrigo M. S. também é uma personagem principal, uma vez que ele busca sua própria identidade, mostrando ao leitor a vida de Macabéa, chegando a morrer com ela no final da narrativa: *"Macabéa me matou"* (p. 86). Ao mesmo tempo, o narrador mostra-se ser o "eu" da autora que na época demonstrava seu desejo de desaparecimento, que a morte real logo depois consolidaria. Conforme declara Castello[1], *"'A hora da estrela' é um romance sobre o desamparo a que, apesar do consolo da linguagem, todos estamos entregues"*.

As personagens Macabéa e Olímpico revelam sua dificuldade de falar, expressar-se, escrever, ler e interpretar. Macabéa possui um vocabulário restrito, cultura por *flashes*, baseada na memorização acrítica, mostrando-se uma mulher submissa e sem opinião própria, *"um parafuso dispensável"* (p. 29) na sociedade em que vivia. Já Olímpico, embora se mostre uma pessoa ambiciosa, pois *"tinha fome de ser outro"* (p. 65), não tem consciência crítica

[1] José Castello é jornalista, escritor e Mestre em Comunicação pela UFRJ.

para interrogar o código linguístico e aproximar-se das palavras. Isso se percebe em várias passagens da obra, conforme o exemplo do diálogo entre Macabéa e Olímpico:

> – Que quer dizer cultura?
>
> - Cultura é cultura, continuou ele emburrado. Você também vive me encostando na parede.
>
> - É que muita coisa eu não entendo bem. O que quer dizer "renda per capita"?
>
> - Ora, é fácil, é coisa de médico. (p. 50)

Por outro lado, a narração em determinadas passagens retrata uma imagem lírica, em que podemos observar figuras de estilo, como: metáforas, paradoxos e comparações, uma vez que o narrador faz uso dessas figuras com muita frequência. Exemplo disso é quando o narrador faz comparações à Macabéa: *"A moça tinha ombros curvos como os de uma cerzideira"* (p. 26), ou então, ao falar sobre a música que a protagonista, desafinadamente cantava: *"A música era um fantasma pálido como uma rosa que é louca de beleza mas mortal: pálida e mortal a moça era hoje o fantasma suave e terrificante de uma infância sem bola nem boneca"*. (p. 33).

É também característica a edificação de frases inconclusas e outras anormalidades da sintaxe normal, e ainda de alguns neologismos. Com o uso dessas técnicas, Cândido observa:

> A autora soube criar o estilo conveniente para o que tinha a dizer. Soube transformar em valores as palavras nas quais muitos não vêm mais do que sons ou sinais. A intensidade com que sabe escrever e a rara capacidade da vida interior poderão fazer desta jovem escritora um dos valores mais sólidos e, sobretudo, mais originais da nossa literatura. (1977, p. 181).

2. E o leitor

Essas estratégias textuais certamente fazem com que o leitor se questione a respeito da forma lenta como a narrativa é conduzida e dos diálogos estabelecidos entre as personagens. Ao mesmo tempo é possível observar que a autora procura envolver o leitor através da tensão psicológica, retratando uma vida triste, sem sentido, que lhe permite deduzir, interpretar e estabelecer relações com o seu mundo. *"São [...] uma tentativa de esclarecimento através da identificação do escritor com o problema, mais do que uma*

relação bilateral de sujeito-objeto" (CANDIDO, 1977, p. 129). Em relação ao ritmo que a obra é conduzida, Candido ainda diz:

> O seu ritmo é um ritmo de procura, de penetração que permite uma tensão psicológica poucas vezes alcançada em nossa literatura contemporânea. Os vocábulos são obrigados a perder seu sentido corrente, para se amoldarem às necessidades de uma expressão sutil e tensa, de tal modo que a língua adquire o mesmo caráter dramático que o entrecho. (1977, p. 129).

O tempo da narrativa se mostra cronológico e linear. Depois de muitas divagações no início do livro, em que o autor mais se narra do que faz progredir a ação de narrar, ele inicia pelo meio. Assim, o narrador faz com que a narrativa seja construída simultaneamente à leitura.

O cenário da obra se passa em um ambiente urbano. No decorrer da leitura encontramos marcas que representam essa urbanização: ruas cariocas, a pensão onde as moças compartilham o quarto barato, o lugar onde Macabéa trabalha como datilógrafa, a casa da cartomante que mudaria sua vida, o consumo do refrigerante mais popular, o automóvel *Mercedez Benz*, a Rádio Relógio, entre outros. Alguns aspectos que revelam uma série de pistas e costumes da época, além da situação econômica e sociocultural em que Macabéa vive. Além disso, a protagonista é descrita como uma mulher frágil, fraca, "mal tem corpo para vender" (p. 13), que limpa o nariz na roupa, o que deixa evidente os maus hábitos da nordestina. Rodrigo S. M. a define também como tola, *"tão tola que às vezes sorri para os outros na rua. Ninguém lhe reponde ao sorriso porque nem ao menos a olham*" (p. 16). Certamente, esses elementos permitem que imaginemos e subentendamos determinados aspectos sócio-econômico-culturais.

Segundo Valentino Bompiani (1966), um texto representa uma cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário. De acordo com o autor, um texto é incompleto, pois toda mensagem postula uma competência gramatical da parte do destinatário, mesmo que seja emitida numa língua conhecida somente pelo emitente. Assim, um texto distingue-se de outros tipos de expressão por sua maior complexidade. E o motivo principal da sua complexidade é justamente o fato de ser entremeado do *não- dito*.

Nesse sentido, a compreensão de *A hora da estrela* necessita que o leitor esteja aberto e disposto a preencher as lacunas que o texto nos oferece. De acordo com Eco:

> O texto está entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os

> deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso que vive na valorização de sentido que o destinatário ali introduziu. Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. (2002, p. 37).

Dessa forma, o autor afirma que todo o texto quer que alguém o ajude a funcionar. Ou seja, é necessário que o leitor esteja disposto a receber aquele texto ao qual ele não está habituado, estabelecendo relações conforme seu conhecimento de mundo. No entanto, é importante lembrar que essa recepção acontecerá de diferentes formas, conforme o tipo de leitor. Assim, Eco (2002, p. 37) explica que *"um texto é emitido por alguém que o atualize – embora não se espere (ou não se queira) que esse alguém exista concreta e empiricamente"*. Por exemplo, ao ler o título da obra, o leitor ativa o sentido de a hora da estrela como a hora da morte de Macabéa. Hora que retrata o derradeiro momento de esplendor da personagem. A singularidade da morte confere não apenas para Macabéa, mas para todas as pessoas um brilho que se desfaz quando os sentidos desaparecem, *A hora da estrela* é a glória que antecede o fim. Esse processo de ativação vai ao encontro do que Fiorin explica a respeito da teoria bakthiniana:

> O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta;etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. (2006, p. 6).

Em *A hora da estrela* é possível estabelecer diferentes formas de dialogismo, produzindo questionamentos que poderão ser objeto de reflexão por parte do leitor. Certamente, esses questionamentos serão esclarecidos ao longo da narrativa, estabelecendo um diálogo, uma vez que, o sujeito constrói seu discurso tendo em vista os enunciados que o precedem e os que o sucedem.

Isso faz com que, segundo Iser,

> o leitor construa o horizonte de sentido, ao qual é conduzido pelas perspectivas matizadas do texto. Mas como o horizonte do sentido nem copia algo dado do real, nem do hábito de um público intencionado, o leitor deve imaginá-lo. (1996, p.79).

Sem dúvida, na obra de Clarice Lispector, o interlocutor pode finalizar sua leitura sob vários efeitos literários, exercendo seu papel de leitor implícito, que, segundo Iser, "*busca de referência para a diversidade de atualizações históricas e individuais do texto"* (1996, p.78), permitindo a análise e a reflexão de certas peculiaridades. Seja pela triste morte de Macabéa, ou então com um "*soco no estômago*" (p. 83), por ela só ter conseguido realizar seu

sonho de ser atriz de cinema como Marilyn Monroe, no momento de sua morte, sendo observada por todos que passavam naquele momento:

> Algumas pessoas brotaram no beco não se sabe de onde e haviam se agrupado em torno de Macabéa sem nada fazer assim como antes pessoas nada haviam feito por ela, só que agora pelo menos a espiavam, o que lhe dava uma existência. (2008, p. 81).

A hora da estrela cria um efeito de tristeza pela trajetória de Macabéa, permitindo a interdiscursividade em uma perspectiva dialógica. Segundo Baktihn *apud* Fiorin

> na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece torno de um determinado texto, a compreensão não surge da sua subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões. Ao mesmo tempo, como o leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, sua leitura é singular. (2006, p. 6).

Além disso, permite também estabelecermos uma relação de intertextualidade entre a obra de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, a qual retrata a miserabilidade existente na família de Fabiano, assim como a falta de diálogo, que não era estabelecido entre as personagens. Os filhos de Fabiano nem ao menos tinham nome, pois tamanha era a escassez de palavras no convívio dessa família. Problema que acontecia com Macabéa e Olímpico, uma vez que mal conseguiam estabelecer um diálogo que não fosse algum comentário sobre a rádio-relógio - reflexo da vida na aridez do Nordeste brasileiro, de onde fugira Macabéa. A protagonista passa por um processo de não-integração na sociedade urbana e sulista. Ela é, pois, oposta à colega Glória, caracterizada como mulher de carnes fartas, filha de açougueiro, o que representa a fartura do sudeste, ambicionada por Olímpico.

Outra relação que podemos estabelecer na obra de Lispector é a análise do nome da protagonista de *A hora da estrela*. Ao se apresentar a Olímpico, Macabéa explica que leva esse nome devido à promessa feita por sua mãe, o que era muito comum acontecer no Sertão Nordestino, mas que não sabia seu o significado. Nesse momento, é possível que o leitor ative sua interpretação e atualize o significado do nome da moça, buscando a intertextualidade bíblica, remetendo-se ao livro apócrifo da bíblia - Macabeus. Acredita-se que, ironicamente, Macabéa representa Judas Macabeu, pois enquanto ele é heróico e famoso, ela “não faz falta para ninguém” (p. 13) em sua inútil existência. Judas morreu batalhando, enquanto Macabéa morreu na mesmice que era sua vida, numa cena suprema apenas para ela mesma. Assim, a cosmovisão da protagonista é sedimentada pelo significado de seu nome, sendo comentada

pelo narrador do texto: “Embora a moça anônima da história seja tão antiga que podia ser uma figura bíblica”. (p. 30)

Percebe-se, então, mais um elemento diferenciado, uma vez que Macabéa se apresenta constituída por sua não inserção no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro. Segundo o narrador Rodrigo S. M., Macabéa vive *“numa cidade toda feita contra ela”* (p. 15). De acordo com Kunz (2003), em análise à personagem, embora more na cidade maravilhosa, Macabéa permanece marginalizada e distante das belezas naturais, pois o que fascina é o mundo do concreto, cujo estranho encantamento revela a limitação de seu olhar.

Em *A hora da estrela*, Lispector deixa implícito aquilo que poderia ser passado de forma mais objetiva, legando-nos sua arte que tem respaldo na subjetividade e no direito do artista de contar com o leitor como colaborador na produção de sentido de seu texto. O que mais uma vez vai ao encontro da ideia de Iser (1996, p. 78), quando afirma que *“o papel do leitor se realiza histórica e individualmente, de acordo com as vivências e a compreensão previamente constituída que os leitores introduzem na leitura”*. Sendo que isso não ocorrerá aleatoriamente, mas seletivamente. Dessa forma, segundo o autor, *“o papel do leitor representa um leque de realizações que, quando se concretiza, ganha uma atualização determinada e, por conseguinte, episódica”*. (1996, p.78).

Considerações Finais

É indispensável que o leitor da obra clariceana esteja aberto às análises das peculiaridades, de forma que consiga se envolver na triste história de Macabéa *“[...] que ele se embeba da jovem assim como um pano de chão todo encharcado.”* (p. 39).

Nesse sentido, percebemos a importância de levar e trabalhar esses aspectos analisados com os alunos nas aulas de Literatura, pois, certamente, esses perceberão a riqueza que encontramos na obra de Clarice Lispector. Dessa forma, cabe a nós professores recuperarmos esses sentidos encontrados na narrativa e mostrarmos que em uma obra clariceana, conforme Moser [1] (2010), a leitura será recebida pelo coração, pelo estômago e não pela cabeça ou pelo raciocínio. E que é justamente o estranhamento de sua escrita que faz com que sua obra se diferencie das demais obras da Literatura Brasileira. Sejamos nós,

[1]Benjamin Moser é jornalista e crítico norte-americano. É considerado “embaixador” da obra de Clarice Lispector no mundo, pois, em 2009, lançou a obra *Clarice* (título original *“Why This World”*), pela *Cosac Naify.*

professores, os incentivadores da leitura e da interpretação de obras ricas e indispensáveis como a de Clarice Lispector.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977.

CASTELO, José. *In:* LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro. Rocco, 1998.
ECO, Umberto. *Lector in fabula*: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo, SP: Perspectiva, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo, SP: Editora 34, 1996. (Coleção teoria) v.1

KUNZ, Marinês A. A hora da estrela: espelho contra espelho. In: SARAIVA, Juracy Assmann. (Org.) **Narrativas verbais e visuais: leituras refletidas**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003. V.1, p. 43 – 65.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro. Rocco, 1998.
MOSER, Benjamin. O idioma de Clarice. *Revista Língua Portuguesa.* São Paulo, número 59, Setembro, 2010, p. 10-13.
ROGÉRIO, Carlos. *A hora da estrela*. Disponível em: <http://www.supercarloshp.hpg.com.br/ahoradaestrela.htm>. Acesso em: 01 set. 2010.

ENSINO DE LEITURA NA AULA DE INGLÊS: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA DE LIVROS DIDÁTICOS SOB A PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

Gabriela Fontana Abs da Cruz (PUCRS)[1]

A leitura, habilidade com mais incentivo a ser desenvolvida no Ensino Médio, atende, segundo os PCN (1998), às necessidades da educação formal e é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem um papel fundamental na escola e o aprendizado da leitura em outro idioma pode colaborar com o desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. Este trabalho, assim, tem por objetivo analisar atividades de leitura dos livros *American Headway* e *Challenge*, utilizados para o ensino de inglês no Ensino Médio, sob a ótica da psicolingüística. A partir dessa abordagem, pretende-se observar os tipos de estratégias propostas nas atividades e qual a relação que é estabelecida entre o leitor o texto a partir das atividades. Para tanto, consultaram-se, principalmente, as obras de LEFFA (1996), KATO (1987, 1995), GIASSON (1990).
Palavras-chave: Ensino de L2. Psicolinguística. Leitura.

Introdução

A leitura, habilidade com mais incentivo a ser desenvolvida no Ensino Médio, atende, segundo os PCN(1998), às necessidades da educação formal e é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem um papel fundamental na escola e o aprendizado da leitura em outro idioma pode colaborar com o desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

Desse modo, o presente trabalho, apoiado na teoria psicolinguística, propõe-se a analisar atividades de leitura apresentadas em livros didáticos, a fim de se evidenciar as habilidades exigidas ao leitor e as estratégias envolvidas no processo. Para tanto, este artigo esta organizado da seguinte forma: a primeira seção destinada à fundamentação teórica, em que são discutidos aspectos da leitura sob a perspectiva psicolingüística; a segunda diz respeito à análise das atividades selecionadas (com base na teoria apresentada); e, por fim, a conclusão e as considerações finais acerca do trabalho.

[1] Graduada em Letras - Português/Inglês (UFRGS); graduanda em Letras - Português/Italiano (UFRGS); mestranda em Linguística Aplicada (PUCRS/CNPq).

A leitura em uma perspectiva psicolinguística

Na psicolinguística, a concepção de leitura pode ser entendida de três modos diferentes, conforme os modelos a que pertence. O primeiro modelo, denominado ascendente (ou *bottom-up*), refere-se à leitura com base nos dados do texto, ou seja, o leitor, para entender o sentido global do texto, sintetiza o significado de suas partes menores. Segundo Leffa (1996), nesse processo, "as letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo" (p.13). Referente a esse modelo, pode-se obter a seguinte representação:

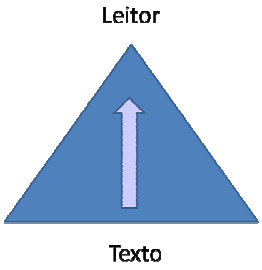


Figura 1: Representação do modelo ascendente

Na figura 1, o triângulo representa a relação leitor-texto, em que o leitor se situa no topo (*top*) e o texto na base (*bottom*). No modelo ascendente, a compreensão se dá do texto para o leitor, conforme indica a seta (presente dentro do triângulo), ou seja, da base para o top (por isso a denominação em inglês *bottom-up*). Nessa concepção de leitura, portanto, visto que o significado é "mais preso" ao material linguístico do texto, há pouca leitura nas entrelinhas.

O segundo modelo, chamado de descendente, tem o leitor como foco principal da leitura. Diferentemente do modelo anterior, a concepção de leitura refere-se a uma abordagem não-linear, em que o leitor faz uso intensivo, bem como dedutivo, de informações não-visuais, isto é, não expressas literalmente no texto. Dessa maneira, o leitor é caracterizado pela fácil apreensão de idéias gerais e principais do que lê, além das excessivas adivinhações que faz, as quais, em geral, não são verificadas para confirmação. Esse modelo possui sua respectiva representação na figura abaixo.

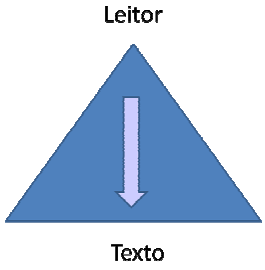


Figura 2: Representação do modelo descendente

Nessa representação, a compreensão se dá do topo em direção à base (top-down), ou seja, do leitor para o texto. Segundo Kato (1995), nesse tipo de processamento, apenas acionaria *esquemas*, que são considerados estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, a fim de representar sua teoria do mundo. Assim, a partir da interação estabelecida com o meio, o indivíduo pode perceber suas determinadas relações entre suas experiências, como, por exemplo, características comuns que possam apresentar. Esses esquemas, possivelmente armazenados em nossa memória de longo-termo, teriam a tendência a se modificarem à medida em que o conhecimento de mundo aumentasse ou fosse alterado. O acionamento de um esquema pode acionar outros, fazendo com que o leitor prediga o que será dito no texto ou adivinhe o que não está explícito.

Por último, tem-se uma proposta que leva em consideração a interação entre leitor e texto, em que sua concepção de leitura aceita processos ascendentes e descendentes como complementares. Para tanto, não há privilégio ou depreciação do valor dos dados lingüísticos, uma vez que possuem, entre outras, uma função de restrição quanto ao uso excessivo de predições. Esse modelo poderia ser representado da seguinte maneira:

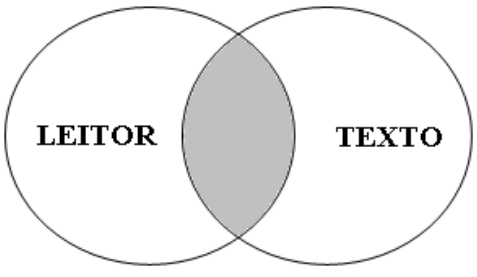


Figura 3: Representação do modelo interação leitor-texto

De acordo com a figura 3, a interação entre o leitor e o texto é ilustrada pela parte hachurada na intersecção entre esses dois elementos. Giasson (2000) propõe mais um elemento que deve ser inserido nessa relação, o contexto. A interação seria, portanto, a

intersecção entre três elementos, o leitor, o texto e o contexto. Segundo a autora, o texto é composto pelo conteúdo, pela forma e pela intenção do autor (que, a meu ver, não deve ser considerado, pois só é possível, no momento da leitura, verificar o que o texto quer dizer, já que, quando o texto está "na mão" do leitor, esse já "não pertence" mais ao autor; se quiséssemos saber a intenção do autor, teríamos que nos dirigir a ele e perguntá-lo, já que, muitas vezes, o que o autor quis dizer não é o mesmo que o que ele disse). O contexto, por sua vez, compreende elementos que influenciam na compreensão do texto. São eles: o psicológico (como a intenção de leitura, interesse pelo texto, entre outros), o social (as intervenções dos colegas, dos professores, etc) e o físico (o barulho, o tempo disponível, etc). Por fim, o leitor compreende estruturas e processos. As estruturas dizem respeito às estruturas cognitivas (que envolvem conhecimentos sobre a língua – ou seja, conhecimentos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos - e sobre o mundo) e as estruturas afetivas. Já os processos podem ser classificados e especificados quanto à função e componentes conforme mostra o quadro abaixo:

Processos	Função	Componentes
Microprocessos	Compreensão de uma informação contida numa frase	Microsseleção, leitura de grupos de palavras e reconhecimento de palavras
Processos de integração	Ligação entre proposições ou frases	Uso de referentes; uso de conectores; inferências baseadas em esquemas
Macroprocessos	Compreensão global do texto	Identificação de idéias principais; resumo; uso da estrutura do texto
Processos de elaboração	Ir além do que está dito no texto, fazer inferências	Ligação com os conhecimentos prévios; resposta afetiva; raciocínio; imagens mentais; previsões
Processos metacognitivos	Adaptação do leitor ao texto e à situação	Identificação da perda de compreensão; reparação da perda da compreensão

Quadro 1: Classificação dos processos

Esses processos seriam, portanto, o recurso às habilidades que são necessárias para abordar o texto durante o processo da leitura, os quais são realizados em diferentes níveis, como pode ser observado em suas funções e componentes, e simultaneamente. Segundo Kato (1995), o leitor proficiente é aquele utiliza esses processos adequadamente, tornando-o fluente e preciso; porém, as estratégias utilizadas são determinadas por diversos fatores, como o grau

de novidade do texto, o objetivo da leitura, a motivação, entre outros. De acordo com a autora, na literatura, há o reconhecimento de que quanto mais eficiente é um leitor, maior é o seu vocabulário visual e que processos como análise e síntese da palavra em unidades menores para obtenção de significado são utilizados somente para itens estranhos ao leitor. Smith (1978) afirma que um leitor competente raramente analisa essas palavras estranhas que aparecem, já que o contexto, em geral, dá pistas para que haja seu entendimento.

Entretanto, quando se fala em ensino de língua estrangeira, principalmente no ensino escolar (seja Ensino Fundamental ou Médio, seja em escola pública ou privada), depara-se com um aluno iniciante no idioma ou com pouca fluência. Kato (1995) explica que para um leitor iniciante, o processo de leitura envolve pouco reconhecimento visual instantâneo (visto que seu vocabulário visual é muito limitado), mas, em grande escala, operações de análise e síntese, em que o significado é apreendido por meio da "decodificação em palavras auditivamente familiares" (p.34). Por essas operações entende-se composição e decomposição, em que uma palavra supostamente desconhecida do leitor (ou seja, não pertencente a seu léxico visual), pode, após decomposta, ter suas partes reconhecidas, seja porque as unidades são componentes de seu léxico visual ou porque são partes constituintes recorrentes (como, por exemplo, o sufixo *–ment*). Essas operações de análise e síntese podem, após certo tempo, ser baseadas, portanto, em segmentos que sejam maiores que a letra, como sílabas e morfemas - no entanto, esses processamentos podem ser aplicados em segmentos maiores que a palavra e envolvem, segundo Kato, "um bom componente de adivinhação e inferência" (p.40). Quando palavras derivadas ou compostas já se encontram "registradas" no léxico mental, "o reconhecimento seria acompanhado de uma interpretação instantânea" (KATO, 1995; p.36), enquanto palavras novas sofrem os processos de análise e síntese quando possuem partes conhecidas.

Assim, a velocidade e a precisão com que a leitura de uma palavra se dá, conforme Kato (1995), depende das seguintes condições:

> a) de a palavra estar registrada no léxico visual pela frequência com que o leitor já foi exposto a ela e por ter ela acoplado o seu sentido; b) do conhecimento de regras e imposições fonotático-ortográficas, sintáticas, semântico-pragmáticas, colocacionais e estilísticas a que a palavra está sujeita e do uso adequado e suficiente dessas restrições para predizer e confirmar sua forma e conteúdo e c) da capacidade de raciocínio inferencial do leitor, que lhe permite também antecipar itens ainda não vistos. (p. 39)

Pode-se dizer, então, que além do reconhecimento do léxico, outro aspecto que influi na fluência do leitor é a leitura de palavras em blocos, a qual pode ocorrer de três modos: 1) por meio de uma resposta instantânea a partir do estímulo, uma vez que o item já está armazenado na memória permanente (em forma e conteúdo); 2) por meio de uma resposta instantânea acerca do estímulo, visto que o item está presente no estado de consciência, ou memória a médio prazo (em forma e conteúdo); e 3) por meio da análise e síntese dos elementos componentes do bloco. (cf. Kato, 1995)

Com base na teoria anteriormente explicitada, será, portanto, introduzida a análise das atividades de leitura.

Análise das atividades de leitura

Os livros escolhidos para análise são American Headway 2 (editora Oxford) e Challenge (editora Moderna), ambos utilizados no Ensino Médio. Embora esses livros possuam abordagens metodológicas diferentes, serão analisadas somente as atividades relacionadas à leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura – esta geralmente ligada à produção textual, oral ou escrita). Decidiu-se, a fim de compará-los, selecionar um capítulo em que ambos tenham um assunto, nesse caso gramatical, em comum. Optou-se, desse modo, pelo assunto *Simple Past*. No livro *American Headway*, será analisado o terceiro capítulo chamado *It all went wrong*, enquanto no livro *Challenge*, será analisado o quarto capítulo, *Hip Hop*. Antes de cada análise, será feita uma apresentação do capítulo, a fim de contextualizar as atividades de leitura lá inseridas.

No *American Headway*, o capítulo em análise possui dois aspectos gramaticais a serem estudados, *Simple Past* e *Past Continuous*, e está organizado da seguinte maneira:

Seção	Descrição
Starter	Um quadro com alguns verbos irregulares no passado, em que o aluno deve escrever as respectivas formas no tempo presente.
The Burglars' Friend	Um texto que deve ser ouvido e lido, para responder uma pergunta (justificativa do título). Há também outros exercícios, porém de caráter gramatical. Logo após, existe o *Grammar Spot*, em que se tenta fazer uma reflexão maior acerca do item gramatical em estudo.
Practice	A primeira parte chama-se "*Making Connections*", em que sintagmas verbais (distribuídos em duas colunas) devem ser ligados por meio de conectores e no tempo passado, a fim de que se criem frases; a segunda chama-se "*Talking about you*",

	atividade oral que tem como objetivo perguntar e responder algumas questões (pré-estabelecidas) e com o tempo verbal *Past Simple* com um colega.
Newspaper Stories	Duas notícias de jornal com lacunas a serem preenchidas. Na primeira atividade, há um pequeno quadro com verbos no tempo presente para que o aluno ache seus correspondentes no passado no texto e sublinhe-os. A segunda atividade refere-se a fragmentos retirados do texto e que devem ser inseridos nas lacunas de acordo com o sentido que se constrói. A última parte dessa seção é o *Grammar Spot*, relacionado ao *Past Continuous*.
Practice	Esta seção está dividida em três partes: *Discussing Grammar*, *Getting information* e *fortunately/unfortunately*. A primeira corresponde a exercícios gramaticais, a segunda a uma atividade oral em duplas, em que deve se pedir informações, e a terceira relacionada à escrita, em que os alunos devem iniciar uma história e circulá-la pela sala de aula, para que os colegas continuem-na, alternando com os advérbios *fortunately* e *unfortunately*.
Listening and Reading	Há três partes: na pré-leitura, perguntas que remetem ao conhecimento prévio do leitor sobre o assunto, um exercício de ouvir um trecho do texto que será lido, com perguntas a serem respondidas; na leitura, temos o texto a ser lido, figuras que devem ser combinadas com as partes da história, atividade de verdadeiro ou falso, perguntas sobre a opinião do leitor, trabalho com vocabulário (verbos no passado) e uma atividade em que se deve procurar os referentes das cores apresentadas; e na pós-leitura, recontar a história a um colega com as próprias palavras com base nas figuras presentes em uma das atividades.
Vocabulary	Atividades referentes a substantivos, verbos e advérbios.
Everyday English	Atividades relacionadas a expressões de tempo.

Quadro 2: Organização das atividades no capítulo em análise (American Headway)

Desse modo, serão analisadas as seções *The Burglars' Friend*, *Newspaper Stories* e *Listening and Reading*. Na primeira, como explicitado anteriormente, há um texto, cujo título é o mesmo da seção, que deve lido e ouvido. A única pergunta referente ao texto é "*Why was Russell the burglers' friend*?". A resposta não pode ser encontrada explicitamente no texto. O aluno deve lê-lo completamente para que se possa formular uma resposta. Assim, tem-se uma pergunta que envolve o processo de captar as idéias principais. As demais atividades dessa seção são relacionadas à gramática (o primeiro sobre verbos e o segundo sobre a criação de perguntas a partir de respostas – frases provenientes do texto).

A seção *Newspaper Stories* apresenta duas notícias e há duas atividades sobre elas. A primeira para sublinhar os verbos no passado (correspondentes ao quadro presente acima de cada texto). A segunda refere-se a trechos que foram retirados e devem ser inseridos novamente no texto. Esta atividade envolve, primeiramente, o processo de previsões, uma vez

que o contexto dá pistas sobre o que virá e o leitor tenta adivinhar e adequar a informação que está faltando, para depois confirmá-la com uma segunda leitura.

A última seção referente à leitura é sobre a personagem James Bond. As duas primeiras atividades de pré-leitura dizem respeito, basicamente, aos conhecimentos prévios do leitor quanto ao assunto, como mostra o quadro a seguir.

Atividade 1: Who is James Bond? Write down anything you know about him and share ideas with the class.
Atividade 2: The following are titles of James Bond movies. Have you seen any of these movies? *Goldfinger *From Russia with love *The man with the golden gun *The spy who loved me *GoldenEye *Tomorrow never dies Do you know any more James Bond movies? Do you know the translation of any of the titles in your language?

Quadro 3: Atividades de pré-leitura (American Headway)

A terceira atividade da etapa de pré-leitura refere-se à escuta do texto que posteriormente será lido. Esse exercício inicia trabalhando com a questão de previsões e inferências, incitando o aluno a adivinhar o que acontece na história a partir de algumas figuras, e sucede com a escuta e questões de compreensão, conforme apresentado no quadro abaixo.

Atividade 3: You are going to listen to an extract from The Man with the Golden Gun. Cover the story on page 23 and look at the pictures. What can you guess about the story? Then listen and answer the questions below. 1. Who are the people in the pictures? Where are they? 2. How did Mary get into the room? 3. Why did she come to find James Bond? 4. Where did they go to talk? 5. What did Scaramanga say? What did he do? 6. Who has the golden gun?

Quadro 4: Atividade 3 de pré-leitura (American Headway)

Essa atividade apresenta uma estrutura que possibilita que as previsões e inferências a partir das figuras sobre a história ajudem a compreender o texto oral (e posteriormente escrito), pois já há uma "familiarização" com o tema e algumas ações que ocorrem durante a

narrativa. A atividade de "adivinhação" é, portanto, uma forma preparar o aluno para atividade de compreensão de textos.

Quanto às atividades correspondentes à etapa da leitura, há três momentos diferentes, como podem ser observados no quadro 5.

4. Read the story. Find the lines in the text that go with each picture. 5. Are these sentences true or false? Correct the false sentences.
What do you think? *What was James Bond doing before he got back to his hotel room? *Why did James and Mary talk in the bathroom? *Does Mary Goodnight like James a lot? *Does Scaramanga kill James Bond and Mary? What do you think happens next?
Language work: 6. Write the past form of these verbs from the story. Which are irregular? 7. What do these colors refer to in the story? Black White Red Golden

Quadro 5: Atividades de leitura (American Headway)

No primeiro momento, há duas atividades: a número 4 refere-se, além da leitura propriamente dita (do texto *The Man with the Golden Gun*), ao entendimento global do texto e a identificação das idéias principais do texto, visto que o aluno deve combinar as partes do texto com as figuras; na 5, o aluno, ao responder se as sentenças são verdadeiras ou falsas, precisa ter entendido a história, porém não somente o sentido global, mas também suas partes componentes, pois precisa também localizar informações no texto. No segundo momento, há a atividade chamada "*What do you Think?*", em que são apresentadas perguntas que não tem resposta no texto, uma vez que sua função é fazer o aluno inferir, isto é, formular hipóteses sobre tais situações. O último momento, por sua vez, diz respeito ao trabalho com a linguagem. Nele, a questão 6 lida com o tema do capítulo, que são os verbos no passado, em que o aluno deve passar uma pequena lista de verbos no presente para o tempo verbal em questão, conforme estão apresentados no texto, e identificar quais são irregulares. A questão 7 está relacionada ao uso de referências, já que o aluno deve procurar no texto a que as cores listadas se referem.

Com relação ao livro *Challenge*, embora haja três capítulos sobre o passado, optou-se pelo primeiro deles por nele conter somente um assunto gramatical a ser trabalhado; os demais integram assuntos como o estudo de pronomes e modais. Dessa forma, o capítulo escolhido possui a organização que segue.

Seção	Descrição
Warm-up	Atividade de leitura e de escuta de um diálogo, com atividades de opinião sobre o texto e uma atividade dedutiva que antecipa a formalização da assunto gramatical do capítulo, *Simple Past*.
Grammar	Formalização das regras e exercícios.
Reading	Há duas etapas: *Before Reading*, em que são apresentados exercícios orais e escritos que antecipam alguns aspectos a serem vistos no texto, como assunto e vocabulário; *After Reading*, com perguntas referentes ao texto.
Vocabulary Expansion	Trabalho de expansão de vocabulário (como sufixação, um mesmo advérbio contendo mais de um significado, etc), com vários exercícios.
Additional Reading	Há duas partes: *Before Reading*, com duas perguntas para discussão oral; e *After Reading*, com exercícios de vocabulário, perguntas sobre o texto e uma atividade sobre definição do gênero textual trabalhado.
Extra Practice 2	Exercícios gramaticais.
Job Corner	Um texto com algumas perguntas a serem respondidas.

Quadro 6: Organização das atividades no capítulo em análise (Challenge)

Serão analisadas, dessa maneira, as seções *Reading*, *Additional Reading* e *Job Corner*. Na primeira, há dois tipos de atividades, uma com questões em português a serem discutidas oralmente e outra que trabalha com vocabulário, como mostra o quadro 7.

Atividade A Approach the text. Group discussion – Discuss the questions below in Portuguese. a) Qual é o seu tipo de música favorito? b) Que gênero musical você conhece que tem sua origem nas culturas africanas? c) Que gênero musical você conhece que tem sua origem nas comunidades afro-descendentes dos Estados-Unidos?
Atividade B Vocabulary. 1) The words below are from the text you are going to read. Circle the transparent words. How many can you find: 2) Give the meaning of the words below. Use the words given for help. 3) Take a look at the text pages. What is the text about?

Quadro 7: Atividades de pré-leitura do primeiro texto (Challenge)

A atividade A lida, principalmente, com o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto, o que o faz também se preparar para o texto que será lido. A atividade posterior está dividida em três partes. Na primeira, trabalha-se com o reconhecimento de palavras, no caso, "transparentes", isto é, palavras parecidas e com o mesmo significado que em português. Essa atividade auxilia o leitor menos proficiente, pois antecipa um pouco do vocabulário a ser

encontrado no texto, a fim de que o aluno consiga ter uma leitura um pouco mais "fluida", menos truncada devido ao tamanho reduzido de seu léxico. Essa antecipação para auxiliar o leitor também ocorre na segunda parte, em que são trabalhados os significados de algumas palavras que aparecerão no texto. A última parte, entretanto, refere-se a uma previsão que o leitor faz a partir de uma rápida visualização do texto. A resposta sobre o assunto do texto é disponibilizada em três alternativas, das quais o aluno deve escolher uma.

Após as atividades de pré-leitura apresentadas acima, há a leitura do texto *Hip Hop* e, a partir dele, exercícios a ele relacionados. Os enunciados das atividades apresentam-se conforme o quadro a seguir.

Atividade A The meaning of the words in bold.
Atividade B The meaning of the sentences.
Atividade C Find the statement that is not true.
Atividade D Answer the questions. 1. What did the slaves express when they were singing? 2. Did they have musical instruments? 3. What did they use as instruments? 4. What is the basic rule of hip hop?

Quadro 8: Atividades de leitura do primeiro texto (Challenge)

A primeira atividade possui a função de trabalhar o processo de reconhecimento de palavras; a segunda também possui tal função, porém acrescida da captação da idéia central do que está sendo dito. A terceira, cujo objetivo é encontrar a sentença que não é verdadeira, refere-se à extração da idéia principal do que foi lido pelo leitor. Quanto às perguntas da atividade D, pode-se classificá-las em: perguntas cujas respostas estão expressas no texto e, portanto, devem ser localizadas (questões 1, 2 e 3) e perguntas cujas respostas não estão expressas no texto (pergunta 4), o que leva o aluno a inferir a partir do texto e de seus conhecimentos prévios.

O segundo texto presente no capítulo em análise é chamado "*What did you do all Day?*" e possui atividades de pré-leitura e leitura. Nas de pré-leitura, assim como no texto anterior, são apresentadas perguntas para discussão oral, a fim de que o aluno se "familiarize" com o tema e se utiliza de seus conhecimentos prévios. As perguntas são:

Discuss the questions below with your friends. 1) Que tipo de texto você gosta de ler: contos, poemas, crônicas, etc? 2) O texto a seguir é uma crônica. Você sabe o que é crônica?

Quadro 9: Atividades de pré-leitura do segundo texto (Challenge)

Como pode ser observado, essas perguntas de fato estão relacionadas com o conhecimento de mundo do leitor, porém o assunto, nesse caso, está relacionado com o gênero textual crônica. A resposta dessa pergunta vai ser confirmada posteriormente, na última atividade de leitura, quando o leitor deve escolher sua melhor definição.

Passe-se, então, à leitura do texto e às atividades sobre o texto, conforme o quadro abaixo.

Atividade A Vocabulary. Check the meaning of the words in bold.
Atividade B Check the correct alternatives according to the text.
Atividade C Complete the sentences with words from the text.
Atividade D Find out words in the text that correspond to:
Atividade E Choose the best definition for chronicle.

Quadro 10: Atividades de leitura do segundo texto (Challenge)

A atividade A está relacionada ao reconhecimento de palavras; a B à localização de informações no texto, bem como à compreensão de suas idéias principais; a C, além do reconhecimento de palavras, o aluno deve fazer sua recontextualização; a D, referente também a reconhecimento de palavras a partir de sinônimos; e a E, atividade sobre a definição do gênero textual crônica, já comentado anteriormente. Essas atividades, como pode ser visto, lidam, basicamente com vocabulário e o significado de sentenças.

O último texto do capítulo, presente na seção *Job Corner*, não possui atividades de pré-leitura, mas somente algumas perguntas após o texto, as quais são apresentadas abaixo.

Answer the questions according to the text. *Do students in Europe and North America go to school in the evening and work all day? *Do many students in Brazil work as volunteers? *The last paragraph contains a question. Discuss in Portuguese that question with your classmates.

Quadro 11: Atividades de leitura do terceiro texto (Challenge)

A primeira pergunta não pode ser extraída diretamente do texto, pois o aluno precisa compreender o contexto e algumas palavras para identificar as idéias do texto. A segunda está mais relacionada à localização da resposta, enquanto a terceira é uma pergunta (contida no texto) e que é aberta à discussão dos alunos, ou seja, os alunos devem utilizar seus

conhecimentos de mundo, inferir, além de utilizar o raciocínio para conseguir sustentar seus argumentos.

Conclusões

A partir da análise dos capítulos dos livros *American Headway* e *Challenge*, percebe-se que os tipos de processos exigidos ao aluno nas atividades de leitura são, de modo geral, sempre os mesmos, como reconhecimento de palavras e idéias principais do texto. Algumas atividades, de ambos os livros, são muito pertinentes, como as atividades de pré-leitura, em que as atividades voltam-se principalmente para a experiência e conhecimento prévio do leitor quanto aos assuntos a serem discutidos. No entanto, é possível destacar pontos negativos das propostas apresentadas. No capítulo do livro *American Headway*, os dois primeiros textos, de certo modo, foram utilizados como pretexto para exercícios de cunho gramatical. Embora haja esse tipo de trabalho, o texto poderia ser explorado, utilizado para aprimorar a compreensão leitora do aluno, explorar outros tipos de processos de leitura, a fim de instrumentalizá-lo para futuros textos. Quanto ao capítulo do livro *Challenge*, todos os textos tinham atividades relacionadas, embora a maioria fosse relacionada ao vocabulário e à localização de respostas no texto. O ideal seria que os textos tivessem atividades mais diversificadas para que se abrangessem mais habilidades e processos do leitor durante e posteriormente à leitura.

Considerações finais

Baseado nos capítulos escolhidos para a pesquisa, percebe-se que esses livros didáticos são “deficientes” em alguns aspectos referentes às atividades de leitura. Diante desse problema, cabe ao professor, com sua bagagem tanto teórica como experiencial, avaliar o que está sendo proposto no livro e complementá-lo com atividades consideradas por ele importantes e que contribuam para desenvolvimento da relação leitor-texto de seus alunos.

Referências

AMOS, E.; PRESCHER, E.; PASQUALIN, E. **Challenge.** São Paulo: Moderna, 2005.

GIASSON, J. **A compreesão a leitura**. Porto, Portugal: ASA, 2000.

KATO, M. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1987.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Texto e linguagem)

LEFFA, V. **Aspectos da leitura**: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.
MEC/SEF **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999, 360p.

SOARS, J.; SOARS, L. **American Headway.** New York: Oxford, 2001.v.2

TONI MORRISON E A IDENTIDADE NO ROMANCE SULA

Gustavo Vargas Cohen[1] - UFRGS

RESUMO
Toni Morrison, vencedora do prêmio Nobel de Literatura e do Prêmio Pulitzer, é uma das figuras vivas mais premiadas e celebradas da cena literária contemporânea. Sula é seu romance experimental mais fascinante por reconfigurar convenções culturais, por fornecer uma crítica a instituições heterossexuais e por retratar o que significa e o quanto custa existir e sobreviver como mulher, e como negra, nos Estados Unidos. Esta apresentação contextualiza e fornece informações breves e relevantes de caráter biobibliográfico sobre a carreira de Toni Morrison, explicitando sua importância para a literatura feminista, afro-americana, americana e mundial. Em segundo lugar, o romance Sula é abordado de maneira a revelar e analisar questões relacionadas às diferentes convenções culturais desconstruídas pela história, por seus personagens e pelos recursos narrativos escolhidos pela autora para transmitir as mensagens que revelam sua obra, não só como ficcional, mas também como um poderoso instrumento de documentação social.
Palavras-chave: Identidade. Toni Morrison. Sula.

O objetivo do presente texto é analisar os traços de identidade presentes na descrição e apresentação dos personagens no romance Sula de Toni Morrison. Ele está essencialmente dividido em duas partes. A primeira parte contextualiza e fornece informações breves e relevantes de caráter biobibliográfico sobre a carreira de Toni Morrison, explicitando sua importância para a literatura feminista, afro-americana, americana e mundial. A segunda parte descreve, analisa e comenta os traços identitários presentes nas apresentações dos personagens principais, visando destacar os mecanismos narrativos que revelam a construção da identidade individual e social dos protagonistas, especialmente na primeira metade do livro. O critério diretor da análise desta porção da obra se justifica por ela conter a possibilidade de criação da visão que permitirá ao leitor construir o senso de identidade que acompanhará cada protagonista conforme engendrado por sua autora. Além disso, a primeira parte do texto possui um caráter jornalístico porque aborda eventos biográficos, nomes de obras e datas de publicação, segundo critérios de relevância para a parte seguinte. A segunda parte possui um caráter aparentemente fragmentário porque é adaptado e baseado em anotações realizadas de uma palestra feita pelo professor norte-americano Arnold Weinstein (2003), do Departamento de Literatura Comparada da Brown University. O objetivo desta

seção não é fazer uma análise aprofundada da obra Sula, mas tangencialmente tocar os aspectos que sirvam diretamente ao tema que este trabalho se propõe a desenvolver.

A escritora norte-americana Toni Morrison, vencedora do prêmio Nobel de Literatura e do Prêmio Pulitzer, é uma das figuras vivas mais premiadas e celebradas da cena literária contemporânea. Sula é seu romance experimental mais fascinante por reconfigurar convenções culturais, por fornecer uma crítica a instituições heterossexuais e por retratar o que significa e o quanto custa existir e sobreviver como mulher, e como negra, nos Estados Unidos.

Morrison é oriunda de uma família de contadores de histórias – pessoas igualmente interessadas em arte e música, e.g., seus avós estudavam canto e violino e seu pai era músico aspirante a profissional. Sua avó mantinha um livro de sonhos, que usava para decodificar sinais e símbolos e deles derivar significados e profecias. A construção da identidade de Morrison, particularmente durante sua infância foi, portanto, regada de elementos de arte e de imaginação, temas que serão desenvolvidos em diferentes matizes no conjunto de sua obra.

Ela estuda na universidade Howard e forma-se em inglês em 1953. Em 1955 atinge o grau de mestre pela Universidade Cornell. Em sua dissertação de mestrado versa sobre o tema do suicídio em Faulkner e em Virginia Woolf. Morrison, então, começa sua carreira no magistério retornando a alma mater Howard e dá início também a uma carreira no mundo editorial em Nova Iorque, onde se torna editora sênior da Random House.

Seu primeiro livro The Bluest Eye é publicado em 1970, um romance que, embora bastante tradicional no sentido narrativo, é extremamente sensível aos efeitos do racismo, e trata dos papéis dos pais e responsáveis e de crianças traumatizadas, um tema que ela não esquecerá em outras obras, isto é, crianças negras traumatizadas que sonham os sonhos dos brancos.

Sula é publicado em 1974. Embora nomeado para o National Book Award, não teve a recepção séria que merecia até muito mais tarde, quando o conjunto de sua obra começa realmente a ser reconhecido. The Song of Solomon é publicado em 1977 e integra o Book of the Month Club. É um livro considerado estranho em relação aos outros de Morrison, mas, de maneira importante, ele prova que a escritora essencialmente feminina consegue escrever com propriedade sobre ritos de passagens masculinos e sobre a experiência do homem negro, o que historicamente se mostra diferente do que acontece com a maioria das mulheres negras escritoras. Seu trabalho é comparado em talento e qualidade ao de William Faulkner. Morrison ganha publicidade através de sugestão da apresentadora de televisão e celebridade americana Oprah Winfrey. Seus livros tornam-se também, mas não só por causa disto,

gigantescos bestsellers nos Estados Unidos. Ela publica Tar Baby em 1981, romance que teve um excelente número de vendas e, em 1987, publica Beloved, que é considerado por muitos, até hoje, como sua obra prima. Este é o romance que lhe rendeu o prêmio Pulitzer; é considerado pela crítica um relato quase faulkneriano dos efeitos e conseqüências negativos de eventos históricos envolvendo negros nos Estados Unidos. Foi dito na epóca que Beloved conta o tipo de história que Faulkner, por ser branco, não podia contar (WEINSTEIN, 2003). Enquanto os personagens de Faulkner têm, por vezes, que voltarem ao passado e se reconciliarem com ele, e com seus traumas, com suas memórias, os personagens de Morrison, talvez particularmente em Beloved, são amnésias ambulantes que simplesmente não podem se dar ao luxo de retornar aos seus passados, pois neles estão contidos cenas que são tão dolorosas que a única maneira de sobrevivê-los é bloqueando esse material mnemônico. Beloved é um texto no qual o leitor pode ver um ciclo restabelecendo-se, isto é, é um livro que força o sangue a circular novamente em membros mortos (WEINSTEIN, 2003), e isso funciona como o motif principal do livro. O livro trata da escravidão oferecendo ao leitor um drama similar ao ocorrido no holocausto nos campos de concentração durante a segunda guerra mundial.

A carreira de Morrison continua a evoluir. Ela aceita uma posição de professora titular que lhe é oferecida na Universidade de Princeton. Ela publica Jazz em 1992, seu livro outonal sobre amar errado ou amar tarde demais (WEINSTEIN, 2003). Em 1993 ela recebe o prêmio Nobel, o que não foi uma grande surpresa, visto que toda sua história e envolvimento com temas políticos revelam sua obra, não só como ficcional, mas também como um poderoso instrumento de documentação social. Seu merecido reconhecimento faz dela a escritora norte-americana viva mais distinta e premiada da atualidade.

Ao observar o conjunto de sua obra, é possível notar que Sula é um livro absolutamente essencial em sua história biobibliográfica. É um livro que, de certa maneira, serve como redenção para Morrison enquanto escritora, pois permite que ela experimente com certos tipos de possibilidades lingüísticas, temáticas e estruturais, de maneira singular, especialmente quando comparado ao romance que o antecede, The Bluest Eye.

Sula começa com a evocação de uma pequena comunidade chamada Medallion localizada no estado de Ohio e de uma parte ainda menor desta comunidade, populada exclusivamente por negros, chamada de Bottom. A descrição da identidade cultural de Botom, dá ao leitor, desde o inicio, a sensação folclórica que o texto de Morrison traz em comum com o de Zora Neale Hurston. O leitor entende que a comunidade conhecida como Bottom deriva seu nome peculiar do que Morrison não hesita em chamar de uma piada de negro – a nigger

joke. A sequência da origem da comunidade apresenta um fazendeiro que oferece para um escravo uma porção de sua terra se o escravo fizesse para ele algumas tarefas árduas. História e piada se misturam para tornarem-se mito, e daí, para tornarem-se lenda:

> A good white farmer promised freedom and a piece of bottom land to his slave if he would perform some very difficult chores. When the slave completed the work, he asked the farmer to keep his end of the bargain (...). But he didn't want to give up any land. So he told the slave that he was very sorry that he had to give him valley land. He had hoped to give him a piece of the **Bottom**. The slave blinked and said he thought valley land was bottom land. The master said, "Oh, no! See those hills? That's bottom land, rich and fertile." "But it's high up in the hills," said the slave. "High up from us," said the master, "but when God looks down, it's the bottom. That's why we call it so. It's the bottom of heaven-best land there is." So the slave pressed his master to try to get him some. He preferred it to the valley. And it was done. The nigger got the hilly land, where planting was backbreaking, where the soil slid down and washed away the seeds, and where the wind lingered all through the winter (MORRISON, 1987, p.5). (grifo meu).

Embora a passagem demonstre mais um exemplo do que se pode historicamente considerar um relato de exploração do branco em relação ao negro, o livro traz também uma série de pensamentos sobre como os negros utilizaram-se de sua própria sabedoria para sobreviver durante os anos. Enquanto piada, a passagem conta a lenda de um escravo sendo enganado, enquanto mito, no entanto, ela guarda um exemplo histórico do resultado e das conseqüências socioeconômicas reais para os negros após a guerra civil americana (BARNES, 1998).

Os primeiros traços de identidade apresentados são propositalmente frágeis, quadro que, de maneira quase mística, se inverterá no decorrer do desenvolvimento da história. A autora continua introduzindo elementos que na superfície se refletem como excessivamente simples, mas que quando escrutinizados, revelam-se dotados de lógica sensível e razão exotérica. A passagem a seguir informa o leitor sobre o sistema de crenças daquela comunidade:

> They did not believe doctors could heal -- for them, none had ever done so. They did not believe death was accidental -- life might be, but death was deliberate. They did not believe Nature was ever askew--only inconvenient. Plague and drought were as 'natural' as springtime. If milk could curdle, God knows Robins could fall. The purpose of evil was to survive it and they determined (without ever knowing they had made up their minds to do it) to survive floods, white people, tuberculosis, famine and ignorance (MORRISON, 1987, p.90).

É perceptível o tipo de resiliência e resistência mostrada pelos habitantes de Bottom. Tais crenças e atitudes são cuidadosamente arquitetadas para tornarem-se pano de fundo para o tipo de história que Morrison se propõe a contar. A autora cartografa as desventuras desta comunidade desde 1919 até 1965, o período de tempo coberto pelo livro. O consciente coletivo transformado em tradição abre espaço para o primeiro relato narrativo de construção identitária do texto. O primeiro personagem com tais características é Shadrack, um homem profundamente e permanentemente afetado pelos eventos de 1917 na França durante a primeira guerra mundial. Ele é uma figura que perde o senso de equilíbrio psicológico devido as suas experiências na guerra. Segundo Weinstein (2003) ele é um personagem como o tipicamente encontrado em Hemingway ou em Faulkner, com a exceção de que é negro, entretanto ele possui o mesmo tipo de experiência traumática e o mesmo tipo de atitude, encontrando-se quase que permanentemente em choque. Morrison mostra, constrói uma ambigüidade em Shadrack pois, por um lado, expõe sua insanidade dotada de características visionárias, proféticas; por outro lado, sua condição psíquica pós-traumática faz com que momentaneamente enxergue suas mãos crescendo toda vez que olha para elas. Quando sai de sua unidade de tratamento, volta à Bottom, e dá início a um dos eventos anuais mais tradicionais da comunidade, a passeata de um homem só chamada de Dia Nacional do Suicídio.

> On the third day of the new year, he walked through the Bottom down Carpenter's Road with a cowbell and a hangman's rope calling the people together. Telling them that this was their only chance to kill themselves or each other (MORRISON, 1987, p.14).

O que afligia Shadrack não era a morte em si, mas a imprevisibilidade da morte. Sua mente ferida encontra conforto na previsibilidade que o Dia Nacional do Suicídio traz. O evento é um tipo de catarse, carrega consigo uma possibilidade de purgação, permite às pessoas matarem a outras ou a si mesmas. Estranhada nos dois ou TRE primeiros anos, o Dia Nacional do Suicídio logo se torna, entre outras coisas, um marco de referência temporal, isto é, as pessoas programam, organizam ou registram situações para antes ou para depois daquele Dia. A iniciativa de Shadrack, embora solitária, se consolida como aceita pela comunidade. Ele é o homem que vê os eventos através de sua visão particular psicologicamente danificada. Mais importante do que isso, Shadrack é uma espécie de portal de entrada para o livro. Partindo do princípio de que identidade é construída a partir da oposição ao outro, o leitor

apenas conhecerá outros personagens depois de ter passado pela experiência única de ter conhecido Shadrack.

As figuras mais centrais que se encontram à sequência são Helene Wright e sua filha Nel. Elas são apresentadas em um momento em que precisam retornar às suas origens, isto é, à cidade onde a avó de Helene está em leito de morte. Faz parte do estilo da escritora começar capítulos com frases que, a princípio, são impenetráveis mas que, a medida que a leitura continua, o significado gradativamente se desvela. No caso da introdução às personagens mencionadas, mãe e filha, a frase inicial de seu capítulo é: "It had to be as far away from the Sundown House as possible" (MORRISON, 1987, p.17). Aos poucos o leitor se dá conta de que a mencionada "Sundown House" representa a experiência da infância de Helene, e representa a memória que ela precisa exorcizar. A viagem até Nova Orleans, onde se encontra a avó moribunda de Helene, representa também a volta à mulher que ela ama, pois o mesmo não pode ser dito ou pensado a respeito de sua mãe. A viagem é também a maneira encontrada por Morrison para apresentar ao leitor um retrato inicial dos conflitos que permeiam várias gerações desta família, simbolicamente representativa da identidade coletiva das famílias negras que habitam em Bottom.

Helene, em particular, é a figura que emerge como símbolo maior de solidez e autoridade, a mulher que representa estabilidade, presença, convicção e organização dentre as figuras femininas que compõe a comunidade de Bottom:

> Helene Wright was an impressive woman, at least in Medallion she was. Heavy hair in a bun, dark eyes arched in a perpetual query about other people's manners. A woman who won all social battles with presence and conviction of the legitimacy of her authority (Morrison, 1987, p. 18).

A identidade de Helene é construída para ser vista como inabalável; sua única derrota é ínfima, ela nunca foi capaz de conseguir fazer as pessoas acertarem a pronúncia de seu nome. É, entretanto, em sua viagem para Nova Orleans que o leitor verá a imagem da poderosa e estável Helene se desmantelar, fruto da triste história de racismo e preconceito que injustiçou tantos negros nos Estados Unidos e no mundo. Ela comete o erro de ter entrado no vagão errado do trem - visto que esta é a época das leis Jim Crow - ela entra no vagão destinado exclusivamente aos brancos. Lá encontra o condutor e fica desesperada para voltar para seu vagão. Sua filha, Nel, que a acompanha na viagem e que mais tarde Morrison fará protagonizar a história, observa sua mãe. O trecho a seguir mostra a desestabilização de Helene ao negociar a logística desta experiência: "The conductor let his eyes travel over the

pale yellow woman and then stuck his little finger into his ear, juggling it free of wax." (p.20) E faz a fatídica pergunta: "what you think you doin' gal?". A reação de Helene é pensar: "So soon. So soon". Ela esperava que algo desta natureza pudesse acontecer só não esperava que fosse naquele estágio tão inicial da viagem. Na esperança de que o homem estivesse apenas querendo conferir o bilhete do trem, ela o procura em sua mala já se desculpando: "I have them. Right here somewhere, sir". Morrison continua: "The conductor looked at the bit of wax his fingernail had retrieved. 'What was you doin' back in there? What was you doin' in that coach yonder?" (p.20-21). Helene começa a se despedaçar: "We made a mistake, sir. You see, there wasn't no sign. We just got in the wrong car, that's all. Sir." O condutor retalha: "We don't 'low no mistakes on this train. Now git your butt in there" (p.21). Nel assiste atenta toda a experiência e a avalia como aterrorizante, especialmente por ver sua mãe, a figura de solidez, se dissolver ao ter sua pele chamada de amarelada. Mesmo negra, a cor mais clara de sua pele sempre havia sido, entre os negros, um sinal de superioridade, e estava agora sendo comparada pelo condutor à cor de "custard" (creme pasteleiro de cor amarelada). Os poderes de observação de Nel lhe permite ter a seguinte epifania:

> She stared at the hem, wanting to believe its weight but knowing that custard was all that it hid. If this tall, proud woman, this woman who was very particular about her friends, who slipped into church with unequaled elegance, who could quell a roustabout with a look, **if she were really custard, then there was a chance that Nel was too** (MORRISON, 2987, p. 22). (grifo meu).

A experiência desestabilizadora de sua mãe – algo completamente novo, Nel jamais havia visto a autoridade de sua mãe sob tão violenta erosão – acabou por se tornar contagiosa. Nel é imediatamente contaminada, e este foi, provavelmente, seu primeiro encontro real com o racismo.

Quando finalmente chegam à Nova Orleans, descobrem que a avó de Helene já havia falecido, mas que sua mãe, a razão de sua fuga enquanto jovem daquela cidade, ainda está lá. É esta fuga, tanto real quanto psicológica, que dá ao leitor as informações necessárias para finalmente compreender e interpretar a primeira frase do capítulo: "it had to be as far away from the Sundown House as possible" (p.17). A mãe de Helene, uma prostituta 'crioula' – designação para o habitante francófono da região do atual estado norte-americano da Louisiana e áreas adjacentes – é, interessantemente, a mulher pela qual Nel fica fascinada. Nel olha, em transe, para esta mulher e o leitor enxerga Helene tentando desesperadamente tirar sua filha daquela situação, em um gesto simbólico para livrar-se, de uma vez por todas, dos laços com sua ascendência materna.

Ao retornarem para casa, em Bottom, Nel comenta com sua mãe: “She smells so nice. And her skin was so soft”. E Helene responde com uma das frases mais impactates do livro “much handled things are always soft” (p.27). No final desta sequência, já em casa, Nel avalia sua viagem e suas descobertas e, compreensivelmente, sente a sensação de se conhecer melhor. Ela passa por uma recém descoberta consciência de que é o membro mais jovem de uma linhagem que tem uma bisavó falecida, uma avó cuja pele é macia porque foi muito manuseada, e uma mãe que mudou o tom de sua cor, de negra para amarelada, e tudo isto a faz pensar deitada na cama: “I’m me. I’m not their daughter. I’m not Nel. I’m me. Me.” (p.28). Morrison acrescenta: “Nel didn’t know quite what she meant, but on the other hand she knew exactly what she meant”. Nel decide estar sempre em guarda para o resto de sua vida. Com isso ela quis certificar-se de que nenhum homem jamais fizesse para ela o que aconteceu com sua mãe, nenhum homem a abordaria e a transformaria em “geléia” (BOTER, 2005). Para Nel, é um admirável mundo novo, um reinício; para o leitor, o testemunho de uma identidade em formação, construída a partir da desconstrução das fraquezas e fragilidades das gerações que a precedem.

Neste ponto, o leitor tem um quadro bastante completo das feridas que compõe as vidas e as personalidades destes personagens, desde as reais quanto às psicológicas; desde as feridas dos traumas de guerra de Shadrack, até as feridas (des)veladas de cada um dos membros basilares femininos de quatro gerações de mulheres negras da família de Nel. O leitor ganha artifícios para avaliar as feridas da guerra, do preconceito e do racismo e seus efeitos previsíveis e imprevisíveis.

São esses os personagens que estabelecem o contexto para o aparecimento da personagem homônima ao romance, a amiga de Nel, Sula. O leitor cedo descobre que Sula pertence a uma linhagem genealógica muito diferente da de Nel, a família Peace. Morrison descreve a incipiência da identidade dos Peace através de sua casa que, a propósito, Nel parece preferir à sua, uma casa onde:

> (...) a pot of something was always cooking on the stove; where the mother, Hannah, never scolded or gave directions; where all sorts of people dropped in; where newspapers were stacked in the hallway, and dirty dishes left for hours at a time in the sink, and where a one-legged grandmother named Eva handed you goobers from deep inside her pockets or read you a dream. (p.29)

A descrição da casa dos Peace parece ser, ponto a ponto, o oposto da descrição da casa de Nel, onde tudo não só é organizado como é previsível. A casa de Sula representa o

reino onde a solidez e a estabilidade são irreversivelmente questionadas. Uma nova visão ímpar de identidade será construída a partir da compreensão da logística familiar desta casa. A figura fundamental que nela se encontra é a avó de uma perna só, Eva Peace. Eva é, sem dúvida, não só uma das personagens mais memoráveis deste livro, como uma das criações mais marcantes já arquitetadas por Toni Morrison. Ela é descrita não só como poderosa mas como praticamente uma feiticeira (BLACKBURN, 1973).

O leitor aprende algumas coisas sobre a história de vida de Eva que, enquanto jovem, e com as duas pernas ainda, fora abandonada por seu marido depois de um casamento sofrido de cinco anos: "When he left in November, Eva had $1.65, five eggs, three beets and no idea of what or how to feel" (p.32). Pobre, confusa, desesperadamente faminta e com três filhos para cuidar, Eva some por dezoito meses, deixando as crianças sob os cuidados de uma vizinha. Quando retorna, ela tem muito dinheiro e uma perna a menos. Inevitavelmente o fato dá luz a uma série de boatos sobre a origem do dinheiro: "somebody Said Eva stuck it under a train and made them pay off. Another said she sold it to a hospital" (p.31). Ela mesmo contava histórias, principalmente para entreter as crianças, sobre como a perna, um dia, levantou-se sozinha e saiu caminhando e como ela tentou correr, ou melhor, saltar atrás da perna mas a perna corria rápido demais. Por razões curiosas, Eva adorava que as pessoas especulassem sobre sua perna desaparecida, embora ninguém mencionasse nada sobre incidente na sua frente a não ser que ela trouxesse o assunto. O livro nunca revela como, de fato, Eva perdeu a perna. A outra perna, a que ela manteve, é descrita, no entanto, como sendo magnífica:

> Whatever the faith of her lost leg, the remaining one was magnificent. It was stockinged and shod at all times and in all weather (…) Eva always wore a black laced-up shoe that came well above her ankle. Nor did she wear overlong dresses to disguise the empty place on her left side. Her dresses were mid-calf so that her one glamorous leg was always in view as well as the long fall of space below her left thigh (p.31).

Desta maneira se constrói a identidade quase mítica de Eva que, por sua vez, reina soberana sobre essa casa essencialmente feminina. Construíram para ela uma cadeira de rodas feita de rodas de carroça atreladas a um carrinho de criança para ela se locomover com mais facilidade. Muitos visitantes do sexo masculino a visitavam; os homens gostavam das mulheres Peace e as Peace gostavam de homens. Exceção feita àquele primeiro marido de Eva que, como muitos dos nomes neste livro, é extremamente significativo; ele se chamava BoyBoy. Muito tempo depois de ter abandonado Eva, BoyBoy retorna à Bottom. Seu

reencontro funciona como um experimento para os sentimentos de Eva. Morrison, como muitos bons escritores, não dá respostas prontas. Eva não sabe como vai se sentir ao reencontrar BoyBoy, que retorna com uma mulher mais nova. Eva descobre o que sente logo após o encontro. Quando o homem sai da casa para ir embora, ele comenta algo com esta mulher mai nova que ficou esperando ao lado de fora, e a mulher ri, e isto é o suficiente para Eva consolidar seu sentimento. Ela diz estar repleta de um ódio que ela descreve como delicioso porque sabe que ele irá durar toda sua vida. Finalmente, ela se sente bem com esta convicção. O leitor entende mais uma das feridas que compõe a construção do caráter da personagem.

Eva, no entanto, se torna uma figura divina na história, com direito a poderes divinos. Ela literalmente preside sobre a vida e a morte, ela dá nomes às coisas e ela faz coisas acontecerem, como se fosse uma deusa. Um exemplo ilustrativo é o caso de três meninos completamente diferentes que aparecem na comunidade e ficam sob sua égide. Ela chama todos os três de Dewey. Ela encontra o primeiro e diz que seu nome será Dewey. O segundo é alguns anos mais velho e não se parece em nada com o primeiro e ela o batiza Dewey. As pessoas acham que ela talvez estivesse confusa ou simplesmente tivesse perdido a criatividade para dar nomes, mas Eva se mostra lúcida e sã em suas escolhas, como se tivesse dentro de si o conhecimento do bem e do mal. O terceiro também é chamado de Dewey apesar de sua diferença de idade em relação aos outros dois. Eva manda as três crianças para a escola para a primeira série. A escola e a professora aceitam com relutância os três meninos tão distintos na mesma classe, porém, para surpresa de todos, dentro de poucos dias, ninguém consegue diferenciá-los. Eva faz com que eles sejam o mesmo. Eles são esta estranha criação de Eva, nos moldes do Realismo Mágico.

O seu poder mais importante, no entanto, é o de presidir sobre a vida e a morte, mais especificamente, a vida e a morte de um de seus três filhos, o único menino, Plum – uma vida que ela dá e que ela tira. Plum, quando criança, teve uma série de problemas de saúde. Certa vez, ainda bebê, Plum ficou tão constipado que Eva pensou que ele fosse morrer. O que acontece então parece ser encontrado somente na ficção de Toni Morrison. Era um inverno rigoroso; Eva leva o bebê constipado e choroso para o banheiro externo – a casinha- e a cena transcorre da seguinte maneira:

> Deep in its darkness and freezing stench she squatted down, turned the baby over on her knees, exposed his buttocks and shoved the last bit of food she had (besides three beets) up his ass. Softening the insertion with the dab of lard, she probed with

> her middle finger to loosen his bowels. Her fingernails snagged what felt like a pebble; she pulled it out and other followed. Plum stopped crying as the black hard stools ricocheted onto the frozen ground (p.34).

Eva salva a criança. Ela literalmente penetra sua criação para devolver lhe o fluxo que lhe é necessário para viver. Plum se recupera, cresce e se torna um viciado em heroína, devido às feridas traumáticas de guerra, similarmente ao que acontece com Shadrack e a outros negros enviados à guerra (JACKSON, 2006). De sua própria maneira, Plum perde seu eixo de sanidade de maneira semelhante à Shadrack. Desde seu retorno da Grande Guerra, Plum fica constantemente infantilizado, com um sorriso perene no rosto. Eva Peace decide que, desta maneira, Plum não pode viver; que ele não deve viver. O livro não realmente explicita o motivo desta decisão, mas o leitor compreende que a decisão simplesmente faz parte dos poderes de deusa de Eva, que sentencia o próprio filho a morte. O livro descreve a sequência da seguinte maneira:

> Plum on the rim of a warm light sleep was still chuckling. Mamma. She sure was somethin'. He felt twilight. Now there seemed to be some kind of wet light traveling over his legs and stomach with a deeply attractive smell. It wound itself—this wet light—all about him, splashing and running into his skin. He opened his eyes and saw what he imagined was the great wing of an eagle pouring a wet lightness over him. Some kind of baptism, some kind of blessing, he thought. Everything is going to be all right, it said. Knowing that it was so he closed his eyes and sank back into the bright hole of sleep. Eva stepped back from the bed and let the crutches rest under her arms. She rolled a bit of newspaper into a tight stick about six inches long, lit it and threw it onto the bed where the kerosene-soaked Plum lay in snug delight. Quickly, as the whoosh of flames engulfed him, she shut the door and made her slow and painful journey back to the top of the house.

Nesta sequência, o leitor acompanha a mulher que deu a vida a Plum tirando a de maneira praticamente estrangeira ao que é humano. Ela executa o assassinato de seu filho através do fogo, como em um ritual primitivo, e não esboça qualquer vestígio de culpa, fazendo-o de maneira zelosa (NORDQUIST, 2002) e com compaixão (PHILLIPS & HUNTLEY, 2009). Eva dirige e administra sua casa como um mundo diferente, um mundo novo, um mundo seu; sem culpa, sem vergonha, sem insegurança. Ela está tão distante das inseguranças vistas em outros personagens, como em Helene, com sua pele amarelada, como em Nel, em seu conflito de identidade, como em Shadrack, na sua (in)sanidade frágil, mas está próxima da segurança passível de um deus, o que revela algo importante sobre a sua identidade.

REFERÊNCIAS:

BARNES, Deborah. Myth, metaphor, and memory in Toni Morrison's reconstructed South. **Studies in the Literary Imagination**, Outono 1998. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3822/is_199810/ai_n8827122/>. Acesso em: 22 set 2010.

BLACKBURN, Sara. You Still Can't Go Home Again. **The New York Times**. 30/12/1973. Disponível em: <http://www.nytimes.com/books/98/01/11/home/morrison-sula.html>. Acesso em: 22 set 2010.

BOTER, Babs. **Fabrication of selves: Girls of color coming-of-age**. Tese de doutorado. Universidade de Amsterdam, 2005. Disponível em: <http://www.iiav.nl/epublications/2005/fabrication_of_selves.pdf>. Acesso em: 25 set 2010.

JACKSON, Chuck. A "headless display": Sula, soldiers, and lynching. **Modern Fiction Studies**. Volume 52, Number 2, Verão 2006, pp. 374-392.

MORRISON, Toni. **Sula**. New York: Plume Contemporary Fiction, 1987.

NORDQUIST, Richard. **On passages from Sula**. Savannah, GA: Armstrong Atlantic State University, 2002. Disponível em: <http://www.nt.armstrong.edu/HLHsula.htm>. Acesso em: 21 set 2010.

PHILLIPS, Melanie & HUNTLEY, Chris. Storytelling output report for Sula. **Dramatica**. 2009. Disponível em: <http://www.dramatica.com/story/analyses/analyses/sula.html>. Acesso em: 24 set 2010.

WEINSTEIN, Arnold. Toni Morrison's Sula: From trauma to freedom - 20th Century American Fiction (audio). The **Teaching Company**. 2003. Disponível em: <http://www.teach12.com/storex/professor.aspx?id=81>. Acesso em: 4 jul. 2010.

A LINGUAGEM COMO EXPERIÊNCIA DE MUNDO[1]

Henrique Alixannder Grazzi Keske[2]

RESUMO
Ao tratar da aquisição da linguagem, o presente estudo, focado no trabalho de Gadamer sobre a linguagem como experiência de mundo, trata não das formas/maneiras do como se dá tal processo, mas daquilo que se adquire, ou seja, do que o ser humano adquire com e pela linguagem, tecendo as relações ente este tema, ou problema da linguagem, enquanto esta se constitui em representação de mundo. Gadamer apresenta, assim, uma nova perspectiva para o problema da linguagem, desde Humboldt, mas a partir do enfoque da Hermenêutica Filosófica, no sentido de que é através da linguagem que os homens adquirem seu mundo, pois é nela que se representa o mundo; e, nessa relação, linguagem e mundo, em seu caráter originário, se estabelece o horizonte existencial humano, a partir das visões ou concepções de mundo, ínsitas no próprio modo de ser da linguagem. Por fim, se chega a enunciar o problema metafísico-epistemológico dessa relação, a partir da percepção das coisas, do mundo e do próprio ser do homem, bem como a relação de objetividade que se estabelece entre a linguagem e as ciências naturais.
PALAVRAS-CHAVE: Aquisição. Ciência. Experiência. Linguagem. Mundo.

1. Fases da história do problema da linguagem

Gadamer principia sua exposição acerca do tema, enfocando as fases anteriores da Filosofia da Linguagem, que antecederam às suas formulações, ao afirmar que sua percepção se diferencia tanto da Filosofia como da Ciência da Linguagem Modernas; e trata de mostrar em que sentido as abordagens se referem a paradigmas diferentes.

Principia a exposição das fases da história do problema da Linguagem, ou seja, de como a Linguagem foi problematizada, citando inicialmente que, desde Herder[3] e Humboldt[4], esse estudo se desenvolve focado na naturalidade da linguagem humana, a partir de uma visão racionalista e ortodoxa, centrada na diversidade de estruturação das línguas humanas; ou seja, procurando pelos mecanismos cognitivos que permitiram à espécie humana o

[1] Trabalho baseado no texto de Hans-Geog Gadamer, a linguagem como horizonte de uma Ontologia Hermenêutica, que integra a terceira parte de Verdade e Método.
[2] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, na Linha de Pesquisa de Linguagem, Racionalidade e Discurso da Ciência; e Professor Adjunto da Universidade Feevale, nas Disciplinas de Filosofia e Metodologia Científica.
[3] Johann Gottfried Von Herder – 1774/1803. Filósofo e escritor alemão. Obra principal para o enfoque do presente estudo: Ensaio sobre a origem da Linguagem.
[4] Friederich Von Humboldt – 1767/1835. Filósofo e linguista alemão, com contribuições para a Filosofia da Linguagem e Filologia Comparativa.

desenvolvimento da linguagem, através de um estudo comparativo dos meios de que se valeu o espírito humano, em cada língua, para exercer sua capacidade da linguagem. Essa análise comparativa era buscada empiricamente, isto é, pelo exame das estruturas formais e lógicas dos idiomas dos diferentes povos.

Entretanto, Gadamer refere-se a Humboldt como o fundador da moderna filosofia da linguagem, na medida em que este inaugurou a investigação sobre linguagem comparada e psicologia dos povos; pois investigava a multiplicidade da estrutura da linguagem humana, para penetrar na peculiaridade individual dos povos, ou seja, no modo de ser de cada povo, apesar de que não considerava essa individualidade como um desvio da generalidade do conceito da própria linguagem; ou seja, a multiplicidade de idiomas não afastava a idéia da existência de um fenômeno anterior e genérico que possibilitava aos seres humanos tal capacidade.

Assim, o sentimento da individualidade de cada idioma implicava sempre o pressentimento de uma totalidade do fenômeno da linguagem humana em si mesmo, considerado em sua totalidade e universalidade; sendo esse um caminho para compreender o todo da constituição humana da linguagem; no sentido de que seu ponto de partida é que as línguas são produtos da força do espírito humano, isto é, as línguas se dão em função da força originária da linguagem do espírito humano. Portanto, existe um fenômeno originário, a capacidade para a linguagem, que dá origem às manifestações particulares de tal fenômeno, que são os diversos idiomas particulares.

Para Humboldt, portanto, o investigador das línguas deve procurar os meios de que os idiomas se valeram para dar vazão ou exercer um ideal de perfeição inerente à própria linguagem, extraindo esse padrão de perfeição da essência interna da própria linguagem e da riqueza de suas manifestações. Reconhece, nesse sentido, que existe, portanto, uma perfeição relativa a cada uma delas, enquanto capacidade de expressarem a verdade dos conceitos.

Da mesma forma, ao focar as manifestações particulares do fenômeno, compreende cada língua como uma concepção de mundo própria, porque inserida no contexto de formação histórica de cada povo e, a partir desse pressuposto, passa a investigar a forma interior em que, cada vez, se diferencia o originário acontecimento humano da formação da linguagem, bem como os meios de que as diversas línguas se valem para se aproximar desse ideal. Essa investigação, além disso, está focada no interesse normativo interno que reconhece em cada língua particular e que, comparativamente, estabelece a estrutura lógica básica do fenômeno da linguagem em sua totalidade.

Para Gadamer, portanto, "o caminho seguido pela investigação de Humboldt é determinado pela abstração rumo à forma" [1], isto é, a busca de extrair das linguagens empíricas existentes uma forma universalmente lógica e racional, que se expressa no ser humano como poder ou capacidade de ter uma linguagem; e reconhecendo essa capacidade de ter uma linguagem como prévia, no sentido de que só depois se diferencia nos diversos idiomas.

Da mesma forma, essa força ou poder é superior a todas as aplicações de conteúdo das próprias línguas, com o significado de suas expressões ou a sua normatividade própria, porque, "em virtude desse formalismo do poder, a linguagem pode ser separada de toda a determinidade do conteúdo falado" [2]. Refere-se, portanto, não ao que está determinado pelo conteúdo ou forma lógica das línguas, mas à capacidade anterior, que habilitou a espécie humana a desenvolver linguagem, o que proviria do próprio espírito do homem.

2. A virada hermenêutica – linguagem e mundo

Com base nesses enfoques, Gadamer começa por expressar a crítica de tais postulados, no sentido de apresentar a análise própria da hermenêutica filosófica, que avança em relação a considerar a linguagem não só como um instrumental necessário a examinar a capacidade cognitiva humana, enquanto faculdade de conhecer pela dissecação de seus objetos. Nesse sentido, Gadamer não restringe a linguagem somente ao meio entre o sujeito que conhece e o objeto que este quer conhecer, nem no sentido de que a linguagem é apenas o mecanismo formal, abstrato, que opera a mediação entre sujeito/objeto, como apresentado pela tradição dualista ocidental desde os gregos clássicos, como Platão, até os racionalistas modernos. Além do que, não restringe suas investigações a considerar o sentido como algo dado, fixo, que possa ser extraído de sua fonte, a partir de um referencial metodológico adequado, que tenha a capacidade de exaurir todas as possibilidades em que o sentido mesmo possa se expressar.

Para explicar essa virada nas concepções, necessária para se entender o problema da linguagem, a proposta da hermenêutica filosófica apresenta-se como possibilidade de interpretar e compreender esse problema da linguagem humana, sem dissociá-la dos aspectos históricos e sociais, propondo uma fusão de horizontes entre a

[1] Gadamer. Verdade e Método, p.568.
[2] Idem, ibidem.

linguagem expressa nas diversas línguas com essa própria experiência vivencial especificamente humana, em seu conjunto, a que Gadamer denomina experiência hermenêutica.

Dessa forma, Gadamer nos apresenta outro viés além das concepções anteriores, porque, ao concordar com Humboldt que as línguas expressam a experiência e o modo de ser dos povos, não acredita ser possível, a partir de uma análise desses idiomas empíricos presentes na experiência histórica dos povos, chegarmos a uma forma lógica prévia dissociada de tal experimentação, que concedesse ao gênero humano, a partir de si, a capacidade de se articular em tais línguas, ou seja, a tradição de sentidos historicamente concebidos em um idioma, bem como a capacidade de instaurar que tais sentidos não podem ser separados da experiência histórica dos povos. A capacidade para a linguagem e para as línguas não se trata de uma abstração, mas se instaura pela experiência hermenêutica. Assim, "a forma da linguagem e o conteúdo da tradição não podem ser separados na experiência hermenêutica". [1]

Pode-se, então afirmar que, no enfoque anterior do problema, se tem uma orientação abstrativa, voltada para a linguagem como tal, enquanto que, na proposta da Hermenêutica Filosófica, o problema se encontra noutro lugar, ou seja, no descobrimento da linguagem como concepção de mundo, ao considerar que cada língua transmite precisamente isso, ou seja, cada língua passa a ser compreendida como sendo uma concepção de mundo, e só o é através do que se diz e se transmite nessa língua.

Então, ainda que em Humboldt se tenha reconhecido na linguagem a realização viva do falar, afirmando a linguagem como sendo humana desde o seu começo, agora se pode chegar à base de uma perspectiva antropológica de longo alcance.

Por isso, Gadamer afirma que

> a linguagem não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no mundo, mas serve de base absoluta para que os homens tenham mundo, pois nela se representa o mundo. Para o homem, o mundo está aí como mundo numa forma como não está para qualquer outro ser vivo que está no mundo. Mas esse ser-aí do mundo, é constituído pela linguagem [2].

Portanto, a linguagem não é uma mera mediação formal entre sujeito e objeto, mas o fator constitutivo de tal relação, pois, ao possibilitar a instauração de sentido, por

[1] Idem, ibidem, p.569.
[2] Idem, ibidem, p.571.

representar o mundo, permite ao homem formular suas concepções próprias. Essa faculdade, por sua vez, não se refere a um poder abstrato de um ser que só está no mundo, momentaneamente, pois esse seu estar, o aí do ser, é o mundo que ele mesmo concebeu, e este o perfaz igualmente em uma unidade originária, que integra as duas dimensões, ser e mundo, operada pela linguagem.

Para responder, então, satisfatoriamente, à questão acerca do que se adquire ao adquirir uma linguagem, do ponto de vista da experiência hermenêutica, precisamos compreender o caráter próprio da linguagem, enquanto modo de ser do homem no mundo, e a relação de fusão de horizontes que se estabelece com o próprio mundo, uma vez que não se dá essa condição de separatividade entre ambos, ou seja, mundo e linguagem são mutuamente constitutivos, de forma que

> (...) a linguagem não instaura, ela mesma, nenhuma existência autônoma. Não só o mundo é mundo apenas quando vem à linguagem, como a própria linguagem só tem sua verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo. A originária humanidade da linguagem significa, portanto, ao mesmo tempo, o originário caráter da linguagem do estar-no-mundo do homem.

Outro fator dessa relação constitutiva homem-mundo, autorreferenciada mutuamente pela linguagem, pode-se comparar com o fato de que os demais seres vivos habitam um mundo que os circunda apenas, ou seja, estão apenas inseridos nesse contexto, sem formularem nenhum sentido para o mundo ou para si mesmos. Já o ser humano não é, nem pode ser independente dos aspectos que o mundo lhe mostra, dado que também confere significação a esse mundo. Por outro lado, todos os demais seres vivos estão confinados a esse mundo circundante a partir das significações que o ser humano atribui a eles e a esse próprio mundo que os circunda.

Assim, para Gadamer, [1] "ter mundo significa comportar-se para com o mundo" e essa condição constitutiva "(...) representa, ao mesmo tempo, ter mundo e ter linguagem". Só que não se trata aqui da linguagem como uma faculdade esquemática, ou seja, um conjunto de normas prévias estabelecidas pelo pensar que, como instrumental lógica permita ao homem como que separar-se do mundo para então constituí-lo ou deter, pelos esquemas da língua, a capacidade de poder afastar-se do mundo e das concepções que engendra. Ao contrário, pelo meio da linguagem esse sentido, acerca de si mesmo e do mundo, se instaura enquanto unidade originária de sentido, que se coloca, acontece nessa relação.

[1] Obra citada, p.572.

De outra sorte, não estamos submetidos ao sentido dado pelo mundo circundante, mas, ao contrário, somos livres frente ao que nos vem ao encontro, nos acontece, a partir do mundo. E é essa liberdade de dar sentido, de nomear, porque é o ser humano que dá nomes às coisas do mundo, que cria palavras e conceitos que se dirigem ou se relacionam às coisas. E é isso que nos faz constituir uma linguagem e produz o fato de podermos expressar tal atitude constitutiva através da multiplicidade de todos os idiomas em nossa caminhada histórica. Entretanto, ao dar nomes, implicamo-nos constitutivamente às coisas e ao mundo e liberdade aqui significa que, ao nominarmos, constituímos ao mundo e nos constituímos nele. E esse "elevar-se acima das coerções do que nos vem ao encontro a partir do mundo, significa ter linguagem e ter mundo". [1]

Para explicar a proliferação das línguas, a partir da mítica Torre de Babel, ou seja, da multiplicidade de línguas, através das quais o homem exerce sua liberdade de linguagem, Gadamer propõe que não se pode compreender que essa diversidade de idiomas irrompeu a partir de uma única língua originária, como fundamento da multiplicidade, nem que essa diversidade representa o desnaturar-se e perverter-se de sentidos e significados dos nomes e normas dessa língua originária.

Ao contrário, tal diversidade é consubstanciada pela relação geral que o homem mantém com o mundo e que é própria da linguagem como um todo, ou seja, "(...) porque está apto a elevar-se acima de seu mundo contingente, e porque o seu falar traz o mundo à fala" [2], o homem está livre, desde o princípio, para exercer as variações de sua capacidade da linguagem, expressando-a através da diversidade de línguas. Não há um esquema mental, racional e prévio que esquematiza os processos lógicos ínsitos a uma linguagem originária que então se projeta nas línguas derivadas, mas é o próprio modo de ser do homem, enquanto ser para e da linguagem que estabelece essa variedade que não só emana do homem, mas que também o constitui.

E, para enfatizar tal liberdade ontológica humana, constituída pela aquisição da linguagem, Gadamer afirma que,

[1] Idem, ibidem.
[2] Gadamer, obra citada, p.573.

> para o homem, a linguagem não é variável só no sentido de que existem outras línguas que podem ser aprendidas. Para o homem, ela é variável, em si mesma, na medida em que lhe dispõe diversas possibilidades de expressar uma mesma coisa. [1]

O conceito de ontológico aqui não se refere ao caráter de um ser que tenha descido ao mundo, oriundo de dimensões metafísicas e que, por isso, só estando ligado, momentaneamente ao mundo, dirige-se ao mundo que o cerca, porque, em sua verdadeira natureza, não pertence ao mundo; como também não diz respeito ao fato de que, uma vez no mundo, utiliza-se de uma capacidade lógico-racional prévia de que já é portador, que lhe confere capacidade de conhecer a si mesmo e às coisas do mundo, aos entes que estão no mundo, determinando o que são, porque é capaz de lhes acessar sua essência. Esses seriam, mais ou menos, os passos da metafísica dualista da tradição.

Assim, o aspecto de liberdade da condição humana não está nessa separação, mas, ao contrário, nessa mútua constituição de sentido que lhe permite, não somente elaborar, através da multiplicidade das línguas, as múltiplas formas de dizer a si mesmo e aos entes do mundo, como também, pela diversidade infinita das formas de dizer que elabora pela linguagem, para dizer algo de si mesmo, do mundo e dos seus entes e, assim, conhecer.

Sua liberdade de dizer e, portanto, de conhecer, não advém de sua separatividade, mas de sua unidade constitutiva, recíproca, mútua. E só conhece porque está intimamente, intrinsecamente já ligado ao mundo e só pode dizer algo por causa dessa ligação intrínseca, ou seja, os objetos não lhe são estranhos, por isso é capaz de dizer algo acerca deles.

Ademais, não se está negando a estrutura lógica formal, não só da linguagem, nem da diversidade de línguas existentes ou que tenham existido ao longo da história. Esse agir linguístico humano obedece a toda uma normatividade própria, que pode ser encontrada em todos os processos particulares e que, portanto, diz respeito a uma capacidade unificadora. Entretanto, tal capacidade não é anterior, não é ela que causa o processo como um todo, nem se pode reduzir a totalidade do fenômeno da linguagem ao seu caráter lógico-formal.

3. A linguagem enquanto entendimento mútuo pela conversação

Dessas considerações não se pode depreender a afirmação de uma completa relatividade de sentidos, uma mera convenção arbitrária que os homens são capazes de criar na sua relação única com o mundo, senão que da "relação que a linguagem mantém com o

[1] Idem, ibidem.

mundo, surge sua objetividade". [1], dado que o que nos vê à fala, são conjunturas, enquanto estados de coisas e essa é a dinâmica própria da linguagem, ou seja, algo se destaca como um estado de coisas próprio e converte-se em conteúdo de um enunciado, passível de ser entendido também pelos outros, isto é, trata-se de um processo coletivo. E, portanto, de um processo comunicacional. Se houvesse essa relatividade, ou subjetividade individual de se elaborar nomes e sentidos, não poderia haver entendimento mútuo e não haveria possibilidade de comunicação dos sentidos instaurados; logo, este entendimento objetivo já está dado no próprio modo de ser da linguagem.

Gadamer acentua, então, que tal entendimento mútuo só é dado na dinâmica da conversação, pois e só nesse diálogo inter-humano "que a linguagem possui seu autêntico ser, no exercício do entendimento mútuo". [2] Por isso propõe que os sistemas de entendimento artificiais, como os simbolismos gráficos ou matemáticos, que não têm como base uma comunidade de linguagem, ou comunidade de vida, não podem ser compreendidos como uma autêntica linguagem, mas apenas como formas instrumentais, introduzidas e aplicadas como um dos modos de produzir determinado entendimento específico, ou seja, são instrumentos, meios de entendimento, não são propriamente linguagem. Nesse enfoque, linguagem é uma forma vital básica humana.

O caráter radical de tal afirmação é reforçado pelas considerações de que todas as formas de comunidade humana somente podem ser consideradas comunidades humanas, porque se constituem enquanto comunidades de linguagem. E só se pode afirmar que tais comunidades formam uma linguagem através da conversação.

Podemos elaborar tantas quantas formas artificiais de signos e símbolos pudermos enunciar como meios específicos, destinados a funcionarem como ferramentas para o entendimento de determinados conhecimentos específicos sobre o mundo. Isso caracteriza um dos modos de ser de todas as ciências; bem como podemos ensinar tais linguagens artificiais, mas essas jamais substituirão a compreensão já estabelecida pela conversação, a partir das vivências e experiências das comunidades de linguagem de que participamos, naturalmente, por essa ligação peculiar que estabelecemos com o mundo.

De forma que esses sistemas linguísticos específicos, que servem de meros instrumentos para certas áreas do conhecimento humano, através dos quais se introduz a possibilidade de um entendimento artificial, no sentido de convencional sobre determinado fato ou fenômeno, pressupõe, ou pertence, necessariamente, a uma outra linguagem, bem

[1] Idem, ibidem, p.574.
[2] Idem, ibidem, p.576.

como, para ser entendido, precisa ser traduzido para essa linguagem, aquela que é praticada vivencialmente, que se estabelece e é estabelecida pelo entendimento mútuo, ou seja, um entendimento praticado de maneira vivente, que é o modo de ser próprio da linguagem. Isso significa que, por mais bem elaborados que sejam quaisquer sistemas de símbolos ou signos que formos capazes de elaborar, em qualquer ciência, técnica, ou arte, esses, necessariamente, para serem compreendidos, precisam ser vertidos ao sistema da linguagem vivencial praticada na conversação.

Essa relação constitutiva que acontece entre o homem e o mundo pelo meio da linguagem conversacional, vivente, Gadamer embasa na afirmação de Aristóteles, segundo a qual, numa comunidade real de linguagem, não precisamos nos por de acordo, já que sempre estamos de acordo, uma vez que é o mundo que se nos apresenta nessa vida comum, que abrange tudo e a respeito do que se produz o entendimento específico disto ou daquilo.

Os sistemas de signos, dessa forma, constituem-se para fins informativos, mas a experiência hermenêutica, de instauração de sentido, é que proporciona o caráter da linguagem em um horizonte muito mais amplo de perspectivas e possibilidades, por pensar a linguagem humana como sendo um processo vital específico de nossa condição e, igualmente único, porque, por ela, no seu entendimento, se manifesta o mundo.

Quanto a esse caráter de objetividade, que advém dessa relação que a linguagem mantém com o mundo, Gadamer[1] ainda afirma que

> o universo linguístico próprio em que vivemos não é uma barreira que impede o conhecimento do ser em si, mas abarca basicamente tudo aquilo a que a nossa percepção pode expandir-se e elevar-*se*.

Gadamer ataca, outra vez, nesse passo, o conceito dualístico da tradição ocidental, no sentido de que esta tradição afirma o ser em si, isto é, a essência do ser e das coisas que ele denomina, como sendo algo dissociado, separado do processo de dar os nomes das coisas e que a linguagem, ao mediar a possibilidade de conhecimento, já que só se conhece pela palavra, justamente se coloca no meio do processo, como a sinalizar essa separação, como uma barreira à imediata apreensão do ser existente e de um mundo que o cerca.

Parte-se, logo, pelo enfoque da hermenêutica filosófica, do pressuposto de que o ser em si, a coisa em si, o mundo em si, se refere ao ser existente, às coisas existentes, ao mundo

[1] Oba citada, p. 577.

existente, de forma que a linguagem não é o instrumento que separa, mas o meio onde se dá essa relação ser, mundo e coisas/entes do mundo, um meio que não separa, senão que permite mostrar essa possibilidade de constituição de sentido; de um sentido que acontece no meio da linguagem, no espaço/tempo, no entre dessa própria relação.

Sem a linguagem, logo, não há sequer percepção, ou seja, só somos capazes de perceber a nós mesmos, aos entes intramundanos e ao mundo, porque estes se mostram ao homem, nos vem ao encontro, enquanto articulamos seus sentidos na e pela linguagem. E é isso que lhes confere seu caráter de objetividade. Somos nós mesmos que os constituímos e que nos constituímos no processo.

Ainda se poderia objetar que os aspectos de relatividade e diversidade, se manifestariam, certamente, quando focamos as variadas tradições linguísticas, os idiomas em sua presença histórica, naquilo que permanecem e naquilo que se dissolvem, de tal forma que teríamos, então uma multiplicidade de mundos, pois cada membro de dada comunidade de língua perceberia o mundo de forma diferente do que outros, criados em diversas comunidades. Isso nos poderia levar a considerar, então, a ocorrência de um mundo em si, que ficasse à margem de todo o caráter da linguagem.

E a resposta a essa objeção é a de que, em cada uma dessas diferentes tradições linguísticas, em seus aspectos específicos, o que se representa é sempre um mundo humano, estruturado na e pela linguagem e, enquanto tal, está presente em todas essas suas manifestações particulares; e ainda com a característica ou no modo do aberto, de maneira não só a se tornar acessível a todos os outros, e é por isso que podemos compreender outro idioma, mas também no sentido de que essa diversidade de idiomas não fecha cada comunidade em torno de si mesma, ao contrário, pela linguagem, possibilita todas as variadas concepções de mundo particulares de cada uma dessas tradições. Assim, as diversas línguas não relativizam esse mundo que nos vem pela linguagem, mas, antes, os diversos idiomas expressam apenas as múltiplas formas em que o homem pode dizer o mundo que acontece e se torna presente ao homem pela linguagem.

O que se tem, portanto, não é um conceito de mundo-em-si, que estivesse para além das manifestações das diferentes tradições linguísticas e fora da linguagem, bem como que servisse de um modo comparativo para todas essas diferentes línguas, que poderiam ser julgadas por sua maior ou menor adequação frente a esse critério de poderem se constituir em meios mais ou menos eficazes de expressar concepções de mundo específicas. Dessa forma, não se dispõe de uma visão correta, oriunda de alguma posição que ficasse fora do mundo

humano da linguagem, dado que linguagem se refere a uma totalidade de sentido a que se pode ter acesso na e pela própria condição humana.

Assim, no dizer de Gadamer[1], em relação às diversas línguas, passamos a compreender que

> a multiplicidade dessas visões de mundo não significa relativização do mundo. Ao contrário, aquilo que o próprio mundo é, não é nada distinto das visões em que ele se apresenta.

Isso quer significar que as diversas línguas representam, sim, diferentes concepções de mundo, mas como nuances apenas, ou seja, manifestações multifacetadas em que o próprio mundo, em sua infinita variabilidade de sentido se nos apresenta pelo meio da linguagem. De outra sorte, não existe uma espécie de fonte única de sentido, fora dos sistemas linguísticos, a que se pudesse ter acesso para além do horizonte da linguagem, uma espécie de reservatório fixo e imóvel de sentidos, de onde seriam retiradas as diferentes línguas. Mas, ao contrário, por serem expressões do caráter próprio da linguagem em seu modo de ser aberto, em seus sentidos específicos, se abrem para as demais visões de mundo, como que as contendo em potencial, juntamente com a possibilidade de se ampliarem mutuamente, com as perspectivas das outras, ou seja, as múltiplas formas do dizer das várias línguas se enriquecem mutuamente, oferecendo umas às outras as possibilidades de sentido que foram capazes de expressar.

4. A linguagem e a objetividade das ciências naturais

Ao afirmar essa condição das diversas línguas humanas, no sentido de que se caracterizam por nuances circunstanciadas da instauração de sentido operada na e pela linguagem, pelo homem, como o seu modo próprio de ser, Gadamer alerta que tais perspectivas não são excludentes uma das outras, ou seja, as multiplicidades de sentidos contidos nos idiomas não os excluem mutuamente, no sentido de que não só podem conviver, como efetivamente convivem no todo maior do universo linguístico humano.

Da mesma forma que isso se dá entre as diversas línguas, ocorre, também, com as diferentes formas do dizer, através das quais cada cultura e mesmo a cultura humana como

[1] Obra citada, p.577.

um todo, expressa seus diferentes modos de ver e experimentar a realidade, ou a totalidade dos sentidos do mundo, por meio de diversas formas específicas de linguagem. Nesse sentido, incluem-se tanto o dizer do senso comum, quanto o dizer poético-literário, ou o dizer das ciências humanas, como, por exemplo, a história e a sociologia e envolvem, completamente, da mesma forma, o modo específico do dizer das assim chamadas ciências naturais.

Portanto, essas formas do dizer o mundo e de dizer o mundo não são excludentes, nem nos podem remeter a um perspectivismo excludente, no sentido de se considerar uma ou algumas como dotadas de maior validade que outras. Todas são formas de dizer o ser e sua relação única com o mundo e o ser diz o mundo de muitas maneiras e se diz a si mesmo de muitas maneiras, na conhecida afirmação de Aristóteles (Metafísica, livro VII): o ser se diz de muitas maneiras.

Por outro viés, percebe-se que, pela dinâmica própria da linguagem que, num determinado momento abriga certos sentidos, tidos como válidos e, em outro momento de seu fluir histórico, valida outros sentidos, não só representa esses conceitos de mundo e das coisas em seus caracteres mutáveis, mas igualmente representa caracteres daquilo que permanece, pois é a linguagem que possibilita a instauração de sentidos pelo homem. Esse dinamismo se percebe pelo surgir e morrer de sentido das palavras e conceitos que, não desarticuladas do que ocorre na realidade, representam, isso sim, a dinâmica das interações dos processos sociais. Podemos, assim, focar, por exemplo, as questões de valores e dos costumes ou as demais áreas de manifestação da criatividade inventiva humana, ou seja, esse dinamismo é um processo do que ocorre na realidade. E desse processo não estão excluídos os conceitos científicos, dado que todos, sem exceção, emanam, ou se valem da estrutura anterior da linguagem e se expressam por meio de linguagem.

Em vista disso, podemos afirmar, com Gadamer[1], que "(...) linguagem é capaz de tudo isso porque não é uma criação do pensamento reflexivo, mas contribui, ela mesma, para estabelecer a atitude frente ao mundo, na qual vivemos". Ora, essa atitude frente ao mundo, produziu, em dado momento, a experiência específica das ciências ditas do homem, bem como das ciências denominadas naturais, só que a linguagem não é uma criação do pensamento reflexivo, mas, antes, o pensamento reflexivo é uma das instâncias ou âmbitos que podem ser produzidos a partir da linguagem.

Portanto, tudo aquilo que integra o objeto de conhecimento, tanto das ciências humanas como das ciências naturais, bem como tudo aquilo que, como conceitos científicos

[1] Obra citada, p.580.

pode ser enunciado como possibilidades explicativas das coisas do mundo, "já se encontram, sempre, contidos no horizonte global da linguagem humana" [1]. Ainda quando se criam neologismos para expressar conceitos novos ou quando se atribui outro sentido a um conceito já conhecido, todas essas atividades são próprias da interação do homem como o mundo, experimentada pela linguagem, em seu modo próprio de ser.

Pelo que está referido acima, percebe-se que o modo específico de dizer da ciência moderna, com os métodos objetivos de investigação que desenvolveu, não é alheio ao todo da linguagem, nem é capaz de, a partir de seus procedimentos, exaurir as concepções de mundo disponibilizadas pela linguagem, nem mesmo é capaz de realizar a objetificação do mundo, enquanto dinamicidade de instauração de sentidos, operada pelo homem, pelo meio da linguagem.

Isso significa que "(...) a objetividade que a ciência conhece e pela qual ela própria recebe sua objetividade, pertence às relatividades que abrangem a relação da linguagem com o mundo". [2] Dessa forma, se focarmos nossa atenção, por um breve olhar, na história da ciência, poderemos constatar que a variabilidade e mutabilidade dos conceitos acerca das coisas do mundo, incluindo o homem, nesse contexto, mesmo no âmbito das ciências naturais, são tomados, envolvidos por esse processo, de modo que sua validade não pode ser entendida do ponto de vista de uma validade absoluta.

Nem mesmo as chamadas ciências exatas escapam desse processo, porque suas linguagens específicas são desdobramentos desse caráter próprio da linguagem e não fogem a esse dinamismo de instauração de sentidos. Além disso, as ciências naturais e exatas, retomando o que já foi dito acima, não são as únicas formas de conhecermos e dizermos a realidade, muito menos as únicas formas de validade de dizermos a realidade.

Gadamer sustenta, então, que tal dualidade, que estabelece a possibilidade de um acesso diferenciado das ciências naturais, pela via reflexiva, a um âmbito objetivo da realidade, não está excluído das possibilidades de concepções de mundo que se instauram pela linguagem, à medida que o homem percebe o mundo e as coisas de mundo e enquanto instaura o sentido dessas coisas e do mundo, pelo qual, está inexoravelmente implicado no processo do dizer. E mais, tal processo específico da ciência faz-se necessário repetir, não se constitui no único método válido, objetivo de dizer o homem e seu mundo.

O projeto racionalista da modernidade procurou estabelecer as bases de uma ciência absoluta, de um saber dominador, apoiado no paradigma, ou seja, em uma concepção

[1] Idem, p. 581.
[2] Idem, ibidem, 581.

de mundo regido por leis mecânicas, cujo método básico tem a estrutura do raciocínio matemático e o modo peculiar do poder fazer, que é operado por um investigador neutro, competente e capaz de manipular os objetos à sua volta, a partir desse modelo reflexivo pré-fixado de análise, que lhe garantia a objetividade de seus enfoques e, portanto, a validade universal do conhecimento. Entretanto, "nem o universo biológico, nem o universo físico, podem negar a relatividade da existência que lhes é própria". [1]

A constatação acima, paradoxalmente fruto da reflexão feita a partir da própria experiência realizada pelo método proposto pela modernidade, não se limita somente à biologia ou física, mas ao grande arcabouço das ciências, dado que "(...) possuem o mesmo horizonte ontológico que, enquanto ciências, não podem passar por cima". [2] Isso significa que são ciências elaboradas pelo ser humano e que, como tais, não se distinguem do modo de ser próprio do homem, ou seja, não se podem separar completamente das concepções de mundo dele e operar em uma dimensão neutra de objetividade não comprometida.

Ainda que tal operar do paradigma pretenda se assegurar da experiência empírica, com base na afirmação de que seu caráter é objetivo porque funciona, ou faz as engrenagens de dado sistema funcionarem, é preciso alertar que tal experimentação só se realiza mediante a prévia seleção de critérios operada pelo pesquisador, de tal forma que o pesquisador está sempre implicado na própria pesquisa, seja de que área for, não existindo essa figura do pesquisador descomprometido e absolutamente isento, manipulando coisas do mundo de modo a transformá-las em meros objetos.

Mesmo em uma equação, uma fórmula física que pretendesse a perfeita relação de todas as leis que regem o cosmos, que procurasse pela síntese de tais leis em uma espécie de chave para sua manipulação, teria ainda suas variáveis direcionadas pelo homem, que as orientou e selecionou em função de suas concepções de mundo e este pesquisador não poderia separar-se delas de forma absoluta, porque não poderia deixar de lado, completamente, os sentidos dos conceitos que apreendeu ao adquirir a linguagem na qual já está inserido e, desprovido de conteúdos quaisquer, abstrair ou acessar aquilo que as coisas são em si mesmas.

É nesse sentido que se procura articular um novo paradigma para a ciência, que possa estabelecer novos objetivos de investigação, vinculados, por sua vez, a uma nova reflexão investigadora, que compreenda o homem, não como um sujeito do conhecimento, separado de seu objeto, mas que procure a autoimplicação recíproca de ambos, dado que essa

[1] Gadamer, obra citada, p.583.
[2] Idem, ibidem.

autoimplicação recíproca é o que ocorre no mundo e é aquilo que vem ao encontro do homem, enquanto acontecimento da linguagem.

Não se trata, por sua vez, de abandonar o método, mas de colocá-lo no âmbito de suas possibilidades, que não pode ser o de abarcar o comportamento total do homem para com o mundo, dado que este comportamento só se dá, só acontece na linguagem. E esta, de sua parte, igualmente não pode ser reduzida, em sua totalidade, à condição de mero objeto, porque, enquanto uma totalidade que instaura o sentido, não poderá ser exaurida em todos os seus aspectos, a partir das experiências que se articulam em função desse operar do modelo científico moderno. Em suma, a linguagem perpassa o investigador e a própria pesquisa.

5. Nexo entre a objetividade da linguagem e da ciência

Esse comportamento geral do homem para com a linguagem, em seu modo de ser, não pode servir ao projeto racionalista da ciência moderna, de eliminar os ditos elementos subjetivos do conhecer, pois é a linguagem que torna compreensíveis e comunicáveis as coisas do mundo e os objetos das ciências, enquanto estabelece sua mediação homem-mundo. Portanto, "falar não significa tornar as coisas disponíveis e calculáveis." [1]. Não significa apenas isso, mesmo quando se considera que o "(...) enunciado e o juízo da ciência correspondam apenas a uma forma específica, dentro da multiplicidade de comportamento da linguagem." [2] É ainda uma consideração com enfoque mais amplo, uma vez que, se pudéssemos objetificar essa relação homem-mundo, precisaríamos sair da totalidade abrangente da linguagem, do próprio mundo e de nós mesmos, para podermos, então, disponibilizar a nós mesmos ao mundo e à linguagem como meros elementos manipuláveis.

Agora, na parte final do presente estudo, precisamos, com Gadamer, apontar a possibilidade da ocorrência de um nexo positivo e objetivo entre a objetividade da linguagem e a capacidade do homem de fazer ciência.

A essa proposta de um novo enfoque para a ciência, contrapõem-se dois conceitos distintos, utilizados em momentos diferentes pelo pensamento ocidental, buscando apresentar o conceito de ciência, como formulado pelos gregos, em que ciência "procede da experiência de mundo que se dá na linguagem" [3]; integrada no comportamento natural do homem para com o mundo.

[1] Gadamer, obra citada, p. 585.
[2] Idem, ibidem.
[3] Idem, p. 586.

E isso se dá pelo significado da expressão 'teoria', pois é esse significado que irá mostrar os rumos que o conceito de ciência tomou na modernidade, uma vez que "(...) a teoria moderna é um instrumento construtivo pelo qual se reúnem experiências em uma unidade, possibilitando seu domínio" [1]. Daí porque, hoje, se pode falar em construir teorias, que se sucedem umas às outras, à medida que apontam caracteres ou desnaturam seus objetos. O problema do sentido de construção está no fato de ter embutida a ideia de algo artificialmente engendrado pela capacidade racional humana.

Propõe-se, então, como que um resgate do sentido grego de teoria, como o de operar uma contemplação, não passiva, mas enquanto atitude positiva, enquanto uma forma de pensar e agir, através da qual se acolhia a ordem do mundo e esta era apresentada pela linguagem. Assim, a 'teoria' antiga não é um instrumento (...). "É, antes, o próprio objeto, a forma mais elevado de ser homem" [2] . Teoria assim compreendida tratava-se de uma atividade, de uma ação positiva, que tornava possível acolher o sentido objetivo da coisa contemplada e da própria ordem do mundo que, pela linguagem, expressava não a separação do objeto, mas a fusão de horizontes que é operada e propiciada na relação do sujeito com o objeto, pelo meio da linguagem. E essa atividade eleva o homem sobre todos os demais seres, dado que só é possível acontecer no ser do homem e é o caráter próprio desse ser.

Por isso, na análise que Gadamer faz do sentido moderno de teoria, ou seja, de como se concebe teoria hoje, pontua que seu conceito está desvinculado de sua aplicabilidade, pois dizer teórico significa dizer não prático, isto é, não aplicável à prática da vida humana. E a validade do conhecimento só se dá a partir de sua vinculação com fins específicos, claramente definidos, de tal forma que se o conhecimento não puder ser usado como mero instrumento de domínio das coisas do mundo, se não se prestar a proporcionar manipulação das coisas do mundo, sua validade é contestada ou relegada ao campo de um saber sem sentido, porque não serve e não se presta a nenhuma esfera de dominação prática do homem sobre o mundo e sobre si mesmo.

Por esse entendimento, é como se a teoria servisse apenas como uma ferramenta para extrair, desvelar, revelar, do mundo, aquele dado objeto, ou seja, aquilo que interessa a determinados fins especificados pelo homem enquanto agente manipulador. Além disso, nesse manipular, opera com as ordenações vigentes, isto é, com regras e normas específicas que o próprio homem estipulou para cada caso. Só que, ao agir assim, perde a noção de totalidade,

[1] Idem, ibidem.
[2] Idem, ibidem.

isto é, perde a concepção mais ampla de que "teoria significa, além disso, a própria participação no todo das ordenações." [1.]

Dessa forma, o homem não apenas é capaz de formular as normatividades específicas, mas a própria ordenação do mundo se lhe é revelada pelo sentido que instaura na e pela linguagem. A aplicabilidade assim compreendida diz respeito ao todo do processo compreensivo, de onde surgem os processos particulares e específicos de entendimento. Portanto, teoria assim compreendida remete-nos a um caráter amplo de aplicabilidade e de referenciabilidade a esse aspecto de totalidade de concepções, não apenas às aplicações práticas e específicas de determinados princípios focados na direção de certos fins, que é o operar das ciências.

Esse problema causado pela concepção moderna também traz outra circunstância da qual não se pode descuidar e que diz respeito ao que se pode denominar de o mito do dado, ou seja, de que os objetos do conhecimento, enquanto existentes no mundo, já estejam, de antemão, dados, tornados passíveis de serem disponibilizados, sem que o próprio fator constitutivo do homem não lhes pudesse exercer influência nenhuma.

Isso significa que, em sua experiência própria, em sua vivência, o homem, ao fazer ciência, não apenas constata os objetos já dados no mundo, já disponibilizados, como também faz com que tais objetos dados se tornam disponíveis, desde que elabore ou construa o método adequado para simplesmente constatar que as coisas existem no mundo e de quais delas quer se apoderar.

O homem não só não pode operar assim, como não opera, efetivamente, nem com o próprio mundo, nem consigo mesmo, pois, nesse agir, não se refere apenas a uma constatação de algo puramente existente, de per si e disponível, mas o caráter desse existente diz respeito a um processo constitutivo, vivenciado pelo meio da linguagem, através do qual o homem instaura o sentido de si mesmo, das coisas que manipula e da finalidade com que manipula, bem como da concepção de mundo que igualmente o constitui enquanto opera em seu agir.

Pode-se, então, concluir que o vínculo de objetividade entre a linguagem e o fazer da ciência estabelece-se a partir do pressuposto de que

> (...) na concepção da experiência humana de mundo que se dá na linguagem, não se calcula ou mede, simplesmente, o dado, mas vem à fala o ente, tal como se mostra ao homem, como ente e como significante.

[1] Idem. P. 587.

Reforça-se, portanto, ao final, o caráter de impossibilidade de se verificar uma separação entre o homem que nomeia as coisas e as próprias coisas por ele nomeadas, ou seja, estes entes existentes no mundo e o próprio mundo e aquilo que o homem concebe de si mesmo ao nomear as características próprias que identifica, quando se refere a si mesmo, ou seja, quando se volta para conhecer a si mesmo, não são separados por nenhum artifício linguístico ou método lógico.

A linguagem, por sua vez, não é um instrumento apenas que o homem utiliza nessa prospecção dos caracteres, a partir de um contexto dado e no qual está apenas inserido, bem como as palavras com que nomeia as coisas não são extraídas de uma espécie de significado previamente instituído a que, em função de sua capacidade racional, o homem pode acessar.

Igualmente, os entes e o seu significado e a capacidade de significarem algo, ocorrem, acontecem, vem à fala do homem e se mostram, efetivamente, pela linguagem, enquanto processo vivo de constituição do próprio sentido. E, nisso, não apenas se mede, calcula, mas se objetifica o sentido possível do que é percebido como dado de realidade. Os entes significam porque são significados pelo homem e este, por sua vez, encontra seu sentido próprio nesse processo de significação, que é possibilitado pela linguagem.

Portanto, o fazer da ciência não pode se referir a um artificialismo que, enquanto ideal metodológico de construção racional, possa escapar da experiência humana de mundo, enquanto que essa vivência e a experiência humana de linguagem são, se auto-constituem no mesmo caráter existencial. É nesse sentido que trafegam as considerações propostas pela Filosofia Hermenêutica, enquanto uma Filosofia da Linguagem, voltada para a compreensão da experiência interpretativa e compreensiva, ou seja, hermenêutica do ser humano, enquanto relação intrínseca entre linguagem e mundo.

REFERÊNCIAS

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de Hermenêutica.** Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, !978

GADAMER, Hans-Geog. **Verdade e Método I.** 3ª. Parte: a linguagem como experiência de mundo. Tradução de Flávio Paulo Meurer, com revisão de Ênio Paulo Giachini. Rio de Janeiro: Vozes – 6ª. Ed. 1997.

_____. Hermenêutica em Retrospectiva. Tradução de Marco Antonio Casanova. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

PALMER, Richard. **Hermenêutica:** Teoria da Interpretação. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1969.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica Filosófica**. São Leopoldo - RS: Editora da Unisinos, 2005.

_____. **Interfaces da Hermenêutica:** método, ética e literatura. Caxias do Sul - RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2008.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre Hermenêutica:** chegamos aos objetos pela linguagem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

A "NEGOCIAÇÃO" E A "REELABORAÇÃO" NA TRADUÇÃO AO ESPANHOL DO LIVRO *ANA TERRA* DE ERICO VERÍSSIMO: ANÁLISE E ALTERNATIVA DE TRADUÇÃO PARA AS FALAS HÍBRIDAS DO PERSONAGEM PEDRO MISSIONEIRO

Hernan Dario Sanchez[1] - Feevale

Daniel Conte[2] - Feevale

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo estudar, sob a luz da equivalência funcional, um dos livros que conforma uma das obras mais importantes da literatura sul-rio-grandense e brasileira, *Ana Terra*, e sua única tradução à língua espanhola realizada pelo argentino Raúl Navarro em 1953, desde aspectos diversos. O primeiro é pesquisar o impacto literário e as características essenciais de ambos os textos, assim como o dos personagens principais e de seus autores. A partir desse estudo e se apoiando na noção de "negociação" sugerida pelo semiólogo italiano Umberto Eco, pretende-se realizar uma análise comparada das obras antes mencionadas sobre aspectos linguísticos e literários. Por fim, tomando como base o conceito de "reelaboração", também de Eco, tem-se o propósito de procurar e propor uma alternativa de tradução diferente daquela que fez Raúl Navarro para as falas híbridas do personagem Pedro Missioneiro. Os referenciais teóricos consultados e citados permitem produzir os dados necessários para fundamentar todos os argumentos e conceitos aqui apresentados, assim como a hipótese de que outra forma de traduzir os trechos da fala de Pedro Missioneiro no livro é possível, de modo que se mantenha o efeito de hibrides linguística impresso neles pelo autor da obra fonte. Espera-se, por tal motivo, que essa pesquisa possa servir de base e de estímulo para outras a serem realizadas sobre este assunto e que contribua com a promoção da literatura e cultura do Rio Grande do Sul e do Brasil.
PALAVRAS-CHAVE: Negociação. Reelaboração. equivalência funcional. Ana Terra. linguagem híbrida.

1. Introdução

Através da história, conceberam-se muitas formas de interpretar e traduzir um texto, chegando, nos dias de hoje, a entender a atividade de tradução como a transferência de um texto de uma língua a outra, a modo de serem equivalentes lingüísticos e semânticos. Assim surge, entre os teóricos modernos, o conceito de equivalência. Quando a tradução procura manter o mesmo efeito de sentido que tentava produzir o texto original, ou seja, ser equivalente na função do texto, se diz que esta equivalência é "funcional".

O presente trabalho tem como objetivo geral estudar, sob a luz da equivalência funcional, um dos livros que conforma uma das obras mais importantes da literatura sul-rio-

[1] Especialista em tradução português-espanhol pela Universidade Gama Filho. Licenciado em Letras Português-espanhol pela Universidade Feevale. Professor da Universidade Feevale.
[2] Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana pela UFRGS. Professor do Curso de Letras da Universidade Feevale. Coordenador do Projeto de extensão "Ler é Saber".

grandense e brasileira, *Ana Terra*, e sua única tradução à língua espanhola, pesquisando seu impacto literário e as características essenciais de ambos os textos, dos personagens principais e de seus autores.

A partir desse estudo e tomando como apoio teórico as noções de "negociação" e de "reelaboração", sugerida pelo semiólogo italiano Umberto Eco como estratégia para realizar uma tradução que produza o mesmo efeito pretendido no contexto narrativo do original, pretende-se abordar os momentos da obra em que aparece a fala híbrida do personagem Pedro Missioneiro e tentar descobrir (e esse é o problema central da investigação) se há, diferentemente do que fez Raúl Navarro em sua tradução de 1953, outra forma de traduzir esses trechos do livro de modo que se mantenha o efeito "babélico" ou de hibrides linguística impressos neles de forma estratégica Por Erico Veríssimo. Finalmente, temos a intenção de propor uma alternativa de tradução plausível para essas falas dentro do que se entende como equivalência funcional.

Esta monografia consta de três capítulos, cada um deles com seus objetivos específicos, alem das considerações finais, nas que se incluem algumas analises e as conclusões a que se chagou através das pesquisas realizadas.

Um trabalho como o que é proposto aqui, ou seja, uma discussão analítica sobre a forma como a obra *Ana Terra* foi traduzida ao espanhol, se reveste de importância na medida em que é um assunto do qual não se conhecem pesquisas anteriores. Espera-se, a partir das investigações e conclusões retiradas das análises aqui contidas, que essa monografia possa servir de referência para futuras pesquisas afins e que contribua com a promoção da literatura e cultura do Rio Grande do Sul e do Brasil.

2. A *Equivalência Funcional na* Tradução ou Teoria do *Skopos*

Em 1984, os teóricos alemães Katharina Reiss e Hans Vermeer divulgam seu livro *Fundamentos para uma teoria funcional da tradução* (cfr. Reiss/Vermeer, 1996), através do mesmo, cobra força a teoria do Skopos ou teoria funcionalista. Os autores defendem, tendo como fundamento a prática profissional, que toda tradução está midiatizada pelo objetivo ou função que lhe é assinalado ao texto traduzido na cultura de destino, que pode ou não ser igual à função do texto original. A palavra *skopos* significa, em grego, "finalidade" ou "objetivo".

A ideia de Reiss e Vermeer, apontada também por outros autores, é de que não existe uma única forma de traduzir um texto, mas sim tantas quantas os objetivos de tradução existentes, e serão esses objetivos os que definirão as diferentes estratégias tradutoras.

Qualquer tipo de encargo para com o texto a ser traduzido, seja ele qual for, encaixaria ortodoxamente com a idéia de que o texto traduzido ou *traslatum* "é uma oferta informativa sobre outra oferta informativa" (REISS/VERMEER, 1996, p.14).

Segundo os autores alemães, o principio dominante de toda tradução é a sua finalidade, por isso devemos entender a tradução como uma interação complexa na qual intervém representantes de diferentes culturas. A função da tradução, por ser um ato de transferência cultural, já não se fixa direta ou exclusivamente à função do texto original, ou ao efeito produzido em seus primeiros leitores, mas sim a sua finalidade comunicacional.

Outro problema que surge é o da equivalência, já que midiatizada ou não pela sua função, a tradução sempre partirá do original e não deve fugir deste. Os teóricos alemães dizem que há equivalência "quando a função entre o texto de partida e o final se mantém constante" (REISS/VERMEER, 1996, p.125).

Nesse trabalho, nos inclinaremos a pensar que, se bem é verdade que, por ser um ato de transferência cultural, o texto traduzido pode perseguir diversos objetivos, esses objetivos de tradução não podem diferir, em essência, da função que tem o texto original. Por esse motivo, achamos mais compatível ao nosso ponto de vista a idéia de "reproduzir o mesmo efeito", postulada por Umberto Eco ao entender que o tradutor não pode eximir-se da tarefa de criar em seu próprio leitor o mesmo efeito que o texto original produz em seus leitores (ECO, 2007). Nesse sentido, o autor diz que "uma tradução (sobretudo no caso de textos com finalidade estética) deve produzir o mesmo efeito que o original visava" (ECO, 2007, p.92).

É por esse ângulo que pretendemos analisar, no último capítulo, algumas passagens da tradução à língua espanhola de Ana Terra, obra do escritor gaúcho Erico Veríssimo.

3. A Terra de Ana

"Coño! ´O tempo e o vento´ foi um dos três livros que estudei
para escrever ´Cem anos de solidão´. Verissimo foi genial
ao manejar a saga de uma família através dos tempos.
É uma pena que tão poucos brasileiros reconheçam isto."
GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

3.1. Sobre Ana Terra

Ana Terra é um dos episódios de *O Continente*, primeira parte da trilogia *O tempo e o vento*, do escritor Erico Veríssimo, considerada por muitos a obra definitiva do estado do Rio Grande do Sul e uma das mais importantes do Brasil.

Dividida em *O Continente* (1949), *O Retrato* (1951) e *O Arquipélago* (1962), o romance representa a história do estado gaúcho, de 1745 até 1945, fim do estado novo. A obra compõe um ciclo em que o escritor, usando a técnica do contraponto, apresenta as batalhas entre portugueses e espanhóis pela posse da terra nos tempos coloniais; as lutas separatistas, como a dos Farrapos; e as disputas entre maragatos e florianistas, na época da Revolução Federalista. Os fatos históricos, entremeados às historias de uma família, tornam-se o pano de fundo dos personagens, da Colônia ao século 20, sem ter a preocupação por um personagem central. Dentro desse marco se faz presente, quase que em todo instante, a dicotomia violência/amor, alinhando a sociedade masculina ao lado do primeiro termo (tempo) e a feminina do lado do segundo (vento).

O Continente, primeira parte de *O tempo e o vento,* está dividido em sete episódios: *A fonte, Ana Terra, Um certo Capitão Rodrigo, A teiniaguá, A guerra* e *O sobrado*. O romance é narrado em terceira pessoa, numa linguagem tradicional, transcorrendo num tempo cronológico linear de 150 anos, iniciando-se em 1745, nas Missões Jesuíticas, e finalizando com o fim do cerco ao sobrado dos Cambarás, em junho de 1895.

3.2 Sobre o personagem Pedro Missioneiro

Pedro Missioneiro aparece somente nos dois primeiros episódios de *O continente* (A fonte e Ana Terra) e, por tanto, de *O tempo e o vento*. Ele se estabelece como o elo primeiro da corrente histórica que se perpetuará por duzentos anos, podendo dar inicio, com a sua historia, à saga da família Terra Cambará.

Erico Veríssimo conta a origem de Pedro Missioneiro no primeiro episódio do romance, *A fonte.* Em relação à identidade de Pedro Missioneiro, Mário Maestri comenta que:

> Pedro Missioneiro, herói-síntese do mundo guarani-jesuítico, exemplarmente filho da violência do colonizador luso-brasileiro contra uma nativa, que se esvai em sangue no momento de seu nascimento, apesar de seu caráter sedutor, naufraga no misticismo e no fatalismo, naturezas humanas tradicionalmente imputadas aos guaranis missioneiros pela historiografia tradicional. (MAESTRI, 2009, p.15).

O garoto crescera aos cuidados de um cacique, dom Rafael, e do Padre Alonso, com quem aprendera a ler e escrever e se iniciara em algumas artes, como a poesia e a música. Perspicaz, conhecera matemática e línguas, inclusive o latim. À medida que cresce, Pedro é

dominado por uma visão mística da existência: dizia ter visões e conversar com Nossa Senhora, previu que o corregedor e capitão de São Miguel, Sepé Tiarajú, morreria em combate (de fato esse foi o destino de Sepé, personagem histórico canonizado pela tradição popular) e, mais tarde, após engravidar Ana Terra, teve a visão da sua própria morte. De essa maneira, o autor constrói um personagem que mistura todo o misticismo da idiossincrasia tanto guarani quanto católica, sendo letrado, hábil nos trabalhos manuais e na lide do campo, guerreiro e, como se isso fosse pouco, um admirável flautista.

Em análise da professora Regina Zilbermann, reconhecida crítica e historiadora da literatura, registrada em um trabalho do pesquisador Flávio Chaves, expõe que:

> A origem da família Terra Cambará estava em Pedro Missioneiro, um ser extraordinário com atributos mágico-divinos próprios à fonte do real no pensamento primitivo e mitológico. A família Terra Cambará tem uma origem mítica, e, se a examinamos agora no plano do discurso, esta é assegurada pela caracterização dos personagens. Todos eles têm uma ligação profunda com os antepassados, na medida em que são sua repetição. (ZILBERMANN, apud CHAVES, 1972, p.187).

Levando em consideração a complexidade do personagem e a sua importância simbólica e histórica dentro do romance, descritas anteriormente, resulta impossível, na hora da tradução, não ter a percepção de que essas características foram impressas ao personagem pelo autor com uma função clara e fundamental e que, ao ser traduzido, não podem ser deixadas de lado. Abordaremos com detalhes esse assunto no final do próximo capítulo.

4. Entre o Portuñol e o Espaguês

> "*– Como é o nome de vosmecê?*
> *O outro pareceu não entender.*
> *Maneco repetiu a pergunta e o índio respondeu:*
> *– Meu nombre é Pedro.*
> *– Pedro de quê?*
> *– Me jamam Missioneiro.*"
>
> ANA TERRA

4.1 Sobre a tradução de O tempo e o Vento ao Espanhol e seu tradutor

Com o título de *El tiempo y el viento*, a Editorial Hermes de México/Buenos Aires lança, em 1953 com 667 páginas, a versão em espanhol das duas primeiras partes (*El continente* e *El retrato*) da obra prima do gaúcho Erico Veríssimo, *O tempo e o vento*.

Levando em consideração que *O arquipélago*, terceira e última parte do romance, foi lançado em 1961, podemos compreender o motivo pelo qual apenas foram traduzidas as duas primeiras partes da obra.

Poderíamos inferir que *O arquipélago* foi traduzido, digamos, nas futuras edições do romance, já completo. Porém, após exaustiva pesquisa, não encontramos informação alguma sobre uma possível tradução da obra completa, assim como também não sobre outras edições da publicada em 1953. Eis aqui a primeira dificuldade na nossa pesquisa, já que nos resultou de extrema dificuldade, devido a que é uma edição esgotada, achar um exemplar de *El tiempo y el viento* com o qual realizar nossos estudos. Localizamos um raro exemplar de *El tiempo y el viento* na biblioteca da Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

Em relação ao tradutor, o argentino Raúl Navarro, não conhecemos muitos dados pessoais, como lugar e data de nascimento, formação, como adquiriu o conhecimento da língua portuguesa, em fim, não encontramos nenhuma biografia ou informação mais detalhada a seu respeito. Sabemos que faleceu na década de 60 e que, além de tradutor, foi estudioso da literatura brasileira contemporânea e divulgador da mesma na Argentina. Encontra-se, segundo dados de 1994, entre os cinco mais importantes tradutores argentinos de língua portuguesa[3], tendo realizado versões ao espanhol de textos de autores brasileiros renomados, como Graciliano Ramos, José Lins de Rêgo, Jorge Amado, Erico Veríssimo, Lidia Besouchet e Marques Rebelo. Conta, também, com traduções de livros do português Ferreira de Castro e dos franceses de Jean Paul Sartre e Maurice Nadeau, entre outros. Como fruto de suas pesquisas em literatura brasileira edita, em 1956, o livro *Poesía moderna del Brasil*.

Tabela 3

Principais tradutores argentinos de autores brasileiros até 1994

Período	Nº de traduções	Principais tradutores				
		Benjamín Garay	Raúl Navarro	Haydée Barroso	Estela dos Santos	Santiago Kovadloff
1900-1910	5					
1911-1920	2					
1921-1930	2					

[3] Ver Tabela 3.

1931-1940	20	8	1			
1941-1950	85	7	9	5		
1951-1960	37					
1961-1970	39		1	30	19	12
1971-1980	130					
1981-1990	66			1	5	2
1991-1994	24					
Total	**410**	**15**	**11**	**36**	**24**	**14**

Fonte: *Un echange denie: la traduction d´auteurs brésiliens en Argentine.*
Nota: Disponível em: http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2002-5-page-61.htm. Adaptado. Acesso em: 14 jan. 2010.

4.2 "Negociar" e "Reelaborar" a Tradução da Fala híbrida de Pedro Missioneiro

O principal motor que deu impulso a este trabalho foi a procura de uma alternativa de tradução, à já realizada por Raúl Navarro, da fala do personagem Pedro Missioneiro na qual se respeite o efeito "babélico" ou de hibridez linguística e cultural que caracteriza a sua figura na obra.

Um dos traços diferenciais do personagem Pedro Missioneiro na versão original de *Ana Terra* é o seu hibridismo cultural, característica remarcada constantemente pelo narrador da história, mas que aparece de forma tangível somente no momento da sua fala. Herdeiro de um multiculturalismo representativo do Rio Grande do Sul (como já descrevêramos no capítulo anterior), Pedro Missioneiro conhece e fala tanto o Guarani e o Latim quanto o Espanhol e o Português, idiomas, estes dois últimos, responsáveis pelo seu hibridismo linguístico no livro estudado.

Podemos ver que aparecem, nessa fala, categorias morfológicas das línguas portuguesa e espanhola nas que se misturam, de forma não sistemática, artigos, substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, preposições e conjunções. Além disso, ocorrem formas híbridas nas que, por exemplo, há palavras portuguesas com transcrição fonética do espanhol rio-platense, radicais espanhóis com desinência portuguesa e cognatos ora com um marco morfossintático de língua portuguesa ora de língua espanhola[4].

[4] Ver a respeito o trabalho de Milton Azevedo em: AZEVEDO, M. *Linguajares híbridos em dois romances de Erico Veríssimo*. In: Revista de crítica literária latinoamericana. Ano XX. Nº 40. 1994.

Esse complexo mundo linguístico criado por Erico Veríssimo tem o objetivo de, como comentamos anteriormente e reafirma Azevedo (1994, p. 119), reforçar "a impressão de hibridismo e variabilidade, tanto lingüística (sic) como cultural, reflexo da mescla de espanhóis, portugueses e indígenas que forjará na fronteira uma nova cultura autônoma". Resulta impossível, reconhecendo a função da fala de Pedro Missioneiro para a obra, traduzir a mesma sem manter, no texto a ser traduzido, tal efeito.

Um caso similar ao que estamos descrevendo é comentado em uma experiência de tradução do nosso inspirador Umberto Eco (esteio teórico para nosso trabalho), ele nos traz o seguinte:

> No meu *O nome da rosa* aparece um personagem, Salvatore, que fala uma língua composta com pedaços de línguas diversas. Naturalmente, no texto italiano a introdução de termos estrangeiros obtinha efeitos de estranhamento, mas se um personagem dissesse *Ich aime spaghetti* e um tradutor inglês restituísse essa expressão multilíngüe com *I like noodles*, o efeito "babélico" estaria perdido. (ECO, 2007, p. 145).

Ambos os personagens, Pedro Missioneiro em *Ana Terra* e Salvatore em *O nome da rosa*, salvando suas devidas distancias, produzem no leitor efeitos de "estranhamento" devido a sua fala "babélica", como assinala Eco. Na tradução ao espanhol de *Ana Terra*, a diferença do que aconteceu com as traduções da fala de Salvatore em *O nome da rosa*, Raúl Navarro escolhe por traduzir a fala de Pedro Missioneiro diretamente ao espanhol, perdendo os efeitos antes mencionados.

Ao transferir um texto de um sistema cultural (leia-se idioma) a outro, o tradutor faz inúmeras escolhas. Evidentemente Navarro priorizou a compreensão plena do que estava literalmente "sendo dito" no texto em detrimento do "efeito produzido" no leitor ao ler o mesmo. Teria Navarro, no caso descrito anteriormente, uma alternativa de tradução à que escolheu, ou seja, traduzir a fala do personagem na íntegra em língua espanhola? Pois bem, entendemos que sim, outras estratégias de tradução seriam possíveis: a "não tradução" (deixar a fala do personagem tal qual o original) e a "reelaboração parcial" (recriar a fala de modo que se mantenha o mesmo efeito).

Dentre essas alternativas, e sob o olhar da equivalência funcional[5], compreendemos que o mais adequado seria, nesse caso, "negociar" uma recriação desses trechos do livro para que o leitor da língua destino tenha a oportunidade de sentir um efeito análogo ao que obteria lendo o texto na sua língua fonte. Estaríamos, então, diante do que Eco chamou de

[5] Sobre esse assunto ver Capítulo 1.

"reelaboração parcial", técnica na qual "os tradutores, para permanecerem fiéis ao sentido profundo e do efeito que o texto devia produzir no plano da expressão, concediam-se e deviam conceder-se algumas licenças, violando, por vezes, a referência" (ECO, 2007, p.353). O autor também fala da "reelaboração radical", mediante a qual o tradutor descarta totalmente toda referência ao texto original, caso entendemos não necessário para a obra estudada.

Nesta reelaboração poderíamos nos aproveitar dos artifícios utilizados pelo autor para recriar uma linguagem híbrida e fazer o mesmo que ele, porém na língua de destino. Vejamos, se no original aparece uma palavra em português simulando ser pronunciada com sotaque castelhano, como por exemplo "jamam", na qual o som do "j" no português tenta reproduzir uma das pronuncias da língua espanhola para o "ll" (fricativa/constritiva pós-alveolar sonora), poderíamos nos valer dessa lógica para criar uma palavra em espanhol como se fosse pronunciada com sotaque português, como, digamos, "shaman", tendo em conta que o som de "sh" no espanhol corresponderia ao de "ch" (fricativa/constritiva pós-alveolar surda) na língua portuguesa.

Para ter uma noção um pouco mais palpável do que estamos sugerindo, colocaremos exemplos simultâneos do texto original de Erico Veríssimo (TO), do texto traduzido por Navarro (TT) e do texto sugerido por nós como alternativa a este último (TS)[6].

Diálogo entre Maneco Terra e Pedro Missioneiro, início do capítulo 4:

TO:

"*– Como é o nome de vosmecê?*

O outro pareceu não entender. Maneco repetiu a pergunta e o índio respondeu:

– Meu nombre é Pedro.

– Pedro de quê?

– Me jamam Missioneiro.

Maneco lançou-lhe um olhar desconfiado.

– Castelhano?

– No.

– Continentino?

– No.

– Donde é, então?

– De parte ninguna.

Maneco terra não gostou da resposta. Foi com voz irritada que insistiu:

– Mas onde foi que nasceu?

[6] Nos exemplos aqui expostos colocaremos, a modo de abreviação, a denominação TO para fazer referência ao "texto original" de Erico Veríssimo, TT para o "texto traduzido" por Raúl Navarro e TS para o "texto sugerido" por nós.

– Na mission de San Miguel.

– Qual é o seu oficio?

– Oficio?

– Que é que faz? Em que trabalha?

– Peleio.

– Isso não é oficio." (p. 18)

TT:

"–¿Cuál es vuestro nombre?

El otro pareció no entender. Maneco repitió la pregunta y entonces el indio respondió:

–Me llaman Pedro.

–Pero, ¿qué más?

–Me dicen Misionero.

Maneco le lanzó una mirada de desconfianza.

–¿Castellano?

–No.

–¿Continentino?

–No.

–¿De dónde entonces?

–De ninguna parte.

A Terra le disgustó la respuesta. Y con voz fastidiada insistió:

–¿Cómo de ninguna parte? Se nace en algún sitio.

–Nací en la reducción de San Miguel.

–¿Qué oficio es el vuestro?

–¿Oficio?

–Sí, vuestra ocupación.

–¡Ah! Me dedico a pelear.

–Eso no es oficio." (p. 93)

TS:

–¿Cómo se llama vuestra merced?

El otro pareció no entender. Maneco repitió la pregunta y el indio respondió:

–Mi nome es Pedro.

–¿Pedro qué?

–Me shaman Missioneiro.

Maneco le lanzó una mirada de desconfianza.

–¿Castellano?

–Não.

–¿Continentino?

–Não.

–¿De dónde entonces?

–De neñuma parte.

A Terra le disgustó la respuesta. Y con voz fastidiada insistió:

–Quiero saber dónde nació.

–En la redusao de San Miguel.

–¿Cuál es su oficio?

–¿Oficio?

–¿A qué se dedica, cuál es su ocupación?

–¡Ah! Sou peliador.

–Eso no es un oficio.

Logo após esse trecho do texto, o narrador explica um pouco da história de Pedro Missioneiro, enfatizando que seu idioma é uma mistura de português e espanhol. Portanto, a compreensão exata do diálogo pode tranquilamente ficar em segundo plano já que será posteriormente comentado pelo narrador, dessa forma podemos perfeitamente destacar o hibridismo linguístico do personagem recriando o efeito pretendido pelo autor da obra. Deve ser remarcado que o que acabamos de colocar é apenas um exemplo de como se pode realizar uma negociação criativa em uma tradução. As alternativas são infinitas e dependerão de cada tradutor.

Perceba-se que no texto sugerido por nós simplesmente usamos a mesma estratégia de Veríssimo para o original, porém na língua espanhola. Veja-se que quando o autor coloca uma palavra espanhola no texto em português (*nombre, no*) nós colocamos uma palavra portuguesa no texto em espanhol (*nome, não*), e quando o autor faz uma recriação fonética (*jamam*) nós fazemos a mesma coisa (*shaman*) e, ainda, nos permitimos criar outras (*neñuma* no lugar de *ninguna* e *redusao* por *mission*).

Há trechos, por outro lado, que de tão ricos e vistosos que são no idioma original, em nossa opinião, praticamente não precisariam ser modificados na tradução. Neles, apenas nos limitaríamos a pequenos "retoques" fonéticos e de acentuação, mantendo-os quase que na íntegra. Vejamos um exemplo.

História da *teiniaguá*, contada por Pedro Missioneiro à família Terra no capítulo 9:

TO:

"Houve uma pausa. De novo o fogo brilhou longe, à beira do mato. Então d. Henriqueta perguntou:

– E depois?

Pedro prosseguiu:

– Habia na mission de San Tomé um sacristán, muchacho mui triste. E una tarde, a la hora de la siesta, cuando los curas dormian, o muchacho caminou para a laguna que habia cerca, una laguna que parecia un calderón de água fervendo, parecia que o diabo vivía adentro, os peixes morriam, as jervas secavam... Entonces o sacristán viu salir da água um bicho pequeño... Era teiniaguá, com sua cabeza de sol. O sacristán quedó como loco, porque sabia que si prendiera a teiniaguá ganava una fortuna. Entonces tomó una guampa con água e meteu a teiniaguá adentro dela, e levou o bicho para su cela e lo alimentó com mel de lechiguana. Estava tan contento que batia no peito, dizendo que ia quedar rico com aquela pedra, el hombre más feliz do mundo. Pero un dia a teiniaguá se transformó numa princesa moura, mui linda, e el sacristán quedó loco de amor, e fué tentado, e pecó. Buscó el vino de la igreja, vino de missa, e se emborrachó com la princesa e quedó desgraciado..." (p. 37, 38)

Um texto como o que acabamos de transcrever resulta tão saboroso e confuso tanto para um leitor de língua portuguesa quanto para um de língua espanhola. Ficamos aflitos só de pensar em inferir nele... Eis a tradução de Navarro:

TT:

"De nuevo brilló la luz a lo lejos, al borde del monte. Hubo una pausa. Doña Enriqueta preguntó:

–¿Y después que sucedió?

Pedro continuó el relato.

–Había en la reducción de Santo Tomé un sacristán, muchacho muy triste. Y una tarde, a la hora de la siesta, cuando los misioneros dormían, el sacristán salió para la laguna que había cerca, una laguna que parecía una olla hirviendo, como si el diablo viviese adentro. Ahí todos los pescados se morían, los pastos se secaban… El sacristán vió (sic) salir del agua un bicho más bien chico… Era la teiniaguá, con su cabeza de luz. El sacristán quedó medio loco de contento, porque sabía que si llegaba a cazar la teiniaguá se hacía rico. Entonces llenó un asta de agua y metió adentro la teiniaguá y se llevó el bicho y lo alimentó con miel de avispas. Se sentía tan feliz que bailaba de contento, pensando que iba a ser el hombre más rico del mundo con ese brillante. Pero un día la teiniaguá se volvió una princesa mora, lindísima, y el sacristán quedó loco de amor, y se tentó y pecó. Fué (sic) a la iglesia y, sacando el vino consagrado, se emborrachó con la princesa y se perdió para siempre…" (p. 109, 110)

Com essa tradução conseguimos, talvez, compreender um pouco melhor a história que o personagem está contando, mas, e o efeito de confusão linguística, e a sensação de imaginar alguém falando do jeito que Pedro fala? É simplesmente desconsiderado. Tendo essa questão em conta, propomos o seguinte texto:

TS:

De nuevo brilló la luz a lo lejos, al borde del monte. Hubo una pausa. Doña Enriqueta preguntó:

–¿Y después que sucedió?

Pedro continuó el relato.

– Había na redusao de San Tomé um sacristán, muchacho muy triste. Y una tarde, a la hora de la siesta, cuando los curas dormían, o muchacho caminou para a laguna que había cerca, una laguna que parecía un calderón de agua fervendo, parecía que o diabo vivía adentro, os peishes morríam, as sherbas secavam… Entonces o sacristán viu salir da agua um bicho pequeño... Era teiniaguá, com sua cabeza de sol. O sacristán quedó como loco, porque sabía que si prendiera a teiniaguá ganava una fortuna. Entonces tomó una guampa con agua y meteu a teiniaguá adentro dela, y levou o bicho para su cela y lo alimentó com mel de lechiguana. Estava tan contento que bailava, dizendo que ia quedar rico com aquela pedra, el hombre más feliz do mundo. Pero un día a teiniaguá se transformó numa princesa moura, muy linda, y el sacristán quedó loco de amor, y fue tentado, y pecó. Buscó el vino de la igreja, vino de missa, y se emborrachó com la princesa y quedó desgraciado...

Observe-se como se conseguiu manter a essência do texto realizando apenas algumas modificações, a maioria destas entendidas com obrigatórias, como é o caso do ajuste na acentuação: no português não se acentuam graficamente os sufixos *ia/iam* correspondentes aos verbos da terceira pessoa no pretérito imperfeito do indicativo, mesmo fazendo parte da sílaba tônica (vivia, havia, parecia, dormiam, morriam etc.). Já no espanhol, as desinências *ia/ian* correspondentes ao mesmo verbo, sim levam acento gráfico na sua vogal forte (vivía, había, parecía, dormían, morían, etc.), caso contrário, subentende-se que a sílaba tônica é a anterior ao destas desinências, modificando a sua pronuncia (vivia, habia, parecia, dormian, morian). Por outro lado, houve palavras nas quais o acento gráfico foi eliminado, seja por serem cognatas sem o mesmo ou por serem palavras em espanhol que carecem dele (*água/agua* e *fue* que no espanhol moderno não se acentua). Com essas pequenas mudanças na acentuação de algumas palavras, simplesmente mantivemos a sua equivalência na língua destino sem precisar traduzi-las.

Outras mudanças foram a troca do conector *e* do português pelo *y* do espanhol e a do adjetivo *mui* do português pelo *muy* do espanhol, entendendo que em ambos os casos há

equivalência tanto na sua função quanto na sua pronuncia, correspondendo, sucessivamente, aos fonemas [j] e [i].

O último tipo de modificação feita ao texto original foi a criação de três palavras e a substituição de uma expressão. O primeiro dos três termos criados (*redusao*) precisou ser colocado para manter a coerência, já que tinha sido utilizado anteriormente no lugar de *mission*. As outras duas palavras (peishes e sherbas) são formadas de híbridos fonéticos de uma palavra portuguesa (peixe) e de outra espanhola (yerba) como se seu som fosse o de um espanhol rio-platense. A substituição (*bailava* por *batia no peito*) se deveu a uma troca de expressões entre uma língua e outra, inspirados na tradução de Navarro consideramos que "bailar" de contento é muito mais próximo do espanhol que "bater no peito".

Entendemos que há a necessidade de reelaboração parcial de vários trechos da tradução de *Ana Terra*, como os que foram analisados neste tópico do capítulo, mas, por uma questão de espaço, não os poderemos colocar todos neste trabalho. Contudo, acreditamos ter ficado claro tanto a escolha de tradução de Navarro quanto a nossa como alternativa a esta.

Conclusão

Pesquisando sobre as obras de *Ana Terra* (o original em português e a tradução em língua espanhola), descobrimos dados interessantíssimos tanto dos seus autores quanto dos personagens e até da própria relação literária entre Brasil e Argentina. Isso confirma, mais uma vez, a importância da investigação ampliada não apenas como motivo de adquirir informações e fundamentação teórica sobre o assunto, mas também para iniciar a análise com uma visão mais global e acabada do objeto de pesquisa.

O ponto de vista que um tradutor tem da tarefa de traduzir evidencia-se, claro está, nas próprias traduções por ele realizadas, já que nelas podemos apreciar as estratégias adotadas e o objetivo a ser perseguido. Dentro do que se poderia enquadrar como uma corrente mais clássica da tradução, a tradução ao espanhol do livro *Ana Terra*, de Erico Veríssimo, nos mostrou as claras que o objetivo do tradutor, Raúl Navarro, estava em transmitir o sentido somente linguístico da obra, abandonando os aspectos extralinguísticos como, por exemplo, sutilezas sócio-culturais e os diferentes climas suscitados na história.

Quando nos debruçamos na análise da fala do personagem Pedro Missioneiro comparando o texto original com a tradução que Navarro fez da mesma, encontramos o que pode ser o resultado mais importante de este trabalho: que é possível, sim, realizar uma tradução de esta parte complexa da obra na qual se respeite a intenção do autor ao escrevê-la,

ou seja, manter os efeitos de estranhamento e de hibridismo cultural que expressa a sua linguagem misturada.

Essa constatação foi possível graças ao apoio teórico e a experiência brindados por Umberto Eco no seu livro *Quase a mesma coisa* (2007), do qual retiramos os conceitos de "negociação" e de "reelaboração", sustento da nossa proposta de re-tradução.

Assim, entendemos que os objetivos desta investigação foram alcançados, já que se pôde constatar uma forma alternativa de tradução ao espanhol do livro *Ana Terra* sob os postulados da equivalência funcional. Além disso, vimos à possibilidade de abordar coerentemente aspectos linguísticos, extralinguísticos e literários tanto do texto original quanto do traduzido, e de analisar historicamente as obras em questão assim como um dos seus personagens e seus autores. Espera-se, por tal motivo, que esta pesquisa possa servir de base e de estímulo para outras a serem realizadas sobre este assunto, sejam nossas ou de outros autores, e que contribua, como dissemos na introdução, com a promoção da literatura e cultura do Rio Grande do Sul e do Brasil.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Milton M. **Vozes em branco e preto: a representação literária da fala não padrão.** São Paulo: Editota da Universidade de São Paulo, 2003.

BORDINI, Maria da Glória, ZILBERMAN, Regina. **O tempo e o vento: história, invenção e metamorfose**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CALVO Agustín García. **Apuntes para una historia de la traducción.** In: Ensayos de estudios lingüísticos de la sociedad. Siglo XXI Editores, Madrid, 1973.

CATFORD, J. C. **Uma Teoria Linguística da Tradução: um ensaio em linguística aplicada**. Centro de Especialização de Tradutores de Inglês do Instituto da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo: Cultrix, 1980.

CAMPOS, Geir. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos). Disponível em:<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/joicesimone7.htm#_ednref1> Acessado em 30/12/2009.

CHAVES, Flávio Loureiro. **O contador de histórias**. Porto Alegre: Globo, 1972.

_____. **Erico Veríssimo: realismo e sociedade**. (2ª edição) Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa: experiências de tradução** (trad. De Eliana Aguilar). Editora Record. Rio de Janeiro, 2007.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação** (trad. I .Blinkstein e José P. Paes). São Paulo: Cultrix, 1971.

_____. **Ensayo de lingüística general**. Editorial Planeta-Agostini, Barcelona, 1985.

MAESTRI, Mário. **O tempo, o vento e o negro: consolidação literária do mito da democracia pastoril: o cativo, em O Continente, de Érico Veríssimo.1.** In: Revista Espaço da Sophia - nº 30 – setembro/2009 – mensal – ano II.

MARTINEZ, Margarita. ***Traducir, interpretar, escribir***. *In:* Sitio El interpelador: literatura, arte y pensamiento – número 19, octubre de 2005. Disponível em: <http://www.elinterpretador.net/19MargaritaMartinez-TraducirInterpretarEscribir.htm> Acessado em 30/12/2009

REISS, Katharina; VERMEER, Hans Josef. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Madrid: Akal, 1996 [1984].

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro. EDUCOM, 1976.

VERÍSSIMO, Erico. **Ana Terra**. – 3 ed. – São Paulo. Companhia das letras, 2005.

_____. **El tiempo y el viento** (trad. Raúl Navarro). Editorial Hermes. Buenos Aires, 1953.

O ESTRANGEIRO: UM ESTRANHO NUMA SOCIEDADE (A) NORMAL

Janesca Ivanete Kuntzer Struecker- Unisc[1]

RESUMO:
O artigo "O estrangeiro: um estranho numa sociedade (a) normal" versa sobre a metáfora principal encontrada na obra *O estrangeiro*, de autoria de Albert Camus, representando as incoerências de uma sociedade moralista. O tema do absurdo é especialmente elaborado na obra, publicada em 1940. O protagonista Mersault passa a mergulhar no absurdo existencial da vida humana. A obra divide-se em duas partes: a vida livre de Mersault na sociedade e a vida da personagem sendo julgada pela máquina judiciária dos homens. O estrangeiro, personagem protagonista da obra, se vê julgado por uma máquina judiciária por ter cometido um assassinato. Porém, ao invés de julgarem o crime propriamente dito- em que Mersault, protagonista da trama, assassina com quatro tiros um desconhecido-, a justiça dos homens passa a julgar suas atitudes anteriores ao assassinato, principalmente em relação aos sentimentos para com sua mãe, ou a falta destes na hora de sua morte. A vida pessoal da personagem revela os absurdos das leis humanas, garantidoras da vida absurda da sociedade. Desta forma, três características do absurdo existencialista podem ser observadas em sua obra. A primeira diz respeito à incoerência na qual a vida humana é fundamentada, sendo confusa e ao mesmo tempo certa e errada. Em segundo lugar, pode-se observar a fidelidade dos fatos ao refletir a vida absurda e concreta do homem e por último, a ênfase na responsabilidade humana.
Palavras- chave: O estrangeiro. Absurdo. Sociedade. Mora. Revolta.

CAMUS: O ABSURDO DA VIDA REAL

O Estrangeiro é uma das obras de Camus, publicada em 1940, considerada ao marco do existencialismo na literatura. Na base de seus trabalhos, Albert Camus retrata os absurdos de uma sociedade moralista e racional. A influência para abordar a absurdidade da vida em suas obras provem das dificuldades enfrentadas em sua infância. De família francesa e nascido na colônia argelina, Camus estudou em Argel em difíceis condições econômicas. Desde cedo, Albert se deparou com situações que lhe ofereceram consciência real do mundo em que vivia, principalmente porque seu pai morreu durante a Primeira Guerra Mundial e, assim, sua mãe foi a responsável pelo sustento da família, trabalhando duramente para garantir as mínimas condições de dignidade.

O início de sua escalada na literatura deu-se quando, ainda na escola primária, deparou-se com um professor que se interessara por ele conseguindo uma bolsa de estudos no

[1] Graduada em Letras- Português/ Inglês, mestranda em Letras- Leitura e Cognição pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Artigo orientado pela professora Doutora Eunice T. Piazza Gai.

Ginásio de Argel. Mais tarde formou-se em Filosofia pela Universidade da Argélia. Seu primeiro livro*, O avesso e o direito,* foi dedicado ao professor Greiner e teve forte influência desse poeta e ensaísta.

A partir de sua primeira obra, Camus descobre sua vocação de escritor e a linha sistemática de pensamento que seguiria, sendo classificado como filósofo existencialista, mesmo que ele tenha negado esse título. Seu pensamento filosófico é firmado sobre dois pilares principais: o conceito do absurdo e o da revolta. Numa sociedade moralista que exige a racionalidade dos homens, os desejos irracionais tornam as atitudes das pessoas absurdas e causam a revolta destas para com as leis humanas.

Tendo presenciado muitos acontecimentos capitais na história da humanidade, Camus escreveu obras imersas no real e no concreto e questionou alguns valores sociais impostos retratando a realidade dura do cotidiano que experenciou. Vicente Barreto (http://existencialismo.sites.uol.com.br/camus.htm) afirma:

> "A obra de Albert Camus insere-se neste mundo. Seus personagens partem em busca de um mundo novo, formado por valores novos, criados pela absurda experiência humana. Talvez um dos pontos mais interessantes da personalidade de Camus tenha sido essa dependência entre a obra e a vida do escritor. A sua vida intelectual nasce de suas primeiras experiências, sentindo-se em algumas de suas obras, principalmente nas primeiras, a necessidade de escrever aquilo que realmente estava sendo vivido e pensado. Todas as categorias intelectuais progressivamente definidas por Camus, sendo as duas mais importantes o absurdo e a revolta, foram elaboradas em conseqüência das experiências que ia acumulando. Dele não se pode dizer que foi um escritor com um universo independente e próprio. Tendo uma alta capacidade criadora ele escreveu uma obra imersa no real e no concreto".

Desta forma, três características podem ser observadas em suas obras. A primeira diz respeito à incoerência na qual a vida humana é fundamentada, sendo confusa e ao mesmo tempo certa e errada. Em segundo lugar, pode-se observar a fidelidade dos fatos ao refletir a vida absurda e concreta do homem e por último, a ênfase na responsabilidade humana.

O tema do absurdo é especialmente elaborado em *O estrangeiro*, obra publicada em 1940. O protagonista Mersault passa a mergulhar no absurdo existencial da vida humana. A obra divide-se em duas partes: a vida livre de Mersault na sociedade e a vida da personagem sendo julgada pela máquina judiciária dos homens.

QUEM É *O ESTRANGEIRO?*

Em sua liberdade, Mersault confronta-se com a repentina morte de sua mãe que vivia em um asilo, fato que na segunda parte será a principal prova do crime a ser julgado. Tudo porque a morte da mãe não lhe causou choro e consternação. Morando em Argel,

Mersault foi informado por um telegrama da morte de sua mãe. Ao chegar ao asilo para o velório, recusa-se a olhar o rosto da mãe no caixão, permanecendo aparentemente inabalável com a perda dela.

Após o enterro, retorna a Argel e como ainda é final de semana, aproveita e passeia pela praia, onde encontra uma conhecida, pela qual mantém-se atraído e apaixonado. Nesse mesmo dia, vai ao cinema com a moça e assiste a um filme com cenas que provocavam risos e momentos de descontração.

Em seu retorno ao trabalho, continua a executar suas atividades com toda naturalidade. Sai com seu amigo, conversa com seus vizinhos, namora com Marie, a mulher que lhe desperta prazeres e desejos. Certo dia, logo após a morte de sua mãe, Mersault é convidado por um conhecido a freqüentar seu quarto e, então, começa uma relação de amizade entre os dois. Sem perceber, Mersault se torna cúmplice de um crime, pois Raymond, o homem cafetão, espancara uma ex-namorada. Quando é convidado a passar um fim de semana na casa de praia de Raymond, Mersault aceita, já que Marie também podia acompanhá-lo. Passeando pela praia, se defronta com os árabes, irmãos da ex-namorada de Raymond, que perseguiam os amigos. Não agüentando o calor do sol, que brilhava sobre sua cabeça, e portando uma arma dada por Raymond, Mersault se descontrola e atira quatro vezes num dos árabes que o encarara.

Na prisão, Mersault se depara com a justiça que julga seu crime. Porém, o que mais o indigna é o fato de que não é o crime, per si, que passa a ser julgado, mas os sentimentos que mantinha, ou não mantinha, pela sua mãe. As testemunhas e o próprio advogado de defesa consideram-no frio e desprovido de sentimentos de carinho e amor, fato que, segundo eles, o levou a cometer esse crime. Tendo sido julgado por um crime cometido sob o calor do sol, Mersault se vê a poucos dias de sua execução e percebe que a vida, por mais curta ou longa que seja, acaba para todos. E a única coisa que espera naquele momento é um público numeroso que assista sua execução.

O ABSURDO DE UMA SOCIEDADE MORALISTA

Mersault, protagonista da obra *O Estrangeiro*, apresenta aos leitores a realidade absurda de uma sociedade aparentemente preocupada com o bem-estar. O comportamento

humano passa a ser regrado por normas institucionalizadas pelas próprias pessoas, que se dotam de direitos sobre as demais.

Camus explora o absurdo através do personagem principal que mergulha num mundo sem emoções e sentimentos. É a carência de sensibilidade que se transformará na própria arma que o tornará vítima da justiça.

Para a justiça, o cidadão considerado "normal" perante a sociedade, precisa expor seus sentimentos de tristeza e indignação frente à morte de uma pessoa próxima. O "estrangeiro" de Camus passa a representar cada uma das pessoas que se defronta com situações que exigem comportamentos padrões, quando, na verdade, esses comportamentos padrões são difíceis de encontrar nas pessoas em geral. Por isso todos são mais ou menos estrangeiros, estranhos, não correspondem aos ideais preconizados.

Em variados momentos, nós, os leitores, nos deparamos com situações com as quais nos identificamos, pois podemos associá-las a pensamentos que, por instituição da sociedade, consideramos equivocados. Ao referir-se às poucas visitas feitas à mãe no asilo enquanto estava viva, o protagonista afirma que "e também porque a visita me tirava o domingo, sem contar o esforço para ir até o ônibus, pegar as passagens e fazer duas horas de viagem" (CAMUS, p.11). Raros não são os casos em que então deveríamos de ser chamados também de "estrangeiros", já que, por vezes, tal pensamento nos desafia em diferentes situações da vida cotidiana, nas quais nos sentimos "obrigados" a fazer algo para mantermos as aparências.

Ao retornar ao seu trabalho no escritório, Mersault pensa que "passara mais um domingo, que mamãe agora já estava enterrada, que ia retomar o trabalho e, que, afinal, nada mudara" (CAMUS, p. 29). Novamente, o "estrangeiro" nos aproxima da realidade factual da vida: convivemos com a morte no dia-a-dia, sabemos que faz parte da ordem natural da vida e que, após os primeiros momentos de desolação, nos conformamos e voltamos à rotina normal da vida.

Quanto aos sentimentos que alimentava por Marie, Mersault é categórico ao afirmar a ela que o amor não dizia muito para ele. Porém, suas atitudes mostravam o quanto desejava aquela mulher, como na seguinte passagem "mas, ao preparar o almoço, e a propósito de nada, voltou a rir de tal forma que eu a beijei." (ibidem, p. 40). Ele não sentia necessidade de falar aos quatro ventos de seu amor por Marie, comprovando tal sentimento com seus desejos ardentes de querer ficar perto de seu corpo e de seu cheiro.

Ambições não estavam nos planos de Mersault que, ao receber uma proposta de promoção de seu chefe, a renega afirmando que "nunca se muda de vida; que, em todo

caso, todas se equivaliam e, que a minha, aqui, não me desagradava em absoluto... não via razão nenhuma para mudar minha vida" (ibidem, p. 46). Que homem é esse que não ambiciona uma mudança em sua vida? Que não almeja ascender profissionalmente? Será ele realmente um estrangeiro em meio a tantos cidadãos necessitados de promoções e reconhecimento profissional? Ou somos nós os estrangeiros que, eternamente insatisfeitos, trabalhamos e sacrificamos nossos dias de juventude para satisfazermos a máquina capitalista que controla nossos anseios e perspectivas?

No momento culminante da história, ao matar o árabe com quatro tiros sob um sol brilhante e quente, Mersault compara a situação com "quatro batidas secas na porta da desgraça" (ibidem, p.63). Com certeza, nesse instante começa o julgamento de sua vida, que considerava até então sua, somente sua. Porém, a morte do árabe, trouxe à tona toda a sua bagagem de experiências, principalmente para com sua mãe. Quanto aos sentimentos não demonstrados no dia de seu velório, Mersault ao ser questionado pelo defensor público do motivo de não ter chorado a morte, declara que

> "é claro que amava mamãe, mas isso não queria dizer nada. Todos os seres normais tinham, em certas ocasiões, desejado, mais ou menos, a morte das pessoas que amavam. Nesse ponto, o advogado me interrompeu e mostrou-se muito agitado. Obrigou-me a prometer que não diria isto no julgamento, nem ao juiz sumariante. (CAMUS, p.69).

A expressão do defensor nesse momento comprova nosso julgamento frente a tal afirmação, pois consideramos "anormal" tal falta de sentimentos por uma pessoa tão próxima de nós, pela qual, conforme a sociedade padrão, devemos mostrar e comprovar a todos o nosso amor.

Na prisão, Mersault conforma-se rapidamente com seu novo dia-a-dia. O mais difícil foram os primeiros dias, quando ainda tinha pensamentos de homem livre, de desejar estar numa praia e de ir ao mar. Nesses momentos, "sentia, de repente, até que ponto as paredes da prisão me cercavam" (ibidem, p.80). Porém, depois,

> "só tinha pensamentos de prisioneiro. Aguardava o passeio diário no pátio ou a visita de meu advogado. O resto do meu tempo eu coordenava bem. Nessa época, pensei muitas vezes que, se me obrigassem a viver dentro de um tronco seco de árvore, sem outra ocupação além de olhar a flor do céu acima da minha cabeça, ter-me-ia habituado aos poucos... ora, a verdade é que eu não estava numa árvore seca. Havia pessoas mais infelizes do que eu. Era, aliás, uma ideia de mamãe, e ela repetia com freqüência, que acabávamos acostumando-nos a tudo." (CAMUS, p. 80-81).

O fato de nos acostumarmos às coisas mostra nosso grau de acomodação frente a tantas situações que exigiriam uma tomada de atitudes, com decisões que poderiam mudar nossa vida. Mas, por que, se nos acostumamos e passamos a considerar a desordem algo normal e aceitável?

Para passar seu tempo na nova "casa" em que vivia, esperando que a justiça julgasse seu crime, Mersault memorizava suas experiências de vida. De pequenas situações, enumerava durante semanas grandes listas de detalhes. "Assim, quanto mais pensava, mais coisas esquecidas ia tirando da memória. Compreendi, então, que um homem que houvesse vivido um único dia, poderia sem dificuldade passar 100 anos numa prisão. Teria recordações suficientes para não se entediar." (CAMUS, p.83)

No dia do seu julgamento, Mersault achava interessante que falassem de sua pessoa. Seu crime foi julgado com base na falta de sentimentos por sua mãe. O promotor declara que Mersault é acusado de ter enterrado a mãe com coração de criminoso. Porém, o advogado afirma que o acusado não teve possibilidades de adquirir tais sentimentos e, consequentemente, não poderiam exigir dele o que ele não tem. Mesmo com as ressalvas do defensor, Mersault é julgado a pena de morte, sendo executado frente a um público, que ele espera ser formado por muitos espectadores. Nesse momento, o "estrangeiro" reconhece que deveria ter ido com seu pai, quando ainda estava vivo, assistir às execuções, pois nunca se sabe quando participaremos de uma. Assim, ele já teria uma noção do que aconteceria com ele no dia de sua execução.

O absurdo existencial do personagem procura conduzir o leitor a uma identificação com essa experiência, a mergulhar num mar vazio, onde a essência da vida é simplesmente viver. Talvez seja esse conflito que Albert Camus queira estabelecer em nossas vidas, a visão de que somos nada mais do que simples animais irracionais em nossa singela existência, que a morte nada mais é do que uma conseqüência natural da vida, e que os sentimentos e a racionalidade não podem prevalecer diante de qualquer circunstância. Essa noção de absurdo seguida por ele, foi na verdade o motor que o impulsionou a adentrar no tema que seria o seu campo de questionamento pelo resto de sua breve vida, a revolta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Para Camus, o absurdo era um "abismo sem fim, colocado diante do ser humano". Para se entender a intensidade do absurdo seria preciso pular neste, para desta

maneira explorar sua existência. Foi o que aconteceu com *O estrangeiro* que mergulhou no absurdo da justiça para denunciar a revolta pelas leis que regram as atitudes humanas.

Ao final da obra, nos deparamos com uma sociedade calculista, fria e moralista, que julga o crime de um homem não pelo que aconteceu no momento do assassinato, mas considerando a vida "anormal" que levava, principalmente por não ter chorado a morte de sua mãe. Somos julgados a cada instante pelas palavras proferidas, pelas ações impensadas, pelas atitudes que não tomamos, pelas mortes que não choramos, pelo amor que não declaramos, pela vida que levamos. Somos estrangeiros em nossa própria vida. Somos estrangeiros numa sociedade que manipula nossa moral e nossos valores. Caso quisermos pertencer a essa sociedade, precisamos nos adequar às leis humanas que a regem.

REFERÊNCIAS:

CAMUS, Albert. ***O estrangeiro***. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 1957.

CAMUS, Albert. On Line. Disponível em: <http://existencialismo.sites.uol.com.br/camus.htm>. Acesso em: 05 jun. 2010.

RICOEUR, Paul. ***O conflito das interpretações***. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

VATTIMO, Gianni. *Para* ***além da interpretação***. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

TERAPIA FONOLÓGICA PARA DESVIO FONOLÓGICO COM BASE NA FONOLOGIA

Juliane Lazzari Prezzi[1]

Letícia Pacheco Ribas[2]

RESUMO

Tema: Terapia fonológica em desvio fonológico evolutivo. Justificativa: Nos primeiros anos de vida, a partir do momento em que a criança começa a falar, ela vai adquirindo os fonemas em suas devidas posições silábicas, de acordo com a ordem cronológica da aquisição fonológica. Todavia, algumas crianças apresentam trocas de letras na fala, em idade superior a quatro anos, apesar da audição normal, de nenhuma alteração neurológica, nenhuma anormalidade anatômica e fisiológica para desenvolver a fala, capacidades intelectuais e linguagem expressiva de acordo com a idade mental, sendo diagnosticados como desvio fonológico evolutivo (GRUNWELL, 1989). Ela necessita, pois, de uma intervenção fonoterapêutica que enfatize a reorganização do sistema de sons da criança, tendo como base o sistema padrão-adulto (KESKE-SOARES, 2001). Desse modo, muda os padrões fonológicos da criança, no sentido de construir um sistema de contrastes de sons falados mais adequado (MOTA, 2001). Metodologia: neste estudo foram aplicadas quinze sessões de terapia em doze crianças com desvio médio-moderado. Dessas, seis crianças foram tratadas com o Modelo Metaphon e seis crianças restante, tratadas com o modelo de Oposições Máximas, com o objetivo de analisar e comparar a efetividade de ambos, os modelos terapêuticos, quanto ao número de fonemas adquiridos, número de sons estabelecidos no inventário fonético e traços distintivos alterados, antes e após terapia. Além disso, queria-se verificar se houve diferença, em relação a essas características, de acordo com o modelo de terapia utilizado. Isso já que ambos trabalham com o contraste da língua (Metaphon, com as propriedades que caracterizam o contraste e Oposições Máximas, com sons que contrastam). Resultados: Através do teste não paramétrico de Mann-Whitney ($p<0,05$), não foi identificada nenhuma diferença significativa que demonstre que um modelo é mais eficaz que outro.

Palavras-chave: Terapia fonológica. Modelo Oposições máximas. Modelo Metaphon.

ABSTRACT

Phonological therapy in phonological disorder. Rationale: In the first years of life from the moment the child starts talking she will acquire the phonemes in their proper syllabic positions, according to the chronological order of phonological acquisition. However, some children exchanging letters with speech, older than four years, normal hearing, no neurological deficits and no anatomical and physiological abnormality to develop speech, intellectual abilities and expressive language according to mental age, being diagnosed with deviation phonological evolution (GRUNWELL, 1989). Needing a speech voice therapy intervention should emphasize that the reorganization of the system sounds the child, based on the standard system-adult (KESKE-SOARES, 2001). Changing phonological patterns of the child, in order to build a system of contrasts of spoken sounds more appropriate (MOTA, 2001). Methods: this study were applied fifteen sessions of therapy in twelve children with

[1] Fonoaudióloga, Universidade Feevale

[2] Fonoaudióloga, Professora doutora adjunta da Universidade Feevale

mild-moderate, these six children were treated with Model Metaphon and the remaining six children treated with the standard Maximum Opposition. Aiming to analyze and compare the effectiveness of both therapeutic models, on the number of acquired phonemes, number of sounds in the phonetic inventory and distinctive features changed before and after therapy. Besides verifying whether there were differences in relation to these characteristics, according to the model of therapy used. Since both work with the contrast of the tongue (Metaphon, with the properties that characterize the contrast and Maximal Oppositions, which contrast with sounds). Results: Through the nonparametric Mann-Whitney ($p < 0.05$) was not identified any significant difference showing that a model is more effective than others.
Keywords: phonological therapy model Opposition maximum model Metaphon

Introdução

A fonologia é o domínio linguístico que se refere à representação dos sons na mente do falante. Ela engloba os fonemas e as sílabas, em relação à sua distribuição e organização em sílabas para formar palavras com significado (MATZENAUER, 2004; RIBAS, 2006).

Para os falantes do português, considera-se que a criança com cinco anos de idade, deve ter adquirido o sistema fonológico completo. No entanto, por vezes, a aquisição fonológica se dá de forma tardia. Quando são percebidas trocas de letras na fala, sem etiologia, em crianças com idade superior a quatro anos, audição normal, sem alterações neurológicas, capacidades compreensivas e expressivas para aprender a fala, considera-se diagnóstico de Desvio Fonológico Evolutivo (DFE) (GRUNWELL, 1989; LAMPRECHT, 2004; MOTA, 2001).

A terapia fonológica para Desvio Fonológico Evolutivo deve enfatizar a reorganização do sistema de sons da criança, tendo como base o sistema de sons da criança, a partir do padrão-adulto (KESKE-SOARES, 2001). Grunwell (1989) reforça que o objetivo do tratamento é influenciar a reorganização cognitiva, mais do que o treinamento articulatório. Mota (2001) também refere que a terapia visa a mudar os padrões fonológicos da criança no sentido de construir um sistema de contrastes de sons falados mais adequado, possibilitando uma comunicação eficaz.

O Modelo Metaphon, proposto por Dean e Howell (1986), trabalha com a estimulação da consciência fonológica, envolve também a metafonologia, a metacomunicação e estratégias de correção dentro de duas fases de tratamento que enfocam aspectos específicos da consciência metalinguística. Na fase 1, a criança passa a conhecer a natureza contrastiva dos fonemas, já na fase 2 é trabalhada a importância desses contrastes para a comunicação efetiva. Ambas as fases da terapia são subdivididas em níveis e em todos os níveis é

trabalhado percepção e produção. Esses níveis diferem-se de acordo com a natureza do processo em questão, de estrutura silábica ou de substituição (ARDENGHI, 2004).

Conforme Grunwell(1989), a terapia deve permitir que a criança consiga fazer modificações em seu sistema fonológico. Após, inicia-se a exploração da natureza do sistema sonoro-alvo (propriedades dos sons e diferenças existentes entre eles), para que sejam percebidas as diferenças de significado.Assim, desenvolver a consciência de como o sistema próprio da criança difere do sistema-alvo (HOWELL et al., 1995).

O Modelo de Oposições Máximas utiliza o contraste de pares de duas palavras que diferem em apenas um fonema, porém com distinção máxima de traços, o que permite à criança escolher e atender dimensões específicas de traços que ela identifica como relevantes para a produção do som (GIERUT, 2002).

A terapia divide-se em níveis de percepção, que é a identificação do som, e de produção, que se refere à imitação de palavras, nomeação independente, pares máximos e sentenças. Isso seguindo o objetivo de reduzir a ocorrência de homônimos, possibilitando a distinção fonêmica no sistema de sons da criança (MOTA, 2001).

Há pesquisas que citam estudos de aplicação de modelos terapêuticos. No entanto, apenas Ardenghi (2004) aplicou a terapia Metaphon, em três crianças, cada uma com grau de severidade diferente. Observou progressos na consciência fonológica, sendo que os melhores resultados foram vistos nas tarefas que não envolviam manipulação de fonemas, exceto no primeiro sujeito que se alfabetizou no decorrer do tratamento.

Dos trabalhos envolvendo o Modelo de Oposições Máximas, Gierut (1992) estudou três variáveis linguísticas relevantes para as mudanças, a partir da aplicação de tratamentos alternados, a fim de determinar especificamente a interação de um número máximo de distinções entre fonemas. Observou-se que os fonemas tratados com a gramática da criança induziam à mudança de som. Pares mínimos comparando dois fonemas desconhecidos a uma criança, com distinção em classe máxima e maiores, foi o contexto preferido para motivar a mudança. Diferenças individuais destacaram o papel da gramática da criança pré-tratamento na mudança fonológica.

Pereira (1999) analisou a aplicabilidade do Modelo de Oposições Máximas em quatro sujeitos falantes do português e todas as diferentes combinações do tratamento levaram a ampliação dos sistemas fonológicos. Entretanto, o trabalho com dois fonemas novos diferindo por traços de classe principal levou a maiores mudanças nos sistemas fonológicos das crianças estudadas.

Gierut (2001) comparou os modelos de terapia fonológica de Oposições Mínimas e de Oposições Máximas, a fim de verificar qual dos tratamentos conduzia à maior mudança fonológica. Participaram do estudo três sujeitos falantes do inglês que apresentavam ausência de seis sons em seus inventários fonéticos e fonológicos. A autora observou que o modelo de Oposições Máximas resultou em melhor desempenho.

Bagetti (2002) analisou as generalizações ocorridas no tratamento de quatro crianças, utilizando o modelo de Oposições Máximas e concluiu que todos os sujeitos apresentaram generalizações estruturais: a itens não utilizados no tratamento, para outra posição na palavra, dentro de uma classe de sons e baseada nas relações implicacionais, exceto para a classe das líquidas.

Pagan e Wertzner (2002) analisaram a eficácia do tratamento em três diferentes modelos de terapia quanto às mudanças no sistema fonológico de sujeitos com diferentes gravidades do DFE, em 66 sujeitos, de quatro a oito anos de idade. Os sujeitos foram tratados pelos modelos ABAB-Retirada e Provas Múltiplas, Oposições Máximas Modificado e Ciclos Modificado. As autoras perceberam aumento do PCC e do percentual de segmentos adquiridos, bem como redução do número de segmentos não adquiridos em todos os grupos tratados pelos diferentes modelos de terapia. Assim, os três modelos de terapia foram eficazes no tratamento para as diferentes gravidades do desvio, e as maiores mudanças no sistema fonológico ocorreram nos grupos de grau mais acentuado.

Donicht (2005) estudou a generalização obtida por quatro crianças a partir do tratamento com os róticos /ɾ/ e /R, sendo dois sujeitos tratados pelo Modelo ABAB - Retirada e Provas Múltiplas e dois pelo Modelo de Oposições Máximas Modificado (Bagetti, Mota & Keske-Soares, 2005), com idades de 4:0 a 6:4. Observou que o modelo de Oposições Máximas foi mais efetivo para as aquisições das características fonéticas quando comparado ao outro grupo pesquisado, resultando em maior número de fonemas adquiridos. Justificou o fato de o modelo ter dois sons-alvo para tratamento.

Mota et al. (2007) verificaram a generalização obtida através da aplicação de três modelos de terapia em sujeitos com diferentes graus de gravidade. Seis sujeitos foram submetidos ao Modelo de Ciclos Modificado, oito ao Modelo ABAB-Retirada e Provas Múltiplas, e sete ao Modelo de Oposições Máximas Modificado. Todos os sujeitos apresentaram evoluções no sistema fonológico e, quanto à generalização a itens não utilizados no tratamento (outras palavras) observou-se maior percentual de generalização nos modelos ABAB-Retirada e Provas Múltiplas e Oposições Máximas Modificado.

Pagliarin e Keske-Soares (2007) realizaram uma revisão de literatura sobre os modelos terapêuticos utilizados na terapia fonoaudiológica. Eles deram ênfase aos Modelos com abordagem contrastiva, sendo esses o de Pares Mínimos/Oposições Máximas e o de Oposições Múltiplas. Como resultado, as autoras referiram que o Modelo de Pares Mínimos/Oposições Máximas é preferencialmente indicado para crianças com desvio médio a médio-moderado e o Modelo de Oposições Múltiplas é recomendado para casos de desvio severo. Concluíram que para se escolher o modelo adequado, deve-se analisar criteriosamente o sistema fonológico da criança e a gravidade do desvio fonológico, já que o modelo terapêutico adequado auxilia nas generalizações a serem obtidas.

Keske-Soares et al. (2008) analisaram a eficácia do tratamento em três diferentes modelos de terapia quanto às mudanças no sistema fonológico de sujeitos com diferentes gravidades do desvio fonológico. Participaram do estudo 66 sujeitos, do banco de dados de uma clínica escola, com idades entre 4 e 8 anos . Os sujeitos foram tratados pelos modelos ABAB-Retirada e Provas Múltiplas, Oposições Máximas Modificado e Ciclos Modificado. Verificaram aumento do PCC e do número de segmentos adquiridos, bem como redução do número de segmentos não adquiridos em todos os grupos tratados pelos diferentes modelos de terapia. Assim, os três modelos de terapia foram eficazes e as maiores mudanças no sistema fonológico ocorreram nos grupos com grau de severidade mais acentuado.

Keske-Soares, Donicht, Checalin e Ghisleni (2008) estudaram as mudanças fonológicas obtidas pelo tratamento com o modelo de Oposições Máximas Modificado, utilizando a abordagem do 'reforço' ou 'contraste', em três sujeitos com diferentes graus de severidade. Após o processo terapêutico, observaram evolução para todos os tipos de generalização estrutural analisados. Tanto os sujeitos tratados pelo 'reforço', quanto o tratado pelo 'contraste' apresentaram generalizações, não podendo diferenciar qual abordagem foi mais eficaz no tratamento.

Pagliarin, Keske-Soares e Mota (2009) analisaram a terapia fonológica em dois irmãos. O menino, de 6:6 de idade apresentava DFE de grau severo e foi tratado pelo Modelo de Oposições Mínimas, e a menina, de 4:8 de idade, com DFE de grau moderado-severo, foi tratada pelo Modelo de Oposições Máximas. As autoras perceberam que a menina obteve mais generalização a sons não tratados e uma melhor evolução terapêutica comparado ao menino. Concluíram que os modelos utilizados são eficazes, pois proporcionaram a ocorrência de generalizações e a melhora do sistema fonológico de ambos os sujeitos. No entanto, os fatores ambientais podem ter limitado a evolução do tratamento, uma vez que as

crianças apresentavam substituições semelhantes na fala, o que favorecia a manutenção da alteração.

Pagliarin, Keske-Soares e Mota (2009) compararam a eficácia de três modelos de abordagem contrastiva em três diferentes gravidades do DFE. Com nove sujeitos formaram três grupos, sendo que em cada grupo havia uma criança com desvio severo, uma com moderado-severo e uma com médio-moderado. Cada grupo foi tratado por um modelo - Oposições Mínimas, Oposições Máximas e Oposições Múltiplas. Não houve diferença entre os modelos, considerando-se a gravidade do DFE. Os modelos de Oposições Mínimas e Oposições Máximas favoreceram maior número de aquisições de sons no inventário fonético dos sujeitos com graus severos e moderado-severo, enquanto que o Modelo de Oposições Múltiplas favoreceu melhor desempenho na aquisição de sons no sistema fonológico e diminuição dos traços distintivos alterados nos casos severo e moderado-severo. Assim, todos os modelos de terapia foram eficientes no tratamento das diferentes gravidades do DFE, embora as crianças com desvio severo e moderado-severo tenham apresentado melhor desempenho.

Neste estudo, foram comparados dois modelos de terapia de base fonológica, Metaphon e Oposições Máximas. O Modelo Metaphon objetiva mudanças no sistema fonológico através do desenvolvimento e da utilização da consciência metafonológica, em que se utilizam no nível da palavra, pares de palavras minimamente contrastivas. O Modelo de Oposições Máximas tem como princípio o contraste de pares de duas palavras que diferem em apenas um fonema diferidos em vários traços.

O objetivo deste estudo foi comparar as mudanças referentes ao sistema fonológico de crianças com desvio fonológico evolutivo, com base na comparação do número de fonemas adquiridos, número de sons estabelecidos no inventário fonético e traços distintivos alterados, antes e após a terapia. Além disso, o objetivo é de verificar se houve diferença em relação a essas mudanças, de acordo com o modelo de terapia utilizado, Metaphon e Oposições Máximas.

Método

Para a realização deste estudo, foram coletados dados de crianças do Banco de Dados VALDEF, do Projeto de Pesquisa “Variação Linguística e aquisição com desvio fonológico: questões para inclusão social”, no qual as crianças já são avaliadas. Selecionou-se os doze

últimos sujeitos avaliados, com grau de severidade do desvio fonológico médio-moderado determinado pelo cálculo do PCC e com hipótese de escrita pré-silábica.

A seleção de crianças com a mesma hipótese de escrita justifica-se pelo estudo de Santamaría *et al*. (2004), que comprovaram que, à medida que a alfabetização vai se aprimorando, a consciência fonológica também se lapida e caminham juntas, auxiliando a criança no aperfeiçoamento de suas funções cognitivas, refletindo-se, assim, em todo processo de construção do aprendizado. Dessa forma, pretende-se assegurar que a disparidade de níveis de escrita não interfirá nos resultados da aplicação do modelo terapêutico.

A seleção de sujeitos exigiu avaliação fonológica recente, com no máximo seis meses da data da coleta de fala e sistemas fonológicos semelhantes, característica extremamente importante para garantir a análise comparativa mais fidedigna.

As crianças que participaram deste estudo foram submetidas a quinze sessões de terapia fonológica, uma vez por semana, sendo que elas poderiam ter alta no decorrer desse período.

Seis crianças foram tratadas com o Modelo terapêutico Metaphon e as outras seis restantes com o Modelo de Oposições Máximas. Neste estudo, optou-se por não repassar atividades para casa, portanto a percepção e a produção serão trabalhadas apenas na sessão terapêutica, a fim de tornar os achados mais fidedignos, já que se corre o risco de algumas famílias não acompanharem seus filhos nas tarefas para casa, ou haver disparidade no acompanhamento de algumas famílias em relação a outras.

Na abordagem terapêutica Metaphon foi trabalhada a consciência fonológica, a partir da função contrastiva dos sons, para que a criança pudesse fazer as modificações necessárias em seu sistema fonológico. A terapia foi direcionada para regras de simplificação da criança, com o uso de atividades que permitiam mudanças fonológicas através do aumento do conhecimento da fonologia da língua e de seus aspectos comunicativos.

O Metaphon é constituído por duas fases, sendo que a primeira fase serve para facilitar o conhecimento dos contrastes dos fonemas. A segunda fase torna os contrastes de forma efetiva, na comunicação, ou seja, em forma de sentenças. Escolhem-se os processos, de simplificação ou de estrutura silábica, e seguem-se os níveis.

Os processos de simplificação são constituídos por:

-nível do conceito (construção de uma autoimagem de falha em situações de fala);

-nível do som (podem ser classificados de acordo com suas propriedades);

-nível do fonema (todos os fonemas de uma classe são contrastados com os fonemas de outra classe);

-nível da palavra (palavras com pares mínimos, diferindo no contraste que está sendo discutido).

Já os processos de estrutura silábica são constituídos por:

-nível do conceito (compreensão dos conceitos envolvidos nos processos de estrutura silábica para incluir alguns aspectos do nível de discussão do som);

-nível da sílaba (a criança é apresentada às sílabas que representam o contraste em foco);

-nível do fonema (pares mínimos que permitem discutir as noções e as estruturas trabalhadas dentro das palavras).

Em todos os níveis, os sons da fala puderam ser produzidos espontaneamente em resposta a um referencial visual, permitindo a identificação de uma classe sonora específica.

Pelo modelo terapêutico de Oposições Máximas, foram escolhidos pares de palavras que contrastavam maximamente os traços distintivos. A abordagem foi dividida em níveis, um nível de percepção, que focaliza a identificação do som, e quatro níveis de produção: imitação de palavras, nomeação independente, pares máximos e sentença. Assim, primeiro a criança aprendeu a identificar os dois sons de treinamento de forma isolada e depois em palavras simples. Também estimula primeiramente a consciência fonológica.

Realizou-se a avaliação fonológica final, entretanto, no decorrer das sessões, realizou-se a linha de base para cada som-alvo. Assim, a avaliação fonológica criteriosa nos permitiu verificar os fonemas ausentes ou parcialmente adquiridos no sistema fonológico da criança, em diferentes posições. Cada fonema não adquirido foi testado, com sete palavras contendo este fonema. Estas palavras da testagem, representadas através de figuras, foram criteriosamente selecionadas, para que o único fonema ausente ou parcialmente adquirido, fosse o fonema testado.

No momento em que as reavaliações foram fechadas, realizou-se a análise comparativa dos dados do grupo de sujeitos atendidos através do Metaphon e dos dados do grupo de sujeitos submetidos ao Modelo de Oposições Máximas, com o intuito de verificar a eficácia das abordagens terapêuticas.

Para realizar a análise comparativa referentes à mudança do sistema fonológico de crianças com DFE, com base na comparação do número de fonemas adquiridos, número de sons estabelecidos no inventário fonético e traços distintivos alterados, antes e após a terapia, utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney, para comparar o grupo A e B e o Teste não paramétrico de Wilcoxon, para comparação dos valores do PCC e dos traços distintivos pré e pós terapia fonológica.

Discussão

Neste estudo realizou-se a aplicação de dois modelos terapêuticos, o modelo Metaphon, que, conforme Grunwell (1989), visa a aumentar a consciência metalinguística como um meio de promover a mudança fonológica e melhorar a produção de som, e o modelo de Oposições Máximas, que contrasta os sons da fala e suas propriedades, além de contrastar com distinção máxima de traços (GIERUT, 1992), possibilitando maior generalização.

Serão discutidas, a seguir, todas as questões norteadoras deste estudo, relacionando-as, quando possível, a outras pesquisas. O objetivo principal foi analisar e comparar a efetividade de dois modelos terapêuticos na reorganização do sistema fonológico de crianças com DFE e responder se alguma das abordagens terapêuticas utilizadas destacou-se em relação ao número de sessões, ao número de traços distintivos, ao número de fonemas adquiridos e ao número de PCC após terapia. Além de analisar qual das abordagens apresentou maior número de generalizações, para palavras não usadas, para outra posição na palavra, dentro de uma classe de sons e para outra classe de sons.

Quanto ao número de sessões

A proposta inicial foi a de realizar quinze sessões terapêuticas para a execução desta pesquisa. Apenas uma criança (A5) necessitou das quinze sessões, conforme representado na Tabela 1.

Tabela 1 - Número total de sessões terapêuticas para cada sujeito participante.

GRUPO A	NÚMERO DE SESSÕES	GRUPO B	NÚMERO DE SESSÕES
A1	08	**B1**	05
A2	15..	**B2**	12
A3	04	**B3**	11
A4	10	**B4**	06
A5	15	**B5**	15..
A6	07	**B6**	09
MÉDIA	9,83	**MÉDIA**	9,67

Observou-se que nove crianças tiveram alta antes do período proposto, porém apenas uma criança de cada modelo (A2 e B5) não teve alta terapêutica na décima quinta sessão, em função de não ter apresentado um sistema fonológico completo, produzindo ainda estratégias de reparo, em suas produções orais.

Não foi observada diferença significativa em relação ao número de sessões ao comparar-se o desempenho das crianças que tiveram aplicação do modelo Metaphon (grupo

A) e das crianças tratadas pelo modelo de Oposições Máximas (grupo B), analisado pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney.

Quanto ao número de traços distintivos

A análise do número de traços distintivos no sistema fonológico dos sujeitos teve como base o número de fonemas. Foram considerados dezenove fonemas consonantais no sistema fonológico da nossa língua, cada apresentando seis traços distintivos, que devem aparecer conjuntamente, ou seja, se algum dos seis traços distintivos estiver alterado, já se configura outro fonema. Pela Tabela 2, pode-se notar que o aumento do número de traços distintivos em relação aos dois grupos ficou semelhante ao final das terapias.

Tabela 2- Referente ao número de traços distintivos antes e após terapia.

GRUPO A	NÚMERO DE TRAÇOS DISTINTIVOS ANTES DA TERAPIA	NÚMERO DE TRAÇOS DISTINTIVOS APÓS TERAPIA	GRUPO B	NÚMERO DE TRAÇOS DISTINTIVOS ANTES DA TERAPIA	NÚMERO DE TRAÇOS DISTINTIVOS APÓS TERAPIA
A1	90	114	**B1**	90	114
A2	66	112	**B2**	84	114
A3	102	114	**B3**	78	114
A4	102	114	**B4**	102	114
A5	84	114	**B5**	84	112
A6	96	114	**B6**	84	114
MÉDIA	90	114	**MÉDIA**	87	114

Assim, todas as crianças apresentaram o número total de traços distintivos esperados para a língua (114), exceto as crianças A2 e B5 que não tiveram alta terapêutica, e apresentaram o mesmo número de traços distintivos (112). Houve diferença estatísticamente significativa, (P = 0,027), quando comparado o número de traços antes e após terapia através do teste de Mann-Whitney, porém em relação ao grupo A e B não houve diferença considerável. Portanto, os dois modelos terapêuticos aplicados foram efetivos para a aquisição dos traços distintivos que se encontravam alterados.

Conforme referido anteriormente, tanto o modelo Metaphon quanto o de Oposições Máximas tem o enfoque no contraste. Nesse primeiro, as propriedades caracterizam o contraste, e no outro os sons constrastam.

A Tabela 3 mostra examente os fonemas utilizados nos pares dos dois grupos. Observa-se que no modelo Oposições Máximas, deveria haver distinção máxima de traços distintivos, porém, em função da organização do sistema fonológico dos sujeitos deste estudo, não foi possível aplicar a terapia com dois fonemas novos maximamente contrastivos. Assim, escolheu-se apenas um fonema novo, contrastando com outro já adquirido.

Tabela 3- Fonemas utilizados para a elaboração dos pares em ambos grupos.

GRUPO A	METAPHON OPOSIÇÕES MÍNIMAS	GRUPO B	OPOSIÇÕES MÁXIMAS
A1	/S/ x /ʃ/	**B1**	/k/ x /R/
A2	/t/ x /k/	**B2**	/t/ x /R/
A3	/ɾ/ x /ø/	**B3**	/f/ x /l/
A4	/ɾ/ x /l/	**B4**	/p/ x /ɾ/
A5	/l/ x /ʎ/	**B5**	/p/ x /l/
A6	/k/ x /g/	**B6**	/b/ x /R/

Percebe-se que, em relação ao modelo Oposições Máximas, há a distinção de quatro ou cinco traços distintivos. Esta variação ocorreu de acordo com o sistema fonológico de cada criança.

Quanto ao número de fonemas adquiridos

O número de fonemas adquiridos foi analisado a partir da variabilidade de produção, sendo que foi considerada como aquisição os que apresentaram 85% ou mais de produções corretas em suas possibilidades de produção.

Tabela 4- Referente ao número de fonemas antes e após terapia.

GRUPO A	NÚMERO DE FONEMAS ANTES DA TERAPIA	NÚMERO DE FONEMAS APÓS TERAPIA	GRUPO B	NÚMERO DE FONEMAS ANTES DA TERAPIA	NÚMERO DE FONEMAS APÓS TERAPIA
A1	15	19	**B1**	15	19
A2	11	19	**B2**	14	19
A3	17	19	**B3**	13	19
A4	17	19	**B4**	17	19
A5	14	17	**B5**	14	17
A6	16	19	**B6**	14	19
MÉDIA	15	19	**MÉDIA**	14,5	19

De acordo com a Tabela 4, nota-se que todas as crianças que tiveram alta terapêutica apresentaram um sistema fonológico completo, com dezenove fonemas. Não houve diferença estatística entre um grupo e outro de acordo com o teste de Mann-Whitney, porém quando analisado o número de fonemas antes e após terapia, de acordo com o teste Wilcoxon, foi visto significância ($P > 0,05$). Portanto, nenhum dos modelos foi mais eficaz

que o outro em relação à aquisição de fonemas ausentes. Ambos obtiveram resultados positivos.

Quanto ao PCC

O PCC (Percentual de Consoantes Corretas) verifica o número de consoantes corretas produzidas na amostra de fala espontânea. Nessa contagem, as omissões, substituições e distorções comuns e não comuns possuem o mesmo peso, ou seja, todas elas são consideradas como incorretas (SCHRIBERG e KWIATKOWSKI, 1982).

Sabendo que todas as crianças apresentavam o mesmo grau de severidade do desvio (médio moderado), aplicou-se o cálculo do PCC antes e após terapia, e cada criança apresentou as porcentagens observadas na tabela abaixo:

Tabela 5- Referente ao número de PCC antes e após terapia.

GRUPO A	**NÚMERO DE PCC ANTES DA TERAPIA**	**NÚMERO DE PCC APÓS TERAPIA**	**GRUPO B**	**NÚMERO DE PCC ANTES DA TERAPIA**	**NÚMERO DE PCC APÓS TERAPIA**
A1	72%	100%	**B1**	74%	99%
A2	68%	90%	**B2**	79%	98%
A3	83%	98%	**B3**	70%	97%
A4	81%	97%	**B4**	83%	98%
A5	76%	96%	**B5**	78%	88%
A6	80%	98%	**B6**	75%	97%
MÉDIA	77%	97%	**MÉDIA**	77%	96%

Observa-se que as crianças A2 e B5 apresentaram o PCC final rebaixado, quando comparado com as demais crianças, porém deve-se ressaltar que esses não tiveram alta fonoterapêutica, embora tenham evoluído significativamente

Quanto ao número de PCC, não houve diferença significativa entre um grupo e outro. No entanto, quando foi relacionado ao PCC antes e após terapia, (P= 0, 028), percebeu-se melhora significativa, pelo teste de Wilcoxon. Assim, todos os sujeitos apresentaram evolução, não podendo afirmar que um modelo tenha sido mais efetivo que o outro.

Em resumo, quando analisados o número de traços distintivos e o número de fonemas adquiridos no sistema fonológico após terapia fonológica, referente ao grupo A e B, foi visto significância estatisticamente relativa em ambos os modelos terapêuticos. Essa significância também ocorreu com o PCC, nos dois modelos, corroborando os estudos de Gierut (1992); Baguetti (2002); Donicht (2005); Mota *et al* (2007); Keske-Soares *et al* (2008); Pagliarin *et. al* (2009).

Quanto à generalização

Gierut (1992) salienta que a generalização é a ampliação da aplicação dos sons-alvo em palavras não estimuladas em terapia. Pode ser analisada pelo enfoque estrutural, que se refere à circunstância em que ela ocorre ou funcional, que é o modo pelo qual a criança reorganiza o seu sistema fonológico. Pode-se generalizar a outras palavras, a outra posição na palavra, dentro de uma mesma classe de sons, ou para outra classe de sons. As generalizações são importantes, pois tendem a reduzir o tempo de terapia.

Em meio à intervenção, a criança passa a perceber que os sons podem se relacionar e passam a adquirir fonemas, mesmo sem intervenção específica para tal fonema (CERON, 2008). Assim, em terapia fonológica, a generalização é usada para avaliar o sucesso obtido com o tratamento, ampliando a produção correta com tais fonemas para outros contextos e ambientes não trabalhados (GIERUT, 1992; MOTA, 2001).

Generalização para palavras não usadas em terapia

Na sondagem, realizou-se a linha de base (BAGUETTI, 2002); (KESKE-SOARES et al. 2008), com o intuíto de comparar os progressos da terapia e as generalizações.

Tabela 6- Referente a generalização a palavras não usadas no tratamento.

GRUPO A	GENERALIZAÇÃO A PALAVRAS NÃO USADAS	GRUPO B	GENERALIZAÇÃO A PALAVRAS NÃO USADAS
A1	100%	**B1**	71%
A2	85%	**B2**	85%
A3	85%	**B3**	100%
A4	100%	**B4**	85%
A5	85%	**B5**	85%
A6	85%	**B6**	71%
MÉDIA	92%	**MÉDIA**	83%

A linha de base foi realizada com sete palavras, e percebeu-se que, na generalização, há palavras não usadas no tratamento. O grupo A generalizou na média de 92%, já o grupo B, na média de 83%. Desse modo, o grupo A generalizou mais embora não haja diferença significativa (P = 0,12), conforme observou-se pelo Gráfico 9. Em outros estudos, como o de Weiner (1981); Mota et al. (2007) e Ceron (2008) também ocorreu generalização para palavras não usadas no tratamento.

De acordo com o teste não paramétrico de Mann-Whitney, não houve diferença estatistica entre um grupo e outro (P= 0,12). Entretanto, percebeu-se que ambos os grupos apresentaram generalização para palavras não tratadas.

Generalização para outra posição na palavra

A sondagem para verificação da generalização em outra posição na palavra, realizou-se com figuras contendo os fonemas-alvo em diferentes posições silábicas.

A Tabela 7 apresenta exatamente a porcentagem dos dois grupos para este tipo de generalização.

Tabela 7- Referente à generalização a outra posição na palavra.

GRUPO A	GENERALIZAÇÃO A OUTRA POSIÇÃO NA PALAVRA	GRUPO B	GENERALIZAÇÃO A OUTRA POSIÇÃO NA PALAVRA
A1	100%	**B1**	60%
A2	80%	**B2**	80%
A3	80%	**B3**	100%
A4	100%	**B4**	80%
A5	100%	**B5**	60%
A6	100%	**B6**	100%
MÉDIA	93%	**MÉDIA**	80%

Novamente, o grupo A apresentou melhores resultados, na média de 93% desse tipo de generalização, enquanto que o grupo B atingiu a média em torno de 80%, embora não apresente diferença estatisticamente significativa (P = 0, 16).

Os dois grupos realizaram generalização para outra posição na palavra. De acordo com o teste de Mann-Whitney, o "P" resultou em 0,16, não apresentando significância estatística.

Generalização dentro de uma classe de sons

A sondagem para generalização em uma classe de sons, realizou-se com figuras contendo os fonemas-alvo em diferentes classes de sons. No entanto, algumas crianças não realizaram generalização, já que as únicas classes que apresentavam alterações foram tratadas.

Tabela 8- Referente à generalização dentro de uma classe de sons

GRUPO A	GENERALIZAÇÃO DENTRO DE UMA CLASSE DE SONS	GRUPO B	GENERALIZAÇÃO DENTRO DE UMA CLASSE DE SONS
A1	02	**B1**	02
A2	01	**B2**	01
A3	0	**B3**	02
A4	0	**B4**	0
A5	02	**B5**	01
A6	02	**B6**	01
MÉDIA	1,17	**MÉDIA**	1,17

Da acordo com o teste Mann-Whitney, estatisticamente não houve significância (P=0,93), quanto à generalização dentro de uma classe de sons, embora os dois grupos tenham

apresentado este tipo de generalização de forma igual, atingindo as mesmas médias. Portanto, os dois modelos foram efetivos para esse tipo de generalização.

Generalização para outras classes de sons

Na generalização a outras classes de sons, percebeu-se extrema semelhança entre os dois grupos, já que quatro crianças de cada modelo generalizaram para uma classe não trabalhada, conforme pode-se observar na Tabela 9.

Tabela 9- Referente à generalização para outra classe de sons

GRUPO A	GENERALIZAÇÃO PARA OUTRAS CLASSES DE SONS	GRUPO B	GENERALIZAÇÃO PARA OUTRAS CLASSES DE SONS
A1	0	**B1**	0
A2	01	**B2**	01
A3	0	**B3**	01
A4	01	**B4**	01
A5	01	**B5**	01
A6	01	**B6**	0
MÉDIA	0,0667	**MÉDIA**	0,0667

Os estudos de Baguetti (2002); Mota et al. (2007) e Keske-Soares et al. (2008) também observaram generalização para outras classes de sons.

Os dois grupos generalizaram para outra classe de sons. O sujeito A3, por exemplo, não generalizou, mas o B3 generalizou e, assim, inversamente ocorre com os sujeitos A6 e B6. Embora não represente significância estastistica (P=1,00) houve importante generalização.

Em relação às generalizações, sabe-se que o modelo de Oposições Máximas, aplicado no grupo B, foi trabalhado com distinção máxima de traços, assim teria tendência a haver maior número de generalização, conforme achados de Gierut (1992); Bagetti (2002); Pagan e Wertzner (2002); Mota et al. (2007); Pagliarin (2007); Keske-Soares et al. (2008). No entanto, quando comparado ao modelo Metaphon, aplicado no grupo A, percebeu-se melhores resultados de médias, no grupo A, em relação à generalização de palavras não usadas no tratamento e outras posições na palavra, embora não significativas estatisticamente. Associa-se ao fato de que, embora seja trabalhado com pares mínimos, no nível da palavra, no modelo Metaphon, em todos os momentos terapêuticos estimula-se a consciência fonológica, que, conforme Paes e Pessoa (2005), quanto mais aperfeiçoada a consciência fonológica, melhor a manipulação dos sons.

Em relação às generalizações em uma classe de sons e para outras classes de sons, caracterizando essa classe de acordo com a classe dos fonemas-alvo trabalhados, percebe-se

que algumas crianças não realizaram generalização, em função de não haver possibilidade de generalizar, já que as únicas classes que apresentavam alterações foram tratadas. Fato ocorrido também nos estudos de Baguetti (2003); Mota et al. (2007); Ceron(2008). Quando comparado o grupo A e o grupo B, também não houve diferença estatisticamente significante.

Ao compararmos as variáveis entre os grupos A e B, pré e pós terapia, através do teste não paramétrico de Mann-Whitney ($p < 0,05$), não se observou diferença significativa alguma que demonstre que uma abordagem terapêutica foi melhor que a outra. Desse modo, os dois modelos estudados foram igualmente eficazes no tratamento das crianças pesquisadas. Semelhante aos estudos de Keske-Soares et.al (2008) que analisaram três modelos terapêuticos diferentes em crianças com DFE, e todos modelos possibilitam generalizações no sistema fonológico. Nesses estudos, não houve diferença estatisticamente significativa entre os modelos aplicados, assim como ocorreu no estudo de Pagliarin, Keske-Soares e Mota (2009).

Entretanto, Donicht (2005) aplicou o modelo de Oposições Máximas e o modelo ABAB - Retirada e Provas Múltiplas e verificou maior número de fonemas adquiridos no sistema fonológico, nas crianças tratadas pelo modelo de Oposições Máximas. Assim como Gierut (2001), que aplicou o modelo de Pares Mínimos e o de Oposições máximas e verificou que a oposição com número máximo de distinções entre fonemas resultou em melhor desempenho. No estudo de Mota *et al* (2007), em que foram aplicados três modelos terapêuticos diferentes em crianças com DFE, todos possibilitaram generalizações no sistema fonológico, porém nos modelos ABAB – Retirada e Provas Múltiplas e Oposições Máximas Modificado foi percebido maior percentual de generalizações em relação ao modelo de Ciclos Modificado.

Percebe-se que diversos estudos relatam resultados da análise das generalizações no modelo de Oposições Máximas, como Gierut (1989); Pereira (1999); Bagetti (2002); Pagan e Wertzner (2002); Donicht (2005); Mota et al. (2007); Pagliarin e Keske-Soares (2007); Keske-Soares et al. (2008); Keske-Soares, Donicht, Checalin e Ghisleni (2008); Pagliarin, Keske-Soares e Mota (2009), já no modelo Metaphon, o trabalho de Ardenghi (2004).

O modelo Metaphon foi aplicado por Dean e Howell (1986), Howell e Dean (1994) e Dean, Howell, Waters e Reid (1995). O único estudo aplicado em crianças falantes do PB foi o de Ardenghi (2004), referido antes, que seguiu os demais autores e aplicou esse modelo em três crianças, sendo uma de cada grau de severidade. A autora percebeu bons resultados e salienta que a prática de produção associada à consciência fonológica permite às crianças

estabelecer os contrastes fonológicos em sua fala espontânea, através da generalização estrutural e funcional.

São vários estudos que analisam a efetividade terapêutica em diferentes graus de severidade. É sabido que, de acordo com a maioria dos estudos, quanto mais severo o desvio fonológico, maior generalização tende a ocorrer. No entanto, neste estudo, aplicou-se terapia fonológica com crianças de mesmo grau de severidade para analisar características específicas dos modelos e seus resultados.

Tendo consciência que cada caso é um caso, embora as crianças deste estudo apresentem a mesma faixa etária, com mesmo diagnóstico fonoaudiológico, cada criança tem suas próprias características e tende a reagir de forma individual perante as atividades terapêuticas. Talvez seja em função desse aspecto que duas crianças deste estudo, não tiveram alta terapêutica, já que foi aplicado o mesmo tipo de terapia.

Assim sendo, concorda-se com Ardenghi (2004), que menciona o trabalho metafonológico como uma variável a mais a se considerar na delimitação de fatores que influenciam na terapia fonológica. Howell e Dean (1994) reforçam que sempre se deve usar a estratégia de estimular a consciência fonológica em terapia de DFE, mesmo que não haja evidências claras sobre as relações causais entre eles.

Além de realizar atividades criativas que envolvam a criança, é importante que seja estimulado o processamento auditivo, propiciando a maturação das vias auditivas, para que esse desvio fonológico seja sanado na fala e não venha a se manifestar na escrita, posteriormente.

São necessárias mais pesquisas envolvendo diferentes modelos fonológicos, especialmente o Metaphon.

Considerações Finais

Primeiramente, deve-se avaliar criteriosamente a fonologia. Depois que a avaliação fonológica estiver completa, o ideal é escolher o modelo terapêutico mais adequado ao caso, uma vez que cada caso tem suas particularidades, a mesma terapia raramente serve para mais de uma criança e sempre é necessário adaptar. Ao se aplicar um modelo terapêutico de base fonológica é preciso ter certeza do que está sendo feito. É importante informar para a família, de forma simples e sintética, os detalhes terapêuticos e justificar que o ritmo de evolução varia entre uma criança e outra.

De acordo com os dados deste estudo, ficou visível que todas as doze crianças apresentaram melhora significativa em seu sistema fonológico, mesmo não havendo diferença estatística significativa entre as crianças do grupo A (modelo Metaphon) e as crianças do grupo B (modelo de Oposições Máximas). Portanto, os dois modelos foram efetivos, pois as crianças aumentaram o número de fonemas, de traços distintivos e do PCC. Alguns sujeitos tiveram alta muito antes do período previsto de terapia, e a maioria (83%) teve seu sistema fonológico reorganizado.

Em relação à generalização, as palavras não utilizadas no tratamento, para outra posição na palavra e para outra classe de sons, embora não seja percebido diferença estatisticamente significativa, notou-se que os dois modelos terapêuticos evidenciaram mudanças no sistema fonológico, relatando aspectos positivos, já que atingiu uma das metas terapêuticas.

Quanto à facilidade de aplicação, foi encantador trabalhar consciência fonológica no modelo Metaphon, assim como foi divertido trabalhar com oposições maximamente contrastantes, pois as crianças acabavam incluindo mais pares com os dois sons no decorrer das atividades.

Observa-se que a estimulação fonológica parece surtir efeito na produção quando a criança percebe as diferenças dos sons, em que se observa maior agilidade na evolução terapêutica, assim como a autocorreção de produções equivocadas pela própria criança. Portanto, não se pode dizer que um modelo foi melhor que o outro em relação à aplicação.

Na aplicação dos dois modelos deste estudo, lidou-se com contrastes, no modelo de Oposições Máximas com os sons que contrastaram e, no modelo Metaphon, com as propriedades que caracterizam o contraste. Logo, esses modelos pareceram ser tão diferentes e, ao mesmo tempo, tão semelhantes, já que nenhum modelo se destacou mais em relação ao outro. No entanto, pretende-se contribuir com o conhecimento fonoaudiológico quanto às características da terapia fonológica.

REFERÊNCIAS

ARDENGHI, LA. **A Terapia Metaphon em casos de desvios fonológicos** [Dissertação em Distúrbios da Comunicação Humana]. Universidade Federal de Santa Maria; 2004.

BAGETTI, T.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H. Generalização baseada nas relações implicacionais obtida pelo modelo "ABAB-Retirada e Provas Múltiplas". ***Rev. soc. bras. fonoaudiologia*****,** vol.13, no.2, p.143-153, Jun 2008.

CERON, MI.; KESKE-SOARES, M. Terapia fonológica: a generalização a itens não utilizados no tratamento (outras palavras). ***Rev. CEFAC***, vol.9, no.4, p.453-460, Dez 2007.

DONICHT, G. **A generalização obtida a partir do tratamento como os róticos em dois modelos de terapia fonoaudiológica para crianças com desvios fonológicos** [monografia]. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria; 2005.
GIERUT, J. Maximal opposition approach to phonological treatment. **Journal Speech and Hearing Disorders**, v. 54, p. 9-19, 1989.

_____. The conditions and course of clinically-induced phonological change. **Journal of Speech and Hearing Research**, v.35, 1992.

_____. Complexity in phonological treament: clinical factors. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools.** vol. 32, 229-241, October 2001

GRUNWELL, P. Os Desvios fonológicos evolutivos numa perspectiva lingüística. In: YAVAS, M.S. **Desvios Fonológicos em Crianças**. Porto Alegre: Mercado Aberto, cap. 3, p. 51-82, 1989.

HOWELL, J. DEAN, E.C.; WATERS, D. e REID, J. Metaphon: a metalinguistic approach to the treatment of phonological disorder in children. **Clinical linguistics & phonetics**,v.9, n. 1, p.1-58, 1995.

KESKE-SOARES, M.; BRANCALIONI, A.; MARINI, C.; PAGLIARIN, K.; CERON, M. Eficácia da terapia para desvios fonológicos com diferentes modelos terapêuticos**. *Pró-Fono R. Atual. Cient.***, vol.20, n.3, 2008.

LAMPRECHT, R.R. Sobre os Desvios fonológicos, In.: LAMPRECHT, R.R. (Org.) BONILHA, G.; FREITAS,G.M.; MATZENAUER, C.; MEZZOMO,C.; OLIVEIRA,C.; RIBAS,L.P. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre, RS: Artmed, p. 193 – 212, 2004.

MATZENAUER, C.L.B. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In: BONILHA, G.; FREITAS,G.M.; MEZZOMO,C.; OLIVEIRA,C.; RIBAS,L.P **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Terapia fonoaudiológica para os Desvios fonológicos**. Rio de Janeiro: Revinter. 109p, 2001.

MOTA, H.B.; KESKE-SOARES, M.; BAGETTI, T.; CERON, M. I.; MELO FILHA, M. G. C. Análise comparativa da eficiência de três diferentes modelos de terapia fonológica **Pró-fono revista de atualização científica**, Barueri (SP), v. 19, n. 1, p.67-74, 2007.

PAGAN, LO. WERTZER, HF. Intervenção do distúrbio fonológico por meio dos pares mínimos com oposição máxima. **Pró-fono.**14:313-24 2002.

PAGLIARIN, K.CERON, M. KESKE-SOARES, M. Modelo de oposições múltiplas modificado: abordagem baseada em traços distintivos. ***Rev. soc. bras. fonoaudiol.***, vol.14, no.3, p.411-415, 2009.

PAGLIARIN, K. KESKE-SOARES, M. MOTA, H. Terapia fonológica em irmãos com diferentes graus de gravidade do desvio fonológico. ***Rev. CEFAC***, vol.11, no.1, p.20-24, Mar 2009.

PAGLIARIN, K; MOTA, H; KESKE-SOARES, M. Análise da eficácia terapêutica em três modelos fonológicos de abordagem contrastiva. **Pró-fono revista de atualização científica.** 21(4): 297-302 out-dez: 2009.

PEREIRA, L.F. **Tratamento fonológico baseado nos contrastes de oposições máximas.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

RIBAS, Letícia Pacheco. **Onset complexo nos desvios fonológicos :** descrição, implicações para a teoria, contribuição para terapia. 2006. (Tese de Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul, Porto Alegre-RS, 2006.

SANTAMARIA, V.L; LEITÃO, P.B; ASSENCIO-FERREIRA, V,J. A consciência fonológica no processo de alfabetização. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.6, n.3, 237-41, 2004.

SHRIBERG, L. KWIATKOWSKI, J. Phonological disorders II: a conceptual framework for management. **Journal of speech and hearing disorders**, vol. 47, p. 242-256, 1992

YAVAS, M.S.; HERNANDORENA, C.M. e LAMPRECHT, R.R. **Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

BIBLIOTECA ESCOLAR: A FORMAÇÃO DO MEDIADOR DE LEITURA LITERÁRIA

Katiane Crescente Lourenço[1]

RESUMO
O presente trabalho tem como enfoque a criação de uma proposta para a formação do mediador de leitura literária, fundada nos resultados de uma experiência empírica de pesquisa, tendo como amostra 25 professoras responsáveis pelas bibliotecas escolares municipais de São Leopoldo. Com base nisso, foi organizado um Curso de Formação – *Biblioteca escolar:* da mediação à prática de leitura, o qual trouxe subsídios para discutir questões referentes à qualificação desse profissional. Para a coleta de dados, adotaram-se as produções textuais realizadas pelas professoras responsáveis pelas bibliotecas e as observações registradas durante o Curso, que permitiram identificar os perfis das mediadoras. Para a análise, o material foi dividido em quatro categorias de acordo com a sua temática. Após, foi feita a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico, comparando os estudos realizados com as respostas dadas, verificando, assim se houve um crescimento teórico e prático das professoras, por meio da participação no Curso.
Palavras-Chave: Biblioteca escolar. Formação do professor. Mediação de leitura.

1. Introdução

Este trabalho tem como finalidade apresentar a criação de uma proposta para a formação do mediador de leitura literária fundada nos resultados de uma experiência empírica de pesquisa, por meio de um Curso de Formação, tendo como amostra 25 professoras responsáveis pelas bibliotecas escolares do município de São Leopoldo/RS. O Curso de Formação, *Biblioteca escolar:* da mediação à prática de leitura, apresentou diversas temáticas, por meio de oficinas, palestras, debates e grupos de estudos, com o intuito de sensibilizar as professoras responsáveis pelas bibliotecas escolares a repensarem a sua prática. Como material de pesquisa, adotaram-se as produções feitas pelas professoras, bem como as observações registradas durante o Curso, as quais permitiram identificar os seguintes itens, em relação ao mediador: perfil de entrada, qualificação e perfil de saída. A partir de então, formularam-se as conclusões dessa experiência, verificando-se, assim, as contribuições do Curso de Formação para o desempenho profissional do grupo envolvido no processo. A fundamentação teórica do trabalho e do Curso disse respeito aos estudos sobre o histórico e os

[1] Mestre em Letras, na área de Teoria da Literatura pela PUCRS, Graduada em Letras-Português pela Unisinos e professora da rede municipal de São Leopoldo.

gêneros da literatura infantil, bem como da leitura no ambiente escolar, com destaque para o papel do mediador de leitura na formação de leitores.

2. Metodologia da pesquisa

Com o intuito de criar uma proposta para a formação do mediador de leitura literária, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e de campo. O estudo bibliográfico levantou pressupostos teóricos sobre o histórico e os gêneros da literatura infantil, bem como traçou uma perspectiva sociológica sobre a leitura na escola, destacando o papel do mediador na formação de leitores.

A pesquisa de campo teve como amostra 25 professoras responsáveis pelas bibliotecas escolares do município de São Leopoldo/RS, que fizeram parte do Curso de Formação – *Biblioteca escolar:* da mediação à prática de leitura.

O Curso foi organizado tendo como objetivos determinantes da pesquisa o de criar propostas de leitura com obras literárias, como forma de contribuir para a prática de mediadores de leitura, bem como o de analisar o perfil dos profissionais que atuam em biblioteca escolares municipais de São Leopoldo.

Como defende Michèle Petit, é necessário que haja uma aproximação entre professores ou bibliotecários com os livros, pois eles precisam transmitir "*sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler e de descobrir*[2]" (2001, p. 64) para as crianças e os jovens com os quais trabalham. Tal ideia é reforçada por Marisa Lajolo, quando afirma que o professor precisa ser um leitor, caso queira formar leitores, pois "*um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê*" (1997, p. 108), pois, só assim, fará com que seus alunos se tornem leitores.

O método utilizado na pesquisa foi de caráter qualitativo, pois se baseou nas análises das produções feitas pelas professoras. Assim, o estudo foi descritivo, com o intuito de discutir os dados obtidos, interpretando-os à luz da teoria.

Em relação às etapas da pesquisa, destacam-se, na primeira, os estudos teóricos, os quais se basearam no histórico e nos gêneros da literatura infantil, bem como na sociologia da leitura e no papel do mediador de leitura literária, com o foco na biblioteca escolar. Esses estudos orientaram o planejamento do Curso de Formação e continuaram durante toda a pesquisa, pois fundamentaram as análises dos dados recolhidos no processo.

[2] Tradução da autora deste trabalho.

A realização do Curso, compreendida como a segunda etapa da pesquisa, intercalou teoria e prática, considerando os estudos sobre o tema, os objetivos propostos e as informações que estavam sendo levantadas junto ao material produzido pelas participantes. Nesse sentido, as produções textuais recolhidas continham, de um lado, elementos para se delinear o perfil do grupo e, de outro, as respostas quanto à recepção do Curso e ao aproveitamento dele.

Havia encontros que tinham o caráter de apresentar a teoria, de forma sucinta, de modo a discuti-la por meio de debates em grupos de estudos; e outros, que tinham a finalidade de apresentar os gêneros da literatura infantil, de maneira lúdica e prazerosa, por meio de atividades práticas. O Curso ocorreu no período de maio a novembro de 2008, com doze encontros, de três horas, totalizando uma carga horária de 36 horas.

A terceira fase da pesquisa disse respeito à apresentação dos resultados referentes às produções textuais feitas pelas professoras responsáveis pelas bibliotecas escolares de São Leopoldo e às observações registradas durante o Curso. Nessa etapa, definiram-se as categorias para a análise dos dados, que foram as seguintes: 1ª) "as práticas de leitura: experiências vividas", referiu-se ao questionário, em que as professoras tiveram que responder dez questões relacionadas ao hábito e ao interesse de leitura, com o intuito de conhecer o perfil leitor das professoras participantes; 2ª) "a leitura na escola e na biblioteca", referiu-se às produções textuais *Na minha escola, a leitura...* e *Na biblioteca da minha escola, eu...,* nessa categoria buscou-se verificar a questão da leitura no âmbito escolar; 3ª) "as impressões em relação ao Curso", referiu-se às produções textuais *Participando deste Curso, eu busco...* e *O que mais me marcou no Curso foi...*, nas quais as participantes colocaram as suas impressões a respeito do Curso, bem como a avaliação dele; 4ª) "a biblioteca dos meus sonhos", referiu-se às produções inicial e final do Curso, que apresentaram o mesmo estímulo, *Na biblioteca dos meus sonhos, as crianças...*, em que as professoras tiveram que colocar como seria uma biblioteca ideal. Verificaram-se, assim, os perfis de entrada e saída das mediadoras, no que tange a sua visão sobre a biblioteca escolar.

Na quarta etapa da pesquisa, chegou-se aos resultados obtidos na etapa anterior, no que diz respeito à interpretação dos dados, tendo por base o referencial teórico. Por fim, na última etapa da pesquisa, foram formuladas as conclusões da mesma, confrontando as questões norteadoras, com os resultados da experiência empírica, inferindo-se, assim, as contribuições do Curso de Formação para o desempenho profissional do grupo envolvido no processo.

3. O mediador como leitor

A primeira categoria "as práticas de leitura: experiências vividas", apresentou os dados obtidos por meio de um questionário, que teve o objetivo de analisar os interesses e hábitos de leitura das professoras participantes do Curso, bem como o de conhecer a formação leitora dessas profissionais que atuam nas bibliotecas escolares. Seguem as perguntas do mesmo:

1) O que você faz nos seus momentos de lazer?
2) Se você tivesse que se apresentar tendo como modelo uma personagem literária, qual seria? Por quê?
3) Quais as obras que marcaram sua vida?
4) Como é feita a sua escolha de leitura?
5) Em que lugar você gosta de ler?
6) Quanto tempo você dedica à leitura de um livro literário?
7) Em que período do dia você lê?
8) Como você lê (leitura silenciosa ou em voz alta; em grupo ou só;...)?
9) Se fosse ganhar um livro, de que tipo gostaria?
10) Houve um incêndio fictício na biblioteca onde estariam todos os livros que você já leu, porém, você teria a chance de entrar uma última vez para salvar alguns poucos livros, quais seriam?

A apresentação dos dados se dividiu em duas partes, a primeira enfocou os interesses de leitura e a segunda verificou os hábitos de leitura.

Entende-se a importância do mediador de leitura, que no caso da pesquisa empírica é o professor responsável pela biblioteca escolar, ser um leitor, pois, segundo Ezequiel Theodoro da Silva, o professor precisa ser um leitor caso queira ensinar um aluno a ler, "*isto porque os nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura*" (1995a, p.109).

Michèle Petit afirma que "*todas as pessoas que trabalham com a leitura deveriam pensar um pouco em sua própria trajetória leitora*[3]" (2001, p. 17). Nesse sentido, quando questionadas sobre o seu início como leitoras, as professoras destacaram que sua principal influência foi na escola, com os professores; poucas se referiram à família, justificando que não havia livros em casa.

[3] Tradução da autora deste trabalho.

No momento em que as participantes referiram-se às personagens com que elas se identificavam, a maioria reconheceu-se em personagens pertencentes à literatura infantil. Diante desses resultados, verifica-se a importância que essas obras tiveram na vida das mediadoras, o que comprova-se que o grupo em questão se identificou com leituras feitas durante a infância ou início da adolescência, o que reflete um momento de formação de sua identidade, pois foram livros decisivos em relação a como elas se veem no mundo e no conhecimento de si mesmas. Portanto, ao interagir com a obra literária, o sujeito utiliza-se das suas próprias experiências acumuladas, seja de leitura ou de vida.

Tal ideia é reforçada por Teresa Colomer, quando afirma que a forma pela qual o leitor literário "*percebe a relação entre a experiência refletida na obra e a sua própria é essencial*" (2003, p. 133), pois na leitura há uma mescla de suas experiências literárias e vitais. Daí que "*os bons livros, aqueles dos quais gostamos ou pelos quais nos apaixonamos, são exatamente aqueles que nos mostram as coisas, nos desenrolam ideias que não tínhamos visto ainda, até o momento da leitura*" (SILVA, 2003, p. 60), pois o que se busca durante esse ato é uma significação pessoal.

Essa busca por um sentido ficou evidente quando as mediadoras citaram as obras que marcaram suas vidas, prevalecendo obras pertencentes à literatura infantil e infanto-juvenil, o que remete a duas hipóteses, de que foram livros significativos para a infância e a adolescência das mediadoras, pois muitas obras indicadas são consideradas clássicos da literatura universal; ou que são leituras que fazem parte de sua prática profissional, pois trabalham com esse público na biblioteca escolar.

Esses apontamentos quanto às obras infantis e infanto-juvenis repetiram-se no momento em que as participantes indicaram àquelas que salvariam em caso de incêndio fictício, considerando que, nesse caso, um dado que pode ter influenciado nas respostas foi o fato de as mediadoras estarem participando do Curso de Formação, o qual fez diversas referências bibliográficas. Tal fato pode tê-las instigado a lerem mais essas obras para a elaboração de atividades práticas na biblioteca escolar, pois muitas professoras mostraram-se encantadas com àquelas que não conheciam.

Tais resultados indicam que as participantes são leitoras do tipo escolar, pois realizam uma leitura com o objetivo de indicar obras literárias aos seus alunos ou utilizar essas obras lidas em seu planejamento de trabalho, lendo, principalmente, obras de literatura infanto-juvenil (ROLLA, 1996). Sob essa perspectiva, constatou-se que as professoras são leitoras que se preocupam com a sua prática, remetendo a uma leitura profissional, pois elas estão lendo livros que irão auxiliá-las no seu trabalho. Acredita-se que o profissional que se

dedica a mediar uma atividade com a leitura conheça um repertório variado de obras literárias, portanto, é fundamental que as professoras analisadas avancem em suas leituras, ultrapassando as obras infanto-juvenis, pois "*a cada novo texto que lemos, a cada novo conhecimento que adquirimos, a cada experiência que vivemos, melhores leitores nos tornamos*" (MARIA, 2002, p. 22).

De acordo com os hábitos de leitura apresentados, a maioria das participantes lê à noite, no quarto e silenciosamente, "*remetendo o leitor a si mesmo, a seus pensamentos ou as suas emoções, na solidão e no recolhimento*" (CHARTIER, 1991, p. 151). Tal afirmação comprovou-se no momento em que citaram a obra que gostariam de ganhar, pois a maioria referiu o romance, considerado o representante dessa leitura íntima.

Um dado que gerou controvérsia foi em relação ao tempo dedicado à leitura, pois a maioria das respondentes apontou que leem em seus momentos de lazer ou à noite. Contudo, esse dado não foi confirmado quando se referiram ao tempo dedicado à leitura literária, pois um número considerável de professoras não especificou esse tempo, o que remete à ideia de que elas sabem a importância da leitura, mas nem todas conseguem praticá-la de forma assídua, justificando-se pela falta de tempo, o que leva a crer que devido aos apelos da sociedade atual, como a família, o trabalho, o estudo e demais atividades, faz com que as mediadoras não consigam o tempo suficiente que a leitura requer.

A situação é preocupante, pois cabe ao professor ser uma "imagem" de leitura. A criança ou o jovem, se identificando com uma pessoa que gosta de ler, terá influenciado favoravelmente o desenvolvimento de sua leitura. Com base nisso, é necessário que o professor responsável pela biblioteca escolar, bem como o professor titular da turma, tenham lido um número suficiente de livros literários, para que possam apresentá-los aos alunos e, assim, animá-los para a prática da leitura. Por isso, enfatiza-se a importância do mediador ser um leitor, pois "*é muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo aos demais*" (SOLÉ, 1998, p. 90).

4. O mediador como formador de leitores

Para formar leitores é preciso ser leitor; para tanto se faz necessário que o mediador de leitura apresente propostas de atividades com o livro que levem à formação de um leitor polivalente, competente e crítico. Com base nisso, os objetivos dessa pesquisa foram de verificar como era realizada a formação do leitor literário no ambiente da biblioteca escolar, bem como de sugerir estratégias para essa formação.

Entende-se que a leitura literária, segundo Magda Soares, "*democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural*" (2008, p. 31). Sob essa perspectiva, Michèle Petit (2001) afirma que todos devem ter acesso aos bens culturais, pois a quem se priva desse, se "rouba" algo. Portanto, cada pessoa tem direitos culturais, como o direito ao saber, ao imaginário, à fantasia, ou seja, o direito de apropriar-se de bens culturais que contribuam, em cada idade da vida, na construção e no descobrimento de si mesmo.

Daí a necessidade de a leitura estar presente no âmbito escolar, dado que foi comprovado na análise dos resultados, pois verificou-se que as escolas municipais de São Leopoldo realizam diversas ações para o fomento à leitura. Contudo, há que se ponderar sobre algumas situações apresentadas. Primeiramente, a maioria das participantes destacou que há um trabalho significativo com a leitura em sua escola, por meio da parceria entre as atividades desenvolvidas na biblioteca e na sala de aula. No entanto, outro grupo ressaltou as dificuldades no encaminhamento de atividades de incentivo à leitura, pois essas ficam a cargo apenas da professora responsável pela biblioteca.

Deve-se considerar que a biblioteca escolar não pode ser apenas um complemento, mas precisa transformar-se "*num recurso básico para as decisões curriculares, permitindo a atualização pedagógica dos professores, a aprendizagem significativa dos estudantes e a participação da comunidade em termos de indagações várias*" (SILVA, 1991, p. 112). Nas palavras de Rovilson José da Silva:

> A biblioteca da escola deve estar organizada de modo que proporcione aos alunos e aos demais membros da comunidade escolar a busca pela leitura. Além disso, ela coopera com as ações da escola, pois fornece aos estudantes espaço para pesquisa e estudos nos momentos de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário estabelecer uma ação pedagógica integrada entre a biblioteca e a sala de aula, e entre a biblioteca e a comunidade (2009b, p. 116).

Nesse sentido, cabe ao responsável pela biblioteca conhecer as habilidades de leitura das crianças com as quais trabalha, e ao professor da turma conhecer os livros que estão disponíveis na biblioteca. Como defende Waldeck Carneiro da Silva (1995b), o profissional que está à frente de uma biblioteca precisa conhecer seus usuários, ou seja, suas necessidades informativas, observando seus interesses e gostos.

Com base nisso, é fundamental que o profissional responsável pela biblioteca escolar crie uma relação de "unidade" com os demais professores da escola, bem como com a equipe diretiva. Acredita-se que todos devam ter os mesmos objetivos em relação à leitura, ou seja, formar leitores em todas as faixas etárias, não se restringindo apenas às crianças, mas incluindo os jovens, os educadores e os demais profissionais que trabalham na escola. Sob essa perspectiva, a biblioteca escolar deve buscar uma ação que se articule com o trabalho do professor.

As dificuldades destacadas pelas mediadoras, ainda em relação ao trabalho com a leitura, foram as de que raros são os professores que se interessam pelas atividades desenvolvidas na biblioteca, bem como não há uma valorização dos profissionais que atuam nesse ambiente, pois muitas vezes precisam substituir os professores que faltam, fechando a biblioteca e seus serviços, como se esse espaço fosse algo supérfluo na escola, quando, na verdade, deveria ser prioritário na vida escolar. Portanto, é preciso reverter esse quadro, sendo que cabe ao mediador desenvolver mecanismos que atraiam a comunidade da escola para a tarefa "*de pensar e fazer uma biblioteca escolar atuante, eficiente e capaz de enriquecer o trabalho docente e a aprendizagem do aluno*" (SILVA, 1995b, p. 63), e, assim, buscar uma valorização do espaço e do profissional que nele atua.

Um dado relevante foi o grande número de professoras realizando atividades de "hora do conto" na biblioteca escolar, assim priorizando a formação do leitor. Vale destacar que a "hora do conto", desenvolvida no espaço da biblioteca escolar é um momento profícuo do trabalho com a literatura infantil, oportunizando à criança avanços significativos na sua aprendizagem, bem como um trabalho conjunto entre a biblioteca e a sala de aula. Portanto, a contação de histórias pode acontecer de diversas formas e com o uso de diversos recursos e técnicas, pois a diversificação é importante para enriquecer essa atividade e cativar o leitor em formação (SOUZA; GIROTTO, 2009). Muitas destacaram a importância de uma preparação prévia ao momento da "hora do conto", revelando a necessidade de o mediador planejar e realizar atividades significativas relacionadas à leitura, conduzindo os educandos a se tornarem leitores.

É importante destacar que, participando do Curso, o grupo de professoras buscava adquirir novos conhecimentos, bem como sugestões para trabalhar com a literatura infantil na escola; outro aspecto levantado pelas mediadoras foi o de conhecer estratégias para despertar nas crianças e nos jovens o gosto pela leitura. Esse dado precisa ser levado em conta, pois, segundo Ezequiel Theodoro da Silva:

> A criança já nasce com um potencial físico e psíquico para ler o mundo e quaisquer símbolos que expressam a cultura; a transformação dessa criança em "leitor" depende do conjunto de estímulos sócio-ambientais ao qual ela responde e com o qual ela se identifica no transcorrer da sua vida. (1986, p. 62).

Os estímulos que o autor aponta precisam ser realizados pelo professor que está à frente de uma biblioteca escolar, o qual deve ser um "espelho" de leitura. Portanto, cabe a esse profissional explorar o aspecto prazeroso e lúdico das atividades relacionadas ao ato de ler, despertando o interesse e o gosto na criança pelo livro, pela leitura, enfim, pela frequência ao espaço em que atua (SILVA, 1995b).

Em relação à questão sobre como seria a biblioteca dos sonhos das professoras, partindo do estímulo feito no início e no final do Curso, o intuito foi de observar as contribuições do mesmo para o crescimento profissional das mediadoras. Com base nas respostas, constatou-se que na primeira produção foi dada importância ao ambiente convidativo e motivador que uma biblioteca escolar precisa oferecer. Outro aspecto levantado foi relacionado aos recursos necessários para o funcionamento de uma biblioteca escolar, pois as crianças precisam encontrar "nas estantes todos os livros que desejam para ler". Pode-se verificar que o grupo participante do Curso conseguiu perceber, desde o início do mesmo, a importância de um ambiente convidativo para a biblioteca, contudo, não fez as referências esperadas ao papel do mediador nesse espaço.

Já na última produção, que retomou o estímulo inicial "Na biblioteca dos meus sonhos, as crianças...", o aspecto do ambiente foi referido, mas prevaleceu a questão da "hora do conto" dentro desse ambiente motivador, bem como a livre escolha por parte dos alunos das obras que desejam retirar, e, novamente, a questão do mediador não foi referida como o desejado. O aspecto mais relevante, da última produção, disse respeito à liberdade que crianças e jovens devem ter no momento da escolha das obras que desejam ler, por meio da retirada. Nesse sentido, as participantes salientaram a importância de tal postura, dado fundamental para descobrir os gostos e as preferências do leitor.

Entende-se que a razão de ser de uma biblioteca escolar está intimamente ligada ao empréstimo de seu acervo, portanto todos os alunos e os professores, têm o direito de escolher o livro que desejam ler, com liberdade de circular entre as prateleiras, manusear os livros e se sentirem estimulados a retirá-los livremente e não por obrigação (SILVA, 2009). Teresa Colomer reforça a importância da retirada de livros, afirmando que é necessário estabelecer laços entre a escola e as famílias, pois "*os livros que vão e vêm da escola para a casa, através*

do empréstimo, permitem agregar os familiares à leitura compartilhada" (2007, p. 150), sendo esse um caminho explorado em muitos programas de leitura.

Deve-se considerar, portanto, que cabe à escola empenhar-se para estimular as crianças e os jovens "*à busca espontânea de informações para sanar suas próprias dúvidas, por isso, a biblioteca deve oportunizar que o aluno possa frequentá-la, independente da orientação do professor, obedecendo à sua vontade de saber, de investigar, de ler*" (SILVA, 2009, p. 129). Nesse sentido, o acervo da biblioteca escolar deve oferecer suporte aos conteúdos discutidos em sala de aula, bem como proporcionar aos alunos o acesso aos materiais que atendam suas necessidades e que despertem sua curiosidade pessoal.

O espaço da biblioteca escolar foi destacado como devendo ser um ambiente acolhedor e atrativo para os seus usuários. Com base nisso, Waldeck Carneiro da Silva (1995b) ressalta a importância de os professores não só darem o exemplo aos alunos, mas se tornarem efetivos leitores e frequentadores da biblioteca, pois a natureza do seu trabalho requer que estejam em constante atualização, bem como desenvolvendo práticas de leitura para a formação de leitores.

A preparação do mediador é fundamental, sendo que muitas professoras destacaram que gostariam que seu trabalho fosse valorizado pela escola. No entanto, poucas se referiram à importância do mediador quando descreveram a "biblioteca dos sonhos", sendo que o objetivo principal da pesquisa era fazê-las repensarem a sua prática enquanto mediadoras. Claro que algumas conseguiram perceber a importância que o responsável pela biblioteca tem em relação ao andamento dos trabalhos nesse ambiente escolar. Portanto, importa que um mediador tenha um repertório variado de leitura, conheça o acervo com o qual trabalha e seja um leitor.

A avaliação em relação ao Curso foi muito pertinente, pois as professoras relataram que gostaram muito de participar, destacando a diversidade de sugestões, bem como o seu planejamento. Um dado relevante disse respeito às opiniões levantadas sobre a teoria e a prática, apresentadas no Curso, que enfatizaram a importância de ambas estarem juntas nos encaminhamentos da leitura na escola. Outra questão levantada foi o fato de terem apreciado as histórias que foram contadas, o que evidencia a contribuição do Curso para as mediadoras que dele participaram.

Por fim, destaca-se que as descrições realizadas demonstraram que a biblioteca dos sonhos, isto é, a biblioteca ideal, pode e deve se tornar realidade, sendo necessário que disponham de um espaço e de um mediador que promova a leitura de forma autônoma, com atividades diversificadas envolvendo as obras literárias, sendo necessário o comprometimento

por parte da escola, do mediador e do poder público, pois essa biblioteca ideal precisa se tornar real.

CONCLUSÃO

Para transmitir o gosto pela leitura é preciso ser leitor e sentir prazer no ato de ler, pois só alguém que é leitor pode formar leitores, ou seja, é só por meio do exemplo que as crianças e os jovens se sentirão motivados para a leitura. Nesse sentido, entende-se a importância do papel do mediador no incentivo e no acesso à leitura para a comunidade à qual a escola pertence.

Diante disso, verifica-se a necessidade de se investir na capacitação de mediadores de leitura. Foi a partir dessa ideia que se pensou na pesquisa aqui realizada, que disse respeito à criação de uma proposta para a formação do mediador de leitura literária, por meio de um Curso de Formação, com enfoque no profissional responsável pela biblioteca escolar. Daí se chega aos objetivos principais desse trabalho, que foram o de criar essa proposta prática e o de analisar o perfil desses mediadores, escolhendo como amostra 25 professoras responsáveis pelas bibliotecas das escolas municipais de São Leopoldo.

Com esses objetivos, partiu-se para o planejamento do Curso, que compreendeu tanto atividades teóricas quanto práticas para a formação do profissional em questão. Como forma de legitimar essa pesquisa, iniciou-se pelos estudos sobre o histórico e os gêneros da literatura infantil; a função social da leitura, com destaque para os seus encaminhamentos no ambiente escolar; a importância do espaço da biblioteca escolar nas atividades de promoção da leitura, por meio da “hora do conto”; e, principalmente, o papel do mediador na formação de leitores.

Os instrumentos da pesquisa foram as produções textuais, feitas pelas participantes durante os encontros, e as observações, registradas pela pesquisadora. A partir das respostas dadas nas produções, criaram-se categorias, com a finalidade de contribuir para um melhor entendimento do material coletado. As categorias referiram-se aos seguintes eixos: as práticas de leitura das mediadoras, a leitura na escola e na biblioteca, as impressões em relação ao Curso e como seria a biblioteca dos sonhos das participantes.

Durante as análises, que tiveram como base as categorias criadas, verificaram-se os perfis de entrada e saída das mediadoras, bem como se conheceram as atividades relacionadas à leitura desenvolvidas nas escolas.

Os resultados obtidos foram interpretados à luz do referencial teórico, o qual foi decisivo para se compreender a importância de práticas de leitura permanentes nas escolas

para a formação do leitor. Nesse sentido, confirmou-se que não depende apenas do professor responsável pela biblioteca os encaminhamentos com atividades de leitura na escola, mas de toda a sua comunidade, por meio de um trabalho conjunto entre a biblioteca e a sala de aula. Outro dado relevante é que para a formação do leitor, além de um mediador, que necessariamente precisa ser leitor, é importante que também se tenha um espaço amplo para receber seus usuários; com um acervo de qualidade, à disposição de todos; e ações públicas de leitura.

Nos relatos evidenciou-se que as obras literárias mais trabalhadas são as narrativas, havendo pouco espaço para a poesia, o livro de imagens e as histórias em quadrinhos. Destaca-se a importância que foi a apresentação de todos os gêneros literários infantis, pois, após a prática de cada um deles, as professoras comentavam que haviam trabalhado, em suas escolas, as sugestões propostas e que as crianças estavam demonstrando interesse em participar das atividades de "hora do conto", como salientou uma das participantes, que disse que não sabia como era interessante o trabalho com a poesia. Já outra agradeceu ter tido contato com os livros de imagens, afirmando que nunca havia imaginado o sucesso que eles faziam com as crianças e os jovens. E uma terceira revelou que nem havia pensado no fato de trabalhar com as histórias em quadrinhos na escola. Portanto, comprovou-se a eficácia da programação do Curso, que veio ao encontro das expectativas das professoras, pois essas adquiriram mais conhecimentos em sua prática de mediação.

Uma das questões norteadoras da pesquisa dizia respeito a como as professoras viam sua prática à frente de uma biblioteca escolar. Poucas foram aquelas que, como já referido anteriormente, descreveram a questão do mediador de leitura, como sendo aquele sujeito com um repertório variado de histórias, leitor e comprometido com o seu trabalho. Esperava-se que mais professoras fossem citar a função fundamental que exercem, contudo destacaram mais a questão do ambiente atrativo e dinâmico. No entanto, esse só terá tais características se tiver um mediador competente. Vale ressaltar que muitas professoras destacaram que gostariam de ser mais valorizadas em seu ambiente de trabalho e que a partir do Curso de Formação elas estavam mais otimistas, pois esse estava legitimando a sua prática perante a escola.

Em relação às atividades desenvolvidas nas bibliotecas pelas participantes, destaca-se sua preocupação em realizar um planejamento para a "hora do conto", uma vez que afirmaram ler as histórias com antecedência para, então, contá-las. Assim, ficou claro que estavam realizando ou tentando realizar práticas comprometidas com a leitura, certas da validade de um planejamento para realização de atividades relacionadas a ela.

Deve-se considerar que as professoras participantes são leitoras comprometidas com sua prática profissional, pois a maioria destacou, nas questões referentes ao interesse de leitura, que as obras que salvariam em caso de um incêndio fictício, aquelas que marcaram suas vidas e aquelas em que se reconhecem enquanto personagens são as de literatura infantil e infanto-juvenil. Tal fato remete a duas hipóteses: de que foram obras importantes na infância e na adolescência das participantes ou que são obras utilizadas em sua prática profissional. Pode-se dizer que, pelo fato de estarem participando de um Curso de Formação, que referiu diversas obras infantis e juvenis, a maioria estava encantada com as sugestões apresentadas, dado que pode ter influenciado as respostas para essas questões, pois eram leituras significativas para o momento em que estavam vivendo. Tal dado pode ter se modificado atualmente, ou seja, outros livros seriam salvos, outros podem estar marcando suas vidas e elas podem estar se reconhecendo em outras personagens. Contudo, entende-se que, independente de momento, as leituras das professoras precisam encaminhar-se para leituras mais fecundas, que contemplem a literatura em geral.

Com base em todas as produções realizadas, salientam-se as produções inicial e final do Curso, referentes à biblioteca dos sonhos, com respostas que demonstraram uma evolução do grupo em relação à questão da liberdade de acesso à leitura. Cabe destacar que, na produção inicial, prevaleceram questões referentes ao ambiente da biblioteca e aos recursos disponíveis nesse espaço, bem como a de um ambiente convidativo para a "hora do conto". Já na produção final, sobressaiu a "hora do conto", com destaque ao acesso livre às estantes de livros. Portanto, ficou evidente para o grupo a importância de as crianças terem liberdade de escolher a obra que desejam levar, até porque uma biblioteca só tem sentido por meio dos empréstimos que realiza, pois é nesse movimento dos livros que as obras circulam e a leitura se efetiva.

Diante dos resultados obtidos, verificou-se que o objetivo da criação da proposta para a capacitação de mediadores foi alcançada, uma vez que, no momento em que as professoras avaliaram o Curso, destacaram que esse as agradou, pois aprimoraram seus conhecimentos com os assuntos abordados, sendo que alguns foram considerados novidades por algumas participantes. Inclusive, ressaltaram que gostariam que o Curso tivesse continuidade no ano seguinte, comprovando, assim, o seu aproveitamento. Em relação ao segundo objetivo, que disse respeito à análise dos perfis das mediadoras, comprovou-se que é um grupo que está buscando aperfeiçoamento na área da leitura, pois das vinte e cinco professoras que participaram da amostra, dezenove permanecem à frente da biblioteca escolar de sua escola, evidenciando, assim, um comprometimento pelo seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a apresentar os resultados de uma pesquisa empírica sobre a criação de uma proposta para os mediadores de leitura, bem como a análise do perfil das professoras responsáveis pelas bibliotecas escolares do município de São Leopoldo. Diante do cenário aqui descrito, tem-se a convicção de que, mediante a prática comprometida do professor responsável pela biblioteca, o qual, necessariamente precisa ser um leitor, se conseguirá incentivar a leitura nas crianças e nos jovens.

Nesse sentido, cabe a esse professor em formação, continuar buscando enriquecimento para sua prática enquanto leitor e mediador de leitura, pois as práticas de leitura precisam ser frequentemente aprimoradas, para que se possam formar leitores críticos. Fica a certeza de que o Curso contribuiu para que a mediação ocorresse de forma significativa nas escolas, conforme os relatos das professoras. Por isso, a experiência realizada pode ser repetida em outras situações, uma vez que ela permite que se tracem alguns parâmetros para a formação do mediador de leitura no âmbito da biblioteca escolar. Tal tarefa implica um conhecimento da realidade desse profissional, com respeito a suas experiências leitoras, suas expectativas de trabalho e suas dificuldades; uma intervenção que reúna teoria e prática, de modo a qualificar seu trabalho; e uma mobilização que o sensibilize para a leitura, alargando seus horizontes culturais. Assim, ele poderá exercer sua atividade junto às crianças com convicção, pois só quem é leitor pode formar leitores.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: ARIÉS, Philippe; DUBY, Georges (Orgs.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes.** Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 1991. p. 113-161.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

MARIA, Luzia de**. Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PETIT, Michèle. **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. Tradução de Miguel Paleo et al. México: FCE, 2001.

ROLLA, Angela da Rocha. **Professor: perfil do leitor**. 1996. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Porto Alegre: Papirus, 1995a.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar: organização e funcionamento**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas:* o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 115-135.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995b.

SOARES, Magda. **Leitura e democracia cultural**. In: PAIVA, Aparecida et al. *Democratizando a leitura:* pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-32.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões. **A Hora do Conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas:* o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p 19-47.

CARACTERÍSTICAS DOS DADOS DE CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO: CONSTITUIÇÃO DO BANCO DE DADOS VALDEF

Letícia Pacheco Ribas[1] (Universidade Feevale)

Resumo
O desvio fonológico evolutivo é um distúrbio da comunicação que é caracterizado pelas trocas ou omissões de sons consonantais, que, muitas vezes, faz com que a fala das crianças seja ininteligível. Tal distúrbio pode ser diagnosticado precocemente, mas frequentemente é verificado a partir dos 4 anos de idade. Nesses casos, há necessidade de intervenção fonoterapêutica com essas crianças e o que norteia a atuação fonoaudiológica e permite uma boa conduta é uma detalhada avaliação da linguagem (e da fonologia) com uma proposta terapêutica adequada. Este trabalho pretende descrever as características dos dados de crianças com desvio fonológico evolutivo com idades entre 5 e 10 anos, que compõem o Banco de Dados denominado VALDEF. São explicitadas as características desses dados, abrangendo a amostra total que constitui tal banco, integralizado por 119 crianças. A seleção das crianças para a composição dos dados deu-se a partir de uma investigação inicial com os pais e/ou responsáveis, seguida das seguintes avaliações: aspectos de linguagem, de motricidade orofacial e de audição. Com esses resultados, foram selecionadas as crianças com diagnóstico de desvio fonológico, que consiste em um quadro de déficit fonológico sem etiologia conhecida, isto é, fala espontânea ininteligível, em maior ou menor grau, decorrente, sobretudo, de desvios consonantais; idade acima dos 4 anos, ou seja, superior à idade na qual o desenvolvimento fonológico estaria em grande parte adquirido, resultando em uma fala ininteligível; audição normal para a fala; inexistência de disfunção neurológica relevante à produção da fala; capacidades cognitivas normais; compreensão adequada da linguagem falada; linguagem expressiva bem desenvolvida, tanto no que se refere à abrangência do vocabulário e quanto ao comprimento dos enunciados. A partir disso, aplicou-se o instrumento de avaliação fonológica da criança (YAVAS, HERNANDORENA E LAMPRECHT, 1991). Cada amostra de fala foi registrada em áudio e transcrita por uma pessoa treinada em transcrição fonética. A partir dessas transcrições fonéticas foram extraídos dos dados: os ajustes linguísticos; a variabilidade de produção do sistema fonológico, que indica o sistema de fones contrastivos, e as mudanças de traços fonéticos dos ajustes; que originaram variáveis linguísticas e extralinguísticas para a composição da análise fonológica. Pretende-se, portanto, explicitar os dados que compõem o Banco de Dados VALDEF em relação a cada um desses achados.
Palavras-chave: Aquisição da linguagem. Fonologia. Transtornos da linguagem.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho centra-se na aquisição da linguagem, que é um processo observado nos primeiros anos de vida das crianças. Ao findar dessa aquisição, a criança usa produtivamente todas as formas linguísticas necessárias para que a comunicação seja eficiente com os outros interlocutores.

[1] Doutora em Linguística Aplicada (PUCRS), Fonoaudióloga, Professora Titular do curso de Fonoaudiologia da Universidade Feevale

Estudar a aquisição da linguagem, portanto, é querer descobrir como a criança processa, em pouco tempo, todos os aspectos linguísticos envolvidos na comunicação. É querer saber como ela passa de um estado inicial, onde só apresenta respostas neurofisiológicas, para um estado onde expressa e compreende os sinais linguísticos através de uma língua. Uma língua, que é um conjunto de componentes, que abrange um sistema fonológico, estruturas sintáticas e morfológicas, um léxico e relações semânticas que são 'apresentados' à criança sem didática, ou seja, ela está inserida em uma comunidade comunicativa e disso apreende o necessário para construir sua própria linguagem. Mas não é uma linguagem distinta de outros indivíduos, existem regularidades na língua e nas diferentes línguas.

Essas variações no uso dos recursos linguísticos também são observadas na aquisição típica do nível fonológico da língua, e os resultados das pesquisas com falantes monolíngues do Português Brasileiro (PB) mostram que tal variabilidade ocorre até os 5 anos de idade. Portanto, essa idade é um marco nesse desenvolvimento e as crianças com idade além dessa recebem um olhar mais atento, pois podem apresentar um transtorno de comunicação denominado desvio fonológico evolutivo.

AQUISIÇÃO FONOLÓGICA TÍPICA

Cada língua possui um determinado conjunto de sons, que juntos compõem o sistema fonológico dessa língua. Nem todos os sons que existem em um universo fonético terão *status* fonológico em uma língua, mas somente aqueles que fazem parte do sistema e que carregam um valor distintivo. No entanto, o sistema fonológico não é constituído apenas desses segmentos, mas também composto de unidades prosódicas, cuja menor partícula é a sílaba, em que os segmentos se organizam.

Observando o início do desenvolvimento da linguagem, e mais especificamente os bebês, vê-se que eles são capazes de produzir uma gama variada de sons, capacidade essa atribuída a produções reflexo-vegetativas e a acomodações vocais, como cita Locke (1997). Por volta do segundo mês, inicia o balbucio. Como descrevem Menn e Stoel-Gammon (1997), o balbucio e a fala inicial apresentam características fonéticas semelhantes nos aspectos de conformação silábica e tipos de sons.

Em determinado ponto do desenvolvimento linguístico, por volta de dez meses a um ano de idade, alguns desses sons são usados sistematicamente pela criança para designar objetos, pessoas e ações. Nessa idade, elas começam a usar expressões para denominar o que desejam e a contrastividade dos segmentos fonológicos vai ocorrendo gradualmente. É a partir

dessas primeiras palavras com significado que os pesquisadores começam a investigar a aquisição fonológica (e de outros aspectos linguísticos).

São muitas as pesquisas que se debruçaram sobre os padrões de aquisição fonológica do PB e, em síntese, tem-se um panorama como o descrito a seguir. Os primeiros elementos a serem adquiridos e estabilizados no sistema fonológico das crianças com desenvolvimento normal até os 2 anos de idade, conforme indicam vários estudos[2], são:

- vogais;
- ditongos;
- consoantes plosivas;
- consoantes nasais;
- consoantes fricativas labiais.

As fricativas coronais estão estabilizadas no sistema até os 3 anos e 6 meses, com muita variabilidade entre elas e de acordo com a posição que ocupam na palavra e na sílaba (SAVIO, 2001; OLIVEIRA, 2002; MEZZOMO, 2004).

A classe das líquidas é a mais tardia na aquisição fonológica e, assim como as fricativas, apresentam diferenças entre elas quanto à idade de domínio e à posição silábica e na palavra, sendo que a última aquisição ocorre por volta dos 5 anos para as líquidas coronais ocupando o *onset* complexo (LAMPRECHT, 1990; MATZENAUER-HERNANDORENA, 1990; MIRANDA, 1996; MEZZOMO, 1999; RIBAS, 2002; MEZZOMO, 2004).

Com relação especificamente aos achados sobre o final da aquisição fonológica segmental típica, têm-se idades de estabilidade dos últimos fonemas adquiridos em torno de 4:1 e 4:2, conforme apontam Lamprecht (1993) e Mezzomo e Ribas (2004). Com relação aos grupos de *onset* complexo, pelo estudo de Ribas (2002), a aquisição finaliza aos 5:0, sendo a última estrutura silábica a ser adquirida e a mais complexa do sistema do português brasileiro.

AQUISIÇÃO FONOLÓGICA ATÍPICA

A aquisição fonológica atípica tem como uma de suas características nos casos de desvio fonológico evolutivo o fato de não haver causa que justifique o quadro. O diagnóstico nessas situações é obtido através da análise do sistema fonológico e fonético da criança e dos dados da história pregressa, indicando a ausência de qualquer etiologia possível (RIBAS, 2006).

[2] TEIXEIRA (1985), ILHA (1993), AZEVEDO (1994), RANGEL (1998, 2002), MATZENAUER-HERNANDORENA (1990), LAMPRECHT (1990), FRONZA (1998), BONILHA (2000, 2004), OLIVEIRA (2002, 2004) e FREITAS (2004).

Além disso, outro fator que é característico do desvio fonológico evolutivo são os erros consonantais, que, muitas vezes, são denominados vulgarmente por "trocas de letras na fala" (apesar de não se falar letras). Essas produções distintas do esperado também são observadas na aquisição fonológica típica, mas são persistentes na aquisição atípica e compreendidas em relação ou a não realização do som (como por exemplo, para "bicicleta" a produção é [bi.si.ˈkɛ.tə]) ou substituição deste por outro som (como por exemplo, para "barata" a produção é [ba.ˈla.tə]).

O que se observa, de modo geral nos casos de desvio fonológico evolutivo é que algumas classes de sons estão mais sujeitas a produções desse tipo e outras parecem ser mais estáveis e serem realizadas corretamente.

Tanto no desenvolvimento fonológico típico quanto no atípico, o que se observa é que cada classe de sons apresenta características peculiares em relação à variabilidade de produção. E em um caso ou em outro, os trabalhos indicam os mesmos achados. Portanto, apontam-se os resultados das pesquisas com aquisição normal, lembrando que os processos fonológicos são vistos em ambas as situações.

Bonilha (2004), resumindo o trabalho de Rangel (2002), refere que as vogais são realizadas de forma bastante estável e a estratégia de reparo, quando ocorre, é pela substituição por outra vogal com a maior semelhança de traços fonológicos. As plosivas e as nasais apresentam baixa ocorrência de substituições durante o desenvolvimento fonológico, sendo a dessonorização e a anteriorização as que aparecem nos dados de fala, conforme Freitas (2004).

As classes em que há maior frequência de variabilidade são as das fricativas e das líquidas, devido, provavelmente, ao seu estabelecimento mais tardio no sistema fonológico da maioria das crianças. Oliveira (2004) refere que, em relação às fricativas, tanto a não realização quanto as substituições por outra consoante são observadas na fala das crianças. Da mesma forma, tem-se a classe das líquidas como aquela que apresenta várias estratégias de reparo, com substituições e não realizações. As substituições por [l] ocorrem com todos os demais fonemas da classe das líquidas.

METODOLOGIA

TIPO DE ESTUDO

Este estudo é do tipo descritivo, observacional e transversal, usando dados secundários, extraídos do banco de dados VALDEF.

Objetiva-se explicitar os dados que compõem tal banco, assim como os achados em cada dimensão analisada.

BANCO DE DADOS VALDEF

O banco de dados VALDEF foi produzido a partir do projeto de pesquisa "Variação linguística e aquisição com desvio fonológico: questões para inclusão social"[3], da autora deste artigo. Este projeto foi aprovado pelo Cômite de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale sob o número 4.07.01.06.345.

A composição da amostra para a formação do VALDEF deu-se pela coleta de dados de fala de 119 crianças com diagnóstico de desvio fonológico evolutivo em uma faixa etária entre 5 a 10 anos de idade, falantes monolíngues do português brasileiro (PB). Em função de ser um distúrbio muito frequente na população infantil, existe uma grande demanda por avaliação de crianças com desvio fonológico na Clínica-Escola de Fonoaudiologia da Universidade Feevale, de onde foram selecionados os sujeitos deste estudo.

A seleção das crianças ocorreu a partir de uma investigação inicial (anamnese) com os pais e/ou responsáveis, em que foram questionados aspectos referentes à história gestacional e clínica pregressa, assim como dados sobre o desenvolvimento neuropsicomotor e da linguagem. Foram investigados os resultados de exames complementares nos últimos 3 a 6 meses (audiológicos, neurológicos, otorrinolaringológicos, ortodônticos, entre outros). Nessa investigação inicial, os pais e/ou responsáveis pela criança foram informados sobre a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A próxima etapa dessa seleção foi avaliar a criança quanto aos aspectos de linguagem, de motricidade orofacial e de audição. A avaliação de linguagem foi feita a partir de atividades lúdicas com o objetivo de observar os aspectos dos diversos domínios linguísticos através da interação dialógica e registrada em áudio. Na avaliação da motricidade

[3] Salienta-se agradecimento à FAPERGS pela concessão de bolsa de iniciação científica no período de 2008 a 2010, assim como à Universidade Feevale pela concessão de horas para execução do projeto, que está ligado ao Curso de Fonoaudiologia da Universidade Feevale e foi executado na Clínica-Escola deste curso com a ajuda de bolsistas de iniciação científica e pesquisadores colaboradores.

orofacial observou-se a morfologia do sistema estomatognático (órgãos fonoarticulatórios) para descartar dificuldades articulatórias de fala motivadas por questões orgânicas. A avaliação audiológica foi realizada a partir de exame audiométrico, imitanciometria e logoaudiometria.

Com os resultados da anamnese e avaliações, foram selecionadas as crianças com diagnóstico de desvio fonológico evolutivo, que consiste em um quadro de déficit fonológico sem etiologia conhecida. Em outras palavras, conforme aponta Grunwell (1990), são oito as características que identificam as crianças com esse quadro: fala espontânea ininteligível, em maior ou menor grau, decorrente, sobretudo, de desvios consonantais; idade acima dos 4 anos, ou seja, superior à idade na qual o desenvolvimento fonológico estaria em grande parte adquirido, resultando em uma fala ininteligível; audição normal para a fala; inexistência de disfunção neurológica relevante à produção da fala; capacidades cognitivas normais; compreensão adequada da linguagem falada; linguagem expressiva bem desenvolvida, tanto no que se refere à abrangência do vocabulário e quanto ao comprimento dos enunciados.

Essas crianças foram incluídas na pesquisa e fez-se, a partir disso, a coleta de dados de fala, cujas produções serão registradas em áudio. Tais dados foram coletados a partir do instrumento de Avaliação Fonológica da Criança (AFC), proposto por Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991), que é composto de figuras temáticas que contêm palavras familiares à criança. O objetivo do instrumento é provocar a nomeação espontânea de palavras pela criança, atingindo uma amostra com o maior número possível de fonemas e de estruturas silábicas do português brasileiro. Pode-se estimular até 125 itens lexicais, que captam os diferentes fonemas do sistema fonológico da língua portuguesa em todas as posições silábicas, com três possibilidades de ocorrência cada. As amostras de fala foram gravadas em fita cassete, passadas para arquivo mp3 e transcritas posteriormente por uma pessoa treinada em transcrição fonética. As transcrições foram revisadas por outras duas pessoas treinadas em transcrição fonética para gerar o grau de confiabilidade. A partir dessas transcrições fonéticas, foram extraídos dos dados: os ajustes linguísticos; a variabilidade de produção do sistema fonológico, que indica o sistema de fones contrastivos, e as mudanças de traços fonéticos dos ajustes.

Um dos aspectos levantados a partir da transcrição fonética foi o cálculo que identifica o grau de severidade do desvio fonológico evolutivo, elaborado por Shriberg e Kwiatkowski (1982), mas que não faz parte do instrumento de avaliação utilizado (AFC) e é adaptado a esse para que se obtenha o nível de ininteligibilidade da fala da criança. Tal medida é caracterizada pelo percentual de consoantes corretas e é calculada a partir da

seguinte fórmula: PCC = [NCC/ NTC] x 100. A partir do percentual obtido classifica-se o grau de severidade em um dos 4 graus formulados pelos autores. O grupo classificado como 'médio' apresenta um PCC entre 86% a 100%. O grupo 'médio-moderado' encontra-se na faixa entre 66% a 85% de consoantes corretas; já a classificação 'moderado-severo' apresenta resultados de PCC entre 51 a 65% e, por último, o grupo 'severo' tem percentual igual ou abaixo de 50. Esses índices foram utilizados por Keske-Soares (2001), Vaccari (2005), Ribas (2006) e outros, que difere dos de Shriberg e Kwiatkowski (1982) por estabelecer um ponto de corte entre os percentuais limites de um grupo e outro.

CORPUS

A partir dos dados extraídos do banco de dados VALDEF, fez-se uma análise de diferentes características dos dados de fala dos 119 sujeitos para apresentação neste estudo. Os fatores coletados para tal análise foram: idade, sexo, escolaridade e grau de severidade.

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A composição dos dados do VALDEF apresentadas neste trabalho é constituída da amostra de fala e de resultados de avaliações de 119 crianças. Como a inclusão dos dados dos sujeitos deu-se em função de apresentar desvio fonológico evolutivo, como referido anteriormente, não há simetria entre o número de meninos e meninas. Por isso, a disparidade entre o número de crianças do sexo masculino e o do feminino reflete exatamente o que se tem na casuística da clínica fonoaudiológica. O banco é composto por dados de 91 meninos e 28 meninas. Isso equivale referir que 76% dos sujeitos é do sexo masculino, enquanto 24% é do sexo feminino, conforme ilustrado na Figura 1.

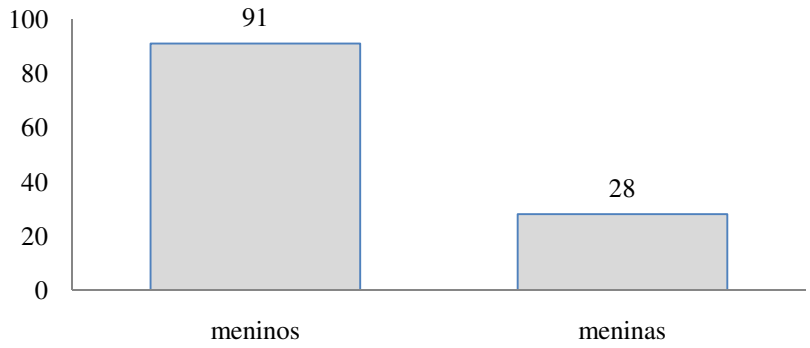


Figura 1 – Composição do banco de dados VALDEF em relação ao número e percentual de sujeitos do sexo masculino e feminino

A diferença significativa entre o número de meninos e o de meninas com distúrbios de comunicação em idade escolar é relatada em vários estudos, não só com desvio fonológico

evolutivo, mas como com outros transtornos fonoaudiológicos relacionados à linguagem. Alguns trabalhos fazem referência dessa prevalência de distúrbios na comunicação em meninos com crianças falantes do PB, como Wertzner e Oliveira (2002); Silva, Lima e Silveira (2003); Farias, Ávila e Vieira (2005) e Casarin (2006). Outros estudos apontam tendência semelhante nessa mesma população, mas falante de inglês, por exemplo, como em Shriberg et al. (1986); Shriberg, Tomblim e Mcsweeny (1999).

Em relação ao grau de severidade dos sujeitos do banco de dados VALDEF não se tem também uma simetria entre os quatro grupos já que, como referido anteriormente, a inclusão dos sujeitos estabeleceu apenas o critério de ter diagnóstico de desvio fonológico evolutivo. Assim, os dados das crianças que compõem o VALDEF indicam um maior número de sujeitos classificados com o grau de severidade 'médio-moderado' (56 crianças), seguidos pelos com grau 'médio' (34 crianças) e com números quase semelhantes os com grau 'moderado-severo' (15 crianças) e 'severo' (14 crianças). O gráfico abaixo ilustra o percentual de sujeitos em cada grupo de grau de severidade.

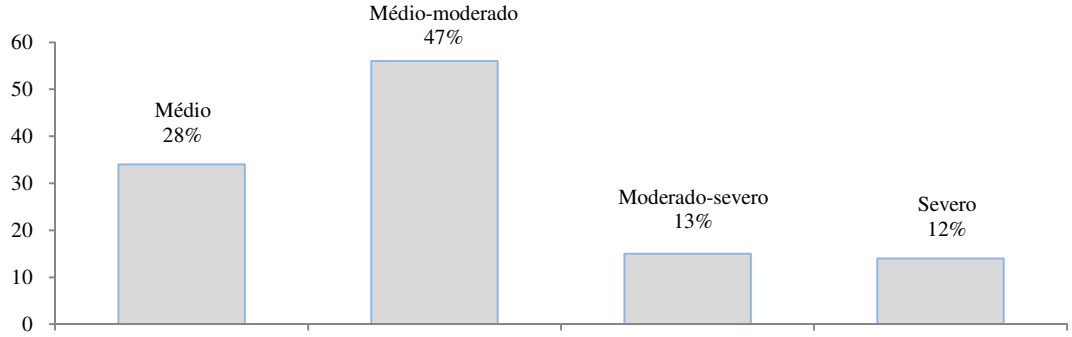


Figura 2 – Composição do banco de dados VALDEF em relação ao percentual de sujeitos em cada grupo de grau de severidade do desvio fonológico evolutivo

Casarin (2006) também mostra que o grau de severidade mais encontrado é o médio e o médio-moderado em estudo com um universo de 46 sujeitos com desvio de fala.

Em relação à faixa etária dos sujeitos estudados, tem-se a seguinte divisão em cada uma das idades, explicitada no gráfico abaixo.

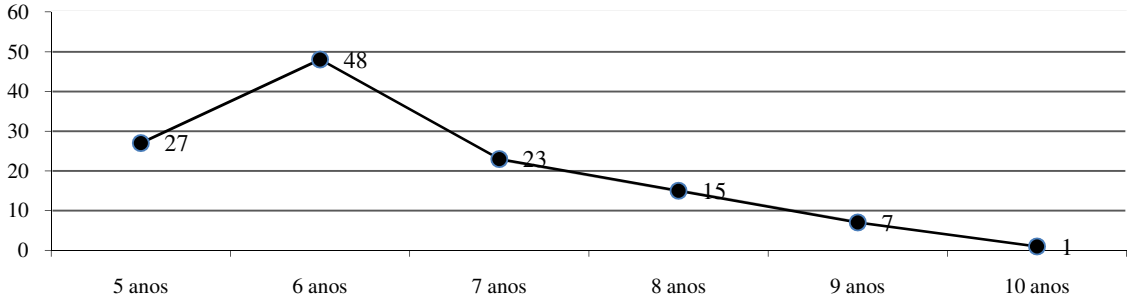


Figura 4 – Gráfico em relação ao número de sujeitos por idade

Em relação à escolaridade dos sujeitos que compõem o VALDEF, observa-se maior concentração de crianças cursando os dois primeiros níveis do Ensino Fundamental de nove anos, conforme gráfico abaixo. Comparando os números de sujeitos com idades entre 6 e 7 anos e a escolaridade, percebe-se que há grande confluência dos dois fatores. De todos os sujeitos, 12 não frequentam ainda a escola, 2 estão na Educação Infantil, 26 crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, 45 no 2º ano do Ensino Fundamental e 19 crianças no 3º ano do Ensino Fundamental. No 4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental tem-se 9, 5 e 1 crianças respectivamente. No gráfico abaixo estão ilustrados tais dados.

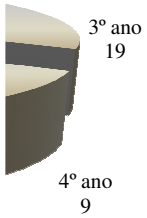


Figura 5 – Gráfico em relação à escolaridade das crianças

CONCLUSÃO

Os achados de pesquisas com grande número de dados são importantes para se compreender os fenômenos linguísticos que acometem sujeitos com mesmo diagnóstico fonoaudiológico.

As crianças com desvio fonológico evolutivo possuem características semelhantes, que faz com que se tenha uma tipologia generalizada (respeitando algumas especificidades). Grunwell (1990) aponta características que identificam essas crianças e indica um conjunto de sinais que possibilitam, junto com a análise do sistema fonológico, o diagnóstico nos casos de aquisição fonológica atípica. A autora aponta para os seguintes fatores: fala espontânea com

erros na produção de sons consonantais; idade superior aos 4 anos; limiares auditivos dentro dos padrões de normalidade; ausência de alterações neurológicas evidentes; habilidades cognitivas normais; capacidade de compreender a fala; e linguagem expressiva sem alterações com relação ao léxico e à sintaxe.

Além disso, várias pesquisas mostram que as estratégias de reparo observadas na aquisição fonológica típica são também vistas nos casos de desvio fonológico evolutivo. Há achados relacionados à dificuldade com a sílaba CCV em trabalhos cujo foco é a fala de crianças com alterações fonológicas. Por exemplo, Ramos (1996) mostra que nos dados dessas crianças há muitas produções incorretas e que, em sua maioria, os alvos com *onset* complexo é que estão envolvidos. Os achados apresentados em Rizzotto (1997) indicam que a produção C^1V é a estratégia de reparo usada pela maioria das crianças investigadas e com um percentual bastante alto (entre 75% a 100% de aplicação), assim como encontrado por Vidor (2000). Keske-Soares (2001) indica que há mais dificuldades nas estruturas silábicas CVC e CCV nos dados das crianças com desvio fonológico de sua pesquisa. Ramos et al. (2003) encontraram como perfil mais frequente crianças com dificuldade na aquisição do *onset* complexo e também do segmento mais complexo, o /ɾ/. Casarin (2006) refere que a maioria das crianças com desvio fonológico de sua pesquisa apresentaram dificuldades com o constituinte silábico CCV.

Da mesma forma, a classe das líquidas é a mais tardia na aquisição fonológica típica, junto com muitas das fricativas. Os últimos elementos a serem adquiridos mostram idade de estabilização no sistema fonológico por volta dos 5 anos, que são as líquidas coronais ocupando o *onset* complexo (LAMPRECHT, 1990; HERNANDORENA, 1990; MIRANDA, 1996; MEZZOMO, 1999; RIBAS, 2002; MEZZOMO, 2004).

Neste trabalho, mostram-se alguns aspectos que corroboram esses padrões semelhantes. Análises mais detalhadas dos dados deste estudo em trabalhos posteriores podem indicar também outros resultados importantes para a fonoterapia de casos com desvio fonológico evolutivo, pois minimizam o tempo de intervenção e reduzem as possibilidades de frustração das crianças, pelo fato de estimular a inteligibilidade da fala e garantir eficiência em sua comunicação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.R.F. Prevalência de desordens idiopáticas da fala e da linguagem em crianças de um a onze anos de idade. **Revista de Saúde Pública**, v.31, n.5, p.495-501, 1997.

AZEVEDO, C. **Aquisição normal e com desvios da fonologia do português:** contrastes de sonoridade e de ponto de articulação. 1994. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

BLANCO, A.P.F. **A generalização no modelo de ciclos modificado em pacientes com diferentes graus de severidade do desvio fonológico.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BONET, E.; MASCARÓ, J. **On the representation of constrasting rhotics.** Unpublished ms. Universidade Autônoma de Barcelon, 1996.

BONILHA, G.F.G. **Aquisição dos ditongos orais decrescentes: uma análise à luz da teoria da otimidade.** 2000. 231 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

_____ Sobre a aquisição do núcleo complexo. In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Aquisição fonológica do português:** perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BONILHA, G. F. G.; MEZZOMO, C. L.; LAMPRECHT, R. R. The Role Of Syllable Structure in the Acquisition of Brazilian Portuguese. Trabalho apresentado no **The Romance Turn II - Workshop on the Acquisition of Romance Languages**. Utrecht: University of Utrecht, 2006.

CALABRESE, A. A Constraint-based theory of phonological markdness and simplification procedures. **Linguistic Inquiry**, Cambridge, v.26, n.3, verão 1995.

CASARIN, M.T. **Estudo dos desvios de fala em pré-escolares de escolas públicas estaduais de Santa Maria – RS** 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

CIGANA, L; CHIARI, B.; MOTTA, H. B.; CECHELLA, C. Perfil do desenvolvimento fonológico de crianças de creches da rede municipal de Santa Maria – RS, na faixa etária de 4:0 a 6:2 anos. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Carapicuíba, v.7, n.2, p.15-20, set. 1995.

FARIAS, S.R. de; ÁVILA, C.R.B. de; VIEIRA, M.M. Estudo da relação entre fala, tônus e praxia do sistema estomatognático em pré-escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, 13. 2005, Santos. **Anais** ... Santos: SBFa, 2005. 1 CD-ROM.

FREITAS, G.C.M. Sobre a aquisição das plosivas e nasais**.** In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Aquisição fonológica do português:** perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 73-81.

FRONZA, C. **O nó laríngeo e o nó ponto de C no processo de aquisição normal e com desvios do português brasileiro** – a existência de uma tipologia. 1998. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GIERUT, J. Treatment efficcacy: functional phonological disorders in children. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v.41, p.85-100, 1998.

GOULART, B.N.G.; FERREIRA, J. **Teste de rastreamento de distúrbios articulatórios de fala em crianças de 1a. série do ensino fundamental público.** 2002. 98 f. Dissertação (Mestrado em Epidemiologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

GREGOIRE, J. Screening of language disorders in the preschool period. **Can Fam Physician**, v.39, p.856-63, Apr. 1993.

HERNANDORENA, C.L.M. **A aquisição da fonologia do português:** estabelecimento de padrões com base em traços distintivos. 1990. 315 f. Tese (Doutorado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

_____. Introdução à teoria fonológica. In.: BISOL, L. (org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HERNANDORENA, C.L.M; LAMPRECHT, R.R. A aquisição das consoantes líquidas do português. **Letras de Hoje**, v.32, n.4, p.7-22, 1997.

ILHA, S. **O desenvolvimento fonológico do português em crianças com idades entre 1:8 e 2:3.** 1993. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

KESKE-SOARES, M. **Aplicação de um modelo de terapia fonoaudiológica para crianças com desvios fonológicos evolutivos: a hierarquia implicacional dos traços distintivos** 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____ **Terapia fonoaudiológica fundamentada na hierarquia implicacional dos traços distintivos aplicada em crianças com desvios fonológicos**. 2001. 193 f. Tese (Doutorado em Letras. Área de Concentração – Lingüística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

LAMPRECHT, R.R. **Os processos nos desvios fonológicos evolutivos.** 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986.

_____. **Perfil de aquisição normal da fonologia do português**: descrição longitudinal de crianças de 2:9 a 5:5. 1990. 424 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

_____. A aquisição da fonologia do Português na faixa etária dos 2:9-5:5. **Letras de Hoje**, v.28, n.2, p.99-106, jun. 1993.

_____. Desvios fonológicos: evolução nas pesquisas, conhecimento atual e implicações dos estudos em Fonologia clínica. In: LAMPRECHT, R.R. **Aquisição da linguagem:** questões e análises. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

LOCKE, J. L. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In FLETCHER, P.; MacWHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOWE, R.J. **Fonologia: avaliação e intervenção –** aplicações na patologia da fala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MENN, L.; STOEL-GAMMON, C. Desenvolvimento fonológico. In.: FLETCHER, P.; MacWHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEZZOMO, C. L. **Aquisição dos fonemas na posição de coda medial, do português brasileiro, em crianças com desenvolvimento fonológico normal.** 1999. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____ Sobre a aquisição da coda. In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEZZOMO, C.L.; RIBAS, L.P. Sobre a aquisição das líquidas. In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 95-109.

MIRANDA, A. R. M. **A aquisição do 'r': uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico.** 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOTA, H. B. **Aquisição segmental do português**: um modelo implicacional de complexidade de traços. 1996. 321f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. **Terapia fonoaudiológica para os desvios fonológicos**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

OLIVEIRA, C. C. **Aquisição dos fonemas /f/, /v/, /ʃ/ e /ʒ/ do português brasileiro**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Sobre a aquisição das fricativas. In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.83-94.

OLIVEIRA, C.C. et al. Cronologia da aquisição dos segmentos e das estruturas silábicas. In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Aquisição fonológica do português:** perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.167-176.

PEREIRA, L.F. **Tratamento fonológico baseado nos contrastes de oposição máxima.** 1999. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

RAMOS, A. P. **Avaliação e tratamento fonológico de crianças portadoras de fissuras do lábio e do palato reparadas na faixa etária de 4 a 9 anos.** 1991. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____**Processos de estrutura silábica em crianças com desvios fonológicos: uma abordagem não-linear.** 1996. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____ A generalização estrutural silábica e segmental no tratamento de fala de crianças com desvios fonológicos evolutivos. In.: LAMPRECHT, R.R (org.) **Aquisição da linguagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

RAMOS, A.P.; PERGHER, G.L.; MARQUES, J.; COLLARES, L.; CARREIRÃO, L. Distúrbios fonológicos: perfil fonológico e inteligibilidade de fala. **Cadernos de Pesquisas em Lingüística**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 67-78, ago. 2003.

RANGEL, G. **Uma análise auto-segmental da fonologia normal: estudo longitudinal de 3 crianças de 1:6 a 3:0.** 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1998.

_____ **Aquisição do sistema vocálico do português brasileiro.** 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RIBAS, L.P. **Aquisição do onset complexo no Português Brasileiro**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. Sobre a aquisição do onset complexo. In: LAMPRECHT, R.R. et al. **Aquisição fonológica do português:** perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.151-164.

_____ Onset complexo nos desvios fonológicos: descrição, implicações para a teoria, contribuições para terapia. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RIZZOTTO, A.C. **Os processos fonológicos de estrutura silábica no desenvolvimento fonológico normal e nos desvios fonológicos evolutivos**. 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SÁVIO, C.B. Aquisição das fricativas /s/ e /z/ do Português Brasileiro. **Letras de Hoje**, v.36, n.2, p.721-727, 2001.

SHRIBERG, L.D.; KWIATKOWSKI, J. Phonological disorders III: a procedure for assessing severity of involvement. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v.47, p.256-270, 1982.

_____. Developmental phonological disorders I: a clinical profile. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v.47, n.5, p.1100-1126, 1994.

SHRIBERG, L.D.; KWIATKOWSKI, J.; BEST, S.; HENGST, J.; TERSELIC-WEBER, B. Characteristics of children with phonological disorders of unknown origin. **Journal of Speech and Hearing Disorders,** v.51, n.2, p.140-161, may.1986.

SHRIBERG, L.D.; TOMBLIN, J.B.; McSWEENY, J.L. Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v.42, n.6, p.1461-81, dec.1999.

SILVA, E.I.da; LIMA, E.M.; SILVEIRA, P.C.M. Ocorrência de desvios fonológicos em crianças de escolas públicas do município de Camaragibe. **Fono Atual**, São Paulo, v.6, n.25, p.4-12, jul./set. 2003.

TEIXEIRA, E. R. **A study of articulation testing with special reference to Portuguese.** 1980. Dissertação (Mestrado) - University of London.

TEIXEIRA, E. R. **The acquisition of phonology in cases of phonological disability in Portuguese speack subjects.** 1985. Tese (Doutorado) -University of London.

VACCARI, M. **Aquisição das fricativas /s/ e /z/ por crianças com desvios fonológicos evolutivos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VIDOR, D.C.G.M. **Aquisição das líquidas não-laterais por crianças com desvios fonológicos evolutivos:** descrição, análise e comparação com o desenvolvimento normal. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

WERTZNER, H.F.; OLIVEIRA, M.M.F. Semelhanças entre os sujeitos com distúrbio fonológico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Carapicuíba, v.14, n.2, p.143-152, maio/ago. 2002.

YAVAS, M.; MATZENAUER-HERNANDORENA, C.L.M.; LAMPRECHT, R.R. **Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 148p.

A VARIAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Lovani Volmer[1]
Flávia Brocchetto Ramos[2]

RESUMO
O livro didático de português (LDP) é, no geral, norteador das leituras realizadas pelos alunos em nossas escolas. Nesse sentido, convém analisar esses livros com o intuito de averiguar que gêneros textuais são veiculados por eles, se literários ou não literários, uma vez que as práticas leitoras no espaço escolar resultam desse recurso, bem como a forma como são abordados. Assim, esta comunicação tem como objetivo analisar quais gêneros são apresentados e como, qual a preocupação dos organizadores no que diz respeito ao processo de leitura e às propostas de exercícios apresentadas nas atividades de pré-leitura, análise, compreensão e interpretação do texto, assim como de pós-texto, visando à instrumentalização do leitor iniciante, especialmente das narrativas, que são tão complexas quanto ricas de significações, que se o leitor não for atento pode deixar de "viver" experiências fantásticas. Dessa forma, é importante considerar o modo como todos os elementos de uma narrativa estão dispostos, e que vão se revelando durante a leitura, a fim de apreender não somente a intenção do autor, mas tornar a leitura uma experiência criadora de mundos.
Palavras-chave: Livro didático de português. Gêneros textuais. Formação do leitor.

1 O LIVRO DIDÁTICO (LD): UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

[...] os professores não adotam livros didáticos;
eles são adotados pelos livros didáticos. (João Wanderlei Geraldi)

Julga-se necessário, num primeiro momento, apresentar brevemente como e em que contexto surgiu o livro didático, essa obra, segundo Batista & Rojo (2005), produzida com o intuito de "auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais" (p. 15), no seio da educação brasileira. Além disso, averiguar como se transformou, em muitos contextos, num objeto indispensável para a efetivação do ensino-aprendizagem, pois só assim, pela história e na história, acredita-se ser possível uma

[1] Mestre em Letras na Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, bolsista da CAPES, especialista em Informática na Educação. Coordenadora do curso de Letras da Universidade Feevale, onde também atua no curso de Pedagogia e na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação. E-mail: lovaniv@feevale.br.

[2] Doutora em Teoria da Literatura pela PUCRS, professora do Departamento de Letras e do Mestrado da Universidade de Caxias do Sul – UCS. E-mail: ramos.fb@gmail.com.

compreensão crítica a esse respeito e, consequentemente, acerca do que hoje compõe esse material.

O uso do livro como recurso didático no processo ensino-aprendizagem não é prática nova. Aliás, não seria equivocado afirmar que, desde a invenção da imprensa por Johann Gutenberg, no final do século XV, a educação passou a contar com a impressão de obras para fins didáticos. No Brasil, a definição de "livro didático" deu-se pela primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2:

> Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p.12 apud OLIVEIRA et al., 1984, p. 22).

Foi nessa época, pois, em que se buscou desenvolver no Brasil "uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico" (FREITAG, 1993, p. 12), que se consagrou o termo "livro didático", entendido até os dias de hoje como sendo o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares.

O mesmo decreto supracitado, com o objetivo de regulamentar uma política nacional do livro didático, criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), marcando, assim, a primeira iniciativa governamental nessa área de política educacional. Vale lembrar que isso ocorreu em pleno período de Estado Novo, ou seja, em um momento político autoritário que buscava garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional. À tal comissão, dentre outras responsabilidades, cabia a tarefa de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concedendo ou não autorização para o seu uso nas escolas, isto é, controlar a adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos. Oliveira (1984) destaca que dos impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro, a maioria relacionava-se à questão político-ideológica e apenas uma minoria dizia respeito à didática propriamente dita; aspectos morais, cívicos e políticos sobrepunham-se, então, aos aspectos didático-metodológicos.

Em virtude da "centralização do poder, do risco da censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático" (FREITAG, 1993, p. 14), essa comissão solidificou-se apenas em 1945, via o Decreto-lei 8.460, que consolidou a legislação 1.006/38 e dispôs sobre a organização e o funcionamento da CNLD. Nesse período e nos anos subsequentes, muitas foram as críticas emitidas à comissão, principalmente em relação à política, altamente centralizadora. Cabe destacar, ainda, que, para piorar um pouco mais a situação, nessa época, o livro didático transformou-se em um produto de mercado muito lucrativo, o que fez surgir, no já complicado cenário educacional, uma crescente especulação comercial.

Durante os anos 60, estabeleceu-se a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), pelo acordo MEC/USAID[3], firmado em 06/01/67, com o objetivo de tornar disponíveis gratuitamente cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos (FREITAG, 1993). Essa mesma autora destaca que o acordo contava com farta disponibilidade financeira e propunha, ainda, um programa de desenvolvimento que incluía a instalação de bibliotecas e cursos de treinamento para instrutores e professores. A princípio, uma proposta decente para a política educacional brasileira, mas muitos críticos da educação denunciaram que, por trás do acordo, havia um controle americano das escolas brasileiras e dos livros didáticos, especialmente no que dizia respeito ao conteúdo. Após muitos protestos, principalmente do movimento estudantil, e de denúncias de irregularidades, a COLTED foi extinta, em 1971, quando a responsabilidade de desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático ficou a cargo do Instituto Nacional do Livro (INL), criado pelo Decreto-lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937. A esse programa cabia "definir diretrizes para formulação de programa editorial e planos de ação do MEC e autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros" (OLIVEIRA, 1984, p. 57).

Em 1976, o Decreto-lei nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade do Programa do Livro Didático e sua política sofreu nova redefinição. Freitag (1993) explica que a FENAME deveria

[3] MEC/USAID é o nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados entre o Brasil e os Estados Unidos, a partir de 1964, durante o regime militar, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), com o objetivo de implantar o modelo norte-americano no sistema educacional brasileiro. (DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2007).

> definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns.(FREITAG, 1993, p. 15).

Ainda segundo essa autora, foi a partir dessa época que surgiu explicitamente a vinculação da política governamental do livro didático com a criança carente; assim como havia programas de assistência social para a distribuição de leite e merenda escolar, por exemplo, os alunos passaram a receber livro didático gratuitamente.

No início da década de 80, o governo, por meio de uma política centralizadora e assistencialista, passou à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) a incumbência de gerenciar, dentre outros, o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), o que resultou, de acordo com Freitag (1993), em alguns problemas, tais como dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis e autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo. Por outro lado, a indústria livreira no Brasil proliferou, durante esse período, de maneira excepcional. Quantidade, entretanto, não é sinônimo de qualidade; muitos livros de qualidade duvidosa foram enviados às escolas, tornando evidente o descaso e a falta de rigor com que haviam sido elaborados e avaliados. Esse problema tornou-se especialmente grave quando atentamos para o fato de que, para muitos alunos, o livro didático era o único livro com o qual tinham contato.

Diante disso, com o intuito de garantir uma política de regulamentação do livro didático mais competente e eficaz, o governo, novamente por meio de decreto[4], criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Estabeleceu-se, então, como meta do Programa, o atendimento a todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas do país, com prioridade para Matemática e Comunicação e Expressão.

Em 1996, a FAE foi extinta e suas atribuições no que diz respeito ao PNLD ficaram a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com recursos oriundos, principalmente, do salário-educação. Nesse período, deu-se a produção e a distribuição dos livros didáticos de forma contínua e massiva; todos os alunos do Ensino Fundamental passaram a receber livros didáticos de todas as disciplinas. A partir daí, o Programa

[4] Decreto-Lei nº 91.542, de agosto de 1985.

solidificou-se cada vez mais, principalmente, de acordo com Imenes e Lellis (1999), devido a dois fatores:

> primeiro, o processo articulou-se com a elaboração e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse vínculo vem conferindo ao livro didático um papel importante na implantação de políticas educacionais [...]. Segundo, essa avaliação está tendo reflexos significativos no mercado de livros didáticos. (IMENES & LELLIS, 1999, p. 47).

Em 2004, através da Resolução 38/2004 do FNDE, foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), que definiu o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do Ensino Médio de todo o Brasil. O PNLEM é mantido pelo FNDE com recursos financeiros provenientes do Orçamento Geral da União e do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED).

O PNLEM segue basicamente as mesmas regras do PNLD, que distribui livros aos alunos do Ensino Fundamental, ou seja, assim que é publicado no Diário Oficial da União o edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático, as editoras inscrevem seus livros, que passam por uma primeira triagem para analisar se esses se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. A seguir, as obras aprovadas são encaminhadas para a avaliação pedagógica, realizada por especialistas selecionados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), órgão ligado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), responsáveis por elaborar as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia do livro didático, disponível na internet e enviado às escolas cadastradas no censo escolar. Quando esse material chega às escolas, os professores analisam, escolhem os livros que serão utilizados, devendo selecionar dois títulos, um em primeira e o outro em segunda opção, necessariamente de editoras diferentes, e enviam o formulário, ou via correio ou via internet. A partir daí, iniciam as negociações entre o FNDE e as editoras[5]. Findo esse processo, o FNDE firma o contrato com as editoras e informa as quantidades a serem envidas a cada uma das escolas. Quando inicia o ano letivo do ano seguinte, os títulos escolhidos devem estar nas escolas, onde será distribuído um exemplar para cada aluno. Cabe destacar que o livro deve ser reutilizado, no mínimo, por três anos consecutivos, beneficiando, dessa forma, mais de um estudante.

1.1 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (LDP)

[5] Esse processo, conforme o art. 25 da Lei 8.666/96, combinada com os arts. 28 e 30 da Lei 9.610/98, não tem licitação, pois os livros são escolhidos pelos professores.

Para tratar do livro didático de português (LDP), faz-se necessário resgatar algumas de suas características ao longo da história, uma vez que existem diferentes modos de entender a linguagem e cada um constitui uma teoria que embasa as propostas dos livros didáticos. Além disso, concordamos com Silva (1998), quando afirma que é "exatamente pela história e na história da educação brasileira que podemos buscar uma compreensão crítica sobre como esse objeto ganhou tanta força no contexto do nosso magistério, perdendo seu caráter de *meio* para se transformar num *fim em si mesmo* nos ambientes formais de ensino" (p. 44).

Os manuais ou gramáticas, como conhecemos hoje, não existiam antes dos anos 40. Nos anos 60, de acordo com Fregonesi (1997), existiam dois tipos de materiais didáticos: uma antologia, com coletânea de textos sem indicações metodológicas nem exercícios, e uma gramática, com exercícios, elaborada especialmente para os alunos. Esse mesmo autor destaca que os conteúdos programáticos que deveriam ser observados para a produção dos livros didáticos foram inicialmente estabelecidos pela Portaria Ministerial n° 170, de 17/07/42, a qual estabeleceu o Programa Oficial de Língua Portuguesa. Em 1951, com a reforma do ensino, a programação oficial passou a ser elaborada por professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e, conforme a Portaria Ministerial de 02/10/51, deveria ser adotada em todo o território nacional. Aos professores do Colégio cabia não só indicar textos de leitura e exercícios de linguagem oral e redação, mas também sugerir a metodologia a ser utilizada (FREGONESI, 1997). Nessa época, ensinar a língua significava, basicamente, ensinar teoria gramatical.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n° 4.024, de 10/12/61, os programas para o ensino de língua portuguesa tomaram um novo rumo: as "Instruções" (Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português), que apresentavam recomendações para o desenvolvimento de atividades relativas à expressão escrita e à gramática expositiva, ficaram a cargo do governo.

As mudanças mais expressivas, porém, aconteceram a partir de 1971, com a entrada em vigor da Lei n° 5.692, que alterou, inclusive, o nome da disciplina de *língua portuguesa* para *comunicação e expressão*. Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, o governo federal estabeleceu que cada unidade da Federação deveria elaborar suas propostas de ensino. A concepção que regia a maioria das propostas educacionais era a behaviorista; acreditava-se que a aprendizagem acontecia por meio de numerosas e insistentes repetições. As práticas pedagógicas priorizavam as estruturas isoladas; acreditava-se que, dessa forma, se estaria

desenvolvendo tanto a expressão oral quanto a escrita. Os livros didáticos, assim, conquistaram o seu auge; os manuais traziam uma infinidade de exercícios com o objetivo de fazer os alunos reproduzirem modelos, ao professor cabia apenas controlar a "aprendizagem". Vale ressaltar que essa proliferação do livro didático contou com total apoio e incentivo governamental. Silva (1998) destaca que essa foi a forma encontrada "de impedir reflexão política nas escolas e, ao mesmo tempo, de calar a voz dos professores" (p. 45), que apenas exerciam a tarefa de instrutores, ou seja, a eles cabia dizer em que página os alunos deveriam abrir o livro e quais exercícios deveriam realizar, ou melhor, quais modelos deveriam seguir.

Cabe destacar, ainda, a democratização do ensino, nos anos 60, o que aumentou deliberadamente o número de alunos nas escolas. Com mais alunos, precisava-se também de mais professores, que foram "rapidamente" preparados para exercer essa função, ou seja, seguir uma cartilha, o livro didático. Nesse contexto surgem, então, os títulos organizados por coleções de volumes, de acordo com um programa curricular, com conteúdos definidos por séries, ou seja, cada volume corresponde a uma série específica.

A partir dos anos 80, os avanços em pesquisas na área da linguística colaboraram, e muito, para uma revisão nos objetivos do ensino da língua portuguesa. Com o surgimento de novos paradigmas de análise da linguagem, que levam em consideração sua inserção em contextos sociais e suas diversas formas de representação e manifestação, passou-se a rejeitar o dogmatismo do ensino da gramática tradicional, totalmente descontextualizada e fragmentada. Essas mudanças podem ser constatadas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP), que se concentram nas atividades de produção e compreensão de textos, visando a permitir a expansão das possibilidades do uso da linguagem, relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever (PCNLP, 1998).

Atualmente, os avaliadores dos livros didáticos que constarão no Guia têm como referência básica o atendimento aos PCNLP, o que equivale a dizer que deveriam apresentar um tratamento da língua voltado para uma concepção interacionista da linguagem. Com base nesses critérios, Marcuschi (2007) destaca alguns aspectos a serem observados pelos autores de livros didáticos de língua portuguesa:

a) adoção do texto como unidade básica de ensino;

b) produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados;

c) noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados, tanto na fala quanto na escrita;

d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas destacando a relevância da reflexão sobre a língua;

e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral;

f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico;

g) clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística.

Rangel (2002) menciona que esse "controle" pretende garantir que o livro didático contribua para o alcance dos objetivos do ensino de língua portuguesa: o discurso, a língua oral, a variação linguística, a textualidade, as diferentes gramáticas de uma mesma língua, dentre outros.

Nessa breve trajetória do livro didático, fica claro que a seleção desta ou daquela obra permeia não só questões voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, mas também políticas; o livro é uma mercadoria do mundo editorial, sujeito às influências sociais, econômicas, técnicas, políticas e culturais, como qualquer outro produto que percorre os caminhos da produção, distribuição e consumo. Esse fator, no entanto, de acordo com Freitag (1993), nem sempre é observado pelos professores, ou seja, o conteúdo ideológico é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica; é como se o professor fosse um mero porta-voz dos discursos veiculados pelos livros didáticos. Vale destacar, ainda, que, muitas vezes, é a única referência para o trabalho do professor, passando a assumir até mesmo o papel de currículo e de definidor de estratégias de ensino. Nesse sentido, Dionísio (2000, p. 125) afirma que o livro didático possui papel importante ao constituir práticas de leitura que podem servir de "base de sustentação de outras práticas mais alargadas no tempo".

Assim, se a escola se preocupar com a formação de um leitor proficiente, deverá instrumentalizá-lo de forma a perceber as sutilezas da narrativa, do modo de narrar, da natureza do fictício. A análise das narrativas presentes nos livros didáticos de língua portuguesa, portanto, tem muito a contribuir, tanto no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de cada aluno como na análise da ideologia aí presente. O narrador desses

textos, igualmente, desempenha papel decisivo; é ele quem mostra ou esconde as informações do leitor.

2 O LUGAR DAS NARRATIVAS NO LDP

O livro a ser analisado, *Português para todos*[6], faz parte de uma coleção, composta por quatro volumes, para alunos de 5ª a 8ª séries, e é, atualmente, o mais usado, na rede municipal de ensino de uma cidade do Vale do Rio dos Sinos, na 5ª série. Os autores da coleção partem do conceito de que "linguagem é forma ou processo de interação [...], o que significa que o indivíduo, ao utilizar a linguagem, não quer apenas transmitir informações ou exteriorizar seu pensamento; na verdade pela linguagem ele realiza ações e atua sobre o interlocutor" (NICOLA, 2004, p. 7).

Nessa coleção, a proposta de ensino está organizada em três unidades temáticas[7], cada qual com quatro capítulos. De acordo com o supervisor pedagógico da coleção, José de Nicola, os manuais visam a proporcionar ao aluno o contato com uma imensa gama de textos, oferecendo diversos gêneros textuais, retirados de diferentes suportes e com as mais distintas finalidades, desde os textos literários aos não literários, incluindo textos verbais e não verbais.

As unidades são organizadas em seções, que seguem sempre a mesma lógica, independentemente do gênero textual apresentado. Na abertura dos capítulos, são apresentados textos curtos, tais como: pinturas, fotos, quadrinhos, gráficos, notícias,..., seguidos da seção *Para começo de conversa*, que, segundo os autores mencionam, quando da apresentação da obra, servirá de "motivação para [...] começar a pensar no assunto tratado. [...] É um 'bate-bola', uma conversa ligeira para deixá-los (os alunos) prontos para as outras atividades" (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 8).

Hora do texto é a seção seguinte e apresenta o texto a ser lido. Em *Expressão oral*, os alunos são desafiados a "exercitar a habilidade de expressar-se oralmente nas mais variadas situações" (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 9), sendo que a proposta sugere estabelecer algum tipo de relação com o texto lido anteriormente. A seguir, vem a seção *Expressão escrita*, que objetiva "refletir sobre o texto para compreendê-lo melhor", através de "questões relativas a sua estrutura, compreensão e interpretação" (TERRA & CAVALLETE, 2004, p.

[6] TERRA, E. & CAVALLETE, F. *Português para todos:* 5ª série. São Paulo: Scipione, 2004.
[7] De acordo com Costa Val e Castanheira (2005), existe uma predominância nos LDP da organização em unidades temáticas, o que, segundo as autoras, poderia ser alternado com outras possibilidades, tais como: projetos de ensino, objetivos didáticos, gêneros ou tipos textuais, questões de reflexão gramatical.

9). *Estudo do vocabulário* apresenta, segundo os autores, "atividades variadas e sempre ligadas a situações concretas de uso", com o intuito de "melhorar sensivelmente seu (do aluno) vocabulário, possibilitando-lhe usar a linguagem com mais eficiência" (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 9).

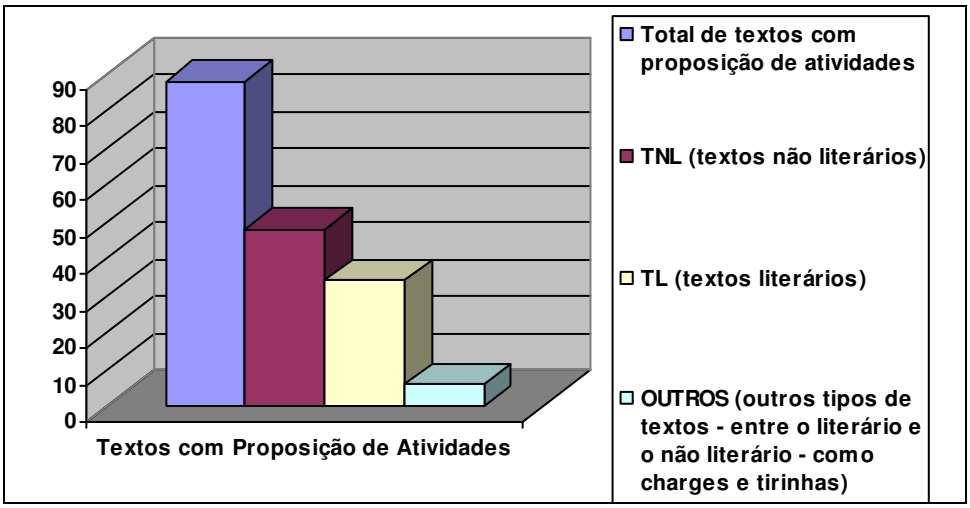
Em *Gramática no texto*, a seção seguinte, o aluno "entrará em contato com aspectos gramaticais significativos presentes nos textos lidos. O objetivo dessas atividades é fazê-lo(a) compreender que a gramática está presente nos textos e que saber manejá-la vai ajudá-lo(a) a ler e escrever melhor" (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 9). *Para além do texto* apresenta "sugestões variadas de atividades de enriquecimento" (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 9), tendo como ponto de partida a temática apresentada pelo texto lido em *Hora do texto*. Além dessas, há, ainda, *Sugestões para leitura*, que apresenta, com base na temática da unidade, uma listagem de livros, em sua maioria, literários, o que vem a comprovar o que Cosson (2006) destaca: "[...] nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura" (COSSON, 2006, p. 21).

Conhecimentos gramaticais tem como objetivo "conhecer melhor um dos aspectos gramaticais dominantes do texto" (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 10), com o intuito de tornar o aluno consciente dos mecanismos da língua para, assim, "ser um bom leitor e um bom produtor de textos" (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 10). *A linguagem dos textos* objetiva "trabalhar com os diversos aspectos relacionados aos textos" (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 10), levando em consideração que cada texto é construído de acordo com a sua intenção. Em *Produzindo texto*, o aluno, finalmente, será convidado a escrever. "Para tal atividade sempre haverá uma proposta diferente, adequada a uma situação de uso, a fim de ajudá-lo(a) (o aluno) a sair-se bem em qualquer situação de escrita" (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 11). Após a produção escrita, os autores propõem *Exercitando a crítica*, que prevê a correção do texto por um colega, sugerindo que, se o texto apresentar problemas, seja refeito, pois o "objetivo é aprender!" (TERRA & CAVALLETE, 2004, p. 11). Por fim, *Diário de bordo* sugere que cada aluno relate, a seu modo, tudo o que julgar importante/interessante na unidade trabalhada. Cabe destacar que, por vezes, algumas seções mudam de ordem, mas elas sempre constam em todas as unidades.

No livro da 5ª série, as unidades temáticas são: a comunicação nos dias de hoje, o mundo da imaginação e cenas do dia a dia. As unidades 1, 2 e 3 do livro em questão,

Português para todos, são compostas de 88[8] textos[9], entre literários e não literários, verbais e não verbais, conforme os gráficos que segue.

GRÁFICO 1



Como podemos perceber no gráfico 1, os textos não literários são maioria neste LDP. Isso, possivelmente, deve-se ao fato de os autores explorarem gêneros textuais[10] diversos, em consonância com o que consta no PCNLP, independentemente de serem literários ou não.

[8] Aqui foram considerados apenas os textos com alguma proposição de atividade.
[9] O conceito de texto foi definido a partir de Chartier (2002), segundo o qual "nem todo texto é necessariamente dado na forma de livro: as produções orais, os dados informatizados ou digitais são igualmente *non book texts* que mobilizam os recursos da linguagem sem pertencer, no entanto, à classe dos objetos impressos. Mas, mais ainda, há textos que não supõem absolutamente a utilização da linguagem verbal: a imagem em todas as suas formas, o mapa geográfico, as partituras musicais, o próprio território devem ser considerados como *non verbal texts*. O que autoriza a designar como "textos" essas diversas produções é o fato de que são construídas a partir de signos, cuja significação é fixada por convenções, e de que elas constituem sistemas simbólicos propostos à interpretação. A linguagem verbal, escrita ou oral, não é a única a obedecer a um funcionamento semântico. Por isso, a extensão da categoria de texto" (CHARTIER, 2002, p. 244).
[10] De acordo com Koch e Elias (2006), os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional e, além disso, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo. "Trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal" (KOCH & ELIAS, 2006, p. 107).

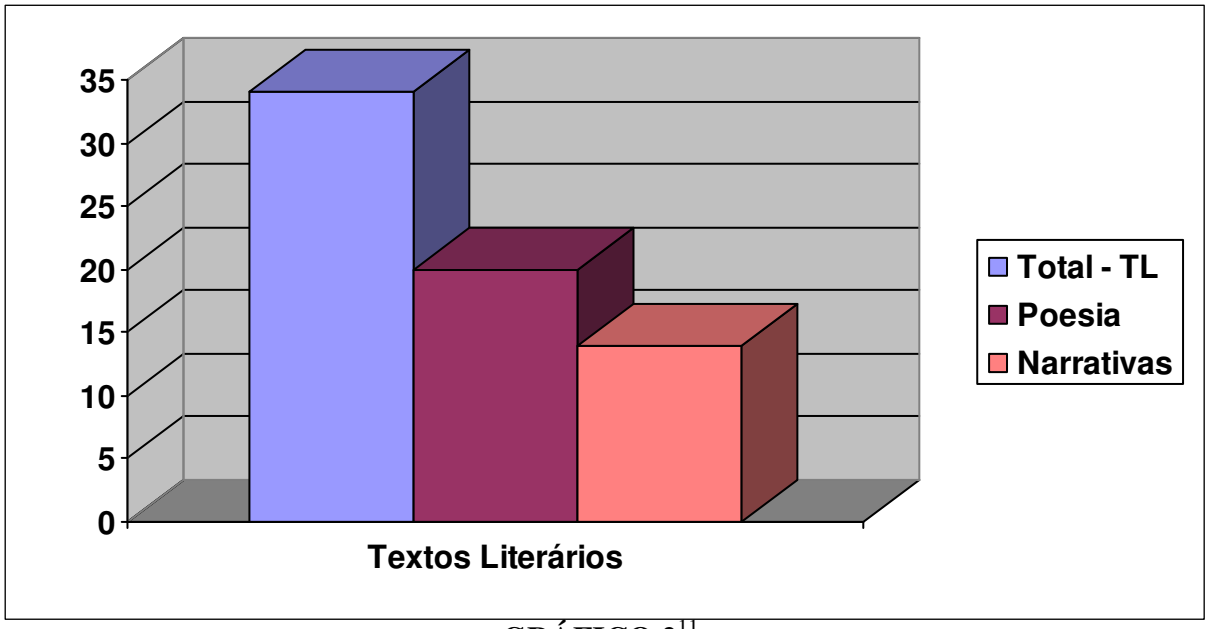


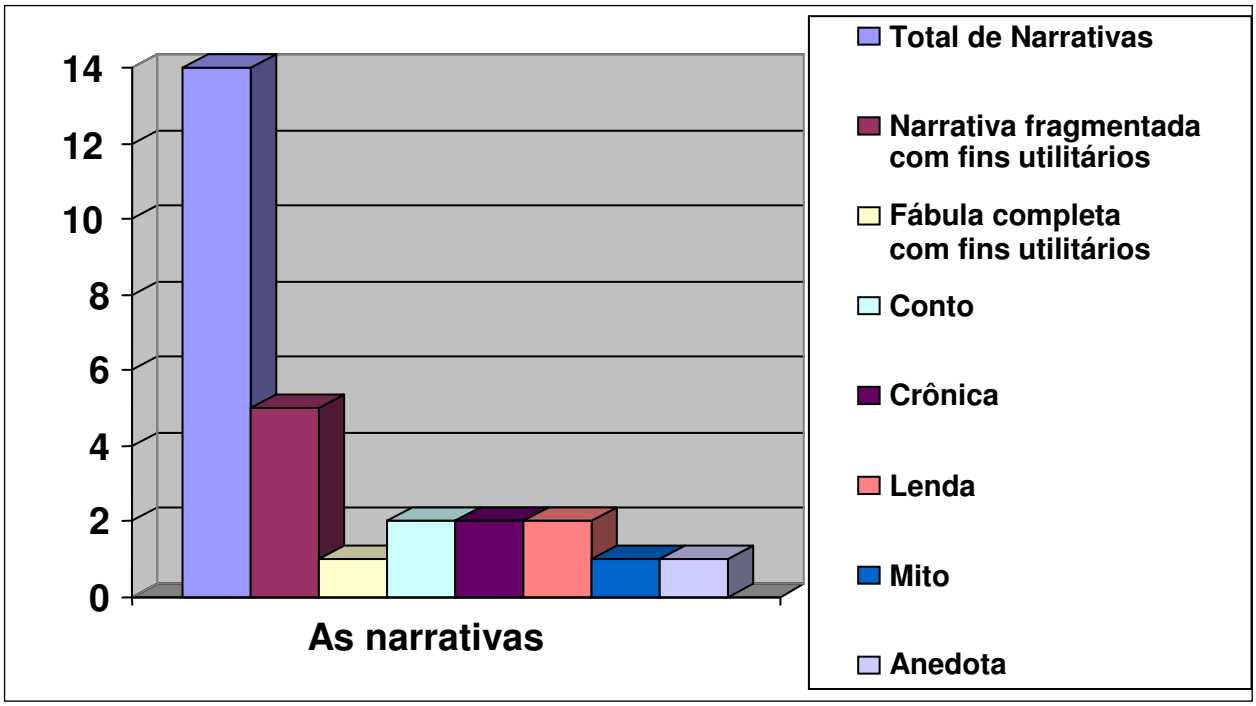
GRÁFICO 2[11]

Ao analisarmos o gráfico correspondente aos textos literários, chama-nos atenção o expressivo número de poesias, textos, infelizmente, não muito frequentes em LDP. Ao observarmos as atividades propostas, entretanto, o gênero é pouco explorado, ou seja, a poesia é submetida, no geral, a fins utilitários.

O gráfico 3 apresenta as narrativas presentes neste LDP. Se o professor que o adotou trabalhar apenas os textos que ele contém, o aluno vai ler, durante o ano todo, apenas 14 narrativas, sendo que de 6, lerá somente fragmentos, utilizados para fins utilitários e não explorados como ficção. Das demais narrativas, 8 estão completas, mas uma teve seu título alterado "para fins didáticos", outra aparece apenas como atividade de preenchimento de adjetivos e uma terceira como atividade de cópia ortográfica, ou seja, na totalidade, são analisadas apenas 5 narrativas completas neste LDP, sendo que uma não apresenta as seções "Para começo de conversa", "Expressão oral" e "Para além do texto", pois não é o texto de abertura do capítulo.

GRÁFICO 3

[11] Com o intuito de poder visualizar a totalidade de narrativas em relação aos outros textos literários, elas não foram categorizadas em gêneros textuais, o que consta no Gráfico 3.



É importante salientar que os textos fragmentados são resultado da leitura do autor do manual que fez os "cortes", não possibilitando uma visão do todo, submetendo o texto a fins utilitários. A seleção textual feita pelos autores dos LDP poderá determinar a relação que a criança estabelecerá com o texto literário e, sobretudo, a relação que será estabelecida além dos muros da escola (PAIVA & MACIEL, 2005).

Essa constatação dialoga com Chartier (1999), quando afirma que

> todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância. (CHARTIER, 1999, p. 70).

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Analisando as narrativas apresentadas no LDP *português para todos*, podemos inferir que estão integradas ao projeto proposto, o que, a princípio, parece ser positivo. Essa "amarração", entretanto, acaba guiando também a leitura do aluno, que é realizada sob esse viés; a leitura, na maioria das vezes, acaba sendo pressuposto para introduzir ou, então, retomar algo já visto/estudado. Assim, acreditamos que os autores, ao selecionarem as narrativas que integram essa obra, não levaram em consideração o papel humanizador do texto literário nem o leitor, tampouco o processo de compreensão textual e o fato de um aluno

de 5ª série ser, ainda, no geral, um leitor incipiente, mas uma sequência de conteúdos preexistente.

Ainda em relação às narrativas, essas são, no geral, de natureza ficcional, ou seja, propiciam ao leitor a vivência do literário. No que diz respeito às questões de compreensão e interpretação propostas, entretanto, é possível perceber que privilegiam questões fundadas exclusivamente no texto, não possibilitando ao aluno uma análise textual mais aprofundada nem dos aspectos pertinentes à história nem ao discurso, de forma a instrumentalizá-lo para perceber as sutilezas da narrativa, do modo de narrar, da natureza do fictício.

Por fim, cabe salientar que não se pode afirmar que a promoção da distribuição e uso de LDP de melhor qualidade nas escolas, com textos de atividades pedagogicamente adequados para favorecer a autonomia do leitor possa, por si só, levar à formação de cidadãos conscientes e participativos em diferentes espaços sociais. Por outro lado, se o LDP está na sala de aula e nela ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de, cada vez mais, ampliar a sua qualidade. É com esse sentimento que se encerra o presente estudo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C. & MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-45.

CHARTIER, R. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. Tradução de R. de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **À beira da falésia***:* a história entre incertezas e inquietude. Tradução de P. C. Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

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

COSTA VAL, M. das G. & CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e língua portuguesa. In: COSTA VAL, M. das G. & MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (DIEB). Disponível em http://www.educabrasil.com.br. Acesso em 17/04/2007, às 10h 05min.

DIONÍSIO, M. de L. da T. **A construção escolar de comunidade de leitores***:* leituras do manual de português. Portugal: Almedina, 2000.

FREGONESI, D.E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M.R.F.V. & LEONEL, M.C.M. (Orgs.). **O que quer e o que pode esta língua?** Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p. 127-145.

FREITAG B. et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.
IMENES, L. M. & LELLIS, M. **Avaliação do livro didático**: o caso da matemática. Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre. ano 3. n 9. p. 46-8. maio/junho de 1999.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____ **O papel da linguística no ensino de línguas**. Disponível em http://www.marcosbagno.com.br/for_marcuschi.htm. Acesso em 17/04/2009, às 18h 15min.
NICOLA, J. de. Assessoria pedagógica. In: TERRA, E. & CAVALLETE, F. **Português para todos***:* 5ª série. São Paulo: Scipione, 2004.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 13-20.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura**. Ensaios. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TERRA, E. & CAVALLETE, F. **Português para todos***:* 5ª série. São Paulo: Scipione, 2004.

LEITURAÇÃO: A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Lucrécia Raquel Fuhrmann[1]

Resumo
O presente trabalho busca apresentar, de forma teórica e sistematizada, o Projeto LeiturAção. Trata-se de um projeto que é proposto pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, cujo tema é a leitura literária nas escolas. Seu objetivo é trabalhar com essa temática, proporcionando o contato dos alunos com obras de escritores contemporâneos, de literatura infanto-juvenil, por intermédio do trabalho orientado pelo professor como mediador de leitura, inclusive de forma interdisciplinar, bem como contribuindo para a ampliação dos acervos das bibliotecas escolares. Partiu-se da escolha de escolas que já apresentavam iniciativas de trabalho, ainda que restritas, com esse tipo de leitura e pretende-se atingir, em médio prazo, todas as escolas da rede municipal. A metodologia para o desenvolvimento desse projeto aproxima-se à da pesquisa-ação, ainda que o projeto não tenha sido elaborado no meio acadêmico, pois se acredita que o conhecimento pode ser construído na prática e na reflexão sobre a mesma. No ano de 2009, foram atingidos vinte por cento dos alunos da rede, distribuídos em quinze escolas. Para o ano de 2010, estima-se um atendimento de quarenta por cento dos alunos, em vinte e uma escolas, desde educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos. A literatura é uma forma de manifestação da arte e, como tal, deve ser apreciada. Acreditamos que o aluno pode ser levado a apreciá-la na medida em que o professor, em sala de aula, organizar seu trabalho de forma a atuar como o mediador do processo de entrada no mundo literário.
Palavras-chave: Formação de leitores. Literatura. Mediação docente. Ensino fundamental. Interdisciplinaridade.

Introdução

A literatura é uma forma de manifestação da arte e, como tal, deve ser apreciada. Acreditamos que o aluno pode ser levado a apreciá-la na medida em que o professor, em sala de aula, organizar seu trabalho de forma a atuar como o mediador do processo de entrada no mundo literário.

Numa sociedade pragmática, utilitarista, que valoriza a quantidade em detrimento da qualidade, dedicar espaço na escola, para que se trabalhe com o literário, é ir na contramão do que está posto. É ousar. É quebrar conceitos e fundar um novo paradigma, no qual o subjetivo, o metafórico e o nonsense têm lugar garantido e privilegiado. Não se trata de propor uma panaceia para resolver todos os problemas da educação na escola pública, mas de

[1]Mestre em Educação - UFRGS, especialista em Gestão da Educação – UFRGS, graduada em Letras-ULBRA; professora das Redes Municipais de Ensino de São Leopoldo/RS (1992) e Porto Alegre/RS (2005); professora do curso de especialização Escola de Gestores – UFRGS; professora colaboradora da disciplina de Literatura Infantil , curso Alfabetização e Letramento, e da disciplina de Planejamento e Projeto Político-Pedagógico, curso Pedagogia Gestora- IERGS. Coordenadora do Projeto LeiturAção, na SMED – São Leopoldo.

propor um caminho, uma possibilidade de variadas soluções e de, igualmente, várias possibilidades de reposta.

A Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, desde 2005, vem promovendo ações em prol da formação de leitores. Essas ações vêm sendo intensificadas a partir de 2009, quando teve início o Projeto LeiturAção. LeiturAção, como está implícito em seu nome, visa promover a ação da leitura nas escolas da rede municipal, potencializando o trabalho de professores em sala de aula e na biblioteca da escola, de forma interdisciplinar. Assim sendo, o trabalho ora descrito nesse artigo, ainda que não seja de cunho acadêmico, parte do pressuposto de que "*o conhecimento também se constrói na prática e na reflexão sobre essa prática, constrói-se a partir do questionamento de alguns saberes dados como certos e que no dia a dia não se concretizam como tal"* (RITER, 2009, p. 51).

No texto que segue, num primeiro momento propomos uma reflexão teórica sobre o tema Literatura. A seguir, apresentamos a metodologia utilizada no Projeto LeiturAção e os dados do projeto com relação ao ano de 2009. Concluímos apontando alguns resultados obtidos com a realização do mesmo nas escolas.

1 Literatura: aportes teóricos para um projeto prático

A transmissão de conhecimento que a humanidade possui, ao longo da história, se dá a partir dos adultos para as crianças. Assim, os acalantos, que são as cantigas de ninar, são as primeiras manifestações literárias com as quais as crianças entram em contato, desde quando são bebês, através do ouvi-los na voz de mães, pais, babás, cuidadores.

Conforme as crianças vão crescendo, crescem, também, as formas de manifestação literária que vão sendo inseridas no seu repertório, seja pela intermediação dos adultos, seja pela interação com outras crianças. Essas formas ficam muito no campo da oralidade, primeira forma de contato com o conhecimento. Sobre esse 'trabalho' com a oralidade, passado 'de boca em boca', Riter (2009), expressa que:

> Brincar com palavras não é luta vã. Ao contrário, é condição essencial para fazer brotar em corações ainda ternos, ainda fechados aos preconceitos, o amor pela leitura, o desejo de descoberta. [...] Pouco interessava ao Caio criança o conteúdo das letras, para ele, creio, interessava mais o que elas tinham de som e de brincadeira, seus conteúdos "adultos" entrando, sem que eu percebesse, em eu coração infante, ajudando-me, como propôs Betelheim ao analisar os contos de fadas, a entender o mundo dos adultos e a enfrentar de forma mais sadia tais problemas ou dificuldades, quando elas surgissem em minha vida (RITER, 2009, p. 16).

Esses mesmos adultos, que podem conduzir as crianças numa caminhada pelo mundo literário, podem 'desfazer' esse caminho quando, a partir do momento em que as crianças crescem, eles não cultivam o hábito de contar histórias, seja através da contação 'oral', seja através da leitura de livros de literatura infantil. Azevedo (2004) expressa que pais, professores, adultos em geral, com os quais as crianças têm contato e que recomendam a leitura não são leitores, nem se interessam por literatura. Ainda segundo esse autor, os adultos dizem que leitura é algo mágico, uma viagem, mas não comentam que a leitura exige esforço e que o chamado prazer da leitura pressupõe treino, capacitação e acumulação.

A leitura literária traz a possibilidade de formação de leitores críticos, diferentemente do trabalho realizado com livros didáticos, que apresentam uma linguagem 'pasteurizada', impessoal e focada exclusivamente para a aprendizagem. A literatura, ao contrário,

> [...] Não é para disfarce de ensinamentos. Livros de literatura se diferem de livros didáticos exatamente porque trazem personagens paradoxais, como por exemplo, uma boneca que fala, uma menina que guarda suas vontades em uma bolsa amarela, um menino que tem tapete voador, uma fada que tem pó mágico de pirlimpimpim. (RAMOS, 2008, p. 06)

Para Zilberman (2009), ainda que pesem os problemas, no Brasil, com relação à educação, a escola é a que traz a possibilidade de uma política de formação de leitores. Essa autora expressa, ainda, que a base de ação da leitura na escola é o trabalho com a leitura literária, pois esta possibilita o trabalho com a ficção, o imaginário. Partindo desse pressuposto, acreditamos que o trabalho com a leitura literária pode, além de formar um leitor crítico, auxiliar a fortalecer a sua resiliência, que é a capacidade do ser humano de suportar os problemas com os quais se depara. Queremos propor uma analogia com essa capacidade de resiliência comparando-a com um cantinho protegido – o refúgio imaginário. Esse refúgio é alimentado cada vez que lemos um livro, e é para onde se pode fugir quando se está triste ou deprimido, sem que se lance mão de outras estratégias que agridam a nós mesmos, como o uso de drogas, ou aos outros, como a violência, seja ela física ou emocional.

Apesar desses 'benefícios' emocionais que o trabalho com a literatura em sala de aula pode trazer, há, na nossa sociedade, bastante resistência à fantasia e ao ilusório, pois lidam com algo não quantificável numa sociedade racionalizada e pragmática e, portanto, utilitarista. Muitas vezes, dedicar alguns minutos, na sala de aula, para o trabalho com textos

literários, é considerado perda de tempo e, portanto, não se conjugam esforços para efetivar práticas de leitura literária no ambiente escolar.

Ainda com relação ao trabalho da escola, na formação de leitores, Riter (2009) expressa que, atualmente, delegou-se à escola essa função e ela aceitou. Mas, o que se percebe é que muitas crianças, ao adentrarem na vida escolar, não são leitoras e que, ao saírem, muitos adolescentes permanecem não leitores.

Isso é preocupante, pois é de fundamental importância a mediação docente para que o processo de formação do leitor se efetive. Assim, o professor deve se envolver e ser envolvido nesse processo de leitura, pois é atividade complexa (RICARDO, 2009). Essa importância se verifica já na alfabetização, pois as diferenças no conhecimento de leitura determinam (ou auxiliam) a formação do leitor. Caso os alunos apresentem problemas nas habilidades de baixo nível, ou seja, não tenham o nível da codificação bem desenvolvido, que é o nível da alfabetização em si, apresentarão dificuldades em habilidades de alto nível, que envolve a compreensão de textos, o que equivale a dizer que eles não serão capazes de fazer inferências, ou seja, compreender e interpretar o que leem (RICARDO, 2009).

Sisto (2010) expressa que os alunos precisam ter lastro de bagagem, ou seja, ter feito muitas leituras para saber o que é bom para saber o que é ruim, em termos de literatura. Nesse sentido, o autor vai ao encontro do que Azevedo (2004) propõe, expresso acima, quando se referia que a leitura pressupõe treino, capacitação e acumulação. Sisto (2010) diz, ainda, que, através do trabalho com a leitura literária, o aluno pode se transformar num leitor crítico, capaz de cobrar padrões de excelência, inclusive do professor. Trabalhamos por uma escola pública de qualidade. E, essa qualidade passa pela habilidade e competência de uma leitura proficiente.

No entanto, o deleite, fruição, prazer, refúgio precisam de trabalho intencional para serem conquistados, ou seja, além da intenção e da vontade, é fundamental que haja planejamento e investimento. É importante, também saber para onde se deseja ir e ter paciência para suportar não ter todas as respostas, isto é, precisamos trabalhar e esperar para colher os resultados.

E, algo que é imprescindível, é preciso trabalhar também, com a formação do público. Se queremos que haja público que valorize os livros, adquira-os e os passe adiante, através da leitura/contação de histórias, é necessário investir tempo, esforço, recursos humanos, materiais e financeiros a fim de que os alunos, e professores, apreciem as obras literárias na sua integridade. .

Existem vários programas voltados para a escola, como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - e o Programa Nacional de Biblioteca Escolar - PNBE, que desejamos ver fortalecidos nas escolas, mas sabemos que o livro, em especial o de literatura, num país como o nosso, não ocupa, ainda, um lugar privilegiado no trabalho ou nos orçamentos das famílias, das escolas, e, às vezes, até dos governos, seja devido ao preço, seja devido ao desconhecimento de sua importância para a formação integral do ser humano, como já pontuado anteriormente. Mas nós, pesquisadores da área, profissionais técnicos da Secretaria Municipal de Educação, também sabemos, sim que há muita coisa dentro de um livro:

> Quanta gente,
> Quanto sonho,
> Quanta história,
> Quanto invento
> Quanta arte,
> Quanta vida
> Há dentro de um livro! (AZEVEDO, 2000, p. 53)

Por isso, ser leitor é muito importante. Formar leitores é nobre e mediar esse processo é trabalho pedagógico dos professores, que não deve, no entanto, ser confundido com pedagogização da literatura, isto é, confiná-la a um simples meio de transmissão de conteúdos. A partir do trabalho com a leitura literária, na escola, podemos contribuir para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos, capazes de viver uma relação de alteridade com o seu semelhante.

2 LeiturAção: o trabalho com a leitura literária

Ainda que o projeto não tenha sido elaborado no meio acadêmico, ele foi construído, metodologicamente, aproximando-se da pesquisa-ação, pois sendo esta uma pesquisa com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, possibilita que os pesquisadores e os participantes, representativos da situação ou do problema, possam ser envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1997). A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções, pois partimos do pressuposto que o conhecimento pode ser construído na prática e na reflexão sobre a mesma. "*É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em*

que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta." (ENGEL, 2000, p. 182).

Realizamos uma pesquisa[2] com as escolas da RME, no ano de 2008, a fim de verificar o uso do material, adquirido pela SMED e enviado para elas, do projeto Ler é saber. Foram, então, enviados dois questionários, um para as equipes diretivas e o outro para os professores, contendo perguntas sobre o uso dos fascículos nas escolas, as turmas atendidas pelo Projeto, os tipos de atividades propostos a partir dos fascículos, se a escola possuía algum projeto seu que privilegiasse a literatura, enfim, questões averiguadoras do trabalho com a leitura na escola. Houve um retorno de 28 das 44 escolas incluídas no Projeto, perfazendo um total de 66% das escolas, que devolveram os questionários, seja das equipes diretivas seja dos professores. Dessas escolas, 120 professores devolveram os questionários, dos 151 que as escolas apontaram que utilizam o fascículo para o desenvolvimento.

Os dados, ao mesmo tempo em que proporcionaram um conhecimento das ações que as escolas propunham, a partir do envio do material, mostraram-se alarmantes, pois o total de alunos atendidos, apontado pela pesquisa, foi de 8.897 e o total de fascículos enviados para as escolas, naquela época, era de doze mil fascículos. Acreditávamos que o número de alunos atendidos era superior, pois 16 escolas não responderam à pesquisa. Esse fato, a não devolução da pesquisa por parte de 16 escolas, e os próprios dados da pesquisa nos provocaram no sentido de pensarmos propostas de trabalho que fossem construídas com a participação dos profissionais da rede municipal, com o intuito de propor um projeto que tivesse 'a cara' da RME de São Leopoldo.

Outro dado do qual dispúnhamos eram as ações de formação realizadas junto aos professores, a partir do ano de 2005, ano em que iniciamos o trabalho na SMED. Constatamos, a partir deles, que propusemos e que pudemos acompanhar, mais de perto, várias ações realizadas em prol da leitura e da literatura. Dentre essas ações, podemos destacar: o projeto já referido, Ler é saber[3] (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010); grupos de estudos de professores de Língua Portuguesa e de professores responsáveis pela biblioteca escolar; financiamento, da SMED, para participação de professores nos seminários promovidos pela Universidade do vale do Rio do Sinos – UNISINOS – sobre Erico Veríssimo (2005) e Mario Quintana (2006); adesão, do município, à Olimpíada de Língua portuguesa escrevendo o futuro (2008, 2010); adesão do município aos programas de formação de

[2] O material está organizado e arquivado, na Diretoria Pedagógica, sob o título Pesquisa Ler é saber.
[3] A Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, desde 2003, participa do projeto Ler é saber, que sempre foi considerado muito importante, pelas escolas e pela secretaria. Esse projeto é realizado pelo Grupo Editorial Sinos, FEEVALE e FACCAT, em parceria com as secretarias municipais.

professores Pró-letramento (anos iniciais) e Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II (anos finais).

Enfim, havia muitas ações sendo promovidas pela diretoria pedagógica da SMED, na área da leitura/literatura, que estavam desconectadas. Apesar dessas ações, o município de São Leopoldo, importante polo cultural da região do vale do Rio do Sinos, não possuía política municipal, no âmbito das escolas, que promovessem a leitura e valorizasse a manifestação literária. As escolas apresentavam trabalhos que eram restritos às suas iniciativas, ou ao trabalho individual de cada professor, conforme disponibilidade para realizar o trabalho e sua participação nas formações acima descritas.

Historicamente, nas escolas, ainda é frágil uma cultura que privilegie a leitura. Esta é algo que os professores consideram importante, mas para cuja viabilização, no cotidiano escolar, poucos envidam esforços. Ainda que a escola tenha assumido a função de formação de leitores, como já expresso anteriormente, esse trabalho, efetivamente, ocorre de forma fragmentada, ou, em alguns casos, não ocorrem. Como também já foi exposto, o próprio trabalho da Secretaria de Educação, nessa área, encontrava-se de forma não sistematizada.

Muitas escolas, ainda, apresentam o discurso elevado do preço do livro frente às demandas das escolas, ou não conseguem colocá-lo como prioridade de investimento, quando da aplicação das verbas que recebem. Assim, as bibliotecas vão ficando defasadas. De certa forma, essa situação vem sendo revertida a partir do PNBE, mas não se vê circulando no ambiente escolar, por exemplo, vários exemplares do mesmo título, o que facilitaria bastante as ações mais intencionais de leitura coletiva.

2.1 Metodologia do projeto: sistematização do LeiturAção

A partir desse quadro, a Diretoria Pedagógica da SMED, através da responsável pela área da leitura e literatura, autora desse texto, idealizou, elaborou e executou, no ano de 2009, o Projeto LeiturAção. Nesse sentido, a pesquisa-ação foi fundamental para a viabilização desse trabalho.

O Projeto LeiturAção tem como tema o trabalho com a leitura literária na escola e pretende, através da formação de leitores, da formação de mediadores de leitura e da ampliação e atualização dos acervos das bibliotecas escolares, trabalhar com a leitura literária na escola, proporcionando contato dos alunos com obras de escritores (gaúchos), por intermédio do trabalho orientado pelo professor como mediador de leitura.

Além desse objetivo maior, o geral, também temos outros objetivos mais específicos, que desejamos ver atingidos a partir da realização do projeto na escola, pois queremos proporcionar o contato e a leitura, dos alunos das escolas da RME de São Leopoldo, com obras literárias de escritores (gaúchos) contemporâneos; formar, aperfeiçoar, ou dinamizar o trabalho dos professores como mediadores de leitura; viabilizar a presença do autor nas escolas, para interação com os alunos, após leitura de (parte) de sua obra; ampliar, atualizar e qualificar os acervos literários das bibliotecas escolares, através do envio de exemplares de títulos dos autores selecionados; dinamizar o trabalho com a leitura literária, na biblioteca, por intermédio do trabalho com o material recebido pelo PNBE; mobilizar as escolas da RME para que insiram a aquisição de livros como uma de suas prioridades; incentivar o trabalho interdisciplinar nas escolas a partir do trabalho com a literatura.

Tendo por base o exposto com relação à pesquisa-ação, inicialmente, pensamos em organizar um projeto que incluísse todas as escolas da RME. Fizemos movimentos e planejamento no sentido de verificar quanto de investimento financeiro, material e humano seria necessário para a viabilização de um projeto desse porte, isto é, que abarcasse todas as 44 escolas[4]. Assim, estabelecemos alguns critérios, a fim de iniciarmos o trabalho, para posteriormente, o ampliarmos, paulatinamente, atingindo a todas as escolas. Os critérios, em 2009, foram: escolas que tivessem iniciativas com relação à leitura - projeto da escola, iniciativa de professores (Fonte: Pesquisa Ler é Saber 2008); escolas com propostas de trabalho na biblioteca que privilegiassem a leitura/contação de histórias (Fonte: Pesquisa Ler é Saber 2008); escolas que tivessem professores participantes dos programas GESTAR II e Pró-letramento, do MEC. Em 2010, os critérios foram os mesmos acima e, ainda, escolas participantes em 2009.

O cronograma do Projeto, nos dois anos, foi o seguinte:

Selecionar as escolas da rede que farão parte do projeto, a partir de critérios pré-estabelecidos;
Escolha dos escritores cujos livros serão lidos pelos professores e alunos;
Aquisição dos livros do escritor e envio para as escolas selecionadas;
Apresentação do projeto para os professores;
Envio dos livros para as escolas;
Planejamento, organização e execução do projeto pela escola;
Encontro dos alunos/escolas com o escritor;
Socialização dos trabalhos

[4]A Rede Municipal de Ensino leopoldense é formada por 35 escolas de ensino fundamental, das quais 20 atendem o ensino fundamental completo; 02 atendem até o 5º ano e 13 atendem até a 5ª série. Além delas, há 09 escolas de educação infantil (em 2009 eram 08 EMEIs) e 01 escola de Artes.

O trabalho de seleção das obras, contato com os autores, compra dos livros e envio dos mesmos para as escolas, coube à SMED. Apesar de se partir do pressuposto da gestão democrática, na Secretaria, e de ser nossa crença pessoal, o Projeto está em fase de implementação, o que requer rigor metodológico e zelo com relação à coisa pública. Acreditamos que o planejamento coletivo, a avaliação e a troca de experiências, a partir da socialização dos trabalhos, proporcionam, nesse momento do Projeto, argumentos para sustentarmos que o trabalho está sendo construído de maneira democrática e responsável, com respeito à trajetória de cada estabelecimento de ensino envolvido pelo LeiturAção.

2.2 Organização do trabalho na escola

A partir do planejamento da SMED com relação ao LeiturAção, o trabalho foi encaminhado para as escolas, que se organizaram para realizá-lo a partir das diretrizes encaminhadas para as mesmas. Para que pudessem participar do projeto, as escolas assinaram um termo de adesão ao mesmo, no qual estavam indicados o autor recebido e a data em que ele iria para a escola, bem como suas obras e quantidades. Esse termo deveria ser devolvido para a SMED, pois seria uma espécie de aceite da escola e concordância com os termos do projeto.

Para que pudesse verificar a maneira como foram planejadas e desenvolvidas as ações relativas ao projeto, foi solicitado que cada escola montasse um projeto, mostrando como o desenvolveria no seu espaço. O projeto deveria conter: tema; justificativa; contextualização; objetivo geral e específicos; metodologia; cronograma, com quantidade de alunos a ser atendida; equipe de trabalho e funções; avaliação; anexos.

O objetivo da elaboração desse projeto, pela escola, foi para que a mesma refletisse sobre seu trabalho com relação à formação do leitor e produzisse um documento, contendo as ações que desenvolveu ao longo desse trabalho, sistematizando o mesmo e reservando um espaço para pensar o seu fazer com relação à literatura.

É importante constar que as escolas foram orientadas no sentido de que, para o encontro com o autor, além de terem lido sua obra, bem como terem conhecimento de sua biografia/bibliografia, os alunos poderiam apresentar trabalhos, teatros, músicas, filmes que tenham sido elaborados a partir das obras. Fez parte dos compromissos da escola: (a) Assinar e entregar o termo de adesão; (b) elaborar e entregar, na SMED, o seu projeto para o trabalho com as obras do escritor; (c) organizar o dia da visita, preparando os alunos e o ambiente físico da escola para esse momento. A SMED responsabilizou-se pelo traslado dos autores.

3 Alguns resultados parciais do Projeto LeiturAção

No ano de 2009, o Projeto LeiturAção contou com a presença de três escritores: Caio Riter, Marô Barbieri e Luís Dill. As obras desses autores, selecionadas pela coordenação do projeto, foram respectivamente: O rapaz que não era de Liverpool, Debaixo de mau tempo, O fusquinha cor de rosa, Um reino todo quadrado, Eduarda na barriga do dragão; Os olhos mágicos de João, A bolinha que não rolava, Quem dança não faz lambança, Tinoca Minhoca, O baile das portas; Letras finais, Tesouro de pano, Arca de haicais, Castelo de areia, Olhos de rubi.

As escolas que receberam as obras de Caio Riter e Luís Dill foram denominadas informalmente, de escolas anos finais, pois o trabalho com as obras desses autores se deu a partir da sensibilização dos professores dessa etapa do ensino fundamental. Foram enviados, entretanto, obras infantis para que fosse possível envolver os professores e realizar o trabalho também nos anos iniciais. As visitas desses autores concentraram-se em um dia. Ficou bastante corrido, pois Caio Riter visitou 05 escolas em um dia e Luís Dill visitou 04 escolas[5], também em um dia, mas o cronograma foi desenvolvido a contento. Em 2010, esses autores farão um rodízio na vista das escolas e terão o seu período permanência ampliada nas mesmas, pois Dill fará cinco escola em dois dias e Caio Riter fará cinco escolas em três dias. Como é possível perceber, essas escolas denominadas anos finais foram ampliadas de 09 para 10 escolas. Foram incluídas duas escolas nesse grupo. Uma das escolas, que possui características de anos iniciais foi transferida para o grupo de escolas visitadas por Marô Barbieri.

A escritora Marô Barbieri visitou 06 escolas[6] em dois dias. As escolas visitadas por essa autora foram denominadas escolas anos iniciais, tendo em vista as características das suas obras, que são mais voltadas ao público dessa etapa de escolarização. Ainda com relação a essa autora, suas obras foram enviadas para uma Escola Municipal de Educação Infantil, que trabalhou com as mesmas, mas que não pôde participar da visita da escritora, devido às condições climáticas no dia da visita. Na continuidade do projeto, em 2010, essa autora visitará 04 escolas em dois dias. Dessas, três escolas estão sendo convidadas para participar pela primeira vez do projeto e, uma delas, é uma escola que vai até a 8ª série.

[5]As escolas visitadas por esses autores foram: Caio Riter: EMEF Santa Marta, EMEF Gusmão Britto, EMEF Salgado Filho, EMEF Clodomir Vianna Moog, EMEF Maria Emília de Paula. Luís Dill: EMEF João Carlos von Hohendorff, EMEF José Grimberg, EMEF Dilza Flores Albrecht, EMEF São João Batista.
[6]As escolas visitadas por Marô Barbieri foram: EMEF Barão do Rio Branco, EMEF Franz Louis Weinmann, EMEF Coelho Neto, EMEF Edgard Coelho, EMEF Maria Edila, EMEF Tancredo Neves.

As escolas visitadas pela escritora acima mencionada receberão, em 2010, a vista do escritor e ilustrador Hermes Bernardi Jr., que teve as seguintes obras selecionadas: Doido pra voar, O emaranhado da maçaroca, Alguma coisa se encaixa, Planeta Caiqueira, Liliput de sorvete de chocolate, Dez casas que Pedro fez. Esse escritor visitará cinco escolas em três dias, permanecendo um turno em cada uma das escolas.

Como uma das inovações, para o ano de 2010, há a inclusão de turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA – nesse trabalho em prol da leitura literária. São três escolas atendidas e que farão o trabalho a partir da obra de Edgard Allan Poe, denominada A máscara da morte rubra. Como não é possível receber a visita desse escritor, os alunos envolvidos no trabalho terão a oportunidade de assistir a uma performance, realizada por atores profissionais, baseada na obra em questão. No grupo de escolas que trabalhará com Caio Riter e Luís Dill, há turmas de EJA. O desafio dessas escolas é incluí-las no projeto. Nessas três escolas que realizarão o trabalho com a obra de Poe, o desafio é incluir turmas de anos finais.

Em 2009, foram atendidos cerca de cinco mil alunos nas 15 escolas participantes, o que perfaz um total de vinte por cento de alunos da RME atendidos nesse primeiro ano de projeto. O número total de alunos dessas escolas é maior, no entanto, não foram todos os professores que se sentiram sensibilizados, ou envolvidos, pelo trabalho na escola. Nesse sentido, acreditamos que temos mais um argumento para defender que o projeto, apesar de ainda estar bastante vinculado à coordenação, na SMED, caracteriza-se pela participação e é, por isso, democrático, pois ele parte da adesão e do convencimento dos professores, pelos seus pares, e não da conversão do professor em, de uma hora para outra, professor engajado no trabalho com a leitura literária. Para o ano de 2010, estima-se que esse número poderá ser dobrado, tendo em vista o aumento do número de escolas atendidas pelo LeiturAção.

No ano de 2009, era intenção da coordenação do Projeto LeiturAção que houvesse encontro dos professores com os escritores em questão, para que os primeiros pudessem conhecer o trabalho e a pessoa do escritor. Isso não se mostrou possível antes do trabalho das escolas. Então, os escritores estiveram na Feira do Livro do município, em dezembro, conversando com os professores. A formação dos professores/mediadores de leitura deu-se a partir do trabalho de Elaine Maritza da Silveira, especialista em literatura, que teve dois encontros com os professores das escolas envolvidas e de outras escolas da RME, para sensibilizá-los para o trabalho. Em 2010, os encontros com os escritores estão sendo viabilizados e têm sido considerados formação de professores, com previsão de certificação. O projeto contou, na sua abertura, em junho do ano em questão, com o escritor Ricardo Azevedo, que falou para professores de todas as escolas da RME. Obras desse escritor foram

encaminhadas para todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, como forma de procurar atender a todas de uma maneira mais geral.

Em dezembro de 2009, foi feita a socialização dos trabalhos realizados pelas escolas, a partir do Projeto LeiturAção, com a apresentação das escolas que desejaram mostrar seus trabalhos. Sete escolas apresentaram os trabalhos para um público que contou com a presença da Secretária de Educação e da Diretora Pedagógica da SMED. Pretendemos, em 2010, socializar o trabalho, também, no final do ano, apresentando-o no espaço de formação Socializando Saberes e Práticas, desenvolvido pela Diretoria Pedagógica da SMED.

O investimento financeiro feito exclusivamente com verbas da SMED, em 2009, totalizou R$10.368,90, numa média de R$648,00 por escola. Em 2010, os investimentos foram ampliados para um valor de R$ 16.000,00, média de R$762,00 por escola, além do valor investido para a viabilização da vinda do escritor Ricardo Azevedo. Ampliou-se de 15 para 21 escolas, aumentando de quarenta para sessenta por cento o percentual de escolas da RME atendidas. O tempo de permanência dos escritores na escola foi ampliado de quatro para onze dias e o encontro com os escritores, para sensibilização e formação dos mediadores, também teve ampliação e participação expressiva e significativa dos professores das escolas envolvidas.

À guisa de conclusão

A partir do exposto ao longo do texto, é possível verificar que o município de São Leopoldo vem apresentando uma caminhada expressiva com relação às questões do trabalho com a leitura e, em especial, com a leitura literária. Ainda que não sistematizadas, é possível observar que foram feitas ações constantes ao longo de quatro anos, quando se investiu no sentido de proporcionar o intercâmbio dos professores com as instituições de ensino superior da região. Importantes parcerias foram estabelecidas e mantidas a fim de proporcionar que os professores pudessem ter acesso ao trabalho voltado à pesquisa.

A partir da apropriação do funcionamento da instituição, do conhecimento acumulado durante os anos de estudo e prática e da pesquisa realizada na RME leopoldense, foi possível propor um trabalho voltado para a área da leitura/literatura que proporcionasse a formação de leitores e mediadores de leitura e que permitisse que as bibliotecas das escolas pudessem ser, paulatinamente, ampliadas.

Acreditamos, e os dados comprovaram isso, que as escolas vêm realizando, ainda que de forma não sistemática, trabalhos voltados em prol da leitura. O que pensamos que precisa ser motivado é o trabalho de autoria dos professores no sentido de promover ações que façam,

realmente, a diferença no que diz respeito à formação dos leitores. Ou seja, leitura é algo que a escola e os educadores precisam parar de dizer que é importante, pois sua importância já está dada, e, efetivamente, realizarem ações que a promovam de forma intencional, sistemática e contínua, a fim de que sejam visualizados resultados mais palpáveis no que tange às políticas públicas nessa área.

O trabalho sistemático nas escolas tem mostrado que os professores se engajam naqueles projetos que possibilitam a criação, o trabalho com a imaginação e que têm reconhecimento por parte da mantenedora. Essa não é *conditio sine qua non* para que os professores realizem seu trabalho, mas temos observado que os professores gostam que seus trabalhos sejam reconhecidos. A partir da realização do projeto nas escolas, várias destas se organizaram para que houvesse formação para seus professores, e ministradas por seus pares, isto é, por pessoas que têm conhecimento na área da literatura, e que são da própria escola.

Outro fator que estamos observando é que as escolas têm procurado ampliar o número de alunos que terão contato, se não com o autor, pelo menos com as suas obras. E o que tem contribuído para isso é o fato de as obras serem adquiridas e irem para a biblioteca das escolas. Esse movimento tem proporcionado que os professores, no semestre em que ainda não receberam o autor, possam trabalhar com as obras do escritor que visitou a escola no ano anterior, fazendo com que, num mesmo ano, os alunos conheçam, e tenham a oportunidade de ler, obras de dois autores distintos.

Igualmente, temos relato de escolas que se organizaram no sentido de proporcionar que os alunos leiam, do início ao fim, sua primeira obra de fôlego. Alunos que nunca antes haviam lido um livro inteiro, a partir do envio do material dos escritores em quantidade suficiente para o atendimento de uma turma, têm conseguido acesso e têm lido seu primeiro livro na íntegra.

Durante as visitas dos escritores nas escolas, as quais tivemos a oportunidade de acompanhar, percebemos que houve escolas que não só se prepararam para a visita, lendo as obras, como também se organizaram no sentido de fazer a crítica, ou seja, de apontar elementos de estranhamento, de interrelação com outras obras e de conhecimento de outros autores, a partir da obra do escritor que recebeu em seu meio. Dessa forma, podemos dizer que os alunos também estão num processo de autoria, pois “o leitor é, também, autor do texto lido, num processo de constante construção de sentidos.” (LIMA, 2003, 112). Além disso, a criatividade foi bastante exercitada, pois os professores de outros componentes curriculares, como Artes, Matemática, Ciências, História, se engajaram no Projeto LeiturAção,

promovendo intercâmbio de conhecimentos e contribuindo para que a interdisciplinaridade pudesse ocorrer, se não no cotidiano da escola, pelo menos nesses momentos privilegiados.

Sabemos que esse trabalho é o início de uma caminhada que tem se mostrado fértil. Acreditamos que o mérito do trabalho está no fato de se investir na formação e sensibilização dos mediadores de leitura. Pensamos que a razão de existir da escola são os alunos, mas temos presente que o papel dos professores é fundamental para que se ultrapasse o patamar de cidade alfabetizada para município leitor e para que se atinja a qualidade da educação.

Bibliografia

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004, p.38-47. Disponível em <http://www.ricardoazeredo.com.br>. Acesso em 1º jun. 2010.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A mediação docente facilitando o processo de compreensão da leitura. In: III **SELLI** – Seminário de Língua e Literatura, Novo Hamburgo: FEEVALE, jun. 2009.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: **Educar em revista**. Curitiba, n.16, 2000 p.181-191, Editora UFPR Disponível em <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> Acesso em 12 ago. 2010.

LIMA, Robson Luiz Rodrigues. **As teorias da leitura aplicada ao texto**. In: Rev. PEC, Curitiba, v.3, n.1, p.111-119, jul.2002 – jul.2003. Disponível em <http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC_2003/2003_teorias_leitura_aplicada_texto.pdf> Acesso em 27 ago.2010.

RAMOS, Anna Cláudia. Eventos literários e formação do leitor. In: **Eventos literários e formação do leitor.** BRASIL: MEC, Ano XVIII, boletim 16, set. de 2008, p.3-10. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171428Eventos.pdf> Acesso em 1º jun 2010.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SISTO, Celso. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil**. São Leopoldo, Pro Letramento, 2010.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

ZILBERMAN, Regina. O papel da escola na formação do leitor. In: **Fórum Regional de Planos Municipais de Livro e Leitura**, Canoas, jul. 2009.

A TEORIA HERMENÊUTICA E A OBRA *ESAÚ E JACÓ*, DE MACHADO DE ASSIS

Márcia Beatriz Gabe - UNISC[1]
Eunice Terezinha Piazza Gai - UNISC[2]

"Não há fatos eternos, como não há verdades absolutas."
(Friedrich Nietszche)

Resumo
Estudos apontam que os textos, principalmente as obras literárias, possibilitam mais de uma interpretação. Neste artigo pretendemos interpretar as razões que levaram as personagens Pedro e Paulo, protagonistas da obra *Esaú e Jacó*, do autor Machado de Assis, a brigarem durante quase toda a narrativa, investigando se podemos interpretá-las de formas distintas e ao mesmo tempo coerentes com o texto. Para tanto, nos valemos de alguns conceitos da Teoria Hermenêutica, conforme apresentação de Gianni Vattimo, em seu texto *Para além da interpretação – o significado da hermenêutica para a filosofia*, publicado em 1999. Este artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente apresentamos alguns conceitos de Hermenêutica, seguidos de dados sobre o autor e o enredo da obra literária estudada, realizando algumas considerações sobre a Teoria Hermenêutica aplicada à interpretação de um aspecto da obra em questão e, por fim, apresentamos as conclusões a que chegamos. Com base na teoria estudada, indicamos não mais do que três interpretações possíveis para o aspecto analisado na obra de Machado, sugerindo que a Teoria Hermenêutica oferece suportes teóricos que podem orientar a interpretação de textos literários com coerência e abertura.
Palavras-chave: Literatura. Interpretação. Hermenêutica.

Introdução

Parece ser da natureza humana buscar respostas que expliquem o mundo e as pessoas. O mesmo tende a ser quando o leitor está diante de uma história, tentando encontrar razões para as ações das personagens. Machado de Assis em sua obra *Esaú e Jacó*, ilustra e explora essa essência questionadora do ser humano, especialmente no último capítulo da narrativa, quando alguns personagens da história parecem sentir necessidade de encontrar

[1] Mestranda em Letras – Leitura e Cognição, em 2010, na UNISC; Graduada em Letras/Inglês e professora na área de pedagogia e letras na rede municipal de educação do município de Vera Cruz e estadual do RS.
[2] Doutora em Linguística e Letras – PUCRS, 1996; Estágio de Pós-doutoramento na Universita degli Studi di Lecce, USL, Itália, Mestre em Letras pela UFRGS, Graduada em Letras pela Faculdade portoalegrense de Educação Ciências e Letras. Atualmente atua como professora e coordenadora do Mestrado em Letras – Leitura e Cognição da UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul.

respostas metafísicas, isto é, exatas, que expliquem o comportamento das protagonistas Pedro e Paulo.

No entanto, estas respostas não são apresentadas de forma objetiva pelo autor, mas de forma subjetiva, não sendo respostas únicas, definitivas ou absolutas. Diante disso, interpretar o texto machadiano de forma metafísica seria arriscar-se a um equívoco eminente. Qual seria então a interpretação adequada que respondesse essa questão? Poderíamos afirmar a existência de uma forma adequada de interpretar?

Neste artigo pretendemos responder essas questões e, para tanto, nos embasamos nos estudos do filósofo Gianni Vattimo, publicados em sua obra *Para além da interpretação – o significado da hermenêutica para a filosofia*, de 1999. Fazendo-se necessário também alguns apontamentos sobre o conceito de Hermenêutica, bem como dados sobre o autor e obra analisada, organizamos este trabalho da seguinte forma: inicialmente conceituamos Hermenêutica com base nos estudos de Vattimo (1999), apresentando em seguida alguns dados sobre o autor Machado de Assis e sua obra *Esaú e Jacó*, objeto de estudo deste trabalho, aplicando os conceitos apresentados na interpretação de um aspecto da obra em questão: a razão para as brigas constantes das protagonistas Pedro e Paulo. Por fim, apresentamos as conclusões resultantes deste trabalho.

Sabendo que o conceito de interpretação correta ou adequada de texto inquieta muitos leitores e, especialmente professores de Língua Portuguesa e Literatura, esperamos com este trabalho contribuir para práticas que contemplem interpretações distintas e ao mesmo tempo coerentes com o texto lido ou, em outras palavras, que equilibrem a liberdade do leitor e os limites de interpretação dos textos.

1. A Teoria Hermenêutica

De acordo com Vattimo (1999), o conceito do termo *Hermenêutica* não tem sido o mesmo desde o século XVII, quando era citado acompanhado de adjetivos como bíblica, jurídica, literária, etc. A *Hermenêutica bíblica,* por exemplo, definia o que os religiosos chamavam de interpretação correta dos textos bíblicos. Entendia-se que, ao realizar uma interpretação hermenêutica, tinha-se realizado a única possível e adequada do texto e, como o

texto bíblico era interpretado por religiosos ao compor seus sermões, geralmente eram fortemente influenciadas por suas crenças, eram, portanto, tendenciosas.

Embora até hoje a Hermenêutica entenda como improvável realizar uma interpretação imune às crenças e vivências do leitor, algumas mudanças significativas ocorreram. A primeira diz respeito à sua abrangência: enquanto nos séculos XVII e XVIII a Hermenêutica era aplicada quase que exclusivamente em textos bíblicos, a partir do século XIX, com a iniciativa do filósofo Friedrich Schleiermacher, torna-se uma teoria geral da interpretação da linguagem, entendendo-se por linguagem toda forma passível de interpretação, desde o discurso escrito, às pinturas e outras manifestações artísticas (SCHLEIERMACHER, 2003). A segunda mudança diz respeito ao próprio conceito de interpretação hermenêutica: se antes entendia-se como interpretação hermenêutica uma única interpretação correta, agora a interpretação hermenêutica é entendida como aquela que admite diferentes interpretações de uma manifestação linguística, no entanto não infinitas, pois essa teoria estabelece alguns critérios bem definidos.

Segundo Vattimo (1999), uma das principais características da Hermenêutica é a preocupação em contextualizar as obras ao interpretá-las, pois, sendo a linguagem uma manifestação cultural, considera importante analisar qual o contexto histórico e cultural vivenciado pelo autor ao compor a obra analisada. Da mesma forma, seria indispensável considerar o contexto, as crenças e experiências do leitor como influenciadoras na interpretação do texto. A Hermenêutica, ao estudar uma obra, estaria, portanto, consciente de que esta possui uma intenção comunicativa e a interpretação dessa intenção, ou do sentido do texto, dependeria do estudo das relações entre a obra, autor e leitor.

Ao estudar a teoria hermenêutica, Gadamer, citado por Vattimo (1999), aponta que afirmando a existência de uma só interpretação possível de uma situação linguística, estaríamos dizendo que existe apenas uma verdade. Para o autor, uma das maiores contribuições da Hermenêutica está justamente em relativizar conceitos, admitindo mais interpretações possíveis, ou mais verdades possíveis para uma situação. No entanto, alerta que para desvelar uma ou diversas verdades, ou uma ou diversas interpretações, é preciso um método, que na hermenêutica está relacionado à coleta de evidências históricas e explícitas, limitando as interpretações, já que esse ato não é visto como intuitivo, mas como um trabalho de análise de dados.

Diante disso, apresentamos a seguir alguns dados sobre o autor da obra analisada, Machado de Assis, destacando informações importantes que podem contribuir para a interpretação do texto em questão.

2. O autor

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu em 21 de junho de 1839, na cidade do Rio de Janeiro. De origem pobre, mulato, neto de escravos alforriados, filho do pintor de paredes Francisco de Assis e da portuguesa Maria Leopoldina Machado de Assis, não alcançou o sucesso com facilidade. Autodidata, precisou de persistência não só para conquistar reconhecimento no meio literário, como também para vencer a timidez, a gagueira e administrar sua epilepsia. Além de vender doces com sua madrasta após a morte de sua mãe e de seu pai, quatro anos mais tarde, teve diversos outros empregos, especialmente na adolescência, até, finalmente, ter sua primeira obra, a poesia *A palmeira,* divulgada no jornal *Marmota Fluminense*, onde passara a trabalhar. No entanto, o trabalho como jornalista e cronista neste jornal não fora suficiente para sustentá-lo, então, paralelamente, tinha cargos públicos, como auxiliar administrativo até ministro da agricultura e do comércio nos anos entre 1867 e 1889. Em 1869 casou-se com Carolina Augusta Xavier de Novais, com quem teve uma relação estável, assim como já era estável o seu reconhecimento como escritor talentoso, sendo inclusive eleito presidente da Academia Brasileira de Letras em 1897. Em 1904 morre Carolina e, apenas quatro anos depois, falece também o autor, apaixonado e triste viúvo. Machado viveu em um período marcante da história política brasileira, presenciando a escravidão, a alforria dos escravos com a Lei Áurea e o surgimento da República em detrimento da Monarquia. Fora acusado de ser indiferente em relação às questões sociais, de não se manifestar, principalmente, a respeito da escravidão. Mas, Machado se manifestava de fato sobre o assunto, porém com sutis ironias e analogias inerentes em seus diversos escritos, uma das mais marcantes características dos textos machadianos, nem sempre perceptíveis ao leitor descuidado. O estilo de Machado, deixando textos “abertos” a diferentes interpretações, é perceptível também no texto *Esaú e Jacó*, nosso material de pesquisa para este trabalho, como podemos verificar a seguir.

3. A obra

Esaú e Jacó é um romance narrado ora em terceira pessoa, ora em primeira pessoa, algo incomum até mesmo para o autor. A história é narrada por uma personagem, o Conselheiro Aires, que teria registrado os episódios em um dos seus sete volumes de diários, encontrados em seu escritório após sua morte. Na narrativa, em alguns momentos, Aires apenas narra os fatos, como observador, e em outros momentos participa ativamente das situações. O enredo tem basicamente dois núcleos: a família de Natividade e Agostinho Santos, pais dos gêmeos Pedro e Paulo e a família de Cláudia e Batista, pais de Flora, uma moça da mesma faixa etária dos irmãos gêmeos, por quem ambos se apaixonam. A história é mais centrada em Pedro e Paulo, gêmeos que brigam desde o ventre da mãe até a fase adulta. Quando completam um ano de idade, a mãe dos meninos vai a uma cartomante saber sobre o futuro dos filhos, demonstrando logo no início da narrativa a preocupação com as precoces desavenças entre eles. Tranquilizada pela cartomante, a cabocla Bárbara, que prevê um futuro de grandes conquistas para os garotos, Natividade retorna para casa onde acompanha as incessáveis brigas dos filhos até a idade adulta. A preocupação da mãe aumenta quando, já rapazes, eles conhecem a jovem Flora, por quem se apaixonam. A moça também se apaixona por ambos e, incapaz de escolher um deles, decide se afastar dos dois, indo morar em um sítio afastado da cidade. Porém, a solidão e a saudade dos rapazes deixam a moça deprimida, doente e ela acaba falecendo. Antes de morrer, porém, em seu leito de morte, fala com Pedro e Paulo, pedindo que não briguem mais, por razão nenhuma. Os irmãos cumprem a promessa durante um mês, quando retomam as desavenças.

Em paralelo à história deste triângulo amoroso, o país sofre transformações políticas importantes: o pano de fundo da narrativa é o período dos anos trinta, enquanto a República se instalava no Brasil, substituindo a Monarquia. Também nos ideais políticos os irmãos discordam: Pedro é conservador, defende a Monarquia, enquanto Paulo é inquieto e acredita na necessidade de uma transformação política com instalação da República no país. Instalada a República, Pedro e Paulo se candidatam a deputados federais, representando partidos políticos diferentes, com ideias opostas. Ambos se elegem, porque o povo gosta da maneira apaixonada como defendem seus pontos de vista e da maneira ferrenha como se enfrentam nos palanques. Logo após ver seus filhos assumirem seus cargos de deputados, Natividade adoece e falece de Tifo. No seu leito de morte, os filhos prometem a mãe não

brigarem mais, outra promessa que não conseguem cumprir por muito tempo. Curiosos com o comportamento agressivo entre os irmãos após um breve período de harmonia, colegas de trabalho questionam o Conselheiro Aires a respeito do que teria motivado a retomada dos desentendimentos. Aires diz que sempre brigaram, desde a infância e que não conseguia eleger uma razão especial para uma briga ou outra, não havia uma exata e definitiva resposta para essa questão. Mas, insistindo em encontrar algo que pudesse explicar racionalmente o comportamento dos irmãos, um colega cogitou a hipótese de estarem brigando devido a supostas divergências quanto à divisão da herança deixada pela mãe, ao que Aires discordou em silêncio, mas não se dispôs a argumentar sobre o assunto. Refletindo, o Conselheiro concluiu que os gêmeos brigaram durante toda a vida, desde quando ainda estavam no ventre de sua mãe, mas percebendo a necessidade de o amigo de encontrar uma resposta para o comportamento dos colegas irmãos e brigões, deixou com que ele acreditasse que havia encontrado a resposta:

> Aires sabia que não era a herança, mas não quis repetir que eles eram os mesmos, desde o útero. Preferiu aceitar a hipótese para evitar debate, e saiu apalpando a botoeira, onde viçava a mesma flor eterna. (1996, p. 192)

4. A Teoria Hermenêutica aplicada em um aspecto da obra *Esaú e Jacó,* de Machado de Assis

Ao interpretarmos o texto de Machado na tentativa de encontrar razões que expliquem as brigas entre os gêmeos protagonistas, podemos apontar pelo menos três possibilidades de respostas para essa questão, sustentadas por indícios do próprio texto, mas nenhuma delas acordando com a interpretação proposta pela personagem do deputado colega dos gêmeos, no final da narrativa, pois não há indícios textuais, indicando que as brigas entre os irmãos eram motivadas por discórdias sobre a herança deixada pela falecida mãe, algo que este acreditava. Interpretando de forma hermenêutica o texto de Machado de Assis, poderíamos apontar as seguintes razões como motivadoras das brigas entre as personagens Paulo e Pedro. Vejamos.

No primeiro capítulo do livro, intitulado *Advertência*, Machado introduz o texto como se este fosse um legado deixado por um sujeito chamado Aires, sendo esse descoberto e publicado após sua morte. Ao encontrar as anotações do Conselheiro falecido,

teria-se criado o título do romance e antes de ter decidido por *Esaú e Jacó*, teria cogitado *Ab ovo*, por considerar que também resumiria muito bem o enredo da história. Este episódio parece demonstrar que o fio condutor do texto é o desentendimento constante entre dois irmãos, sendo o clímax o momento em que se espera pela revelação do que motiva as brigas entre os irmãos e, além disso tudo, nos apresenta a primeira hipótese que aqui apontamos, relacionada com a expressão latina *ab ovo*. Tal expressão significa "desde o ovo", isto é, desde a origem, desde o começo. Tal expressão poderia representar que não haveria um fato que explicasse o desafeto ou as brigas entre os irmãos, tratando-se de algo que acontecia sem motivação nenhuma, como se fosse um traço genético. O diálogo final da narrativa entre a personagem Aires e um deputado parece reforçar a hipótese:

> Nada era novidade para o conselheiro, que assistira à ligação e desligação dos dois gêmeos. Enquanto o outro falava, ele ia remontando os tempos e a vida deles, recompondo as lutas, os contrastes, a aversão recíproca, apenas disfarçada, apenas interrompida por algum motivo mais forte, mais persistente no sangue, como necessidade virtual. Não lhe esqueceram os pedidos da mãe, nem a ambição desta em os ver grandes homens. (1996, p.192)

Outra possibilidade se apresenta em outro trecho do texto, em que é narrada uma das primeiras brigas dos gêmeos durante a idade escolar das personagens, quando contavam seus sete anos de idade. Na ocasião, após a troca de agressões físicas e verbais entre os irmãos, ao invés de Natividade, a mãe, castigar ou conversar com os filhos sobre seus comportamentos, beijou-os e encheu-os de mimos: doces e passeios. A partir de então, poder-se-ia interpretar que os meninos perceberam a briga como um recurso a ser utilizado para conquistar o que desejassem. Vejamos a citação abaixo que indica isto:

> De noite, na alcova, cada um deles concluiu para si que devia os obséquios daquela tarde, o doce, os beijos e o carro, à briga que tiveram, e que outra briga podia render tanto ou mais. Sem palavras, como um *romance* ao piano, resolveram ir à cara um do outro, na primeira ocasião. Isto que devia ser um laço armado de ternura com a mãe, trouxe ao coração de ambos uma sensação particular, que não era só consolo e desforra do soco recebido naquele dia, mas também satisfação de um desejo íntimo, profundo, necessário. Sem ódio, disseram ainda algumas palavras de cama a cama, riram de uma ou outra lembrança da rua, até que o sono entrou com os seus pés de lã e bico calado, e tomou conta da alcova inteira. (1996, p. 45 e 46)

A terceira possibilidade de interpretação que os indícios textuais permitem é que as personagens principais Pedro e Paulo brigavam muito porque estavam destinados a isso, a exemplo de Esaú e Jacó, filhos de Isaac e Rebeca, personagens bíblicos que brigavam porque estavam destinados a comandar nações distintas e, tendo ideais políticas muito diferentes, as

brigas se tornavam inevitáveis. Da mesma forma estariam os gêmeos destinados a discordar nas ideias políticas e, sendo assim as brigas aconteciam como consequência desta discórdia. Essa interpretação é possível pela própria analogia que o autor criou entre as personagens Esaú e Jacó, que brigavam por duas nações diferentes, e Pedro e Paulo, em que o primeiro defendia a Monarquia, enquanto que o segundo defendia a República.

Considerações finais

Podemos dizer que a obra literária é diferente de um relato histórico, já que sua preocupação inicial não é informar ou educar. Portanto, a linguagem literária não deve ser interpretada como objetiva e sim como subjetiva. Como sabemos, uma linguagem subjetiva permite diferentes interpretações e é nesse aspecto que a Teoria Hermenêutica oferece suportes teóricos que as orientam, para que sejam ao mesmo tempo distintas e coerentes com o texto.

Ao propor uma "escuta" do texto literário, a Teoria Hermenêutica considera a relação entre a obra, o autor, o leitor e o contexto histórico em que foi produzida e lida. Dessa forma, ao interpretar o texto de Machado de Assis, considera-se a vivência do autor, seu estilo linguístico e o contexto histórico em que foi produzido, somados aos indícios textuais e, com todos esses elementos, têm-se condições de compreendê-lo com mais profundidade. Essa teoria propõe isto, que consideremos diferentes elementos para que possamos desvelar textos literários com coerência e abertura.

Ao concluir esse trabalho, ressaltamos que não analisamos todo o texto de Machado, nos limitando apenas a um aspecto. Optamos por isso, por reconhecer a grandiosidade do texto machadiano e saber da impossibilidade de abordá-la em completo em um artigo. No entanto, ainda cabe afirmar, que observamos outros trechos da obra estudada, que poderiam ser interpretados de forma hermenêutica, mas esta será uma tarefa que deixaremos para um próximo trabalho.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Esaú e Jacó**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ática, 1996.

SCHLEIERMACHER, Friederich. **Hermenêutica, arte e técnica da interpretação**. Bragança Paulista: São Francisco. 2003.

VATTIMO, Gianni. **Para além da interpretação** – O significado da hermenêutica para a filosofia. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

ARTESANATO E ARTE POPULAR BRASILEIRA: DE A CAVERNA, DE JOSÉ SARAMAGO, A ALTO DO MOURA - CARUARU (PE)

Marcia Morales Salis[1] - UNIRITTER

RESUMO
O escritor José Saramago, no livro *A caverna* (2000), trouxe à luz um universo de tradições oleiras que, refletidas no trabalho artesanal dos personagens e nos conflitos que se desenvolvem na trama, remete a estudos multidisciplinares sobre literatura e arte popular. Em *Obras Escolhidas*, *volume 1*, Walter Benjamin dedica importante capítulo sobre a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica e discorre sobre a perda da aura nos objetos artísticos. Esta abordagem dá ensejo a reflexões sobre a importância do fazer artesanal, representados na ficção saramaguiana. Analisam-se os acontecimentos com o protagonista Cipriano Algor, o oleiro em *A caverna* (2000), o trabalho dos artesãos brasileiros de Alto do Moura (Caruaru - PE) e a iniciativa do designer e colecionador Jacques Van der Beuque. A partir da seleção de trechos do romance de José Saramago, este ensaio aborda o conceito de aura, relacionado ao pensamento benjaminiano, o conceito de identidade, em Stuart Hall, e remete a novas reflexões sobre a valorização do trabalho artesanal na sociedade contemporânea, a partir de Richard Sennett, em *O artífice* (2009). O objetivo é apresentar um novo olhar sobre o artesanato em cerâmica figurativa e sobre a arte popular brasileira, considerando o relato do escritor português em *As Pequenas Memórias* (2006) e a informação de que, antes da criação do oleiro Cipriano Algor como protagonista, José Saramago esteve no Brasil apreciando o trabalho de artistas populares brasileiros ao visitar o Museu Casa do Pontal (RJ), conforme o autor narra em *Cadernos de Lanzarote II* (1999). Salienta-se que através da literatura o objeto artesanal pode ser remetido ao estudo de outras funções e significados chegados com a sociedade contemporânea.
Palavras-chave: A Caverna. Artesanato. Aura. Identidade.

INTRODUÇÃO

O protagonista do romance *"A caverna"* (2000), de José Saramago, é Cipriano Algor, um artesão oleiro que representa um indivíduo empenhado em continuar sobrevivendo de seu ofício artesanal. A identidade do oleiro Algor se constitui a partir de uma exterioridade, e sofre mudanças instauradas a todo o momento, a partir dos conflitos que ele vivencia na trama. Está representado que a produção artesanal da família Algor entra em choque com o universo dominado pela produção em massa de objetos fabricados em série e comercializados

[1] Bel. Direito (PUCRS) e Ms. Letras (UNIRITTER). Email: marcia_ms@msn.com

com exclusividade no Centro - entendido como a representação das grandes lojas, espécie de "*shopping Center*".

Recorremos ao conceito aristotélico *de mimeses*[2], entendido como maneira de transformação do real, ao nos referirmos aos artesãos de Alto do Moura - Caruaru (PE), e à *experiência aurática* entre o escritor português e a obra confeccionada pelo artista popular Mestre Zé Caboclo. Saramago, que conviveu com um vizinho oleiro em sua infância e adolescência, visitou o Museu Casa do Pontal (RJ) antes de escrever o livro "*A caverna*", e se deparou com a peça intitulada "*Bom dia*", confeccionada por Zé Caboclo na década de 1060, trouxe para a literatura um universo de acontecimentos comuns aos artesãos dos principais pólos de cerâmica artística no Brasil.

2. A IDENTIDADE DO OLEIRO E AS HABILIDADES ARTESANAIS

Parte do enredo de *A caverna*, uma alegoria saramaguiana, gira em torno do cenário de uma antiga olaria e remete o leitor não só a realidades portuguesas, mas, também, a realidades brasileiras relacionadas a essa prática artesanal, o que sugere verificarmos o resultado de pesquisas sobre os principais *"núcleos de produção de cerâmica artística no Brasil*[3]*"*.

No livro – conforme a explicação de João Marques Lopes (2010, p.99) – pode-se perceber uma espécie de *"corte com a realidade portuguesa"*[4] e, também, *"a ruptura mesmo*

[2] "Aristóteles vai formular os primeiros conceitos ligados à arte, em especial à literatura, registrando o conceito de *Mimeses* como maneira de transformação do real. 'Trans-formar', segundo a proposta aristotélica, significa mudar a forma, imprimir nela uma nova maneira de ver e de interpretar o real. Diferentemente de Platão, que considerava a arte como cópia distorcida, e, portanto, falsa e desprezível do real, Aristóteles imprimia-lhe um valor altamente positivo – fosse pela originalidade expressiva trazida em seu bojo, fosse pela condição potencial de criar novos olhares, novas formas de percepção do objeto e, por extensão, do próprio mundo. Nessa controvérsia entre cópia perigosa e desprezível e *mimeses* criativa reside a primeira grande contribuição ligada à natureza e ao valor do objeto literário. Até hoje, as contribuições deixadas pelos filósofos gregos representam aspectos fundamentais para qualquer reflexão sobre o fenômeno literário" (BASTAZIN, 2006, p. 2).

[3] "Alguns núcleos mais ativos constituíram estilo próprio e se tornaram referências importantes. Merecem destaque: o Alto do Moura, próximo a Caruaru, e as cidades de Tracunhaém, Recife e Olinda, em Pernambuco; a região do Vale do rio Jequitinhonha [...],e as cidades coloniais do sul de Minas Gerais; o entorno de São Luis, capital do Maranhão; a região nordeste e o litoral de São Paulo; núcleos em volta de Teresina, capital do Piauí; Juazeiro do Norte e algumas localidades litorâneas, no Ceará; Salvador, Cachoeira e mais algumas cidades do Recôncavo, na Bahia; e ainda Pirenópolis, em Goiás, e alguns núcleos nas cercanias da capital de Santa Catarina." (MASCELANI, 2002, p.21)

[4] "Eventualmente, Lanzarote e a sua geografia lunar poderão ter dado algum contributo para a desrealização das circunstâncias de tempo e lugar antes normalmente associadas a uma vivência visivelmente portuguesa, para um estilo mais seco e para caminhos alegóricos. Talvez a mundialização do nome e da obra do escritor, anterior, concomitante e posterior ao Prêmio Nobel, tenha também contribuído nestas sendas de ressimplificação e universalização do processo narrativo para permitir um diálogo mais profícuo com leitores que são agora

mais geral com coordenadas espaçotemporais concretas, o 'enxugamento' do estilo barroco [...] e a metamorfose do todo ficcional em alegorias" (ibidem).

Em *A caverna*, certo dia, Cipriano Algor, ao chegar ao Centro – lugar que comercializava com exclusividade as louças de barro que fabricava junto à filha Martha –, é avisado por um funcionário que seus produtos artesanais não seriam mais postos à venda, por terem sido considerados obsoletos pelos consumidores. O oleiro passa pela rejeição de seu ofício e resiste ao apagamento de sua profissão, ao decidir empreender, junto a Marta, a fabricação um novo produto - os bonecos de barro, cujas características ele irá buscar na antiga enciclopédia da família.

Martha aprontou os desenhos dos seis modelos de bonecos de barro que seriam oferecidos ao Centro, em três séries iniciais, *"a primeira totalmente fiel aos originais, a segunda desafogada de acessórios, a terceira limpa de pormenores supérfluos"* (SARAMAGO, 2000, p.81). Cipriano, impaciente, reuniu as cópias transpostas para o papel e dirigiu-se à olaria para começar a modelar o barro. O oleiro

> fez, desfez e refez bonecos com figura de enfermeiras e de mandarins, de bobos e de assírios, de esquimós e de palhaços, quase irreconhecíveis nas primeiras tentativas, mas logo ganhando forma à medida que os dedos começaram a interpretar por sua própria conta e de acordo com as suas próprias leis as instruções que lhes chegavam à cabeça. (SARAMAGO, 2000, p. 82).

Com essa atitude, Cipriano comprova que tem em si desenvolvido todas as capacidades de uma mão inteligente, pois é através da sensibilidade da ponta dos dedos, que o oleiro se orienta ao desempenhar o seu trabalho artesanal. Afinal, conforme a reflexão de Cipriano que se confunde com a voz do narrador

> Na verdade, são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão, algures entre a falange, a falanginha e a falangeta. [pois, o cérebro] nunca conseguiu produzir senão intenções vagas, gerais difusas, e sobretudo pouco variadas, acerca do que as mãos e os dedos deverão fazer. (SARAMAGO, 2000, p. 82)

De acordo com Sennett (2000, p. 169), há dois séculos, Immanuel Kant já havia dito que *"a mão é a janela que dá para a mente"*, o que nos leva a concluir que a mão é um dos membros do corpo humano que produz movimentos controlados pelo cérebro e que esses

---

oriundos de todas as latitudes. Porém, estamos a crer que estas transformações da estilística e da arquitetura narratológica vão sendo integradas numa metamorfização bem mais ampla de alegorizações de uma distopia avessa à dimensão futurante em forte contraste com as subversões portadoras de outros mundos que se encontravam em *Levantando do chão*, em *Memorial do convento* e nas outras obras dos anos 80" (LOPES, 2010, p100).

movimentos, *"aliados ao tato e às diferentes maneiras de segurar com as mãos"* (ibidem, p. 169) evoluíram fisicamente, junto à evolução de nossa espécie, e interferem na nossa maneira de pensar. Sobre o assunto, Richard Sennett (ibidem, p. 264) afirma:

> A mão precisa ser sensibilizada na ponta dos dedos, o que lhe permite raciocinar sobre o tato. Uma vez alcançado isto, podem ser abordados os problemas de coordenação. A integração entre a mão, o punho e o antebraço permite então aprender as lições de força mínima. Feito isto, a mão pode trabalhar com o olho para contemplar fisicamente o que vem pela frente, antecipando e assim sustendo a concentração. Cada etapa, apesar de desafiadora, dá sustentação à passagem para a seguinte, mas cada uma delas é um desafio por si mesmo.

Para Cipriano Algor e sua filha Marta, a inspiração nascida das imagens, do conhecimento obtido na antiga enciclopédia, é responsável pela criação e é o que dá início a uma nova fase de produção manual de objetos artísticos, mesmo que a matéria-prima continue a ser o barro. É quando se inicia um embate entre o sujeito do início do romance e o sujeito que surge no decorrer dessa relação.

Observamos que o *"sujeito da Modernidade"* (HALL, 2006a, p. 12) se constitui a partir de uma exterioridade e sofre mudanças instauradas a todo o momento, a partir dos conflitos que vivencia. Conflitos esses permeados pela sensação de não pertencimento, pela perda de poder e de status individual e social, que está presente em todas as relações de Cipriano. Com isso, sua identidade não é fixa, justamente porque é na Modernidade que as identidades sofrem deslocamentos ou fragmentações, havendo uma *"mudança estrutural"* que desestabiliza a própria imagem que o sujeito tem de si.

Podemos concluir que tanto Cipriano Algor e sua filha, como aqueles artistas populares ou artesãos que usam o barro como matéria-prima para criar com suas próprias mãos um produto artístico, utilitário ou figurativo, além disso, estão criando é a si próprios. Certamente, por trás do modelo dos bonecos escolhidos pelo oleiro e sua filha, está representado algo que vai além do que eles mesmos possam falar acerca de sua arte assim representada.

3. A *EXPERIÊNCIA AURÁTICA*

Em "*Obras Escolhidas, volume 1*", Walter Benjamin dedica importante capítulo sobre a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. Assim, sabemos que a imitação da

obra de arte produzida pelo homem sempre foi possível, mas, a sua reprodução técnica é um processo novo, *"muito embora os gregos conhecessem dois processos técnicos para a reprodução de obras de arte: as moedas e terracotas já eram por eles fabricadas em massa "*[5]. Para Cipriano Algor, os objetos de plástico produzidos em série não tinham o mesmo valor que os objetos de barro, confeccionados manualmente por ele em sua olaria residencial.

Para Benjamin, a beleza da obra de arte reside na sua *"essência misteriosa",* definida por ele como um "*invólucro*", que confere ao objeto de arte um tom de *"mistério"*. Ou seja, a "*aura"*, para Benjamin, é o *"invólucro"* da obra de arte, o que preserva nela mesma a sua essência de beleza, o seu caráter estético. Provavelmente, esse *"invólucro"* esteja diretamente ligado ao despertar de uma consciência crítica no observador de uma obra artesanal em cerâmica.

Essa relação "*aurática"* ocorreria entre *"o sentido do efeito"* e *"da recepção estética"* da "*aura"*, entre *"ser"* e "*coisa"* que se fundem num determinado "*fenômeno aurático"*. Tal fenômeno transcende a esfera do mundo sensível e se manifesta em um momento único, entre a obra de arte e o seu espectador.

Diante da situação do oleiro representada em "*A caverna"*, entendemos que os artesãos dos principais pólos de cerâmica artística no Brasil, entre eles Alto do Moura-Caruaru (PE), são indivíduos que confeccionam peças de barro manualmente com o uso de determinadas técnicas de reprodução que também são transmitidas de geração a geração, peças que provavelmente têm em si este "*invólucro"* a que Benjamin denominou "*aura"*.

Se é definido como obra de arte popular ou não, o artesanato que é produzido em Alto do Moura por aquele artesão que se dedica, que imprime características estéticas individuais em seu trabalho, podemos dizer que ele produz uma obra autêntica na medida em que tudo aquilo que ela contém *"é originalmente transmissível, desde sua duração material até o seu poder de testemunho histórico"* (BENJAMIN, 1992, p.8).

Afinal, são estas obras que representam o fazer artístico daqueles indivíduos, pertencentes a um grupo, a um contexto histórico determinado e a uma sociedade civil organizada. Por isso, convém lembrar que as peças de barro confeccionadas pela família Algor também constituem suas expressões identitárias, comuns aos seus criadores, suas vivências cotidianas, seus saberes que são repassados de geração a geração.

São essas vivências e saberes que podem ser percebidos no trabalho de Mestre Zé Caboclo, conforme descreve Guacira Waldeck (2008, p.11):

[5] SILVEIRA, Regina da Costa da. *O pintor d'O retrato e o Oleiro d'A Caverna na Era da Reprodutibilidade Técnica da Obra de Arte*. In: NONADA. Letras em Revista. Porto Alegre, UniRitter: 2005, p. 45.

> Além de responder ao estímulo do mercado, modelando médicos, advogados, dentistas, engraxates, lenhadores, sapateiros, pescadores e outros profissionais, Zé Caboclo, resgatando a técnica sedimentada pelas louceiras do Alto do Moura, demonstra apuro técnico nas figuras agigantadas, adequadas aos grandes espaços expositivos e à decoração de interiores, como as moringas antropomorfas Lampião e Maria Bonita. Esses temas – profissionais e mitos regionais – ganhavam mundo, sobretudo nas coleções do então Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais e de Jacques Van de Beuque (1922-2000).

E foi justamente após conhecer a coleção particular do francês Jacques Van der Beuque, exposta ao público que visita o Museu Casa do Pontal[6], no Rio de Janeiro, que Saramago pode ter tido uma "*experiência aurática"* ao observar obras artesanais únicas, feitas por artistas populares, artesãos brasileiros.

Em sua primeira visita ao museu, o escritor português foi remetido instantaneamente a um passado, a um presente e a um futuro de tudo aquilo que aquelas obras transmitiram ao seu olhar sensível, envolto naquele instante *"mágico*" e "*irrepetível"* entre ele – espectador – e elementos da obra confeccionada por Zé Caboclo. Foi um *"momento atemporal, mas fugidio, arrancado do fluxo do tempo; enfim, a ocorrência de uma experiência em sentido pleno*" (PALHARES, 2006, p. 100).

Aqui, reproduzimos na íntegra a passagem do livro, conforme o próprio autor do romance narrou em "*Cadernos de Lanzarote II"* (1999, p. 472).

> Confiar nas pessoas, confiar nas circunstâncias, confiar nos acasos, como aconteceu na visita que fizemos à Casa do Pontal, um fabuloso museu de arte popular brasileira, a quarenta minutos do Rio em automóvel, milhares de peças de artesanato autêntico recolhidas por um amador francês (amador, de amar...) que, durante anos e anos, cruzou o Brasil de lês a lês, salvando de irremediável perda, em muitos casos, peças talvez únicas. Foi neste museu, contemplando umas figuras de barro, ouvindo Luiz Schwarcz, a poucos passos de distância, que "Estes aqui podiam ser o princípio de um romance de José Saramago" (representavam dois camponeses de pé, conversando, como se tivessem acabado de encontrar-se no meio do caminho), foi neste museu, olhando estas figuras, sentindo agudamente a presença de todas as outras, que, de súbito, saltou na minha cabeça a centelha que andava a faltar-me para que a idéia de A caverna venha (talvez) a tornar-se em livro. São coisas que não se anunciam, acontecem sem precisar que as procurem, só há que dar por elas, nada mais... (SARAMAGO, 1999, p. 472)

[6] O acervo do Museu Casa do Pontal, tombado em 1991, é composto por mais de 8.000 obras, de 200 artistas brasileiros, produzidas no século XX. Concentra, além dos trabalhos, uma vida inteira de gerações de brasileiros que se refletem na expressão artística dos principais artistas populares dos pólos de arte popular no Brasil. É a vida de Alto do Moura, Tracunhaem, de Recife e Olinda, em Pernambuco; do Vale do Jequitinhonha e das pequenas cidades do sul de Minas Gerais; do vale do Paraíba, em São Paulo; de Salvador e do Recôncavo Baiano; de Juazeiro do Norte, no Ceará; de Teresina, no Piauí, dentre outros núcleos produtores vivos, e que estão em todas as partes do país, como em São José, SC. O Museu também abriga as coleções dos renomados artistas populares, como as obras de Mestre Vitalino, Zé Caboclo, Adalton Fernandes Lopes, Antonio de Oliveira, Manuel Galdino, Nhô Caboclo, Ciça, Dadinho e outros (MASCELANI, 2002).

Antes disso, no livro "*As pequenas memórias"* (2006) o autor alinhavou experiências de sua infância e adolescência e, em uma espécie de resgate, narrou momentos em que viveu ou passou férias na aldeia do Ribatejo.

> No lado direito do mesmo andar 9 [...] morava uma família composta de marido e mulher, mais o filho de ambos. Ele era pintor de uma fábrica de cerâmicas. [...] Éramos bons amigos, esse pintor e eu, o que deverá parecer surpreendente uma vez que se tratava de um adulto com uma profissão fora do comum no meu minúsculo mundo de relações, enquanto eu não passava de um adolescente desajeitado, cheio de dúvidas e certezas, mas tão pouco consciente de umas como das outras. O apelido dele era Chaves, [...] o senhor Chaves. Para adiantar o trabalho ou talvez para cobrar horas extraordinárias, ele fazia serão em casa e era nessas alturas que eu o ia visitar. [...] e eu passava à pequena sala de jantar onde, a um canto, iluminado por um candeeiro de bicha, se encontrava o torno de oleiro com que ele trabalhava. [...] Eu gostava de vê-lo pintar os barros, cobertos de vidrado por fundir, com uma tinta quase cinzenta que, depois da cozedura, se transformaria no conhecido tom azul deste tipo de cerâmica. Enquanto as flores, as volutas, os arabescos, os encordoados, iam aparecendo sob os pincéis, conversávamos. [...] intuía que aquele homem sensível e delicado fosse só. Hoje tenho a certeza disso. Continuei a freqüentar-lhe a casa mesmo depois de a minha família se ter mudado [...] e um dia levei-lhe uma quadra ao jeito popular que ele pintou num pratinho em forma de coração. (terá sido a minha primeira composição poética [...] que dizia; "Cautela, que ninguém te ouça – O segredo que te digo – Dou-te um coração de louça – Porque o meu anda contigo" (SARAMAGO, 2006, p. 47-50).

Saramago, em 1939, após concluir o curso de serralheiro mecânico, trabalhara ocupando funções administrativas *"na Caixa do Abono da Família do Pessoal da Indústria Cerâmica, que, aliás, desempenhou até cerca da década de sessenta"* (SEIXO, 1999, p.11). Poeta, crítico literário, tradutor, cronista e com experiência na área de edição de jornais, José Saramago publica o seu primeiro romance, "*Terra do pecado*", em 1947, mas só despontaria no cenário cultural português a partir de 1970, período em que escrevia para o "vespertino A Capital e no prestigiado semanário oposicionista Jornal do Fundão" (LOPES, 2010, p. 44).

Segundo João Marques Lopes (2010, p. 45), em "*Biografia José Saramago"*, *"há muitas crônicas em que se finca a intertextualidade face à tradição literária e certa ficcionalidade onde surge embrionariamente o desenho de situações, personagens e espaços mais tarde aproveitados em romances"*. As crônicas do escritor - retiradas da imprensa e deslocadas do seu local de origem: o contexto jornalístico, foram publicadas em livros entre os anos de 1968 e 1972. Podemos dizer que este foi o marco inicial da inserção de Saramago no espaço literário.

"A bagagem do viajante" foi lançado pela Editora Futura em 1973 e é *"um repositório de textos aparecidos em A capital e Jornal do Fundão"* (SEIXO, 1999, p.10).

Segundo Vera Bastazin, em seu artigo intitulado "*José Saramago: hibridismo e transformação dos gêneros literários*" (2006, p. 10), *"esse processo de transmutação entre gêneros se perde totalmente e não se consegue mais detectar referências sejam elas temáticas ou estruturais, em relação à crônica"*. A crônica "*A oficina do escultor",* um dos textos compilados no livro "*A bagagem do viajante"* (2007), sugere "*sons, imagens e sensações diversas, responsáveis pela configuração da escultura/escritura que se produz no interior da oficina – lugar de trabalho, onde ocorrem grandes transformações"* (ibidem, p. 10).

E foi através da narrativa de suas histórias familiares, que Saramago escritor informou ao leitor sobre a sua convivência com quem fabricava objetos de barro, ao narrar a sua relação com um vizinho oleiro, a quem ele costumava visitar desde a infância. Foram essas situações, fruto de seu trabalho administrativo e jornalístico, ou de suas conversas e observações na companhia de seu vizinho oleiro, trazidas para a literatura que, de uma forma, ou de outra, permaneceram enraizadas nas memórias do autor português, como parte de suas vivências armazenadas com determinada finalidade, e que podem ter sido utilizadas na composição do enredo do livro "*A caverna"*. E pode ser que aquelas experiências passadas tenham sido justamente uma das causas daquela "*experiência aurática"* que o escritor teve diante da obra do artista Zé Caboclo, ao visitar o Museu Casa do Pontal, conforme mencionou Horácio Costa:

> Conforme veiculado pela imprensa à época da sua publicação, foi numa visita ao "Museu do Pontal", situado nos arredores do Rio de Janeiro, que José Saramago se inspirou para escrever seu último romance, *A Caverna*. Neste museu, *o escritor "descobriu" umas estatuinhas de barro feitas há quarenta anos por um artista popular, Zé Caboclo*, representando figuras humanas. (COSTA, 2002, p. 186, grifo nosso).

Além de Costa, a portuguesa Sara Vicente (2008, p.31), em sua dissertação de mestrado, considerou os registros de Saramago em "*Cadernos de Lanzarote II*", apontando a possibilidade de que

> a visita ao Museu Casa do Pontal, no Rio de Janeiro, tenha assumido esta relevância na construção do romance, pois todo o ambiente envolvente ao museu reflecte a importância da arte popular cerâmica, não só na cultura (neste caso particular) a brasileira, mas simultaneamente, serve para questionar em que lugar terá ficado o artesanato na caminhada em direcção à modernidade e ao consumismo das grandes superfícies comerciais. (VICENTE, 2008, p.31)

Certamente, ao adentrar as portas da casa em que está exposta a coleção de peças artesanais que compõem o acervo do museu de arte popular brasileira, rodeada por um imenso jardim com plantas nativas, o escritor português encantou-se com os bonecos feitos de barro, de papel machê, de madeira e até mesmo de miolo de pão ali expostos. Sara Vicente afirma que

> a imagem que Saramago refere, intitulada "Bom Dia", de autoria de Zé Caboclo, mostra o mundo rural através de dois camponeses aí retratados. Devemos assinalar a referência a "um velho de cachimbo" (SARAMAGO, 2000, p.75), como uma das hipóteses para os seis bonecos finais na olaria de Cipriano Algor. (VICENTE, 2008, p. 31)

Assim, orientados pelo que escreveu Horácio Costa (2002) – com base nos próprios escritos de Saramago a respeito do fato –, acreditamos ser possível que um trabalho tenha atraído José Saramago, em especial, antes de o escritor começar a escrever o livro "*A caverna"*: dois bonecos em um aperto de mãos, moldados por Zé Caboclo nos anos 1960.

> Neste museu, o escritor "descobriu" umas estatuinhas de barro feitas há quarenta anos por um artista popular, Zé Caboclo, representando figuras humanas. Esse museu privado, que reúne uma coleção de trinta mil peças de arte popular, está situado ao sul do Rio, perto do mar porém longe do centro da cidade: para chegar a ele, deve-se passar por bairros ultramodernos – a Barra – nos quais quilômetros de torres de um luxo anódino sucedem-se monotonamente, interrompidas de tanto em tanto por shopping-centers de aparência intercambiável; haverá sido esse ambiente, próximo talvez ao que poderíamos chamar de "urbanística orwelliana", o outro fator que sugeriu a Saramago a escritura de A Caverna. (COSTA, 2002, p. 4)

Portanto, foi nesse museu no Rio de Janeiro que o ilustre escritor português construiu experiências através do contato com a obra dos principais artesãos brasileiros que trabalham com o barro. E pode ser que o francês Jacques Van der Beuque, colecionador de peças artesanais, apaixonado pela cultura brasileira e que deu início a uma das mais significativas exposições de arte popular no país, a partir de um novo *"olhar"* sobre a cultura popular brasileira, tenha inaugurado um novo *"lugar"* para o artesanato em cerâmica.

Conclusões

O espírito do livro "*A caverna"* (2000), a descrição das circunstâncias e do espaço que envolve a família de oleiros, as habilidades manuais de Cipriano e de Marta, as características da Olaria, do Cinturão Agrícola, do Cinturão Industrial, do Centro, são constitutivos da obra do escritor português e remetem o leitor a realidades brasileiras originais

e, ao mesmo tempo, a acontecimentos comuns a indivíduos habitantes de diversos lugares do planeta**.**

Evidenciamos que o artista plástico, designer e colecionador Jacques Van der Beuque, com sua coleção; o artista popular pernambucano Zé Caboclo, autor da peça de barro denominada *"Bom dia";* bem como o escritor português José Saramago, no livro *"A caverna"*, explicam a relação entre os homens e as coisas, transportadas a significações diversas.

Ao averiguarmos as razões e as circunstâncias dos desfechos dessas histórias, da ficção e da realidade concluímos que o processo de constituição identitária é ininterrupto tal qual a evolução do homem e da sociedade. Da Grécia antiga, com Hefestos, aos dias de hoje, com as novas disposições legais em prol do desenvolvimento do trabalho artesanal, evoluiu também a valorização dos trabalhos manuais. Emergem novos olhares sobre as práticas artesanais - que se desenvolvem através de capacidades humanas, e novos lugares para os objetos artesanais - como produtos que carregam em si a *aura*, no conceito benjaminiano, capaz de fazer o espectador ou o próprio artista, amador ou profissional, revelar algo – talvez perdido ou escondido, fragmentado – sobre a sua própria identidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma obra literária, que no passo novo sempre conserva rastros antigos – entendidos aqui como as leituras que sedimentaram o conhecimento do escritor – consideramos que o artesanato feito com o barro, de modo geral, também expressa sonho, conhecimento e experiências, uma soma que não tem limites na criação do artesão.

Visto desse modo, o artesanato e a literatura como representações da realidade sempre alargam seus espaços para leituras e interpretações diferentes, uma vez que cada indivíduo – artesão ou escritor, espectador ou leitor – também se mantém diverso em sua formação, constituição e expressões identitárias.

REFERÊNCIAS

BASTAZIN, Vera. José Saramago: hibridismo e transformação dos gêneros literários. **Nau Literária: Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas**. Dossiê Saramago, PPG-LET-UFRGS, Porto Alegre, vol. 02, n. 02, jul.-dez., 2006a.

BENJAMIN, Walter. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

_____ **Magia e Técnica, Arte e Política.** IN: _Obras Escolhidas. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERND, Zilá. (Org.) **Dicionário de Figuras e Mitos Literários das Américas**. Porto Alegre: Tomo Editorial -Editora UFRGS, 2007.

CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
COSTA, Horácio. A construção da personagem de ficção em José Saramago. **Colóquio Letras**. Lisboa, Calouste Gulbenkian, 1999, p. 205-216.

_____ ***A caverna***, de José Saramago. Resenha. FFLCH-USP. São Paulo: Via Atlântica, 2002, p. 186-189, n. 5, out. 2002. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlcv/posgraduacao/ecl/pdf/via05/via05_16.pdf>. Acesso em: 12 maio 2009.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006a.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006b.

LOPES, João Marques. **Biografia José Saramago**. Lisboa: Guerra e Paz, 2010.

MASCELANI, Ângela. **Caminhos da arte popular**: o vale do Jequitinhonha. Rio de Janeiro: Museu Casa do Pontal, 2008.

_____. **O mundo da arte popular brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

MUSEU CASA DO PONTAL. **Arte popular brasileira**. Artista Zé Caboclo. Todos os direitos reservados. Casa Do Pontal 2002. Disponível em: www.popular.art.br/htdocs/default.asp?criterio=artista&artigo=Zé%20Caboclo. Acesso em: 13 jul. 2009.

PALHARES, Taisa Helena Pascale. **Aura**: a crise da arte em Walter Benjamin. São Paulo: Barracuda, 2006.

SARAMAGO, José. **A bagagem do viajante.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **A caverna.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **As pequenas memórias.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
_____.**Cadernos de Lanzarote II**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SEIXO, Maria Alzira. **Lugares da ficção em Jose Saramago**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1999.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVEIRA, Regina da Costa. O pintor d'O retrato e o Oleiro d'A Caverna na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte. **Nonada, Letras em revista**. UniRitter: 2005, p.45 – 54.

VICENTE, Sara Marisa Marques. **Construção e desconstrução de identidades em *A caverna* de José Saramago e *Who's afraid of Virginia Wolf*, de Edward Albee**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas Secção de Estudos Ingleses e Norte-americanos. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2008. Orientador: Carlos Ceia.

WALDECK, Guacira. **Família Zé Caboclo**. Rio de Janeiro : IPHAN, CNFCP, 2008. 36 p. (Sala do Artista Popular; n. 143). Disponível em: <www.cnfcp.gov.br/pdf/CatalogoSAP/catCaboSAP143.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2009.

A INCLUSÃO NOS MEANDROS DA LITERATURA E DOS LIVROS INFANTIS

Maria Fátima Mores – FEEVALE[1]
Benicio Backes - FEEVALE[2]

RESUMO
Estudo sobre as noções de inclusão que circulam em livros infantis quanto às suas contribuições na constituição de pensares, dizeres e práticas que se pretendam inclusivas. Parte do fato de encontrar-se, atualmente, uma diversidade de obras infantis disponibilizadas pelo mercado editorial que trazem à cena o tema da inclusão, enfatizando cada qual uma necessidade especial ou diferença específica. Os mesmos, em diferentes situações, são vistos como recurso para se trabalhar questões que envolvam a inclusão em sala de aula. Daí a importância de se analisar as noções que circulam nos livros infantis sobre inclusão, diferença e diversidade, identificando as estratégias utilizadas para sua abordagem. Discute a produção literária infantil quanto às suas possibilidades formativas e as compreensões de norma, diferença, identidade e diversidade. A partir das categorias - a diferença como detalhe; noção compensatória: compensação pela diferença; diferença reduzida à diversidade - analisa três livros infantis quanto aos sentidos e conteúdos que são pensados e articulados em suas narrativas sobre a diferença e a diversidade. Aponta para a necessidade de uma docência balizada pelo estudo e a reflexão da prática educativa como possibilidade de romper com a lógica de uma sociedade que marca e reitera as diferenças, colocando as pessoas com necessidades especiais em patamares, por vezes, de exaltação, compensação, discriminação, espetáculo – algumas das situações que, também, circulam nas falas e representações dos livros infantis analisados.
Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

Com a inclusão ganhando terreno, tanto no campo teórico como no campo da experiência prática, principalmente em ambientes educativos, começa-se a escrever livros direcionados sobre as diferenças, com personagens com necessidades especiais. A inclusão passa a ser uma temática abordada por várias obras no segmento da literatura infantil, cada qual com um foco e ênfase voltada a esta ou aquela diferença ou necessidade especial. E, em diferentes situações, esse tipo de literatura torna-se um recurso para os educadores a fim de trabalharem as questões da inclusão em sala de aula.

Dentro desse contexto, situa-se o presente estudo, debruçando-se sobre a seguinte questão: como as noções de inclusão circulam em livros infantis e o quanto elas podem contribuir na constituição de pensares, dizeres e práticas que se pretendam inclusivas? Tem

[1] Formanda em Licenciatura em Pedagogia. Professora de Educação Infantil.

[2] Mestre em Educação – UNISINOS/RS. Professor de Filosofia, Filosofia e Educação e Infância, Cultura e Currículo – FEEVALE/RS. Coordenação dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Pedagogia – FACCAT/RS.

como objetivo analisar as noções que circulam nos livros infantis sobre inclusão e identificar as estratégias utilizadas para, direta ou indiretamente, abordar questões de inclusão, diferença e diversidade.

Na busca de uma resposta ao problema levantado, de forma a atingir o objetivo traçado, constrói-se, inicialmente, um referencial teórico com base nas discussões sobre a literatura em relação às suas possibilidades formativas e se discute as compreensões de Norma, Diferença, Diversidade e Identidade - conceitos (re)produzidos, (re)afirmados e reiterados nos espaços educativos infantis - quanto ao que lhes é específico.

Em um segundo momento, fazem-se algumas incursões em livros infantis, procurando analisá-los quanto aos conteúdos e sentidos propostos como experiência e/ou problematização da diferença.

Sendo os livros infantis um recurso muito utilizado em sala de aula, principalmente para efeito de contação de histórias e de dramatizações, e levando em conta o vasto catálogo de obras que, de uma forma ou de outra, procuram trazer à tona o tema da diferença sob a perspectiva da inclusão, selecionou-se, para o presente estudo, três livros. A escolha dos mesmos torna-se suficiente para a análise, visto que o interesse não está em enumerar ou quantificar situações que remetam à inclusão, mas em compreender como as noções de inclusão circulam na literatura infantil e o quanto elas podem contribuir na constituição de pensares, dizeres e práticas que se pretendam inclusivas.

1 OS LIVROS INFANTIS: ENTRE O CONSUMO E A FORMAÇÃO

Em uma sociedade de consumo, em que tudo se torna mercadoria, a literatura infantil também foi apanhada pela atualidade de assuntos, como possibilidade de oferecer-se como mercadoria atraente. Na escola, a educação especial está em evidência. E a inclusão como tema em foco ingressa e circula na criação de histórias de livros infantis e de literatura infantil, que procuram, em suas narrativas, desvendar o cotidiano da educação infantil, usando explicações sobre crianças com necessidades especiais por meio de personagens que vivenciam certas diferenças mais em voga.

Conforme Silveira (2010, p. 02), embora a literatura já vinha há muitos anos mostrando "'personagens diferentes' [...], na última década uma preocupação mais programática com a formação da criança para 'conhecer' e aceitar o diferente vem ensejando uma proliferação de títulos dentro de várias vertentes da temática".

Como professor, não se pode apenas embarcar nessa discussão como se esses fossem os últimos e os melhores recursos a nos oferecer suporte para lidar com o cotidiano da sala de

aula. Há que se imergir nas muitas informações e pensar o texto dos contos em sua abertura para novas perguntas e reflexões. E, segundo Larrosa (1999, p. 142), “entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito”. É permitir-se ser provocado para novos enfrentamentos, novas reflexões e novas respostas.

A literatura tem um papel formador na personalidade dos indivíduos, ela vem ao longo de sua trajetória constituindo conhecimentos, percepções, sentidos, mundos, moradas para os sujeitos a quem ela é endereçada. Assim, para pensar a literatura infantil como um recurso para formação, convém citar uma fala de Monteiro Lobato, a qual se aproxima muito das formas de se pensar e trazer, hoje, o livro no âmbito escolar desde a Educação Infantil. Segundo Lobato (apud PEREIRA, 1999), “ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar”.

É uma fala que evoca um querer que a criança vivencie os livros como se fossem uma moradia. A criança é vista, hoje, como um sujeito dinâmico que age, deseja o mundo dos livros, que aprende, se confronta, estremece e impulsiona, mostra pretensão em entrar ou não no livro. Várias das diferentes (re)ações da criança em relação aos livros dependem do significado e de como este lhe é apresentado, narrado, contado, cantado em um dado momento.

Ainda em relação às experiências suscitadas pela leitura, pode se perguntar junto com Drumond de Andrade (1973, p. 586):

> Que coisa é o livro? Que contém na sua frágil arquitetura aparente? São palavras, apenas, ou é a nua exposição de uma alma confidente? De que lenho brotou? Que nobre instinto da prensa fez surgir esta obra de arte que vive junto a nós, sente o que sinto e vai clareando o mundo em toda parte?

Ao se pensar sobre o conjunto de questões propostas por Drumond de Andrade, depreende-se que a linguagem, a situação, o enredo e o cenário presentes no livro podem ter um significado bem singular para quem o lê, constituindo (in)formações para si, bem como o atraindo para novas leituras. O livro infantil tem essa função educativa de dizer, através de sua linguagem, de suas produções de cenários e de personagens algo que possa ser assimilado pela sensibilidade da criança e experienciado como emoção, encantamento, conflito...

Segundo Ketzer (2003, p. 13), “a criança carrega consigo uma cultura, concebida simbolicamente na imersão das vivências experimentadas em sua comunidade cognitiva, que lhe fornece um mapa de navegação do qual fará uso ao longo da vida”. Daí a importância de a

criança ter acesso a diferentes leituras que lhe agucem a curiosidade na busca de resolução dos problemas da vida cotidiana.

A esse respeito, Cademartori (2010, p. 24), afirma que

> [...] a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. [...] a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento.

A literatura infantil trata, pois, do imaginário, divertimento, emoção, educação, conscientização, formação de leitores, liberta e constitui sujeitos. Historicamente, a literatura infantil, por não estar desconectada do que se passa na sociedade, vem abordando temas que se vinculam aos conflitos experimentados no cotidiano das crianças. Nessa perspectiva, a literatura infantil sempre teve um caráter pedagógico, uma tendência desde sua origem, embora por muito tempo tenha silenciado "no texto questões relativas a diferenças, conflitos, finitude, certas circunstâncias existenciais árduas e interesse de jogos de poder" (CADEMARTORI, 2010, p. 24).

Já, hoje, dentro de um contexto de mundo e de sociedade em que se discute e se procura promover a inclusão, esta passa a ser uma temática abordada por várias obras no segmento da literatura infantil, cada qual com um foco e ênfase voltada a esta ou aquela diferença ou necessidade especial. E "as transformações no conceito de infância e de família tornam a criança um sujeito com identidade própria, visto como um consumidor em potencial também para os objetos literários" (BORDINI, 2003, p. 271).

Nesse contexto, o mercado tem um grande poder, porque com sua mídia entusiasma os compradores, pais, professores, escolas inteiras. Como afirma Ketzer, (2003, p. 12),

> nas escolas de Educação Infantil o livro é uma ferramenta de trabalho, que transita de uma sala para outra, pois a literatura tem um papel cultural pedagógico fundamental na formação do sujeito. Ou seja, no sentido de dizer algo. [...] cultura como toda e qualquer forma de construção de significado.

Livros infantis que de alguma forma contemplam a inclusão, diferença ou diversidade são materiais bastante solicitados, por ser um tema que ainda precisa de estudo, e porque o professor nem sempre sabe lidar com as múltiplas situações que se lhe apresentam em sua prática educativa de sala de aula. Então, muitas vezes, o livro é contemplado como o suporte para o inesperado, fazendo dele uma espécie de "varinha mágica", para responder

também ao que não se sabe, deslumbrando-se com suas mensagens, sem refletir e pensar sobre possíveis efeitos que essa linguagem produz na constituição dos sujeitos infantis.

2 IDENTIDADE E DIFERENÇA

Discutir a inclusão significa colocar também em debate a diferenciação dos conceitos de norma, diferença, diversidade e identidade. Como fazem parte do cotidiano da docência, muitas vezes são exaltados com chavões bonitos e frases prontas, discutidos e (re)elaborados pelas políticas públicas, principalmente dentro do espaço escolar, como aponta Lopes (2007, p. 13), "o conceito de diferença, considerando a escola e o currículo, é geralmente, traduzido como diversidade ou identidade".

A escola diz-se inclusiva e se usa de muitos conceitos, por vezes pouco entendidos pelos professores, seja por falta de um estudo mais aprofundado, seja porque são carregados de sutilidades, que passam despercebidos, "uma vez que as professoras e professores da educação básica não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade" (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 38) e menos ainda para uma perspectiva da diferença, uma discussão mais recente.

Somada a essa questão, aliam-se as políticas públicas, as leis, seminários de educação, que, geralmente, reduzem a diferença à diversidade. Lopes (2007, p. 21) destaca, nesse sentido, que "o Estado, quando reduz a diferença na diversidade, não está se comprometendo com mudanças políticas na forma de ver e de constituir a sociedade, apenas compromete-se com a inclusão da diversidade no mesmo espaço físico".

A diversidade faz parte da diferença, mas a diferença não se reduz a ela. De acordo com Ferré (1995), "a diversidade é uma marca visível, ou seja, a cor dos cabelos, dos olhos, a deficiência física, a altura, a falta de audição, de visão, etc", (apud LOPES, 2007, p. 21).

A diferença, por sua vez, está para além da marca do corpo, essa é apenas uma das facetas possíveis. Portanto, quando se fala em inclusão, não se está referindo somente à deficiência, síndromes, transtornos, mas de sujeitos singulares, com modos de aprender também singulares.

Assim, apropriar-se dos conceitos de diferença e de diversidade, para compreendê-los em suas aproximações e especificidades, torna-se fundamental para se pensar a inclusão em sala de aula. Em outras palavras, é o que nos permite entender se "queremos ser iguais aos outros ou se desejamos preservar as nossas diferenças" (CARVALHO, 2008, p. 13).

Se, por um lado, é possível traduzir a diversidade através de diagnósticos, a diferença é intraduzível e ingovernável. Ela não pede respeito ou tolerância, apenas existe e difere. A

diferença é aquilo que nos escapa, que não pode ser enquadrada, capturada, nomeada, pois dá-se na presença de cada um de nós, com suas singularidades (LOPES, 2007).

É nas relações que nos constituímos enquanto diferentes; ser diferente é sentir-se diferente e esse é um processo cultural. Portanto, "não basta ter uma deficiência para ser diferente, é a forma como os outros me olham, me significam e como me enredo nas tramas sociais que me faz ser o que o outro não é" (LOPES, 2007, p. 29).

A diferença é perturbadora e acaba com a tranquilidade daqueles que buscam pela mesmidade. Desse modo, a sociedade e a escola, já que ambas estão imbricadas, trabalham em diferentes situações, com um espaço e um tempo homogêneo, buscando a ordem que é delimitada pela norma: "[...] norma que classifica, compara, avalia, inclui e exclui. Toda lei mantém aqueles que denominamos excluídos fora de seu controle, pois não cabe a ela pensar o excluído, mas cabe prever o incluído" (LOPES, 2007, p. 11).

Aqueles que não se encontram nessa zona de normalidade, considerada um padrão ideal, estão sujeitos a processos de normalização, para que sejam corrigidos. Nesse cenário, a diferença tem sido vista como algo negativo que o sujeito porta e que necessita ser corrigido ou normalizado.

Encontramos, pois, nas escolas, as crianças com comportamentos indesejados, com síndromes das mais variadas, e o que fazemos? Queremos normalizá-los dentro daquilo que temos em mente entre ser normal e anormal. Nós temos um padrão desejável em nossa concepção. Queremos o aluno que sente, preste atenção, faça o trabalho, obedeça, ouça as regras..., o que vai na contramão do que defende Lopes (2007, p. 21), ao dizer que a "diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela".

Em outras palavras, os sujeitos e seus modos de ser, isto é, suas identidades não são naturais, são construídas culturalmente. Assim, a identidade "é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente" (HALL, 2000, p. 13). Entende-se, nesse sentido, que a identidade não é algo plenamente estável, vai se modificando conforme o período de nossa história, é incompleta, cabe-lhe o sentimento de sempre estar faltando algo.

> Tem a ver não tanto com as questões 'quem somos' ou 'de onde viemos', mas muito mais com as questões 'quem nós podemos nos tornar', 'como nós temos sido representados' e 'como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios (SILVA, 2000, p. 109).

Por essa perspectiva, se a identidade não é algo natural e centralizada, mas construída culturalmente pelas narrativas e práticas culturais, somos nós, a partir do nosso olhar sobre o humano e o mundo, que procuramos enquadrar as diferenças a partir de categorias identitárias focadas nas qualidades ou defeitos, diferenças ou deficiências, normalidades ou anormalidades de pessoas e de grupos.

> Numa sociedade que prima pelo padrão da normalidade, as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram com o 'padrão' estabelecido como ideal e são colocadas num espaço de diferenciação, segregadas (CARVALHO, 2008, p. 21).

A mesma situação de desvantagem trazida por Carvalho (2008) encontra-se nos processos de inclusão de sujeitos com necessidades especiais na escola regular. Esses sujeitos experimentam a diferença e a construção de sua identidade de um modo muito mais sofrido, porque estão fora do convencional e daquilo que sempre foi visto como normal, padrão, ou seja, eles não se encontram facilmente aceitos porque suas diferenças não têm ainda uma aceitação cultural.

Assim sendo, como aponta o presente estudo, há de se dar uma olhada para a literatura infantil que, ao contagiar os educadores com suas produções de livros enquanto pedagogias culturais que ensinam, pretendem-se como suporte aos mesmos para trabalharem com situações que envolvam diferença, diversidade e inclusão. As histórias podem vir carregadas de significados embutidos em seus conteúdos, que tanto podem ajudar em sala de aula para trabalhar as diferenças, instituindo novas práticas baseadas no fomento do respeito e da solidariedade, como podem contribuir para reafirmar velhos preconceitos, tabus e crendices em relação às práticas inclusivas.

3 OS LIVROS INFANTIS E SEU OLHAR SOBRE A INCLUSÃO

Na análise que segue, os três livros da literatura infantil em estudo são apresentados, tanto na sua composição de mensagem nos seus aspectos explícitos, quanto a questões que vêm implícitas em ilustrações, reiterações, aproximações, compensações. O trabalho de análise dar-se-á por categorias. Em relação ao nascimento dessas categorias, cabe destacar Gomes (2007, p. 88):

> a categorização tanto pode ser realizada previamente, exigindo um conhecimento sólido por parte do pesquisador pra encontrar um esquema classificatório adequado

> ao assunto a ser analisado, como pode surgir a partir de análise do material de pesquisa.

No presente estudo, as categorias - a diferença como detalhe; noção compensatória: compensação pela diferença; diferença reduzida à diversidade - sucederam-se no decorrer da análise do objeto de estudo - os três livros infantis – em relação às discussões teóricas sobre as possibilidades formativas dos livros infantis e sobre identidade e diferença.

Como forma de organização da presente análise, ao se discutir cada uma das categorias através de um dos materiais selecionados, far-se-á, inicialmente, a descrição do livro quanto a sua narrativa e forma. Segue-se com a transcrição do resumo apresentado na contracapa do livro e/ou do catálogo de apresentação e se parte para uma análise de seu conteúdo quanto aos aspectos que evolvem as possibilidades da inclusão.

3.1 A DIFERENÇA COMO DETALHE E ESPETÁCULO

O livro *A Zebrinha Preocupada,* de Lúcia Reis, é da Editora FTD, do ano de 2001, e contém 32 páginas. O tamanho do livro possibilita às crianças manusearem-no sozinhas e sua narrativa conta com gravuras atrativas e coloridas. As personagens são uma zebra e uma girafa. O texto é com parágrafos curtos, o que, de certa forma, facilita ao professor lê-lo para as crianças. O livro trata da história de uma zebrinha de listras deitadas e de uma girafa de pintas quadradas. O tema abordado, como cita o catálogo (s.d., p. 25), é "lidar com as diferenças" e a contracapa do livro apresenta o seguinte texto como indicação de leitura:

> aAlgumas vezes nossos problemas e preocupações parecem muito maiores que realmente são. Essa história irá mostrar a você como é importante ter um bom amigo na hora certa e como vale a pena ouvir o que os verdadeiros companheiros têm para nos dizer (REIS, 2001).

Ao iniciar a leitura do livro, encontramos, em sua apresentação, um parágrafo com o seguinte: "o livro trata justamente da 'diferença'. De quem é 'diferente', sabe disso e mesmo assim se torna feliz" (Ibid., p. 5).

É interessante observar que nessa apresentação inicial já se encontram os indícios de um olhar que percebe a diferença como detalhe, o que pode sugerir tanto a espetacularização como a necessidade de contar com a sorte para tornar-se feliz – no exemplo da história referida, contar com a sorte de encontrar alguém radicalmente diferente de seus pares.

Nessa perspectiva, olhar sobre a diferença que atravessa a história da Zebrinha Preocupada pode denotar, de um lado, uma opção feita pela autora na sua forma de entender a diferença e, de outro, evidenciar uma "corrida" ao mercado editorial da literatura infantil,

aproveitando-se de um momento histórico favorável de consumo de literatura infantil que aborde o tema da inclusão.

Nesse contexto, os autores, às vezes, aproveitam o momento para escrever e sequer se mostram atentos para as possíveis traições que vêm à tona em seus textos, devido a compreensões já cristalizadas, através do uso de uma linguagem viciada e não suficientemente refletida quanto às novas compreensões que se pretende sugerir.

Na sequência da narrativa, a personagem Zebrinha aparece "muito preocupada" (Ibid., p. 6), porque tinha uma diferença, que é apontada mais adiante como detalhe e problema: "se não fosse um pequeno detalhe, a zebrinha não teria nenhum problema..." (Ibid., p. 10). Tratar a diferença como detalhe e problema não permite que ela seja refletida e confrontada como diferença; fica-se apenas no espaço da nominação.

Confrontar como diferença não é o mesmo que comparar. Enquanto o confronto implica possibilidades de reconhecimento de algo novo (GARCIA; MOREIRA, 2003), a comparação remete à ideia de aproximações por semelhança ou diferença e, geralmente, binárias (bem e mal; bonito e feio, por exemplo). Visto que a diferença é "intraduzível", segundo Lopes (2007), ela não pode ser comparada com outros sujeitos.

Em toda narrativa da Zebrinha Preocupada, a diferença é apontada como uma marca em seu corpo: "a Zebra de listras deitadas" (REIS, 2001, p. 14). E, assim, um dia a Zebra conhece "uma Girafa muito estranha" (Ibid., p. 18). E, "se não fosse um pequeno detalhe, a Girafa não seria estranha: suas pintas eram quadradas" (Ibid., p. 22).

As duas personagens acabam se tornando amigas, consolam-se quanto às marcas da diferença estampadas em seus corpos. E a Girafa, como que num passe de mágica, parece encontrar a fórmula para acabar com a discriminação e propõe: -"Então, Zebrinha, vamos acabar logo com essa história e vamos brincar depressa!" (Ibid., p. 28).

O final da história é marcado pelo encontro da diferença consigo mesma, ou seja, o final da história, como suposto na narrativa, não resolve a questão do respeito e do convívio com a diferença. Antes supõe um novo enquadramento, uma nova normalização e padronização, reiterando a exclusão da diferença. A Zebrinha e a Girafa encontram-se porque iguais na diferença apresentada e, assim, acabam se enquadrando dentro de uma diferença, que passa a ser a nova normalidade para elas. Nesse sentido, a diferença continua sendo comparada ao que é padrão e se reitera a exclusão das duas personagens, que se encontram na diferença sem, no entanto, poder viver a perspectiva de encontrar-se com a diferença na sua radicalidade e estabelecer com ela vínculos de respeito e de solidariedade.

3.2 NOÇÃO COMPENSATÓRIA: COMPENSAÇÃO PELA DIFERENÇA

João Bobo é uma história recontada por Ana Maria Machado, publicada pela Editora FTD, de São Paulo, no ano de 2004, e contém 30 páginas. Nesse livro, há ilustrações que remetem expressamente às falas do texto, o que chama bastante a atenção das crianças da educação infantil.

No conto, João é rotulado de bobo, mas ele é o escolhido para se casar com a moça mais rica, por fazê-la rir. O tema abordado, segundo o catálogo (s.d., p. 40), "é discriminação e casamento" e no mesmo consta como resumo da história, o seguinte:

> Era uma vez um menino que nasceu meio bobo e foi crescendo mais bobo ainda. Ao vê-lo passar, as crianças cantarolavam: 'Ai, que belezoca! João Bobo é um boboca!' e até o próprio João achava graça. Perto dali, morava o fazendeiro mais rico da região com sua filha, que não ria e, por isso, prometeu casá-la com o rapaz que a fizesse sorrir. Já ficou claro com quem a donzela acabou se casando?

A resposta sugerida à pergunta final do resumo apresentado no catálogo aponta para uma noção compensatória da diferença. E a história toda se desenvolve nessa perspectiva, ou seja, aborda a diferença como compensação, visto que a personagem principal do texto é associada a um ser que não é inteligente. A diferença é tratada de uma forma preconceituosa, banalizando as potencialidades da personagem, mas que, em meio ao contexto, é compensado, porque se mostra engraçado.

O livro apresenta em seu texto uma personagem que "nasceu bobo". "Era bom, prestativo, amigo das pessoas, carinhoso com os bichos, só não era inteligente" (MACHADO, 2004, p. 4). João é colocado em um patamar de incapaz, de coitadinho, que fazia coisas tolas, situação que pode ser pensada no âmbito da sala de aula. Esse livro possibilita ver o quanto a diferença pode ser compreendida dentro do espaço escolar aos olhos das crianças com uma personagem que precisamos tolerar, porque não "era inteligente" e sim anormal em relação aos "normais". Conforme Carvalho (2008, p. 17),

> no caso das pessoas em situação de deficiência, suas diferenças ganham conotações importantes e, como num eco, reverberam sob forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidade para manifestação e desenvolvimento.

Na narrativa do livro, a personagem é vista como alguém que não consegue ser capaz e as pessoas constroem em torno dele um preconceito sobre sua diferença, que ele mesmo

acaba achando que é o correto, afinal "não era inteligente". "– Ai, que belezoca! João Bobo é um boboca!" (MACHADO, 2004, p. 5; 7; 25; 27) era a música que todos cantavam ao João Bobo. Ele mesmo acaba aceitando a diferença como algo imposto e conforma-se dentro da sua diferença. Assim, encontramos a personagem [...] "cantando e dançando sua musiquinha" (Ibid., p. 27). Dessa forma, autoafirmando-se não inteligente, mas, por outro lado, torna-se o engraçado entre os demais.

A mãe de João Bobo é representada como a "coitada" (Ibid., p. 7), a que precisa "aturar", a que deseja que ele faça algo de útil, a que acolhe e ensina, quando o filho faz algo de errado mas que é pouco paciente: "Não é possível! Você não tem jeito mesmo! Não serve para equilibrar uma jarra de leite na cabeça!" (Ibid., p. 22). Percebe-se, na narrativa, que nem a família percebe o João como ele é, porque ele foge ao que é considerado "padrão", ao que se espera de uma criança, quando ensinada. Nessa perspectiva, ganha sentido a constatação de Carvalho (2008), ao falar que a nossa sociedade exprime um modo padronizado entre as pessoas e as pessoas deficientes ficam em desvantagem, porque acabam sendo vistas e colocadas dentro desse padrão.

Uma segunda personagem forte da trama é a filha do fazendeiro rico: "Era uma moça linda, linda, mas que tinha uma doença muito estranha – não ria nunca. O pai já tinha chamado todos os médicos, levado a todos os hospitais, mas não tinha jeito" (MACHADO, 2004, p. 26).

A forma como se descreve a diferença da filha do fazendeiro remete-nos a Lopes (2007, p. 20): "[...] a diferença passa necessariamente a ocupar o lugar de desvio, do não desejado, do incomum e do exótico". Ou seja, é uma diferença que precisa de tratamento médico, precisa de uma denominação para ser incluída na sociedade, precisando ser diagnosticada para deixar de ser estranha.

No entanto, com a passagem de João em frente à fazenda, a moça começa a rir de sua performance. Há uma espécie de reafirmação de que ele não era inteligente, mas engraçado. Estava ele: "com uma galinha e um papagaio na cabeça, no meio de uma mistura de cacarejos e currupacos, cantando e dançando sua musiquinha. '- Ai, que belezoca! João Bobo é um boboca! - Ai, que belezoca! João Bobo é um boboca!'" (MACHADO, 20004, p. 26). O diferente acaba enxergando-se no diferente, aparentemente igual a ele, porque assim como ele, é diferente dos demais.

É nesse contexto que "a filha é curada!" (Ibid., p. 28). E o fazendeiro cumpre a promessa de casá-la com quem a tivesse feito rir. Eles, então, se casaram e "tiveram um monte de filhos – todos espertos" (Ibid., p. 28).

A normalização da diferença acontece pela compensação tanto na exaltação de que os filhos são todos espertos como no fato de a moça que não ria nunca conseguir casar-se ao encontrar alguém que é parecido consigo, porque também é diferente da normalidade. O texto finaliza dizendo: "ficou tão poderoso e respeitado por todos que, quando ia visitar a aldeia, ninguém mais zombava dele. E se juntavam todos para ver sua carruagem passar, gritando: - Ei, ei, ei! João Bobo é nosso rei!, Ei, ei, ei! João Bobo é nosso rei!" (Ibid., p. 29). Uma nova situação emerge. Já não se aponta a diferença; ao ser normalizada e apagada, abana-se para os novos felizardos, comemorando e festejando a feliz reintegração à sociedade.

3.3 Diferença reduzida à diversidade

O livro *Diversidade*, da autora Tatiana Belinky, foi editado pela Editora Quinteto Editorial, no ano de 1999, e possui 36 páginas. *Diversidade*, como os dois já analisados, também tem um formato atrativo e de fácil manuseio. A obra tem pouca linguagem escrita, são versos que ganham amplidão de significado através da representação em gravura. Através de frases curtas e de gravuras riquíssimas em detalhes, apresenta-se a história. O tema abordado, como referido no catálogo, (s.d., p. 18) é "convivência com o diferente".

Na contracapa do livro, encontramos um pequeno texto, que permite ao leitor ter uma primeira ideia do que encontrará ao lê-lo:

> se todo mundo fosse igualzinho, o mundo não teria graça! Mas só reconhecer que as pessoas são diferentes não basta. É preciso respeitar as diferenças. E os versos de Diversidade nos ensinam isso, que não há um jeito único de ser: 'assim ou assado, todos são gente, tudo é humano' (BELINKY, 1999)

A autora, em sua obra, usando-se de uma linguagem binária, dispõe conceitos em oposição. Há uma alusão clara a diferenças vistas como qualidade e a diferenças vistas como defeito. Olhando para algumas especificidades apresentadas quanto às diferenças, é possível deduzir, inclusive, que a diferença se torna o feio e o esquisito: "Um é feioso / Outro é bonito / Um é certinho / Outro, é esquisito" (BELINKY, 1999, p. 4-5).

Como na imagem que ilustra o feio também é o esquisito e o que ilustra o bonito também é o certo e a imagem que ilustra o calado também é a do preguiçoso e a do falante é também a do animado (Ibid., p. 12-13), podemos depreender que a diferença aparece como: "[...] uma materialidade que acaba em si mesma; em outras palavras, pressupõe uma materialidade que o sujeito porta e que necessita ser corrigido/normalizado" (LOPES, 2007, p. 20). A escola então tende a normalizá-lo frente aos ditos "normais".

Interessante observar que para a autora parece não bastar trazer a personagem que impregna esta ou aquela diferença, pois junto às mesmas, além de identificá-las pela palavra, identifica-as também por um desenho que pode denotar o tom pejorativo em relação à diferença personificada pela palavra. É o caso, por exemplo, dos desenhos que acompanham o personagem magrelo – uma garça (BELINKY, 1999, p. 6), o gordinho – um elefante (Ibid., p. 7), o lento e o moroso – uma tartaruga (Ibid., p. 10; p. 17) e o olho redondo – um peixe (Ibid., p. 24).

Em outra situação, a narrativa se usa de personagens diferentes assumindo cada qual, uma das diferenças apontadas (ibid., 8-9; 14-15; 16-17; 18-19; 20-21; 22-23 e 24-25). São personagens representadas pela diferença que carregam, são falas sobre algo que marca ao olhar do outro. E, segundo Lopes (2007, p. 23),

> o outro – aquele que é diferente de mim – é produzido a partir daquilo que falamos sobre ele. O que falo, os nomes dos outros e os enquadramentos que ocupam são formas de identificação que eles carregam - são identidades.

Nas ilustrações das páginas 26 e 27, há um conjunto de associações que podem ser pensadas para além do dito no texto. O cabelo crespo é associado à etnia negra e, curiosamente, o dente do juízo é associado ao mesmo, embora nas suas feições, mostra-se, aparentemente, mais novo que a moça, de tez branca, cabelo liso e dente de leite. Seria o siso, popularmente chamado de dente do juízo, associado ao menino negro, uma suposta ausência de juízo atribuída à etnia negra? E o dente de leite, à ingenuidade "infantil" requerida de mulheres e brancas?

As ilustrações das páginas 28 e 29 seguem a mesma orientação quanto à margem de associações que podem derivar de suas leituras. Encontramos a figura feminina representada por duas meninas: uma é grande, com um olhar distante, de vestido longo, trazendo uma ideia de menina que servirá alguém, principalmente em atividades domésticas; a outra é pequena, ainda infantil, com vestido floreado e comprido, roupas que determinam sua sexualidade... Já o menino, aparece somente uma vez e é ilustrado de forma bem grande e, apontado em uma palavra apenas, "é menino", enquanto a menina "pode ser grande ou pequenina" (BELINKY, 1999, p. 28). Ou seja,

> [...] consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo (MORENO, 1999, p. 23).

Belinky (1999), contudo, aponta que não há defeito nem qualidade da forma que ela a marcou no texto, "todos são gente" (Ibid., p. 32), menciona que a "diversidade é que é legal". Ao finalizar a história, diz o quanto seria chato se todo mundo fosse igual, dá margem a um entendimento da diferença como se fosse apenas uma condição diversa, deixando de pensá-la como produto de práticas culturais em constante tensionamento nos seus processos de criação, afirmação e reiteração.

CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, as inquietações e as suspeitas foram dando lugar a descobertas em relação às verdades que podem e são produzidas sobre a diferença com destaque para a diferença como detalhe, como espetáculo, como compensação ou ainda, como redução à diversidade. Muitas dessas "verdades" são, inclusive, incorporadas na rotina da escola, através da literatura e de livros infantis que abordam o tema da inclusão visto que, em diferentes situações, os mesmos se constituem ferramenta do educador da educação infantil, que os utiliza para fundamentar suas práticas em sala de aula.

Sabe-se que os livros podem tanto auxiliar na compreensão sobre o que vem a ser diferença e como se pode trabalhá-la no âmbito da inclusão, como pode determinar padrões de verdade sobre a diferença. Assim, se não tivermos o estudo e a reflexão da prática como pilares da nossa docência, possivelmente vamos continuar viabilizando as mesmas falas dos livros infantis analisados, apontando as diferenças, colocando as pessoas com necessidades especiais em patamares, por vezes, de exaltação, compensação, discriminação, estranhamento. São essas visões e compreensões que circulam e estão sendo produzidas pelo mercado editorial – uma espécie de cópia do que ainda se pensa como sociedade de modo geral.

Por fim, vale referir que, como a linguagem desses livros não é apenas mais um texto, mas que produz verdades sobre as pessoas, há a necessidade de se articular espaços de discussão tanto sobre as inquietações frente aos processos de inclusão na educação infantil como quanto ao trabalho docente, pois, como educadores, também nós nos constituímos dentro desse contexto de linguagem. Em outras palavras, há a necessidade de aventurar-se na abertura de novas trilhas que, talvez, um dia, depois de muita reflexão e estudo, possam constituir-se como caminhos já mais alternativos e viáveis como prática educativa inclusiva.

REFERÊNCIAS

BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil e produção cultural. In: JACOBY, Sissa (org.). **A criança e a produção cultural:** do brinquedo a literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 253-272.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção primeiros passos; 163).

CARVALHO, Rosita Edler. Para além da diversidade, a diferença. In: **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 13-23.

CATÁLOGO. **Literatura Infantil**. São Paulo: FTD, s.d.

DRUMOND DE ANDRADE, Carlos A. José Olympio. In: **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: J. Aguiar, 1973. p. 586.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de Laplane (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Barbosa. (orgs.).**Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-40.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KETZER, Solange Medina. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOBY, Sissa (org). **A criança e a produção cultural:** do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 11-27.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. LOPES, Maura Corcini; DAL'LGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão:** nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007, p. 11-33.

MACHADO, Ana Maria. **João Bobo**. São Paulo: FTD, 2004.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina:** o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. **Monteiro Lobato:** da matéria e da forma para uma utopia possível.1999. Disponível em:> http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga11/matraga11mariateresa.pdf. Acesso em: 01 mai, 2010.

REIS, Lúcia. **A zebrinha preocupada**. São Paulo: FTD, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Nas Tramas da Literatura Infantil:** Olhares sobre Personagens "Diferentes". Disponível em: < http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/Literatura_InfantoJuvenil_Aprendizagem_antigo/nas%20tramas%20da%20literatura%20infantil.pdf.> Acesso em: 21 abr. 2010.

PROJETO INTEGRADO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR POR MEIO DA LEITURA

Maria Luiza Steiner Fleck - UNILASALLE*

RESUMO
Dentre os inúmeros desafios que têm norteado o meu trabalho (e minha vida) com a formação de educadores, a "Pedagogia de Projetos" representa um tema com o qual venho realizando experiências e produção científica dentro da Didática para todas as licenciaturas e nos Estágios Supervisionados de Letras, com ênfase na leitura em múltiplas linguagens. O foco principal é o de dar concretude às concepções teóricas que indicam a rearticulação das ciências, da filosofia, da história, das artes, da literatura, enfim, de todas as áreas, redimensionando a condição humana em sua integralidade. Para tal, concorrem estudos de autores como Freire, Zaboli, Apple, Santomé, Kleiman, Neves, dentre outros, cuja essência expressa a elaboração de conhecimentos significativos em tempos pós-modernos. Representa a tentativa de superar a simples acumulação de saberes fragmentados que foram produzidos na educação tecnicista e partir para a construção da autonomia intelectual e cidadã. Tal pressuposto traz implícito o compromisso de buscar o conhecimento, por meio da leitura de mundo e das produções culturais nas mais variadas linguagens acerca dos temas que desafiam a humanidade, em toda a sua complexidade e amplitude multicultural. Assim, a cada semestre, acadêmicos e acadêmicas de dez a onze cursos de licenciatura, reunidos na mesma turma, elaboram Projetos Integrados, cujo eixo temático – ler e escrever: compromisso de todas as áreas - se institui com a leitura de obras (literárias ou não). Feitas as necessárias discussões e a arquitetura dos projetos, os grupos de estudo apresentam-nos na **Mostra de Projetos Integrados**, em que as ideias-chave são exploradas com estratégias variadas, tais como pesquisas em suportes reais e virtuais, reportagens, resenhas, objetos, jogos, vídeos, representações teatrais, efetuando a possível conexão entre as disciplinas do Currículo da Educação Básica. Os resumos dos projetos são publicados em Cadernos da Jornada Pedagógica, evento que se repete a cada ano no UNILASALLE. Os resultados, após trezes semestres, permitem a crença de que esse trabalho teórico/prático pode sinalizar acréscimos significativos na formação de novas competências leitoras e cognitivas em todas as áreas do currículo, de maneira integrada e integradora.
Palavras-chave: Projeto Integrado. Interdisciplinaridade. Currículo. Competência leitora.

1 A RODA-VIVA DE TEMPOS E ESPAÇOS: INTRODUÇÃO AO TEMA

"Minha vida daria um filme!" Que lugar comum – dirão os leitores - todas as vidas serviriam de enredo, por mais triviais que parecessem aos seus protagonistas. Histórias! Muitas histórias servem de fios condutores para tramar passado e presente e deixar em suspense o que se projeta para o futuro. Aliás, esses tempos verbais são meras convenções criadas, ou não? A simples menção a um tema, a leitura dos acontecimentos cotidianos, as

* Mestre em Educação. Especialista em Metodologia do Ensino. Especialista em Literatura Infanto-juvenil. Docente em Estágio Supervisionado no Curso de Letras e Didática no Curso de Pedagogia no UNILASALLE.

notícias que vêm em fração de segundos, seja do Himalaia ou da Capadócia, ou de qualquer ponto onde haja um vestígio de humanidade fazem com que, imediatamente, passado, presente e futuro se mesclem, pois a mente permite essa maravilhosa simbiose. Tudo claro? "Tudo certo, como dois e dois são cinco", diria Caetano. E Drummond acrescentaria: "E agora, José?"

O texto que começa a ser tramado pretende colocar em cena preocupações de ontem, de hoje e de sempre acerca dos atos de ensinar e de aprender, como faces da mesma moeda. A relação entre teoria e prática traz à tona as inquietações e desejos de todos os professores que levam a sério a educação como ação política, comprometida com a formação de um cidadão mais crítico e coletivamente engajado. Assim, o relato inicial que será feito em *flash back* serve de motivação para, em seguida, oferecer um panorama, ainda que aligeirado, acerca das produções que alguns autores vêm realizando, para iluminar os caminhos dos que acreditam em um novo pensar e um novo agir em educação. Isso pressupõe tratar da relação teoria e prática, em cuja via de mão única transitam a leitura e o currículo escolar globalizado, que visam à construção de um sujeito uno, criativo e atento aos grandes desafios da contemporaneidade. Segue, por fim, novo relato/síntese acerca de uma prática que está em ação no ensino superior – UNILASALLE - com projetos integrados por meio da leitura, que tem como alvo sinalizar algumas possibilidades, ainda que no terreno hipotético da formação acadêmica.

Esse retorno ao passado que será apresentado na parte introdutória do artigo, por um lado, traz sentimentos de satisfação, por lembrar que, em diferentes épocas, muitos professores já se sentiram inconformados com a fragmentação e a linearidade do currículo e tentaram minimizar ou neutralizar o excessivo individualismo, ao propor estratégias interdisciplinares e transversais. Por outro, gera também certa frustração, ao constatar que "assim caminha a humanidade, com passos de formiga e sem vontade...", como diz a canção de Lulu Santos, especialmente quando se trata de mudanças na educação. A lentidão exaspera e exige mobilização, mas não se pode ser pessimista: há experiências muito ricas em andamento, por todo o país e que servem de motivação aos que não perdem a esperança, jamais.

O tema do qual trata o título do artigo não é novidade. Durante o século XX e a primeira década do século XXI, quanta produção científica foi (e está sendo) colocada à disposição dos que lidam com a educação, questionando a fragmentação do currículo e propondo estratégias integradas. A revolução tecnológica oportunizou impulsos e passos gigantescos em termos de possibilidades bem articuladas. A própria Lei de Diretrizes e Bases,

os Parâmetros Curriculares Nacionais e outras tantas Diretrizes traçam objetivos e estratégias para um novo pensar e um novo agir diante de um currículo vivo e mutante, especialmente na Educação Básica.

No entanto, a escola, como instituição, ainda reflete e perpetua o grande problema de uma sociedade contraditória, que prega a importância da educação, mas não valoriza os docentes, nem aposta em políticas empreendedoras e de formação continuada. Assim, de uma maneira geral, continua autoritária, cerceante, estruturada no estilo taylorista/fordista, magistralmente representado em "Tempos Modernos", de Charles Chaplin, embora a LDB ofereça espaço para outras formatações. A bem da verdade, convivem situações bem paradoxais: enquanto algumas escolas buscam desenvolver novas constituições de estrutura e funcionamento, bem como de abordagens do currículo e da avaliação, ainda é possível (pasmem) encontrar instituições educacionais, em espaços urbanos e próximos, em 2010, em que crianças precisam "encher linhas" de letras e números. Quase do tempo do cinema mudo. Meninos, eu vi! Há luzes no fundo do túnel? Sim, basta girar um pouco a câmera.

2 LUZES, CÂMERA, AÇÃO!

Claquete um

Não quero ser saudosista, mas não há como olhar para o futuro sem estar de braços dados com o presente, alicerçada na trajetória da prática docente comprometida com os desafios de cada época. Olhar para trás, paradoxalmente, lembra-me a canção "Horizontes", de Vitor Ramil: "sessenta e quatro, sessenta e seis/ sessenta e oito um mau tempo talvez/anos setenta não deu pra ti/ e nos oitenta eu não vou me perder por aí". Sim, de boas intenções o mundo andava cheio, mas a América Latina clamava por liberdade de expressão. Na voz perfeita e interpretação majestosa de Elis Regina, o compositor Belchior alertava: "por isso cuidado meu bem, há perigos na esquina, eles venceram e o sinal está fechado pra nós, que somos jovens". Um grande dilema de então: repetir a história, "ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais", ou construir um admirável mundo novo? Que rumos tomar? Buscar Drummond e decifrar as pedras no meio do caminho talvez fosse uma indicação para quem quisesse escrever uma nova história, começando por pequenos passos...

Claquete dois

Em sessenta e nove, a humanidade dava um grande salto: o homem chegava à Lua. Feito inédito e colossal. O mundo inteiro, olhos fixos na televisão em preto e branco, acompanhava a "alunissagem" de dois astronautas, enquanto o terceiro permanecia em órbita. Junto à bandeira dos EUA, ficou lá a mensagem: "Aqui os homens do planeta Terra pisaram pela primeira vez na Lua. Julho de 1969. Viemos em paz, em nome de toda a Humanidade". Ao colocar o pé esquerdo coberto pela bota azul no solo fino e poroso da Lua, Armstrong disse a frase ouvida por mais de um milhão de pessoas que, emocionadas, observavam seus passos ondulantes na superfície lunar: *"Este é um pequeno passo para o homem, um gigantesco salto para a Humanidade"*. *"That one small step for man, one giant leap for mankind"*.

A frase, repetida à exaustão pela mídia impressa, falada e televisionada ecoava "nas escolas, nas ruas, campos, construções", em meio a gritos de ordem: "Abaixo a ditadura!" Anos de chumbo para uns, tempos de glória para outros! Yuri Gagárin, astronauta russo, fora o primeiro a entrar no espaço sideral em 1961, mas os americanos Neil Armstrong e Collins tinham pousado na Lua, enquanto Buss Aldrin continuava em órbita dentro da astronave. Essa corrida espacial durante a Guerra Fria entre as duas grandes potências mundiais mobilizava o planeta, e as crianças nas escolas acompanhavam com entusiasmo os lançamentos dos Sputniks e das Naves Apollos.

Claquete três

Numa pequena escola de um bairro de Novo Hamburgo, duas entusiasmadas (e jovens) professoras de 4ª série do então Ensino Primário, Juracy A. Saraiva e Maria Luiza S. Fleck também registraram o grande feito dos astronautas americanos, com os instrumentos que tinham à mão. As provas de fim de ano, que na época assumiam um ritual de estrelas de primeira grandeza, foram cuidadosamente planejadas. Em conjunto, as professoras decidiram que todos os textos e as questões que lhes eram pertinentes girariam em torno de um eixo temático: "a chegada do homem à lua".

Foram muitas semanas de coleta de dados trazidos e analisados pelos alunos e pelas mestras. Nas aulas de História e de Artes, Leonardo da Vinci foi buscado nas enciclopédias, como o grande precursor de grandes invenções dos séculos XIX e XX e pintor de obras de arte que marcaram o mundo para sempre. Noções, ainda que elementares, de Física e de

Química vieram à tona, com o estudo da criação do Universo. Em Língua Portuguesa, Literatura e Geografia, Júlio Verne foi resgatado para contar suas histórias. Afinal, não fora ele a prever tantas peripécias pela terra e pelo espaço? Quem também não queria dar a volta ao mundo, ainda que em oitenta dias? Quem não queria ser astronauta para alcançar o espaço, muito além do horizonte? Como atividade culminante, as famosas provas finais de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, especialmente, falavam da grande façanha da humanidade, de forma interdisciplinar. Nas capas, o desenho (à mão, não tinha a imagem do Google) do nosso planeta, o espaço, a famosa marca da bota do astronauta. Tudo em perfeita sintonia, condição *sine qua non* para que o planejamento realmente fosse fechando o ciclo, ainda que sem o arcabouço didático/metodológico de que se revestem os projetos integrados atualmente.

Claquete quatro

As duas professoras tomaram rumos diferentes em sua atuação e formação acadêmica. Houve encontros e reencontros nessas quatro décadas, em que o mundo deu tantas voltas e a Lua perdeu um pouco do seu encanto. Fora violada (e posta um tanto de lado) pela competição das duas grandes potências que também já não eram as mesmas. A humanidade sentiu que, cá na terra, havia problemas bem mais urgentes a serem resolvidos: restaurar a democracia em inúmeros países mergulhados em ditaduras, guerras, combater a fome, o analfabetismo, lutar contra as injustiças sociais, defender a educação para todos. Sim, houve mudanças no contexto local e global. Novos paradigmas que exigiam outras leituras e interpretações.

3 MUDANÇA DE CENÁRIO: BUSCANDO AMPARO NA HISTÓRIA E NA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entre os anos 70 e 90 do século XX, um reordenamento mundial de cunho político/econômico foi o pano de fundo (ou o palco?) de profundas transformações no cenário nacional e internacional. Novos eixos do poder e novos protagonistas surgiram em primeiro plano, para dar as coordenadas gerais. Nesse contexto em constante mutação, a educação não podia ficar alheia, seja para reforçar o poder, seja para colocá-lo no centro das discussões e análises, iluminadas por diferentes concepções educacionais que, por sua vez, refletiam variadas formas de ler o mundo.

É a partir desse contexto sócio/político/educacional que passo a emitir algumas considerações, até para dar um cunho mais acadêmico ao texto. Amparada em autores, tais como Freire (1982), Apple (1979), Zabala (2007), Morin (2001), Santomé (1998), Kleiman (1998) e Neves (1999) e outros articulistas, busco apresentar alguns argumentos para reflexão e análise de questões que envolvem o tema do artigo. Ele está profundamente imbricado com o desafio educacional que se faz para uma nova era, que pretende deixar para trás uma época de estilo conservador e empirista e dar espaço à tendência sociointeracionista, que pressupõe a formação de um sujeito ser-de-relação, cuja competência leitora permita compreender o multiculturalismo de que está impregnado o tecido social.

Evidentemente, não é possível desconsiderar importantes educadores que abriram caminhos nos séculos anteriores e na primeira metade do século XX, como o movimento escolanovista, por exemplo, com nomes de peso como Montessori, Decroly, Claparéde (na Europa) e os americanos John Dewey e seu discípulo Willian Kilpatrick, criadores do "Método de Projetos". A Escola Nova teve espaço nos principais centros de educação no mundo e significou uma reação à educação tradicional, alicerçada no silêncio e no imobilismo, no estudo de conteúdos descontextualizados e no descompasso entre a escola e a vida, para dar lugar a uma metodologia ativa, dinâmica e criativa.

Seguindo essa tendência, faço aqui um recorte temporal na história educacional brasileira e de alguns outros países em que atuou e resgato a figura de Freire (1982), que influenciou gerações de educadores de vários países. Numa época em que predominavam as "cartilhas e o 'beabá" da soletração, "A Importância do ato de ler", de forma contextualizada e não mecânica, revolucionou os conceitos acerca da alfabetização e compreensão de leitura, especialmente em classes populares. A sua experiência com a alfabetização de adultos e bibliotecas populares teve como grande enfoque a **leitura** e a **escrita**, não da leitura de palavras e de sua escrita, em si próprias, mas dos textos, das palavras, dos objetos, dos fatos, cuja compreensão ia se ampliando com o debate político da realidade sócio-cultural, embora muitas vezes mal interpretado por doutrinadores de plantão.

A sua proposta de educação libertadora e crítica, já na década de 60, trouxe à tona os chamados *temas geradores*, dentre outras experiências globalizantes que estavam em ação em várias partes do mundo e que contribuíram para chegar às atuais concepções acerca da **Pedagogia de Projetos.** O fato marcante, para o presente texto, é a ênfase que o autor deu à leitura do mundo bem antes da leitura da palavra, o que representa uma competência fundamental para que ocorra a leitura crítica dos desafios cotidianos e do currículo que vai sendo construído, seja a partir de conhecimentos historicamente agregados nos mais variados

portadores de textos e às múltiplas linguagens, ou do contexto em que vivem mergulhados os sujeitos, protagonistas de sua própria aprendizagem.

4 LER E ESCREVER: COMPROMISSO DE TODAS AS ÁREAS

A função da escola é a de fornecer instrumentos necessários para que o educando faça uma leitura compreensiva do mundo, a fim de que possa assumir o controle de sua aquisição do saber e de sua formação contínua. Portanto, a responsabilidade do ensino da leitura e do convívio com a diversidade cultural é da escola inteira. No prefácio da obra "Ler e escrever: compromisso de todas as áreas", afirmam as organizadoras:

> O que seria ler e escrever nas diferentes áreas do currículo escolar? Esse é um dos objetivos que estabelecemos para este livro: desconfinar a discussão sobre leitura e escrita, ampliando o seu âmbito desde a biblioteca e a aula de português para toda a escola. E um dos méritos desse desconfinamento foi a descoberta da leitura e da escrita como confluências multidisciplinares para a reflexão e ação pedagógica (NEVES et al., 1999, p. 9).

Todos os professores são, em princípio, responsáveis por estimular a cultura letrada e a atitude de acolhimento e de aconchego. Salientam as autoras acerca da importância de que cada professor tenha um conhecimento profundo das características do ler e do escrever na sua área de atuação, para que entre elas o diálogo se faça com segurança e fecundidade.

Nessa proposta de leitura, o professor mediador compartilha a sua experiência de leitor, reconhece as vozes, traz à tona as ênfases dadas pelo grupo; significa que ler é aprender a confrontar textos, procurar as fontes originais, cotejar versões. Não há como desenvolver o leitor crítico com a leitura de um único texto e sem considerar a sua leitura de mundo, sua identidade cultural. Guedes e Souza (1999, p. 135) insistem, em artigo da obra supracitada, de que é um direito de cidadania ter acesso aos meios expressivos construídos historicamente pelos falantes e escritores da língua portuguesa. Assim, o educando adquire a capacidade de ler e compreender todo e qualquer texto já escrito nessa língua ou que a ele se apresenta nas ruas, nos estabelecimentos comerciais e públicos, nos meios de comunicação, competências fundamentais para a sua inserção e orientação no contexto social.

Também Kleiman (1998) acredita que desenvolver um trabalho escolar que articule e integre as diferentes áreas do conhecimento pressupõe uma capacidade comum – a leitura – valor, pré-requisito e, ao mesmo tempo, objetivo do trabalho coletivo da escola. Ela instrumentaliza os professores da Educação Básica, de Letras e de licenciaturas em geral a desenvolverem modalidades de projetos interdisciplinares com um objetivo final e comum, a

formação da competência leitora, tendo como ponto de partida também em comum, a atividade de leitura. Isso significa que os trabalhos sobre o ensino de leitura nas escolas deveriam enfocar questões de linguagem adequadas aos professores de todas as disciplinas do currículo e não apenas serem dirigidas aos profissionais de língua.

5 GLOBALIZAÇÃO E CURRÍCULO INTEGRADO: EM BUSCA DA UNIDADE PERDIDA

Ora, por falar em currículo, poderia parecer quase desnecessário abordar o tema, uma vez que não se trata do foco central desse estudo. Entretanto, não há como contemplar integralmente a proposta do artigo, sem tecer considerações acerca da razão maior que move a escola: ser espaço da construção de conhecimentos significativos para todos. Dentre curriculistas das mais variadas tendências ideológicas e sociais, Apple (1979) serve de grande referencial, ao relacionar currículo e ideologia. Alerta para o fato de que o currículo não é neutro, nem ingênuo e sempre está comprometido com certa fatia da sociedade. Resta então perguntar: que conteúdos devem fazer parte do currículo e a quem ele necessita privilegiar, uma vez que a escola não pode açambarcar todo o conhecimento que está sendo vertiginosamente produzido. Que estratégias seriam as mais adequadas para contemplar um mundo tão diversificado, em termos sociais e culturais, nas quais a leitura assume um papel fundamental?

Morin (2001, p. 72) indica os saberes necessários para o futuro (que já começou), quando diz que é preciso ensinar a condição humana e a identidade terrena, como cidadãos do novo milênio para enfrentar as incertezas. O autor analisa as transformações pelas quais vem passando a atual civilização, quando diz que o que agrava a dificuldade de conhecer o mundo é o modo de pensar que atrofiou a aptidão de contextualizar e globalizar. Ele questiona: de onde vem essa dificuldade de articular informações, conhecimentos, vozes, olhares sobre o mesmo mundo? “Parece que a lógica da fragmentação e a compartimentação produz em nós uma cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, impede a apreender ‘o que está sendo tecido junto’”. Para a educação do futuro, adianta o autor, torna-se primordial promover a (re)articulação dos conhecimentos das ciências humanas, da filosofia, da história, das artes, da poesia, redimensionando a condição humana em sua integralidade.

Antoni Zabala, nas últimas duas décadas, também vem apresentando estudos acerca do currículo e da prática de ensino e de aprendizagem, entendendo que a complexidade do projeto educativo deve ser abordada por um enfoque globalizador no qual a

interdisciplinaridade esteja presente. Para o autor, os métodos globalizados começaram a ter cada vez mais espaço, à medida que o aluno foi se transformando em protagonista do ensino, isto é, quando houve deslocamento do fio condutor das **matérias ou disciplinas** como articuladoras do **ensino**, para a **aprendizagem** do aluno e, portanto, para suas capacidades, interesses, motivações e formação de competências. Essa virada histórica já vinha sendo posta em prática, de acordo com Zabala (2007, p. 146), por Decroly (*centros de interesse* - França); por Kilpatrik (*o método de projetos* – Estados Unidos); *o estudo do meio do MCE (Movimento de Cooperazione Educativa de Italia*); pelos *projetos de trabalho globais*. Apesar das especificidades de cada um, todos partem do princípio de que deva existir maior articulação entre os conteúdos, seja de forma pluri, multi, trans ou interdisciplinar.

Para Jurjo Torres Santomé (1998, p. 188) o currículo integrado é o produto de uma filosofia sócio-política e de uma estratégia didática. Busca socializar as novas gerações para um ideal de sociedade ao qual aspira, dando sentido e valor ao conhecimento. Assim, as questões curriculares, desde os primeiros anos de escolarização, estão ligadas ao projeto de sociedade. É preciso ficar claro que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado do social. Diz o autor:

> La discusión en torno a estas cuestiones puede y debe hacerse tanto entre el profesorado como en, algunos momentos, con otros profesionales vinculados al sistema educativo y/o a la instituición escolar especifica: especialistas en pedagogía, psicología, asistentes sociales, profesionales de áreas científicas y artisticas diversas, asi como con el alumnado, familias, asociaciones vecinales y culturales, etc., Este debate abierto y sincero es uno de los medios importantes de puede y debe contribuir a enriquecer el proyecto educativo (SANTOMÉ, 1998, p. 188).

Felizmente, ao longo do século XX e nessa primeira década do século XXI, é possível encontrar propostas e experiências que rompem com esta organização por unidades centradas exclusivamente numa cadeira ou disciplina, de maneira que aparecem unidades ou temas que objetivam estabelecer relações entre conteúdos de diversas matérias: relações entre matemática e física, entre a história da arte e a da literatura, entre língua e as ciências sociais, entre a biologia e a química, etc., mas são ainda tímidas, embora as concepções educacionais contemporâneas apontem para uma visão mais integrada e integradora do ensino. Em algumas experiências já se pode perceber a inclusão da família e de instituições públicas e particulares, que buscam integrar-se à comunidade escolar, contribuindo com a sua experiência e saber, para uma articulação mais dinâmica entre teoria e prática.

Na revista Diálogo do UNILASALLE (FLECK, 2007), no artigo “Pedagogia de Projetos: o princípio, o fim e o meio” são apresentadas algumas abordagens teórico-práticas

acerca do tema, mas a autora faz um alerta: não se trata da eliminação das disciplinas (e dos especialistas das áreas, até por que as licenciaturas assim estão estruturadas no ensino superior); trata-se, sim, da criação de movimentos que levem ao estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que pode ser desenvolvida num trabalho cooperativo e reflexivo. Dessa forma, alunos e professores – sujeitos de sua própria ação – se engajam num processo de pesquisa, de redescoberta e construção coletiva. Ao compartilhar ideias, ações e reflexões, cada participante é, ao mesmo tempo, ator e autor do processo. Para a articulista:

> Parece necessário que se supere a simples acumulação e se parta para referenciais em torno de um TEMA ou um PROBLEMA que se apresente e que se queira investigar. Trata-se de colocar o saber em ciclo, ou seja, de articular os pontos de vista disjuntos do saber num ciclo ativo. Isso implica o desenvolvimento de capacidade de propor situações-problema (ou de buscá-las onde estão), de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares e saber que, todo ponto de chegada, constitui, em si, um novo ponto de partida (FLECK, 2007, p. 130-131).

6 NOVO RELATO: A EXPERIÊNCIA NO UNILASALLE

Em 1999 passei atuar como docente no Centro Universitário La Salle, UNILASALLE, Canoas, Rio Grande do Sul, especialmente com estagiários do curso de Letras e acadêmicos da disciplina de Didática para todas as licenciaturas. Os alunos de Letras constroem seus Projetos Pedagógicos a partir de eixos temáticos, abordando gêneros textuais que circulam nos mais variados portadores, veículos de comunicação e múltiplas linguagens. Obviamente, a aplicação desses projetos na Educação Básica busca privilegiar a leitura e suas abordagens globais, bem como a produção textual em todas as suas possíveis manifestações.

Para o enfoque proposto nesse artigo, passo a relatar um trabalho que está sendo posto em prática com os cursos de licenciaturas: os resultados têm sido animadores. A cada semestre, acadêmicos de Letras, Matemática, História, Geografia, Pedagogia, Filosofia, Educação Física, Química, Biologia, Física, Ciência da Computação, juntos, na mesma disciplina de Didática são desafiados, após as leituras fundamentais acerca das teorias educacionais, do currículo, das metodologias e da avaliação, a construírem um Projeto Integrado, norteados pelo eixo temático: ler e escrever – compromisso de todas as áreas - título inspirado na obra lançada em 1999 por um grupo de professores da UFRGS.

Em grupos, os alunos escolhem um livro que possa ser lido na Educação Básica. A LEITURA é o primeiro passo. A etapa seguinte busca descobrir, a partir do enredo, ou do conteúdo abordado, quais as temáticas de peso que sustentam aquele livro. Com ele na mão,

institui-se o diálogo entre as variadas áreas de estudo, buscando relações possíveis com a realidade e o currículo escolar. Há um extremo cuidado para que essas relações sejam naturais e não forçadas, em nome da interdisciplinaridade. A partir da leitura feita e discutida, os acadêmicos passam para a leitura da realidade, buscando dados, fôlderes, panfletos, materiais, produtos; fazem visitas a instituições, entrevistam pessoas, registram em fotografias, criam vídeos, coletam artigos, filmes. Além disso, realizam montagens teatrais, criam jogos, aparelhos, escrevem resenhas e organizam tudo o que foi coletado e criado. Numa data previamente agendada, acontece a Mostra de Projetos Integrados. Cada grupo monta o seu estande e tem um tempo determinado para a exposição do seu trabalho, cujo ponto de partida é o relato da obra lida.

Além da apresentação oral da obra e de tudo que foi construído, os alunos entregam o Projeto elaborado, com os passos que um projeto de cunho pedagógico normalmente apresenta: 1. Dados de identificação; 2. Tema (aqui entra o título da obra, autor (estilo, linguagem, levantamento de outras obras do autor e a síntese do livro lido); 3. Justificativa; 4. Objetivos; 5. Abrangência do currículo; 6. Cronograma de atividades – definição do sumário; 7. Desenvolvimento metodológico – possibilidades de estratégias interdisciplinares e transversais; 8. Estratégias de avaliação; 9. Referências. Estes projetos (normalmente em torno de nove ou dez por semestre) são agrupados e se transformam num conjunto pronto para publicação, após as devidas revisões.

Os projetos, porém, não se restringem à sala de aula. Num segundo momento, são expostos na Jornada de Estudos Pedagógicos, que acontece anualmente, reunindo inúmeros trabalhos do curso de Pedagogia. Concomitantemente, já circula o Caderno de Resumos da Jornada, cuja organização se dá com o envio dos resumos nas duas semanas anteriores. O referido Caderno possui registro de catalogação e tem validade para o currículo do aluno participante e para o professor organizador. É a atividade culminante, integradora e motivadora do semestre. Os projetos podem ser imediatamente postos em prática (os alunos que lecionam já o fazem), pois a vivência, desde a leitura e o debate da fundamentação teórica até a organização, montagem e elaboração dá a necessária segurança de que é possível aplicá-los, tendo como ponto de partida o desenvolvimento da competência leitora.

NO (DES)COMPASSO DO TEMPO: CONSIDERAÇÕES FINAIS, NÃO DEFINITIVAS

Não tenho a pretensão de trazer novidades. Nesses anos todos de prazerosa docência, pude compreender que necessitamos (aqui passo para a primeira pessoa do plural) exercer a humildade. Quando lemos tantos lançamentos de livros, falando das últimas descobertas em termos de concepções educacionais e didáticas, imediatamente eu me reporto para Comênio, da Idade Média, o criador da **Didáctica Magna** e para tantos educadores que contribuíram para a evolução do pensamento humano, ou resgato leituras de tempos mais remotos, como da antiguidade grega, da educação egípcia e de tantos povos, cujos registros se perdem na esteira do tempo...

Meu Deus! Quando pensamos que reinventamos a roda e nada mais há a descobrir, pois parece que o século XXI chegou ao fim da história, com o avanço tecnológico irreversível e até inimaginável pelo que ainda pode ser inventado, basta abrir um bom livro de História e se extasiar com o que pessoas – homens, mulheres e crianças, como nós – já vivenciaram em termos de experiências educacionais. Na nossa soberba, muitas vezes os consideramos povos bárbaros, mas uma leitura atenta permite pensar: o que hoje é considerado moderno e avançado, salvaguardando o contexto de cada época, muitos outros já pensaram e aplicaram. São constatações às quais chegamos, alunos e professora, nas nossas leituras, nos animados debates e nos intensos trabalhos práticos, seja em sala de aula, na participação dos eventos e visitas técnicas às escolas.

Isso leva a crer que estamos irremediavelmente comprometidos com os novos tempos, pois também fazemos história. Qual a herança cultural que deixaremos às próximas gerações? Só podemos olhar para o passado, se ele nos impulsiona para o futuro, mas nós temos uma incrível dificuldade de lidar com a mudança. Lamúrias paralisam e nada constroem. É preciso fazer a leitura do mundo de todas as épocas que os livros e outros portadores nos proporcionam, desde uma pintura na caverna aos materiais impressos ou virtuais, para compreender que não podemos dividir o currículo em disciplinas humanas e exatas e, pior, em compartimentos estanques, quando buscamos resgatar o homem em sua integralidade.

Após treze semestres no trato com acadêmicos de todas as áreas, é possível dizer que os resultados têm sido bem animadores, quando se trata de realizar projetos interdisciplinares com ênfase na leitura. Desde a primeira experiência, o avanço foi gradativo, tanto na teoria quanto na prática. Passo a passo, sempre com o pé transgressor descobrindo o rumo. Assim, cada profissional que descubra a sua maneira de agir, enquanto vai “caminhando e cantando e seguindo a canção”. Acreditar é preciso. A Pedagogia de Projetos que, formalmente, tem mais

de um século, pode ser o caminho. Basta, como João e Maria, ler o significado das pedrinhas para encontrar a saída...

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

FLECK, Maria Luiza Steiner. **Pedagogia de projetos: o princípio, o fim e o meio**. *Diálogo: didática e formação de professores*, n. 11, p. 117-140, jul.-dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jani Mari de. **Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português**. In: NEVES, Iara Conceição B. et al. (Orgs.). *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p.135-163.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAIS, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MORIN, Edgar. *Os* **sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2001.

NEVES, Iara Conceição B. et al. (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalización e* **interdisciplinaridad: el curriculun** integrado. 3. ed. Madrid: Morata, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO PROCESSO DE LETRAMENTO EM CRIANÇAS

Luciana Hodges (UFPE)[1]
Alena Nobre (UFPE)[2]

RESUMO:
A aprendizagem da leitura e escrita envolve dois processos distintos, porém complementares: a alfabetização, que consiste na aprendizagem de habilidades como codificação e decodificação da escrita, e o letramento, que pode ser definido como o uso social das práticas letradas. Embora o termo inglês "*literacy*" não faça distinção entre esses processos, a literatura da área aponta que é possível ser letrado sem ser alfabetizado, e vice-versa. Surge assim o termo "letramento emergente" para identificar as práticas e comportamentos de leitura e escrita de crianças ainda não alfabetizadas e que são adquiridas sócio-culturalmente. Na educação infantil bilíngue, as crianças estão expostas não só a mais de uma língua, mas a uma variedade cultural que é indissociável do uso dessas línguas. Portanto, à medida que se apropria de outra língua além da materna, a criança se apropria também de práticas sociais a ela inerentes. Dessa forma, considera-se que tanto o bilinguismo quanto o letramento são processuais e interligados: o sujeito precisa fazer uso da língua para se apropriar dela e o uso da língua implica a inserção do sujeito em práticas sociais. Na literatura da área, consta que os bilíngues estão expostos a uma variedade mais ampla de informações e leituras do que os monolíngues; também é bastante aceita a ideia de que o uso de uma língua é contextualizado culturalmente. Argumenta-se, então, que a exposição e apropriação de formas linguísticas e culturais diferentes que ocorre na educação bilíngue favorece uma possível transferência, de uma língua para outra, de aprendizagens sobre formas de ser letrado. Para investigar essa hipótese, propõe-se realizar uma pesquisa comparando o desempenho de bilíngues e monolíngues em atividades que envolvam o conhecimento da criança sobre os portadores de texto (dicionário, livro didático, jornal, entre outros), sobre as características linguísticas das unidades textuais (verbete, texto de matemática, notícia, etc.) e sobre as relações estabelecidas pelas crianças entre o texto e seus diferentes portadores. Supõe-se que as crianças bilíngues apresentarão um desempenho superior comparado ao dos monolíngues da mesma idade, tendo em vista a exposição a maior variedade cultural.
Palavras-chave: Bilinguismo. Cultura. Letramento.

Introdução

[1] Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-doutoranda em Psicologia Cognitiva (UFPE). Graduada em Psicologia (UNICAP).
[2] Mestra em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutoranda em Psicologia Cognitiva (UFPE). Graduada em Pedagogia (FAFIRE).

Durante a aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, o indivíduo vivencia a alteração de diferentes processos (cognitivos, linguísticos, motores, etc.), que interatuam entre si, dentro de um contexto sócio-cultural particular.

Quando se trata da aquisição da linguagem, a perspectiva social e sua influência neste processo não podem deixar de ser evidenciadas. No tocante ao domínio da leitura e escrita, por exemplo, um conceito relevante é o letramento. O letramento é o processo através do qual o indivíduo reconhece, entende e faz uso das práticas sociais letradas de uma língua.

A educação bilíngue proporciona ao indivíduo uma ampla exposição a diferentes formas linguísticas. Isso porque, além das estruturas linguísticas da língua materna, o sujeito precisa se apropriar das estruturas de uma segunda língua para fazer uso dela. Uma vez que o uso da língua se dá de forma culturalmente contextualizada, não é possível separar uma ampla exposição a uma segunda língua ou língua estrangeira sem que se incluam os aspectos sociais que lhe são particulares.

Diante disso, é razoável pensar que a interação do indivíduo com práticas letradas de outra língua tenha um impacto positivo na ampliação de seu letramento. O objetivo deste texto é promover breves reflexões sobre esse tema e propor uma forma de investigar se a educação bilíngue favorece (ou não) a transferência de aprendizagens sobre formas de ser letrado entre as duas (ou mais) línguas.

Essa é uma discussão que pode contribuir não só aos estudos em ascensão sobre letramento, como também sugerir quais elementos são importantes nas aulas de segunda língua (além da aprendizagem sobre as questões estruturais da língua), a fim de que se possa repensar os elementos didáticos das mesmas, bem como trazer à tona a importância de uma educação bilíngue.

Acredita-se, entretanto, que essa reflexão seja apenas o ponto de partida, cujo resultado possa levantar ainda mais perguntas do que respostas sobre o tema. Espera-se também que os estudos sobre o biletramento possam ser mais incentivados e realizados por pesquisadores brasileiros, visto ser esta uma área que merece maior exploração e investigação.

1. Definindo letramento e bilinguismo

Para os fins desta discussão, propõe-se inicialmente esclarecer o aqui se entende por letramento e bilinguismo. Uma vez que a literatura aponta interpretações variadas tanto para um conceito quanto para o outro, faz-se necessário estabelecer o posicionamento aqui adotado quanto a ambos os conceitos para só depois realizar possíveis diálogos entre eles, em situação de educação bilíngue.

1.1 Letramento

De acordo com Soares (2004), o surgimento da palavra (e do conceito de) letramento é relativamente recente, datando dos anos 80. Para a autora, a diferenciação entre os conceitos de letramento e alfabetização, no Brasil, é ainda confusa, e muitas vezes não deixa claras as especificidades de cada um.

O que pode contribuir para essa confusão é o fato que, na Língua Inglesa, o termo *literacy* refere-se tanto à alfabetização quanto ao letramento, porém é usualmente traduzido para o português como alfabetização, gerando assim um problema conceitual. Como resultado, essas definições tornam-se imprecisas e variam de acordo com os aspectos que cada autor enfatiza.

Para fins de esclarecimento para esta discussão, considera-se que a alfabetização é a aquisição e apropriação das habilidades básicas da leitura e da escrita, tais como codificar e decodificar. Já o letramento consiste no uso social das práticas letradas, ou seja, é a condição resultante da apropriação da escrita por parte do indivíduo, o que pressupõe seu contato com diferentes funções, tipos e gêneros de leitura e escrita na sociedade da qual faz parte (Soares, 1998; Bortolini, 2009). Por se tratar de um uso social, o letramento implica práticas contextualizadas que, por sua vez, possuem impacto sobre a sociedade (Kleiman, 1998), visto que estão presentes na(s) forma(s) de o indivíduo perceber e interagir.

Outro problema conceitual que merece ser destacado é a concepção de inter-relação dos conceitos. Enquanto alguns autores concebem letramento e alfabetização como conceitos dicotômicos e independentes, outros afirmam serem conceitos indissociáveis.

Parte da literatura da área aponta que é possível ser letrado sem ser alfabetizado, e vice-versa, concebendo assim que, embora tais processos possam ser interdependentes em alguns momentos, não são indissociáveis. Barros (2008, p.18) ressalta que

> (...) é possível referir-se a sujeitos que são letrados e analfabetos, pois se engajam em atividades de leitura e escrita em seu contexto social, de acordo com seus

> objetivos e valores próprios (por exemplo, na redação de uma carta por outrem), utilizando-se de quem domine a tecnologia de ler e escrever que lhes falta.

Soares (2004) também defende a indissociabilidade dos dois processos, sendo ainda a favor da interdependência de ambos, argumentando que eles se desenvolvem simultaneamente e se influenciam mutuamente. Nas palavras da autora:

> a alfabetização desenvolve-se *no contexto de* e *por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da* e *por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (p.14).

Para refutar essa argumentação e defender a ideia de que alfabetização e letramento podem ser dissociados, pode-se apontar que alfabetização e letramento andam lado a lado apenas até certo ponto: uma vez dominados os procedimentos mais técnicos da leitura e da escrita, o indivíduo pode ser considerado como tendo completado o seu processo de alfabetização, ou seja, pode-se dizer que ele alcança um estado de alfabetizado. Neste trabalho, considera-se que o letramento, por sua vez, longe de ser um estado, é um processo contínuo: mesmo sendo letrado, o indivíduo está sempre a "vir-a-ser" letrado em alguma área ou gênero, ou ainda a no sentido de modificar o uso social que fazia das práticas letradas.

Como afirma Soares (2002, p. 156), "diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos". Por certo, o indivíduo em sociedade está em constante exposição e interação com tais espaços e mecanismos, que também possuem uma característica dinâmica e processual. Sobre isso, Barros (2008, p.20) aponta:

> As práticas sociais de uso da escrita mudam de acordo com o contexto e nele são constituídas [...] baseado nesse modelo vem se fortificando uma perspectiva socioconstrutivista do letramento com foco em atividades discursivas, entendidas como linguagem em uso e como uma determinada forma de representar o mundo e no processo de autoria do sujeito.

O posicionamento de Rojo (1998) também parece estar em consonância com os citados autores, posto que afirma que o entendimento do desenvolvimento inicial do letramento requer a compreensão da natureza das interações sociais nesse processo.

O que se pretende destacar é que, no letramento, o uso da língua implica a inserção do sujeito em práticas sociais e culturais e, ao vivenciar tais práticas, o sujeito afeta e é afetado por elas, tendendo a ampliar o seu entendimento e, consequentemente, suas

possibilidades de uso das mesmas. Portanto, conclui-se que o letramento é uma prática sócio-culturalmente contextualizada em sua essência.

No caso da exposição a diversos contextos sócio-culturais, mais particularmente àqueles que envolvem o uso de mais de uma língua, é preciso refletir sobre como se dá o processo de letramento. Para tanto, faz-se necessário compreender o conceito de bilinguismo.

1.2 Bilinguismo

Não há um consenso na literatura quanto ao conceito de bilinguismo. Diferente da imprecisão que marca a definição do conceito de letramento, o conceito de bilinguismo é marcado pela existência de uma diversidade de definições, muitas vezes divergentes ou mesmo contraditórias, a depender dos aspectos considerados por cada autor. A flexibilidade desse conceito é reconhecida (Wei, 2006), e faz-se necessário, portanto, esclarecer o posicionamento de um autor ao classificar um sujeito como bilíngue.

Para fins desta discussão, considera-se bilíngue o indivíduo capaz de fazer uso social de duas (ou mais) línguas (considerando também os dialetos) no seu dia a dia (Grosjean, 1999). Essa definição destaca-se por sua amplitude, englobando diferentes possibilidades: a apropriação de duas ou mais línguas, os diferentes níveis de proficiência do indivíduo em cada idioma, as formas de aquisição e o uso (contextos, frequência, propósitos) de cada língua, bem como a alternância dos códigos e a interferência de uma língua na outra. Adotou-se aqui, portanto, uma definição muito ampla, porém adequada ao recorte desta discussão por englobar as variações no processo de tornar-se bilíngue.

Também não há consenso na literatura para definir o que é educação bilíngue (para uma discussão mais profunda sobre esse aspecto, ver Megale, 2005). Harmes e Blanc (2000, p. 189) entendem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

Historicamente, a educação bilíngue foi vista por educadores como prejudicial para a criança (Hakuta & Garcia, 1989), tendo sido apontada como capaz de afetar negativamente seu desenvolvimento cognitivo - resultando em baixo quociente intelectual e confusão linguística (ver Diaz, 1983) - e até mesmo gerar mudança de personalidade (Ervin, 1964).

Hoje em dia, a literatura revela que bilíngues e monolíngues se diferenciam, entre outras coisas, em aspectos de seu funcionamento cognitivo; porém, não se trata de uma relação de superioridade de um sobre o outro, e sim das características particulares a cada condição (Flory e Souza, 2009).

Para Bialystok (2008), ao comparar bilíngues e monolíngues, a literatura mostra que, em alguns aspectos, o desempenho cognitivo de bilíngues parece estar em desvantagem (vocabulário, rapidez no acesso lexical, tarefas de memória que demandem recordação verbal), já em outros há indícios de vantagens para os bilíngues (resolução de conflitos, melhora nas funções executivas, proteção contra o declínio dessas funções na velhice, tarefas de memória baseadas no controle executivo). A autora aponta ainda que há aspectos, tais como a memória de trabalho, que parecem não ser afetados pela condição bilíngue ou monolíngue.

O interesse de pais, em especial os do grupo dominante, em proporcionar a seus filhos uma educação bilíngue vem crescendo no Brasil (Megale, 2005; Flory e Souza, 2009). Além disso, diante dos "ganhos" do bilinguismo sobre os processos cognitivos, há que se considerar o aumento e estímulo em prol a uma educação bilíngue.

Diante deste e de outros fatores, é pertinente então investigar mais as peculiaridades e contribuições de uma Educaçao Bilíngue. Uma das questões que merecem maior destaque refere-se à questão do biletramento.

O termo biletramento tem sido usado na literatura para caracterizar as competências de crianças na escrita em duas ou mais línguas (Reyes, 2006), entretanto, essa definição abarca os conceitos neste texto adotados tanto de alfabetização quanto de letramento. Considerando a perspectiva de que os dois conceitos podem ser dissociados, há que se suprir uma lacuna no entendimento dos processos específicos de letramento para o indivíduo que vivencia a educação formal em duas línguas. Nesse sentido, o que aqui está entendido como letramento é coerente com o conceito de letramento emergente (*emergent literacy*) presente na literatura. Sulzby (1989) define esse conceito como os comportamentos de leitura e escrita que as crianças pequenas apresentam antes de estarem alfabetizadas, e Bialystok (1997) ressalta que a exposição a impressos e a eventos letrados socialmente significativos são essenciais o desenvolvimento deste, visto que costuma se iniciar antes do ingresso das crianças em experiências escolares.

No entanto, os estudos que focam o letramento emergente, em geral o fazem numa perspectiva monolíngue. Autores como Reyes (2006) já apontam para a necessidade de mais estudos sistemáticos sobre o tema quando se trata de crianças bilíngues. Diante disso, o objetivo deste trabalho é propor uma reflexão sobre como, na situação de educação bilíngue, interagem os processos de bilinguismo e letramento (que, separadamente, já se sabe afetarem a cognição).

2. Possíveis diálogos entre bilinguismo e letramento

O bilinguismo, tal como o letramento, é um processo e não um estado (Besemere & Wierzbicka, 2007; Karnakov, 2001). Isso se deve ao fato de que é "no" e "pelo" uso da língua que o indivíduo – monolíngue ou bilíngue - se apropria dela. Nesse sentido, mesmo alguém muito competente em uma língua pode se aprimorar em seus conhecimentos e no uso que faz dela. Trata-se, portanto, de um processo de caráter dinâmico que nunca atinge um ponto final.

Dessa forma, considera-se que tanto o bilinguismo quanto o letramento podem ser concebidos como fenômenos processuais, e que podem ser interligados: o sujeito precisa fazer uso da língua para se apropriar dela, e o uso da língua implica a inserção do sujeito em práticas sociais.

Supõe-se, então, que bilíngues podem apresentar-se processualmente mais letrados em determinados gêneros, à medida que se apropriam mais da segunda língua. Essa hipótese relaciona-se com o argumento de que o bilinguismo pode ser proveitoso para o letramento. Francis (2005) alerta para o que muitas pesquisas já têm chamado a atenção: as oportunidades perdidas na escola quando a instrução é restrita a uma única linguagem. Para ele, a língua materna pode se mostrar "um instrumento de ordem superior para o desenvolvimento de alfabetização, mesmo em circunstâncias excepcionais, de uma distribuição muito desigual dos recursos" (p.85); ou seja, em situações nas quais há desfavorecimento das intervenções letradas no dia a dia, na comunidade ou em casa, sem a presença de materiais impressos para leitura.

Nesse sentido, acredita-se que o bilinguismo influenciaria positivamente o letramento (e a alfabetização) dos indivíduos. Para Bialystok, Luk e Kwan (2005), a primeira razão pela qual se supõe que o bilinguismo influi no letramento é que os bilíngues desenvolvem uma série de habilidades básicas (*background skills*) para alfabetização e letramento que diferem daquelas utilizadas por monolíngues; e a segunda é que bilíngues podem ter a oportunidade de transferir as habilidades adquiridas de uma língua para outra.

Relacionado a essa segunda razão está o argumento de Rowe (2003) de que crianças bilíngues, ao construírem seus conhecimentos de forma compartilhada a partir das interações sociais e das práticas de letramento proporcionadas em ambiente escolar, aprenderão a usar esse conhecimento em funções específicas, seja em uma língua ou em outra.

De fato, Reyes (2006) argumenta que a exposição e apropriação de formas linguísticas e culturais diferentes que ocorre na educação bilíngue favorece uma possível transferência, de uma língua para outra, de aprendizagens sobre formas de ser letrado.

A autora também afirma que os bilíngues estão expostos a uma variedade mais ampla de informações e leituras do que os monolíngues, e reforça a ideia de que o uso de uma língua é contextualizado culturalmente. Essa é uma ideia igualmente defendida por Sanborn (2005, p.128, tradução nossa):

> Primeiro, a habilidade de ler proporcionará aos biletrados acesso à literatura das duas culturas. Uma pessoa bilíngue mono-letrada será permanentemente desconectada de um corpo de trabalhos que, em muitos níveis, fornecem ótimo *insight* em uma de suas culturas. Imagine ter a habilidade de falar espanhol mas não a habilidade de ler Gabriel Garcia Marquez ou Borges ou Cervantes? Inglês sem os grandes autores americanos ou escritores indianos ou escritores bretões? Japonês sem Kenzaburo Oe ou Haruki Murakami ou Natsuo Kirino? Mesmo a não-habilidade de decodificar um jornal é ser cortado de muitas das conversas diárias da sociedade. Uma das características de um adulto letrado em qualquer sociedade é uma certa quantidade de familiariedade com a literatura da cultura na qual ele vive.

Vale ressaltar que o processo de letramento em duas línguas é complexo e depende das oportunidades de uso de ambas as línguas em diferentes funções (Reyes, 2006). É razoável conceber, portanto, a possibilidade de que a educação bilíngue contribua para o desenvolvimento desse processo.

Entretanto, ainda não são conhecidas pesquisas que investigaram a relação entre letramento (enquanto conhecimento e pratica dos usos e funções de uma língua) e bilinguismo (enquanto usos sociais em duas ou mais línguas). É diante da ausência de respostas sobre o questionamento se o bilinguismo pode exercer influência para uma apropriação mais precoce do letramento que se sugere uma investigação sobre o tema.

3. Proposta metodológica

Para investigar a hipótese de que bilíngues se apropriam mais rapidamente de alguns tipos de letramento, propõe-se comparar o desempenho de um grupo de 40 crianças bilíngues com um grupo de 40 crianças monolíngues, todas na faixa etária de 5 a 8 anos e de nível sócio-econômico similar, em atividades que envolvam o conhecimento da criança sobre os portadores de texto (dicionário, livro didático, jornal, entre outros), sobre as características

linguísticas das unidades textuais (verbete, texto de matemática, notícia, etc.) e sobre as relações estabelecidas pelas crianças entre o texto e seus diferentes portadores.

A aplicação da pesquisa será individual, fazendo uso do método clínico piagetiano, podendo haver adequação da linguagem e das intervenções durante a entrevista, a fim de realizar esclarecimentos que sejam necessários. O áudio será gravado para posterior transcrição e análise. Espera-se que as crianças bilíngues apresentem um desempenho superior comparado ao dos monolíngues da mesma idade, tendo em vista a exposição à maior variedade cultural.

Considerações finais

Embora, como já foi afirmado anteriormente, não se conheçam pesquisas que concebam uma correlação positiva entre bilinguismo e letramento, é provável que uma maior exposição a ambientes letrados, em mais de uma língua, favoreça a apropriação por parte da criança em compreender usos e funções tanto de uma língua quanto de outra.

Além disso, o próprio fato de que uma criança bilíngue consegue compreender os textos publicados em outra língua torna-a mais suscetível a estar exposta a uma maior quantidade de textos e informações, fazendo uso de uma língua e, para tanto, tendo que compreendê-la dentro da perspectiva sócio-cultural daquela língua específica.

A hipótese de resposta para a pesquisa proposta neste trabalho é de que o bilinguismo ajuda, ou no mínimo fortalece, o processo de apropriação do letramento, pelas razões já expostas acima.

Caso tal hipótese se confirme, tem-se nas mãos um excelente argumento a favor de uma Educação Bilíngue. Com isso, podem emergir também pesquisas brasileiras sobre o tema ou, no mínimo, a própria educação de língua estrangeira será levada com mais seriedade e afinco, de forma que as aulas em escolas de ensino regular monolíngue possam valorizar as oportunidades que se mostram quando é possível expor um aluno, não só às especificidades estruturais de cada língua, mas também às peculiaridades inerentes aos aspectos sociais de onde a mesma é utilizada.

Com isso, há ganhos não só na discussão psicolinguística sobre a apropriação de uma segunda língua pelo indivíduo, mas pode haver benefícios diretos para o diálogo com as práticas e as investigações da linguística, bem como para as discussões sobre as questões didáticas sobre o ensino de uma segunda língua.

Espera-se, portanto, que os futuros resultados a ser obtidos nesta pesquisa possam despertar maiores motivações na discussão sobre este tema.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. T. A. **Letramento, conhecimento sobre textos e Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2008

BESEMERES, M.; WIERZBICKA, A. **Translating lives:** living with two languages and cultures. St. Lucia, Queensland: University of Queensland press. 2007.

BIALYSTOK, E. Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. **Developmental Psychology**, 33, 47-60, 1997.

BIALYSTOK, E. Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent. **Bilingualism:** Language and Cognition, 12(1), 3-11. 2008.

BORTOLINI, L.S. **Letramento em uma escola de educação bilingue na fronteira Uruguai/Brasil.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

DIAZ, R. M. Tought and two languages: the impact of bilingualism on cognitive development. **Review of Research in Education,** 10, 23-54, 1983.

ERVIN, S. M. Language and TAT content in bilinguals. **Journal of Abnormal and Social Psychology,** 68, 500–507. 1964.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercambio,** XIX, 23-40, 2009.

FRANCIS, N. Bilingual Children´s writing: self corrections and revision of written narratives in Spanis and Nahuatl. **Linguisitc and Education**, 2005.

GROSJEAN, F Individual Bilingualism. Em: Spolsky, B. **Concise Encyclopedia of educational linguistics.** Osford: Elsevier. 1999.

HAKUTA, K; GARCIA, E. (1989). Bilingualism and education. **American Psychologist Association**, 44(2), 374-379, 1989.

KARNAKOV, K. **Bilingualism in children**: classifications, questions and problems. Bilinguals and bilingual interpreters. *Hermeneus Periodical on Translation & Interpreting*. 2001. Disponível na URL: http://www.brad.ac.uk/staff/pkkornakov/bil Hermeneus2000.htm

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento:** perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem –ReVEL.** V.3 n.5. 2005.

REYES, I. Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. **Journal of Early Childhood Literacy.** 6(3), 267 – 292. 2006.

ROJO, R. O letramento na ontogênese uma perspectiva sócio-construtivista. In: **Alfabetizaçao e letramento:** perspectivas lingüísticas. ROJO, R. (Org.). Campinas, Mercado das letras, 1998.

ROWE, D.W. 'The Nature of Young Children's Authoring', in N. Hall, J. Larson and J. Marsh (eds) **Handbook of Early Childhood Literacy**, Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

SANBORN, B. T. The benefits of (Japanese – English) bilingualism and biliteracy. **Memoirs of Osaka Kyoiku University,** 53(2), 127-134. 2005.

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

SOARES, M. Novas praticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. e Sociedade**. Campinas, 23(81), 143-160. 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, 25, 5-17. 2004.

SULZBY, E. Assessment of writingand of children's language while writing. In L. Morrow e J. Smith (eds) **The role of assessment and measurement in early literacy instruction.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1989.

Wei, L. **The bilingualism reader.** London and New York: Routledge, 2006.

A MOTIVAÇÃO QUE VEM DA MÚSICA E DOS JOGOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Melina Wasem – Feevale[1]
Surian Seidl – Feevale[2]

RESUMO
Sabedores de que o processo de ensino-aprendizagem depende de muitos fatores importantes, entre eles a motivação, busca-se neste trabalho desenvolver práticas que sejam significativas para o aluno de Língua Espanhola, uma vez que os aprendizes, quando são motivados, aprendem mais e melhor, e o conteúdo ensinado passa a ter sentido no contexto de suas vidas. A música e os jogos são dois importantes instrumentos de apoio, capazes de envolver e aproximar educador e educando, bem como desenvolver as quatro habilidades: ler, ouvir, falar e escrever. Cabe ao professor fazer o papel de mola propulsora para que o aluno sinta-se motivado e interessado, assim, consequentemente, ele irá sentir-se impulsionado a aprender mais e enxergará sentido no que lhe é ensinado.
Palavras-chave: Motivação. Músicas. Jogos. Professor motivador.

A desmotivação da maior parte dos alunos nas aulas de língua estrangeira faz com que nós, educadores e acadêmicos, pensemos e reflitamos a respeito da nossa prática pedagógica. Na maior parte dos casos, os alunos não veem sentido no que aprendem, não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos na sua vida cotidiana, e consequentemente, não gostam de estudar a língua estrangeira. Na sociedade e país que vivemos, integrante do Mercosul, faz-se necessário e urgente o contato com a língua espanhola, e o professor deve trazer para sala de aula esta fala, motivando os alunos, principalmente os do Ensino Médio, que estão em busca de trabalho e aperfeiçoamento profissional, mostrando a importância desta língua.

Quando planejamos as aulas, devemos pensar atividades que despertem o desejo e a sede de saber do educando, devemos fazer uso de todas as ferramentas de apoio que o educador do século XXI tem a sua disposição, destacamos aqui, o uso das músicas e jogos em sala de aula.

As músicas são umas das ferramentas que, ao nosso ver, mais despertam interesse dos alunos, pois eles querem sempre saber sobre o que fala a canção e cantar ao

[1] É formanda em Letras Português/Espanhol pela Universidade Feevale. Atua como professora de Espanhol e é bolsista do Laboratório Virtual de Línguas - Lavili.

[2] É formada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Feevale. Atua como professora de Espanhol, Português e Literatura.

mesmo tempo, permitindo assim que se trabalhe as quatro habilidades. Já os jogos, desenvolvem o prazer e conhecimento significativo, fazendo com que as aulas sejam dinâmicas, diversificadas e divertidas.

Conceituando Motivação

Segundo a Wikipédia – A Enciclopédia Livre, Motivação (do Latim movere, mover) designa em psicologia, em etologia e em outras ciências humanas a condição do organismo que influencia a direção (orientação para um objetivo) do comportamento. Em outras palavras é o impulso interno que leva à ação. Motivação é um construto e se refere ao direcionamento momentâneo do pensamento, da atenção, da ação a um objetivo visto pelo indivíduo como positivo. Esse direcionamento ativa o comportamento e engloba conceitos tão diversos como anseio, desejo, vontade, esforço, sonho, esperança, entre outros.

O elemento propulsor da motivação é o desejo que uma pessoa tem para satisfazer suas necessidades. O ser humano é sociável, sendo assim, tem a necessidade de relacionar-se com os outros de seu ambiente. Essa tendência de integração é o principal fator interno que ativa a motivação no seu modo de agir. Por exemplo, se o professor levar à aula de língua espanhola atividades que propiciem a comunicação, o aluno terá uma forte e imediata motivação para assimilar essa ferramenta, que o permitirá interagir no ambiente, participando e atuando nele. Conforme afirma Gardner:

> "Se um individuo está motivado para aprender, o mais provável é que trabalhe com empenho, seja persistente e se sinta mais estimulado que desanimado diante dos obstáculos e continue aprendendo ainda não estando pressionado a fazê-lo". (GARDNER, 1999, p. 88)

Na aquisição de línguas estrangeiras, alguns estudiosos, como Gardner e Lambert (1972, p.3;14), acreditam que há dois tipos de motivação:

- Motivação Instrumental: caracteriza-se pelo desejo de obter reconhecimento social ou vantagens econômicas, graças ao conhecimento da língua estrangeira.
- Motivação Integrativa: caracteriza-se pelas atitudes positivas em relação ao grupo em relação ao grupo de falantes da língua meta, pela vontade de integração a esse

grupo, ou, no mínimo, por um interesse em conhecer membros de tal grupo e comunicar-se com ele.

Esses dois tipos de motivação podem ser observados em salas de aula do Ensino Médio, momento no qual os alunos estão se encaminhando para o mercado de trabalho, vestibular, intercâmbios, etc...

O ato de motivar é deveras importante nas aulas de língua espanhola, pois aluno motivado aprende a contextualizar e aplicar os conhecimentos adquiridos durante as aulas.

Já para Alonso e Caturla, (2000, p.78-79), existem quatro classes de motivação. São elas:

1. Motivação Intrínseca: trata-se da motivação relacionada com a própria tarefa a ser executada. O aluno se interessa pelo conteúdo e esforça-se para dominar os conceitos que lhe permitirão aprofundar a matéria objeto de estudo.
2. Motivação relacionada com o EU: trata-se da motivação relacionada com a autoestima e autoconceito, baseada nas experiências passadas de êxito ou fracasso na aprendizagem.
3. Motivação de afiliação: centrada na valorização social e na aprovação de grupos sociais que o aluno considera superiores a ele.
4. Motivação extrínseca: relacionada a recompensas externas, como prêmios, presentes e recompensas ao se conquistar determinados objetivos.

Trazemos aqui esses conceitos para socializar novos pensares a respeito da motivação e suas particularidades. Pode-se perceber que muitas vezes os professores trabalham com mais de um tipo de motivação e que não há um mais correto ou equivocado, tudo depende dos alunos e do meio em que estão inseridos.

Das músicas aos jogos de aprender!

A primeira de todas as ferramentas de motivação que podemos utilizar em sala de aula é a nossa própria motivação como professores de uma língua estrangeira. Acreditar no que fazemos e amar a profissão acima de tudo são premissas fundamentais para estimular os alunos e fazer com que vejam sentido em aprender.

Abordaremos agora dois instrumentos de motivação: a música e os jogos.

Nas nossas práticas docentes, percebemos que estas formas de trabalhar a língua estrangeira surtem um efeito muito bom, pois os alunos se interessam, saem da aula falando a língua e aperfeiçoam sua compreensão auditiva, leitora, visual e escrita. Sempre que se coloca música, automaticamente há uma aproximação do educador e do educando, pois a canção tem o poder de promover sentimentos, trazer para dentro da sala de aula vivências, memórias e desejos. Sobre isso, no livro "Em Sintonia com a Música", Hentschke afirma:

> "a música mexe com as pessoas. Ela desperta diferentes sensações, provoca emoções, altera o humor, traz lembranças de coisas, lugares e pessoas, nos movimenta. Enfim, a música faz parte de nossas vidas [...] Associamos músicas a acontecimentos, pessoas que nos marcaram muito e lugares que frequentamos. Nos meios de comunicação é muito explorada a associação de produtos ou imagens à musicas: ouvimos a música e no lembramos do produto. O mesmo acontece em novelas ou filmes, quando uma música é associada a um personagem". (HENTSCHKE, 2006, p.10-11)

A música desenvolve uma dimensão mais afetiva na sala de aula, entre professores e alunos. Estimula o aluno a aprender e refletir sobre a Língua Espanhola.

As canções trazem conteúdos linguísticos e literários e cabe ao professor aproveitar e trabalhar isso de forma integrada. As metáforas, gírias, expressões de um determinado lugar e de uma determinada cultura, contribuem para a aprendizagem interdisciplinar, perpassando por vários campos de debate dentro da sala de aula. Portanto, há muito a ser explorado nas canções, possibilitando assim, o desenvolvimento das quatro habilidades necessário na aprendizagem do uma LE.

Ainda que o uso de músicas nas aulas de Língua Espanhola tenham aumentado nos últimos anos, ainda há professores que resistem a esta prática, pois partem do pensamento que sem quadro negro e livros didáticos, a aprendizagem dos conteúdos não se dá de forma correta.

Os jogos são outro instrumento lúdico e de um alcance incalculável. O aluno aprende brincando e socializa saberes com os colegas, desejando cada vez mais saber, o que o professor está ali para ensinar. Os jogos nos quais há disputa instigam o senso de competição e faz com que os alunos se esforcem para conseguir atingir os objetivos propostos. Esta é a motivação denominada Extrínseca por Alonso e Caturla (2000), citada anteriormente.

Acreditamos que o lúdico tenha a função de ajudar o aluno a construir novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade. O jogo é um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Conforme Chaguri:

> O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. (CHAGURI, acessado em 21/05/2010).

Dessa maneira, cabe ressaltar que os jogos ajudam a criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, a fim de considerar os interesses e as motivações dos educandos em expressar-se, agir e interagir.

Portanto, atividade lúdica, defini-se a toda e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída, desde que possibilite a expressão do agir, interagir e com isso aprender.

Conforme JUY, 2004:

> Os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o lúdico é eminentemente cultural. Por meio da ótica do psicólogo suíço Jean Piaget pode-se notar que a concepção dos jogos não é apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das pessoas, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Fica evidente com todas as citações e relatos neste trabalho mencionados, que a motivação em sala de aula é uma das únicas formas de conquistarmos nossos alunos e fazer com que tenham gosto em aprender a Língua Espanhola.

Por tanto, cabe ao professor, apresentar aos seus alunos o novo, claro, sem descartar o velho ou o que eles gostam, mas ampliar a visão de conhecimento cultural deles.

Da prática docente

Um bom professor, seja de uma segunda língua, ou de qualquer outra disciplina deve ter algumas características de suma importância. Entre as principais, o professor precisa ser criativo, ter intuição e, sobretudo, ter paixão pela que faz.

É premissa fundamental que o professor tenha o pleno domínio dos conteúdos a serem trabalhados nas séries em que atua, transmitindo assim, segurança a quem está ali aprendendo. O aluno do século XXI tem ao seu alcance uma série de elementos atrativos e já vem para sala de aula com muitas informações e conhecimentos prévios, por isso, eles logo percebem quando o professor não domina o conteúdo que tem para ensinar à eles.

Dessa maneira, o professor, para sentir-se mais seguro, pode buscar apoio em uma metodologia na qual ele possa embasar-se, como forma de melhor transpor seu conhecimento. Existem as mais variadas abordagens de ensino de línguas já praticadas anteriormente, é papel dele saber usá-las da melhor maneira possível, sem, é claro, apropriar-se de uma e achar que nela exista a verdade absoluta. O texto de Leffa (2000) sobre metodologia do ensino de línguas traz uma passagem interessante a esse respeito: “Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor”.

De fato é de grande relevância que o professor consiga de uma maneira ponderada apropriar-se de métodos de ensino, e por sua vez fazer experiências e analisar até que ponto eles funcionam, podendo assim tirar um grande proveito para chegar a resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Almeida Filho faz uma observação sobre isso:

> Uma abordagem de ensinar LE é uma força potencial porque ela é especificamente ativada sob condições de ensino. Ela é força porque imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a língua-alvo (FILHO, 2002, p. 18).

Outro fator crucial para um professor ser considerado bom, é se ele planeja ou não suas aulas. Pois, para a aula de espanhol ter um bom andamento, é imprescindível que o professor faça um planejamento. Dessa forma ele consegue seguir certa ordem em suas aulas,

consegue pensar com mais tempo em quais são as atividades mais apropriadas para cada turma.

Ao planejar uma aula, o educador deve pensar no que vai ensinar e qual o objetivo de cada atividade, ou seja, porque meu aluno deve aprender isso? Com esse plano à mão fica muito mais simples dar a aula, pois a sequência, as atividades estão todas bem especificadas.

O bom educador, como já foi mencionado, é aquele que AMA o que faz, que é um apaixonado pelo que escolheu para ensinar e pelo que escolheu como opção de vida.

Considerações Finais: do que somos e do que podemos ser!

> O que ainda não é amanhã poderá ser, pois que o desejo, tendo como pulmão a fantasia, movimenta todas as mudanças de si, do outro e da sociedade como um todo. Ele aprendera a ser ele mesmo, reconquistando a humildade e a simplicidade das ações pedagógicas; no caso da literatura em sala de aula, dirigir sim, mas dirigir para as descobertas libertadoras, para as divergências libertárias. Aprendera a aprender com suas leituras – as muitas múltiplas leituras – dos seus alunos. E então entrou na sala de aula e sentou-se na roda e começou a escutar e imaginar a partir do relato vivo dos seus alunos-leitores. (Ezra, 1970, p. 39)

Fica evidente a falta de incentivo dos alunos nas aulas de língua estrangeira que assola as escolas de todo o Brasil. São inúmeras pesquisas e relatos de professores e alunos, que trazem essa dura realidade. Entretanto, mudar é possível, é tarefa árdua, mas encantadora e desafiadora, elementos necessários à qualquer profissional, encantar-se e desafiar-se a garimpar formas de fazer com que nossos alunos desenvolvam o prazer, não só pela língua espanhola, mas pelo poder de liberdade que esses conhecimentos podem nos proporcionar.

Com a música, os jogos e as atividades lúdicas no geral, conseguimos retomar questões que estão apagadas dentro de cada um dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.1999.

CHAGURI, Jonathas de Paula. **O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros.** Texto disponível em:

<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm.> Acesso em 21 maio 2010.

HENTSCHKE, Liane et al. **Em sintonia com a Música**. São Paulo: Ed. Moderna.

HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. **O ensino da Língua Inglesa**. 2. ed.São Paulo: SBS, 2002.

LEFFA, Vilson. **Metodologia do ensino de línguas**. In: LEFFA, Vilson. Tela (CD-ROM). Pelotas: Educat, 2000.

_____. **O professor ideal**. In: LEFFA, Vilson. Tela (CD-ROM). Pelotas: Educat, 2000.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva. 1999.

SCHUTS, Ricardo. **Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas.** Texto disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html> Acesso em 23 maio 2010.

ENIGMA COGNITIVO: A EMERGÊNCIA DE FALSAS MEMÓRIAS A PARTIR DA LEITURA

Raquel Eloísa Eisenkraemer (PUCRS)[1]

Resumo:
A lembrança de eventos que não ocorreram motivou um aumento da literatura sobre o tema nas últimas décadas. As pessoas, ao conversarem, ao serem interrogados sugestivamente, ao lerem ou mesmo ao verem a cobertura da mídia sobre algum evento, estão sujeitas a informações enganosas, que têm o potencial de invadir suas recordações. Assim, até que ponto podemos confiar nas memórias construídas a partir da leitura? Este estudo visa a relacionar, teórica e empiricamente, os conceitos advindos da área da Psicologia Cognitiva à questão da leitura e aborda a leitura em seus processos cognitivos como atividade reelaboradora e integradora na construção de sentidos e procura contribuir para o avanço no conhecimento acerca da construção de sentidos e processamento textual. O experimento investigou como as falsas memórias surgem a partir da leitura e sua relação com o conhecimento prévio dos leitores. Dois grupos, um formado por acadêmicos e outro por não-acadêmicos, leram um texto, realizaram uma tarefa de distração e resolveram um teste de memória de reconhecimento imediato. Os dados coletados foram tratados qualitativamente e quantitativamente através da Análise de Variâncias para Medidas Repetidas (Anova), do *software* SPSS. Os resultados apontaram diferenças no índice de falsas memórias entre os grupos e entre o tipo de atividade. O conhecimento prévio do leitor interfere na emergência de falsas memórias num maior ou menor nível, dependendo de quanto esse conhecimento prévio está relacionado ao tema da leitura.
Palavras-chave: Conhecimento prévio. Falsas memórias. Leitura. Memória.

INTRODUÇÃO

Em Ciências Cognitivas, Psicologia Cognitiva e Neurociências são discutidos, atualmente, casos de falsas memórias constatados na área jurídica e psicoterápica. Quando conversamos com outras pessoas, quando somos interrogados sugestivamente ou lemos ou vemos a cobertura da mídia sobre algum evento, ou até mesmo quando experienciamos algum fato de fundo emocional forte, estamos sujeitos a memorizar informações enganosas que têm o potencial de invadir as recordações, que podem modificar a memória e as recordações ao longo do tempo (Loftus, 1997; Nygaard, 2003). A corroboração de um evento por uma pessoa é uma técnica poderosa para induzir a uma falsa memória; o fato de afirmar ter visto alguém fazendo algo errado é suficiente para conduzir outra a uma falsa conclusão. Uma falsa evidência, por vezes, induz um indivíduo a aceitar a culpa por um crime não cometido, ou

[1] Mestre em Letras/Leitura e Cognição (UNISC); Doutoranda em Psicologia/Cognição Humana (PUCRS); Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Professora da Prefeitura de Santa Cruz do Sul.

mesmo, a desenvolver recordações para apoiar os seus sentimentos de culpa. Até que ponto podemos confiar em nossas lembranças? Se temos boa memória, tendemos a confiar nelas, mas os mecanismos que as elaboram pedem cautela.

Até o momento, não conhecemos pesquisas que tratem da qualidade ou acurácia da memória emergente da leitura, nem da elaboração das falsas memórias nesse contexto. Este estudo relaciona, teórica e empiricamente, os conceitos advindos da Psicologia Cognitiva à questão da leitura. Uma das pretensões foi, pois, investigar a relação do conhecimento prévio na emergência das falsas memórias a partir da leitura. A pesquisa aborda os processos cognitivos e textualidade, ao investigar a leitura em seus processos cognitivos como atividade reelaboradora e integradora na construção de sentidos, e procura contribuir para o avanço no conhecimento acerca da construção de sentidos e do processamento textual.

LEMBRANDO DO QUE NÃO ACONTECEU: AS FALSAS MEMÓRIAS

Na teorização a respeito da memória, cada evocação de uma lembrança tende a ocasionar um novo armazenamento, que, por sua vez, pode ser arquivado juntamente com o contexto de cada situação rememorada; a memória, então, não é reprodutiva, ela é um mecanismo de reconstrução, que engloba aspectos perceptivos, ativos e objetivos, e também sentimentais, imaginários e pessoais, como a própria trajetória de nossos pensamentos ao longo da nossa vida; além disso, ela pode codificar as informações de forma fragmentada, distribuída, armazenando-as em várias áreas do cérebro (SQUIRE; KANDEL, 2003; JAFFARD, 2006; FIELDS, 2006; FUSTER, 2006; IZQUIERDO, 2002, 2004; KINTSCH, 1998). Assim, a informação original sofre alterações, quer dizer, é enriquecida com detalhes e informações adicionais, os quais a corrigem, centram, reescrevem ou reconfiguram, e até mesmo preenchem lacunas informativas com passagens que simplesmente não foram vivenciadas. E é justamente nesse momento que se criam as falsas memórias (FM).

Ao ouvirmos de uma testemunha um relato de um crime, em um tribunal, por exemplo, é quase impossível distinguir se essa pessoa relatou o evento baseada em lembranças verdadeiras ou falsas ou se está mentindo deliberadamente. Ambas as memórias têm a capacidade de envolver pormenores e podem ser ditas com o mesmo grau de confiança. Não existem maneiras de identificar as diferenças entre as memórias verdadeiras e as falsas, dado que as pessoas revelam o mesmo grau de confiança em ambas, pois acreditam na veracidade das suas recordações (EISEN; LYNN, 2001). Para Cabeza et al. (2005), estamos tão certos das nossas recordações verdadeiras como estamos das falsas. Lacunas ou *gaps* na

memória podem ser traiçoeiros: preenchemo-nas com outras memórias, mesmo que falsas. No entanto, misturar memórias verdadeiras com memórias falsas pode ser arriscado, pois podemos trocá-las, confundindo-as, sem nunca mais poder distingui-las; a imaginação começa a competir com a memória verdadeira do acontecimento. A partir da leitura, por exemplo, podemos sugerir informações aos leitores, levando-os a criar uma falsa memória, uma vez que nossas memórias são mais maleáveis e falíveis do que gostamos de pensar.

Ratey (2002) diz que isso é necessário, embora desconcertante; a memória deve ser estável para que possamos aprender através da acumulação de experiências, mas também deve ser suficientemente flexível para adaptar-se às constantes mudanças em nosso ambiente. A própria capacidade de adaptação da memória significa que ela pode cometer erros e uma das falhas são as falsas memórias (SCHACTER, 1999, 2003).

Os primeiros experimentos da ilusão ou falsificação da memória foram realizados pelo francês Binet, em 1900 e, dez anos mais tarde, pelo alemão Stern. Ambos fizeram suas pesquisas com crianças. Em adultos, o pioneiro foi Bartlett, em 1932, que ressaltou a importância das expectativas individuais para o entendimento e a recordação dos fatos e descreveu o recordar como um processo reconstrutivo**,** baseado em esquemas e conhecimento prévio geral do participante, salientando o papel da compreensão nas suas lembranças.

Em 1974, Loftus e Palmer (1974) descreveram o procedimento de sugestão de falsa informação, em que, logo após a experiência vivida, é apresentada uma informação falsa compatível com essa experiência; os resultados produziram o chamado *misinformation* – efeito de falsa informação, isto é, uma diminuição dos índices de reconhecimentos verdadeiros e um aumento significativo dos falsos (PERGHER; STEIN, 2001).

Pergher e Stein (2001) realizaram os primeiros estudos brasileiros na área ao adaptar um procedimento experimental extensivamente empregado em adultos: o procedimento americano DRM (Deese/Roediger/McDermott) de listas de palavras associadas. Esse procedimento consiste na apresentação de listas de palavras semanticamente associadas às palavras não apresentadas, seguido por um teste de memória (ROEDIGER; MCDERMOTT, 1995, 2000; ROEDIGER; MCDERMOTT; ROBINSON, 1998).

Na visão de Roediger e McDermott (2000), falsas memórias referem-se ao fato de lembrarmos de eventos que, na realidade, não ocorreram; as informações são armazenadas na memória e, posteriormente, recordadas como se tivessem sido verdadeiramente vivenciadas. Elas incluem distorções na forma de recuperação da memória armazenada, incluindo inferências e interpretações realizadas pelo sujeito: as superinterpretações. É mister dizer que elas não são memórias reprimidas ou de repressão, nem memórias errôneas (visto que as FM

estão baseadas em eventos verdadeiros, mas que não foram recordados de maneira correta) ou, ainda, uma mentira deliberada, quando o indivíduo está consciente de que o evento narrado não aconteceu. As falsas recordações, para Loftus (1997), são construídas combinando-se recordações verdadeiras com o conteúdo das sugestões recebidas de outros. Durante o processo, os indivíduos podem esquecer a fonte da informação.

Conforme Reyna e Lloyd (1997); Pergher e Stein (2001) e Stein et al. (2010), há dois tipos de FM. Algumas são criadas internamente no indivíduo, são geradas espontaneamente como resultado do processo normal de compreensão, ou seja, fruto de processos de distorções mnemônicas endógenas: as FM espontâneas ou autossugeridas (BRAINERD; REYNA, 1998, 2005; REYNA; LLOYD, 1997; STEIN, 1998). Esse tipo de distorção acomete a todos no dia a dia com questões aparentemente sem importância. O segundo tipo de memória falsa é a FM sugerida ou implantada, que resulta de uma sugestão externa ao indivíduo, seja essa proposital ou não; seu conteúdo não faz parte do evento experienciado, porém, contém características coerentes com o fato. Ela pode resultar de sugestão externa, acidental ou deliberada, de uma informação falsa a qual não fez parte da experiência vivida, mas que, de alguma forma, é compatível com a mesma como no procedimento de sugestão de falsa informação.

Conforme Watkins e Gardner, de 1979, citados por Neufeld e Stein (2001), existem dois testes de recuperação de informações a que os participantes podem ser submetidos: o de recordação (evocação) e o de reconhecimento. O primeiro é usado quando se busca uma informação diretamente na memória ou com pistas – quando se busca uma informação a partir de uma pista dada no texto (Howe, 1991). Para Sternberg (2000) e Anderson (2005), a evocação da memória é utilizada quando se quer levar o sujeito a produzir um fato, uma palavra ou outro item da memória. Os testes de preenchimento de lacunas, por exemplo, exigem que se evoquem itens de memória. O segundo teste, o de reconhecimento, engloba a comparação de uma informação dada com a memória (CECI; BRUCK, 1993). Em outras palavras, o processo de recordação envolve a busca da informação dada e a decisão: se a informação lembrada é correta; já no processo de reconhecimento o que interessa é somente se a recordação é correta ou não. É mais fácil recuperar informações por reconhecimento do que por recordação. Sternberg (2000) comenta que esse teste é usado para levar o sujeito a selecionar ou identificar um item como sendo um que ele aprendeu anteriormente. Os testes de múltipla escolha e os de verdadeiro e falso envolvem reconhecimento. Conforme Neufeld e Stein (2001), a limitação do modelo reside no fato de que a memória está sujeita ao contexto, isto é, à situação em que ela foi armazenada. O processo de reconhecimento é composto por alvos e distratores, estes últimos subdivididos em distrator crítico e distrator não-relacionado.

Nos estudos sobre FM espontâneas são usados testes de recordação livre: os indivíduos são expostos, primeiramente, a algum material alvo a ser memorizado, como listas de figuras, palavras ou frases formando narrativas, eventos reais ou filmados. O segundo passo é introduzir uma atividade de distração para desviar a atenção do sujeito do material alvo. A última etapa consiste em uma atividade em que os indivíduos respondem a um teste de memória. Já nos estudos sobre FM sugeridas, é utilizado o paradigma clássico de interferência DRM.

O procedimento DRM é um procedimento com listas de palavras associadas: palavras-alvo e palavras distratoras (distratoras críticas e distratoras não-relacionadas). Inicialmente é apresentado um evento alvo ao sujeito, seguido de atividade de distração. Posteriormente, é apresentada uma sugestão de falsa informação e, em seguida, o indivíduo tem sua memória testada. A seguir estão descritas as características dos itens presentes no teste de memória:

a) Itens-alvo (AL): itens que giram em torno do mesmo tema, fortemente relacionados entre si. Por exemplo, a lista de palavras-alvo: *cama, descanso, acordar, sonho, despertador, cobertor, cochilo, sono, ronco, bocejar* e *sonolento* tem como tema a palavra *dormir* (ROEDIGER; MCDERMOTT,1995). Esses itens representam memórias verdadeiras (MV).

b) Itens distratores: são subdivididos em distratores relacionados ou críticos (DC) e distratores não-relacionados (DNR). Os itens DC traduzem a essência temática de cada uma das listas de palavras-alvo, estando semanticamente associados a todas as palavras da lista. A palavra *dormir* seria o distrator crítico do exemplo anterior (ROEDIGER; MCDERMOTT, 1995). O reconhecimento desses itens indica a emergência de FM. Já os itens DNR são as palavras que não apresentam relação semântica com nenhuma palavra da lista. Essa categoria representa as respostas de viés (RV), “chute”, ou seja, um possível enviesamento das respostas, já que essas não são respostas com bases mnemônicas, isto é, são erros de memória.

CONHECIMENTO PRÉVIO E MEMÓRIA NA LEITURA

A bagagem cultural do leitor, juntamente com seus conhecimentos e experiências, ou seja, a experiência de cada leitor em determinado assunto, constitui o conhecimento prévio,

que, por sua vez, contribui para a consolidação da memória, já que costumamos evocar aquilo que de certa maneira fez sentido e nos é conhecido. O conhecimento prévio existe a partir da memória que possuímos sobre determinado assunto, ela delineia e formata o conteúdo desse conhecimento. Diante de uma informação nova, há aprendizagem, isto é, um reforço nas sinapses, e, para compreender, é necessário uma grande quantidade de conhecimentos, uma vez que a experiência anterior do leitor influi na forma como ele processa o texto. Para Lencastre (2003), os leitores são capazes de compreender informação na medida em que a podem assimilar ou representar, tendo como referência o seu próprio conhecimento.

Kintsch (1998) refere o domínio do conhecimento como uma das habilidades de um bom leitor. Aqueles que têm alto domínio de conhecimento tendem a compreender melhor os textos e recordá-los melhor do que aqueles com baixo domínio. E esse domínio de conhecimento pode compensar outras faltas ou carências.

Na construção de um modelo situacional, as inferências têm relação com o conhecimento prévio dos leitores; a memória de longo prazo é ativada durante a compreensão, acionando habilidades inferenciais para o modelo situacional (OAKHILL; YUILL, 1996). A aprendizagem a partir de textos implica a construção ou modificação do modelo situacional, intimamente integrado com o conhecimento prévio do leitor. O leitor deve ser capaz de formar uma representação mental coerente do texto, mas esta não é condição suficiente para a aprendizagem. Um texto bem escrito, em que a relação de coerência local é marcada sintática e lexicalmente e a macroestrutura está bem organizada e sinalizada com clareza, pode ajudar no êxito desse resultado. Um texto falho em organização é parcialmente incoerente pode ainda ser compreensível, porém, apenas se o aprendiz puder contar com o conhecimento contextual que lhe possibilite superar as deficiências do texto (KINTSCH, 1998).

Para aprendermos eficientemente, precisamos vincular o conhecimento novo ao nosso conhecimento prévio (memória de longo prazo), ou a nossa experiência pessoal sobre as bases em que se ancoram as informações novas. Para integrar as novas e as antigas informações, é mobilizada a memória de trabalho, com capacidade de armazenamento temporário ativo e de processamento (IZQUIERDO, 2004). O sucesso no aprendizado é maior quando as relações entre dado/novo são abundantes e quando há uma relação clara entre os vínculos estabelecidos e o material de aprendizagem. Está claro que se os leitores tiverem um contexto adequado, sair-se-ão melhor se usarem modelos ativos em sua aprendizagem, fazendo inferências, preenchendo lacunas e gerando macroestruturas (KINTSCH, 1998).

A ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão do texto; são os conhecimentos do leitor que permitem as inferências necessárias para dar coesão à leitura. As

informações transformam-se em estímulos ao cérebro e circulam pelo córtex cerebral antes de serem arquivadas ou descartadas. Buscamos "ganchos" para integrar informações: o conhecimento prévio. O fato de usarmos o conhecimento prévio para ancorar um conhecimento novo faz com que a memória construída seja mais facilmente resgatada.

CONSTRUÇÃO DE FALSAS MEMÓRIAS (FM) DURANTE A LEITURA: UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Com base nos pressupostos teóricos descritos, duas questões nortearam o estudo: A) a emergência de FM na leitura está relacionada com o conhecimento prévio do leitor, ou seja, o conhecimento prévio sobre um determinado assunto interfere no índice de FM? B) a partir da leitura emergem FM autossugeridas e sugeridas? Destarte, foram levantadas quatro hipóteses:

1) A emergência de FM a partir da leitura está relacionada ao conhecimento prévio do leitor. O conhecimento prévio permite uma série maior de inferências apropriadas que relacionam o que já se sabe com a nova informação. Assim, a falta de conhecimento prévio obriga o leitor a fazer aproximações pouco consistentes com a informação textual e, num teste de memória, propicia a emergência de FM (Hipótese 1a). Os leitores com rico conhecimento prévio podem expandir as ideias de um texto, agregando-lhe seu conhecimento prévio e, portanto, gerando compreensão. Em um teste de memória, esses leitores podem afirmar ter lido uma informação falsa como tendo sido dada no texto (Hipótese 1b).

2) O índice de FM é inversamente proporcional ao nível de conhecimento prévio, enquanto as MV são proporcionais ao conhecimento prévio: quanto maior o conhecimento prévio do leitor sobre determinado assunto, menor a emergência de FM e maior a das MV e, quanto menor o conhecimento prévio do leitor, maior a emergência de FM e menor a das MV.

3) Os leitores que não possuem domínio do conhecimento podem não perceber diferenças entre informações explícitas (dadas pelo texto) e implícitas (inferências).

4) A partir da leitura, podem emergir dois tipos de FM: as autossugeridas e as sugeridas.

MÉTODO

O experimento buscou verificar a relação entre o índice de FM (FM) e o nível de conhecimento prévio; comparar a emergência de FM quando há baixo conhecimento prévio

por parte do leitor com a emergência de FM em leitores com maior conhecimento prévio e descrever como elas se revelam: se são, em sua maioria, autossugeridas ou sugeridas.

PARTICIPANTES

Participaram estudantes de Santa Cruz do Sul/RS, distribuídos em dois grupos: CP+ (Conhecimento Prévio Maior) e CP- (Conhecimento Prévio Menor). Os participantes foram escolhidos por conveniência, sendo sua participação voluntária. Participaram do grupo CP+ vinte alunos de nível universitário, cursando entre o sexto e oitavo semestre do curso de Letras, com idades entre 19 e 44 anos (média 31,5 anos). Já do grupo CP- participaram vinte alunos do 2º e 3º Módulo da EJA (Educação de Jovens e Adultos) das Séries Finais do Ensino Fundamental, com idades entre 17 e 51 anos (média 34 anos).

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Os instrumentos para a coleta de dados foram constituídos por um processo de recuperação de memória por meio de reconhecimento, que envolveu atividades para a testagem das MV e FM. O instrumento foi distribuído em três etapas.

Em primeiro momento (etapa 1), houve a leitura de um texto argumentativo (atividade-estímulo), sendo que o participante não poderia relê-lo. Optamos por um texto argumentativo, porque este apresenta caráter persuasivo, podendo influenciar o leitor, levando-o, possivelmente, à elaboração de FM. Na etapa 2, foi proposta uma atividade de distração para eliminar os efeitos de recência ou primazia ou a evocação fácil das informações do texto, que consistiu na apresentação, durante dois minutos, de uma sequência de slides (*Power Point*) com imagens de paisagens naturais. A etapa 3 consistiu no teste de memória de reconhecimento propriamente dito, de caráter imediato. Esse teste foi constituído por atividades relacionadas ao texto, como resumo (1), questões de múltipla escolha (2) e de verdadeiro e falso (3) e reescrita do resumo (4), nessa ordem. Essas atividades foram formuladas de modo que os tipos de resposta envolvessem as categorias propostas no procedimento DRM. No entanto, na presente pesquisa, por se tratar de um texto escrito, foram feitas adaptações desse procedimento: não foram utilizadas palavras, mas frases, ideias e inferências. Dessa forma, os exercícios propostos versaram ou não sobre o tema do texto, constituídos pelas seguintes categorias, apresentadas de forma aleatória:

Categoria 1: alternativas com frases ou ideias-alvo (AL), que versaram sobre o texto, fortemente relacionadas entre si. As alternativas fidedignamente condizentes com o material original (texto) representaram esta categoria.

Categoria 2: alternativas com frases ou itens distratores, subdivididas em: a) distratores críticos (DC): dessa categoria fizeram parte as atividades que giravam em torno da temática do texto, semanticamente relacionadas, mas que não foram nele expressas, ou seja, no texto foram apresentadas algumas ideias específicas pelo autor, mas, na testagem, foi apresentada uma ideia mais genérica, o que poderia conduzir o leitor a uma generalização inadequada ou à recuperação de um item crítico não apresentado; b) distratores não-relacionados (DNR): alternativas que não apresentaram nenhuma relação semântica com o texto.

A tarefa dos indivíduos no teste foi aceitar somente as informações da categoria AL, cuja aceitação representou as MV, e rejeitar itens DC e DNR. As informações da categoria 2 são "novas", não presentes no texto. A categoria 2a (DC) remete às FM e a categoria 2b (DNR) remete a repostas de viés, sem fundamento mnemônico. As categorias foram distribuídas em dois grupos de exercícios: o de múltipla escolha e o de verdadeiro e falso. O teste de memória de reconhecimento imediato foi apresentado aos participantes desta forma:

a) Resumo do Texto: após a leitura do texto (etapa 1) e a tarefa de distração (etapa 2), foi solicitado que os participantes redigissem um resumo do texto em 5 linhas aproximadamente. Esse resumo, que possibilitou a análise das FM autossugeridas, foi digitado pelos participantes no computador e salvo pelo *software* elaborado para esse fim.

b) Múltipla Escolha: foram propostas cinco questões objetivas com três opções de resposta cada (*a*, *b* e *c*), sendo que uma delas trouxe uma alternativa apresentando frases ou ideias-alvo – informações específicas e precisas (AL); a outra, frases ou itens distratores críticos – que mantêm relação com o texto, mas são um tanto genéricas e imprecisas (DC); e, por último, uma opção com itens DNR, sem relação com o texto. As opções foram apresentadas de maneira aleatória. Assim, havia cinco opções de resposta AL, cinco DC e cinco DNR. Se o leitor marcou a alternativa AL, apresentou uma MV; se assinalou um item DC, apresentou uma FM. O aceite da alternativa DNR representou uma resposta de viés. O participante clicou na resposta que achou conveniente e o *software* a salvou.

c) Verdadeiro e Falso: foram apresentados doze itens em que o sujeito deveria assinalar V (para declaração verdadeira, que está de acordo com o texto) e F (para declaração falsa, que não está de acordo com o texto). Foram quatro declarações para a categoria AL, quatro para DC e quatro para DNR. As respostas foram salvas pelo *software*.

d) Reescrita: o leitor releu seu resumo e teve a oportunidade de alterar a sua primeira versão. Com essa tarefa, foi possível analisar a emergência de FM sugeridas.

Após o teste-piloto, a coleta de dados foi realizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes realizaram as tarefas individualmente no laboratório de informática dos seus educandários. O tempo médio para cada um foi de cinquenta minutos. Todas as etapas (1, 2 e 3) foram apresentadas aos participantes por meio de um *software* elaborado para esta pesquisa. As informações salvas pelo *software* foram armazenadas em um banco de dados.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados foram analisados de forma intragrupal e intergrupal e foi traçado um quadro comparativo entre os grupos, a fim de perceber a relação entre a emergência das FM no grupo CP+ e no CP-. As respostas das questões de múltipla escolha e de verdadeiro e falso salvas pelo *software* foram analisados com o auxílio da Análise de Variâncias para Medidas Repetidas (Anova), do pacote SPSS (*Statistical Package for Social Science*). A Anova envolveu dois fatores independentes: um intraparticipantes (tipos de resposta: AL, DC e DNR) e um entre participantes (grupos CP+ e CP-). Dessa forma, o delineamento experimental é 2 (CP+ e CP-) *x* 3 (AL, DC e DNR).

A variável dependente (performance no teste, representada pela proporção de respostas de cada tipo) foi obtida pela média de reconhecimento para os itens do teste: na aceitação de um item pelo participante foi computado o valor 1 (um) e na rejeição foi computado o valor 0 (zero). A aceitação de AL pelo sujeito supôs uma memória verdadeira (MV); a aceitação de DC indicou uma falsa memória (FM) e a de um DNR representou uma resposta de viés.

Na Anova, foi considerado um nível de significância de 5% (resultados estatisticamente significantes quando $p < 0,05$). A tabela-resumo, a seguir, mostra os resultados entre os grupos, a média de aceitação dos itens (AL, DC e DNR) e o desvio-padrão.

Tabela 1 – Resumo dos resultados

Proporção	Grupo

	CP+			CP-		
	n	Média	Desvio-Padrão	n	Média	Desvio-Padrão
Múltipla Escolha - Alvo (proporção)	20	0,7600	0,2010	20	0,7400	0,1729
Múltipla Escolha - Distrator Crítico (proporção)	20	0,2000	0,1589	20	0,1200	0,1196
Múltipla Escolha - Distrator Não-relacionado (proporção)	20	0,0400	0,1046	20	0,1400	0,1603
Verdadeiro ou Falso - Alvo (proporção)	20	0,8625	0,1898	20	0,8375	0,1468
Verdadeiro ou Falso - Distrator Crítico (proporção)	20	0,2875	0,2032	20	0,4750	0,2552
Verdadeiro ou Falso - Distrator Não-relacionado (proporção)	20	0,4125	0,2188	20	0,4375	0,2416

Na tabela, foi usada a proporção e não a média do número absoluto de respostas. Isso significa que, se havia 5 questões e em 3 delas o participante marcou o item AL, a proporção dele foi de 3/5 = 0,6, ou seja, ele marcou AL em 60% das questões. O valor 0,76 na tabela, por exemplo, significa que o grupo CP+ marcou em média um item AL em 76% das questões.

Conforme a Anova, houve divergências no índice de FM entre os grupos e entre o tipo de atividade proposta para o teste de memória. Nas questões de múltipla escolha, a média de aceitação de itens AL foi semelhante em CP- (0,74) e CP+ (0,76). Portanto, os alunos de Letras demonstraram uma maior compreensão textual quando comparados aos estudantes de EJA, devido ao índice de MV ser maior no grupo CP+. No entanto, ao contrário do que se esperava, a diferença entre os dois grupos foi mínima. Por outro lado, os dados revelaram que a média de aceitação de DC no grupo CP+ (0,20) está muito acima do índice do grupo CP- (0,12): houve mais FM no grupo CP+ do que no CP-. Foi constatado, ainda, que a média de aceitação de DNR no grupo CP- é muito maior (0,14) do que no grupo CP+ (0,04).

Analisando os resultados das questões de verdadeiro e falso, observou-se que a média de aceitação de AL foi semelhante entre os dois grupos, 0,86 para CP+ e 0,83 para CP-, sendo essa diferença um pouco maior que a verificada nas atividades de múltipla escolha. Entretanto, quando comparados os resultados do teste de múltipla escolha com os de verdadeiro e falso, quanto à aceitação de itens DC, a média de FM caiu no grupo CP+ e aumentou no grupo CP-, isto é, a média para o grupo CP+ foi 0,28, ao passo que para o grupo CP- foi 0,47. Chamou a atenção, também, o aumento da média de aceitação de itens DNR para o grupo CP+, que passou a ser 0,41, semelhante a do grupo CP-: 0,43. Esses resultados sugeriram que, nas atividades de verdadeiro e falso, o grupo CP+ demonstrou uma maior média de respostas sem base mnemônica do que nos itens de múltipla escolha.

O experimento corrobora a hipótese 1a, que afirmou que a falta de conhecimento prévio obriga o leitor a fazer aproximações pouco consistentes com a informação textual, e isso, em um teste de memória, propicia a emergência de FM (como verificado ao analisar o grande número de FM dos participantes do grupo CP- nas questões de verdadeiro e falso). O

item b supunha, em contrapartida, que leitores com rico conhecimento prévio podem expandir as ideias de um texto, agregando-lhe seu conhecimento prévio e, portanto, gerando compreensão; em um teste de memória, esses leitores podem, também, afirmar uma informação falsa como dada no texto, fato que pode ter ocorrido com o grupo CP+, nas questões de múltipla escolha, em que foi verificado um alto índice de FM. Esse achado discorda de Kintsch (1998), que afirma que aqueles que têm alto domínio de conhecimento tendem a compreender melhor os textos e recordá-los melhor do que aqueles com baixo domínio: um alto conhecimento prévio em uma área específica tem consequências não desejáveis, tal que a precisão da memória pode declinar em determinadas situações, isto é, um vasto conhecimento prévio sobre determinado domínio de estudo não garante, necessariamente, melhor qualidade e acurácia de memória.

A hipótese 2 versava sobre o índice de FM, afirmando que esse é inversamente proporcional ao nível de conhecimento prévio, enquanto as MV são proporcionais ao conhecimento prévio. Essa constatação, nesse momento da pesquisa, após termos aprofundado o conhecimento sobre FM, é razoável, pois, quanto maior o conhecimento prévio do leitor, mais inferências e associações ele realizará, nem sempre condizentes com as informações textualmente presentes, assim, é maior a possibilidade de emergência de FM. O que podemos concluir, a partir dos achados, é que o índice de MV na leitura é proporcional ao nível de conhecimento prévio dos participantes, isto é, quanto maior o conhecimento prévio, maior a ocorrência de MV e, quanto menor o conhecimento prévio, menor o índice de MV. Em contrapartida, o tipo de atividade de sugestão de falsa informação parece ter causado interferência no índice de emergência das FM: nas atividades de múltipla escolha, o índice de FM é proporcional ao nível de conhecimento prévio: o grupo CP+ aceitou mais distratores críticos que o grupo CP-, isso implica dizer que CP+ obteve mais FM que CP-. É importante ressaltar, ainda, que, quanto maior o conhecimento prévio dos participantes, menor as respostas de viés, sem base mnemônica. Já nas atividades de verdadeiro e falso, os resultados para as FM se inverteram: as FM, nesse caso, são inversamente proporcionais ao conhecimento prévio, isto é, quanto maior o conhecimento prévio do leitor, maior o índice de MV e menor o de memórias falsas; e, quanto menor o conhecimento prévio, maior o índice de FM. Mas, mesmo assim, o número de ocorrência das MV permanece mais elevado que as falsas. Quando comparamos esses resultados com os do grupo CP+, podemos perceber que o índice de FM é maior em CP-. É interessante ressaltar, ainda, que, nesse tipo de atividade, houve grande aceitação de distratores não-relacionados por ambos os grupos, embora a aceitação de CP+ seja menor que a de CP-. Esses achados supõem que elaboradores de provas

ou avaliações precisam ter cuidados ao formularem as alternativas das questões, tendo claro se o objetivo da questão é que o sujeito expresse sua memória de forma acurada e fidedigna ou a sua interpretação ou entendimento do material-alvo (texto).

A hipótese 3 confirmou-se a partir dos resultados obtidos. Os leitores que não detém o domínio do conhecimento podem não perceber diferenças entre informações explícitas (dadas pelo texto) e implícitas (pressupostos e inferências feitas a partir da leitura). Isso foi verificado na tarefa de resumo, em que houve muitas inferências realizadas pelos participantes, elaboradas, talvez, com o propósito de preencher lacunas, ou seja, os leitores atribuíram ao texto o seu sistema de crenças e valores, independente do explícito no texto original. Essas características foram percebidas minimamente nos textos do grupo CP+.

O experimento confirmou, ainda, a hipótese 4: há a emergência, a partir da leitura, de FM autossugeridas e sugeridas. A atividade de resumo comprovou que é possível a construção de FM autossugeridas ou apresentar FM espontâneas como um processo interno de distorção ou integração de conhecimento. Essa conclusão está em concordância com as pesquisas atuais: na investigação de FM espontâneas, os resultados costumam ser: itens-alvo são mais aceitos do que os distratores; dentro dos distratores, os relacionados são mais aceitos que os não-relacionados. É exatamente isso que foi verificado: no resumo, os participantes apresentarem MV, mas também apresentaram memórias falsas autossugeridas (para realizar essa tarefa, os participantes ainda não haviam sido expostos à sugestão de falsas informações). Os participantes mostraram lembrar informações não mencionadas pelo autor do texto, com base no seu conhecimento prévio, o que caracteriza uma compreensão equivocada do texto ou pseudo-compreensão; porém, o índice de MV é maior que o de falsas, e essas, por sua vez, ocorrem com mais frequência do que as afirmações sem base mnemônica (nos dados coletados foram registrados poucos casos com essa característica).

Já a atividade de reescrita comprova que a leitura de informações falsas contidas nos itens DC e DNR após a apresentação do material original (texto) confunde a memória do leitor, que pode passar a lembrar de informações como dadas no texto original (FM sugeridas ou implantações exógenas, que ocorrem a partir de falsa informação externa). As pesquisas atuais sobre FM sugeridas apontam que a aceitação de itens-alvo é menor quando apresentada uma falsa informação, enquanto a quantidade de falsos alarmes para os distratores críticos é maior. Na análise das reescritas dos participantes desta pesquisa, os itens AL e os DC presentes nas questões de múltipla escolha e de verdadeiro e falso influenciaram na reescrita, sendo que os AL são referidos com maior frequência que os DC, tanto em CP- como em CP+ (a quantidade de ocorrências em que os participantes usaram um item AL na reescrita foi

levemente maior em CP+ do que em CP-). Porém, se comparamos esses resultados como os do resumo, o índice de DC aumentou na reescrita, após exposição dos participantes a informações falsamente sugeridas. Isso permite afirmar que são mais frequentes as FM sugeridas do que as autossugeridas. Além disso, nenhum sujeito inseriu, na sua reescrita, algum item DNR utilizado como alternativa nas questões de múltipla escolha e de verdadeiro e falso.

Os resultados desse experimento sugeriram que, tanto no grupo CP- quanto no CP+, as MV são maioria nas questões de múltipla escolha e verdadeiro e falso. Os resultados confirmaram alguns dados apontados pela literatura, como, por exemplo, os de Brainerd e Reyna (1998), de que, em se tratando de teste de memória imediato, os alvos são mais aceitos do que distratores críticos relacionados; em contrapartida, os resultados não estão totalmente de acordo quando dizem que os distratores críticos são mais aceitos que distratores não-relacionados: nas atividades de verdadeiro e falso realizadas pelo grupo CP+ e nas atividades de múltipla escolha realizadas pelo grupo CP- ocorreu o inverso: a aceitação de itens DNR é maior que a de DC. É mister dizer que não podemos equiparar o estudo das memórias verdadeiras e falsas a partir da leitura, com relação ao conhecimento prévio, ao procedimento DRM, visto que este estuda apenas palavras associadas. Torna-se necessário desenvolver outros experimentos para que se possa chegar a dados conclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa está em conformidade com as descobertas das investigações científicas das últimas décadas, que constataram que as pessoas são suscetíveis à falsificação de memória. Essa descoberta é bastante significativa, pois isso implica dizer que é possível as pessoas apresentarem lembranças vívidas de situações e essas não serem condizentes com o que realmente aconteceu; em outras palavras, podem lembrar fatos que nunca aconteceram, devido a um processo interno de distorção ou a uma informação falsamente sugerida.

O objetivo da pesquisa foi investigar a emergência de FM durante e a partir da leitura e a relação entre o índice de FM e o nível de conhecimento prévio do leitor. Concluímos com o experimento que o conhecimento prévio do leitor parece interferir na emergência de FM em um maior ou menor nível, isto é, o conhecimento prévio sobre um determinado assunto interfere no índice de FM, dependendo de quanto esse conhecimento prévio está relacionado ao tema da leitura e do tipo de atividade proposto.

Quase todos os textos exigem que o leitor utilize uma rica reserva de conhecimentos partilhados sobre o mundo, para que possa formar uma representação coerente e compreender plenamente um texto. Em um texto, muitas vezes, as informações não estão explicitamente expressas e torna-se necessário para o leitor relacioná-las através da produção e integração de inferências; existe, dessa forma, uma forte correlação entre a produção de inferência e a integração de texto. Conforme Newman, Just e Mason (2004), as inferências podem ser feitas para fornecer informações ausentes, solucionar discrepâncias ou prever consequências. Entendemos, então, que essas inferências podem levar o leitor, tanto o leitor com maior como os com menor conhecimento prévio em determinado domínio de estudo, a elaborar FM.

O experimento relatado neste artigo, cujo tema foi desafiador, não objetivou apresentar conclusões definitivas, apenas apontar caminhos por ser este um estudo bastante preliminar. A pesquisa visou a oferecer à comunidade científica alguns instrumentos e procedimentos de avaliação da qualidade e acurácia da memória a partir da leitura e sua relação com o conhecimento prévio. Há várias questões ainda a serem elucidadas em relação aos mecanismos e processos que desencadeiam as FM na leitura, seu desenvolvimento e sua relação com o conhecimento prévio.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J. R. **Aprendizagem e memória**: uma abordagem integrada. Tradução de Juliana Saad. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

BRAINERD, C. J.; REYNA, V. F. **The science of false memory.** New York: Oxford University Press, 2005.

_____. When things that are not experienced are easier to “remember” than things that were. **Psychological Science**, v. 9, 1998.

CABEZA, R.; DASELAAR, S. M.; PRINCE, S.E. Neural correlates of relational memory: successful encoding and retrieval of semantic and perceptual associations. **Journal of Neuroscience**, v. 25, 2005.

CECI, S. J.; BRUCK, M. The suggestibility of the child witness: a historical review and synthesis. **Psychological Bulletin**, v. 113, 1993.

EISEN, M. L.; LYNN, S. J. Dissociation, memory and suggestibility in adults and children. **Applied Cognitive Psychology,** v. 15, 2001.

FIELDS, R. D. Apagando memórias. **Viver Mente e Cérebro,** São Paulo: Duetto, ano XIV, n. 162, p. 48-53, jul. 2006.

FUSTER, J. Arquitetura da rede. **Viver Mente e Cérebro,** São Paulo: Duetto, n. 2, p. 26-31, 2006. Número especial.

HOWE, M. L. Misleading children's story recall: forgetting and reminiscence of facts. **Developmental Psychology,** n. 27, 1991.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Questões sobre memória.** São Leopoldo; RS: UNISINOS, 2004.

JAFFARD, R. A diversidade da memória. **Viver Mente e Cérebro**, São Paulo: Duetto, v. 2, p. 5-7, 2006. Número especial.

KINTSCH, W. **Comprehension:** a paradigm for cognition. New York: CUP, 1998.

LENCASTRE, L. **Leitura:** a compreensão de textos. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.

LOFTUS, E. F. Creating False Memories. **Scientific American**, Seattle, Washington: University of Washington, v. 277, p. 70-75, sep. 1997.

LOFTUS, E. F.; PALMER, J. C. Reconstruction of automobile destruction: an example of the interaction between language and memory. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 13, 1974.

NEUFELD, G. B.; STEIN, L. M. Compreensão da memória segundo diferentes perspectivas teóricas. **Revista de Estudos de Psicologia,** 2001, v. 18, p. 50-63.

NEWMAN, S. D.; JUST, M. A.; MASON, R. Compreendendo o texto com o lado direito do cérebro: o que os estudos de neuroimagem funcional têm a dizer. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (Col.). **Linguagem e cérebro humano:** contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 71-86.

NYGAARD, M. L. C. **Depoimentos testemunhais:** a memória em julgamento. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e da Personalidade: Mestrado) – PUCRS, Porto Alegre, 2003.

OAKHILL, J. R; YUILL, N. Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. In: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (Org.). **Reading difficulties: processes and intervention.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

PERGHER, G. K.; STEIN, L. M. Compreendendo o esquecimento: teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. **Revista Psicologia USP,** São Paulo, vol. 14, n. 1, 2003.

RATEY, J. J. **O cérebro:** um guia para o usuário: como aumentar a saúde, agilidade e longevidade de nossos cérebros através das mais recentes descobertas científicas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

REYNA, V. F.; LLOYD, F. J. Theories of false memories in children and adults. **Learning and Individual Differences,** v. 9, 1997.

ROEDIGER, H. L.; MCDERMOTT, K. B. Creating false memories: remembering words not presented on lists. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, v. 21, 1995.

_____. Distortions of memory. In: TULVING, E.; CRAIK, F. I. M. (Orgs.). **The Oxford Handbook of Memory.** Oxford, England: Oxford University Press, 2000.

ROEDIGER, H. L,; MCDERMOTT, K. B.; ROBINSON, K. J. The role of associative processes in creating false memories. In: CONWAY, M. A.; GATHERCOLE, S. E.; CORNOLDI, C. (Orgs.). **Theories of memory II.** Hove, Sussex: Psychological Press, 1998.

SCHACTER, D. L. **Os sete pecados da memória:** como a mente esquece e lembra. Tradução de Sueli Anciães Gunn. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

_____. The seven sins of memory: insights from psychology and cognitive neuroscience. **American Psychologist**, v. 54, 1999.

SQUIRE, R. L.; KANDEL, E. R. **Memória:** da mente às moléculas. Tradução de Carla Dalmaz e Jorge A. Quillfeldt. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STEIN, L. M. **Memory falsification in children:** a developmental study of spontaneous and implanted false memories. Tese (Department of Educational Psycholog: Ph.D) – The Univesity of Arizona, 1998.

STEIN, L. M. (Col.). **Falsas memórias:** fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva.** Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artmed, 2000.

AQUISIÇÃO DAS EXPRESSÕES DE TEMPO NAS NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL[1]

Renata Beduschi de Souza [2]- *Feevale*
Gabriela Fabian [3]- *Feevale*
Orientadora: Simone Daise Schneider [4]

RESUMO
O objetivo deste trabalho é analisar a frequência e a variedade no emprego das expressões temporais nas narrativas de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Pretende-se analisar se, à medida que a exposição dos alunos a diferentes eventos de letramento aumenta, aumenta a frequência e a diversidade no uso de marcadores da temporalidade. Para isso, foram analisadas as produções textuais de cinco alunos do sexto ano do Ensino Fundamental e cinco do nono ano. Os alunos são de ambos os sexos, com idades entre 11 e 14 anos, de uma escola da rede municipal de Campo Bom, no Rio Grande do Sul. Após a coleta dessas produções textuais, foi feita a comparação com a aquisição das expressões temporais por crianças pequenas, dados esses retirados de estudo anterior realizado por Liliana Fraga dos Santos. Para a realização desta pesquisa, foi feita a revisão bibliográfica acerca do letramento, aquisição da linguagem e narrativas infantis, a fim de comparar estudos anteriores com a pesquisa atual e identificar a aquisição e o desenvolvimento da marcação de tempo nas produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental. A presente pesquisa compreende os seguintes passos: coleta de produções textuais, contextualização da forma como a atividade de produção textual foi desenvolvida com os alunos-sujeitos deste estudo por meio da prática das professoras das turmas envolvidas, entrevista com as professoras, estudo da literatura acerca do tema em questão e análise das narrativas. Por fim, se dará a análise dos resultados e as considerações finais. O trabalho ainda está em andamento, portanto as conclusões permanecem em aberto.
Palavras-chave: Aquisição da Linguagem. Expressões temporais. Letramento.

[1]Artigo desenvolvido para a disciplina de **Aquisição da Linguagem**, no curso de Especialização em Estudos da Linguagem: línguas e literatura - Universidade Feevale.

[2]Graduada em Letras pela UFRGS. Professora da rede Municipal de Campo Bom-RS e do Centro de Idiomas da Universidade Feevale-RS, onde é aluna de pós-graduação em Estudos da Linguagem.

[3]Graduada em Letras pela Universidade Feevale. Professora da rede Municipal de Campo Bom-RS. Estudante de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Feevale.

[4]Mestre em Linguística Aplicada. Atua como professora adjunta na Universidade Feevale. Atualmente, é aluna do doutorado, na UFRGS, em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Aquisição da Linguagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu após um longo trabalho com alunos do Ensino Fundamental, no qual a leitura foi exaustivamente trabalhada, a fim de melhorar sua desenvoltura na escrita. De acordo com muitas professoras de língua portuguesa da escola na qual a pesquisa foi aplicada, os alunos podiam contar oralmente com certa habilidade, porém, na hora de narrar os mesmos fatos através da escrita, demonstravam grande dificuldade. A questão da ordem dos fatos, conectores sequenciais, marcas temporais, etc, praticamente desapareciam e, quando não, muitas vezes, não faziam sentido dentro da história.

Assim, surgiu o interesse de entender o porquê dessa quase impossibilidade que alguns alunos enfrentam de transposição da linguagem oral para a escrita. A análise de textos de muitos alunos mostrou que, muitos deles, não conseguem organizar a história de forma lógica, dando a sensação de evolução, sequenciação aos fatos. Tal fato ocorre especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos quais os alunos ainda se ambientam a eventos de letramento mais complexos. Aparece também como fator de relevância a ser mencionado, o fato dos alunos não terem muitas experiências com eventos de leitura em casa, pois, segundo entrevistas com os pais, muitos deles não concluíram o Ensino Fundamental e o hábito da leitura não é algo que seja estimulado nas famílias da maioria dos alunos. A questão social é fato bastante marcante no presente caso, pois, de acordo com diversas teorias, o convívio das crianças com eventos de leitura irá, de fato, aprimorar sua competência enquanto leitor e, consequentemente, irá refletir nos textos que essa criança produzirá na escola e nas diversas situações que necessitará da escrita ao longo da vida.

A fim de entender como a produção narrativa e, consequentemente, os reflexos do processo de aquisição das expressões temporais ocorrem, foram analisados, além dos alunos em questão, crianças de três a seis anos de idade. Tais crianças foram sujeitos do estudo já mencionado realizado pela especialista Liliana Fraga dos Santos em sua monografia de conclusão de curso. Essa comparação fez-se necessária para que fosse possível uma análise mais abrangente e para que se pudesse identificar, de forma mais precisa, em que momento houve falha na questão dos estímulos de letramento, alfabetização, enfim, houve uma tentativa de encontrar possíveis problemas para que pudéssemos começar a resolvê-los.

Uma vez que entendemos a importância dos marcadores de temporalidade para a evolução narrativa, fica claro o motivo da preocupação de muitos professores em relação ao

não-domínio por parte dos alunos dessas expressões. É de conhecimento de todos que toda criança torna-se mais independente a partir do momento em que pode contar os eventos e situações que vivencia ao longo dos primeiros anos de sua vida. Narra para os pais o que fez na escolinha, que caiu do balanço, onde foi com a babá, o que fizeram juntos, entre outros. Mesmo os familiares ficam mais seguros em deixar a criança com seus cuidadores a partir do momento em que essa já sabe como narrar os fatos. Assim, a fala e, consequentemente o desenvolvimento narrativo, é um meio de defesa e uma ferramenta fundamental para a criança já no começo da sua vida.

O LETRAMENTO NA ESCOLA

A preocupação primeira da escola é fazer com que os alunos adquiram o código escrito da sua língua materna através da leitura e da escrita. Nesse momento, é que se dá a alfabetização das crianças por volta dos seis anos de idade. Após a aquisição do código escrito, começa a fase na qual os professores enfatizam o que subjaz à leitura/escrita: a compreensão de diferentes tipos de textos, a leitura dos diferentes estratos de um texto, o uso da linguagem formal ou informal em diferentes situações, enfim, fazer do aluno um leitor competente em sua própria língua. Assim, o letramento pode ser entendido como o uso da língua enquanto ferramenta social, ou seja, o uso da língua a fim de atuar socialmente. Kleiman, baseada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como

> um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (1995, p. 19)

Assim, a autora acredita na função social da leitura e escrita, na qual o sujeito atua ativamente em eventos em que a necessidade de leitura e escrita se faz essencial em diversas situações, como preenchimento de formulários, avisos, jornais, a questão da leitura e interpretação de propagandas de escolhas políticas, entre outros. Todos esses eventos são melhor praticados por alunos que tiveram momentos reais de letramento em sua formação. Para aqueles que só são alfabetizados, essa tarefa torna-se difícil, pois apenas pratica a

decodificação dos signos linguísticos, ao invés de refletir, interpretar e colocar-se como sujeito da leitura.

Ao longo da vida escolar, o aluno vai aprendendo a importância dos eventos de leitura em sua vida. O meio no qual a criança vive é determinante para que adquira certas estruturas da língua. A criança torna-se letrada na medida em que compreende o papel da leitura e da escrita em sua vida social. No entanto, para que a aquisição seja facilitada, é necessário o apoio do adulto interlocutor, ou seja, é quando ocorre o processo de *"andaimento"*, citado por Perroni (1992). É fundamental que exista um adulto incentivador da continuidade do discurso infantil para que a criança possa 'apoiar-se' na informação dada pelo adulto a fim de completar o evento narrativo que pretende contar.

Heath (1982) salienta que a contação de histórias exerce um importante papel na aquisição da língua pela criança. As histórias são importantes no que se refere à interação das crianças com seus pais. Poucos, no entanto, são os pais conscientes do papel importante da leitura de histórias para preparar as crianças para as habilidades que são esperadas na escola. Ajudam também a criança a construir seu vocabulário, denominando objetos e, especialmente com o diálogo andaime: a mãe pergunta, 'O que é isso?' e a criança diz ou faz algum sinal para o qual a mãe dá uma resposta verbal, auxiliando na construção do aprendizado da criança.

Na escola, a contação de histórias é ainda mais importante, pois não é possível prevermos a história de leitura de cada aluno. Dessa maneira, é fundamental que se oportunize a vivência dos alunos com a maior diversidade de textos possíveis para que seja suprida qualquer inexperiência com textos que os alunos venham a ter, o que sabemos ser bem comum.

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Como já mencionado acima, dentro de uma sala de aula, não podemos prever a história de leitura de nossos alunos, se estão habituados a ouvir histórias infantis, se os pais possuem livros em casa, entre outros. Assim, cabe ao professor propiciar momentos de letramento em sala de aula. Ocorre que, após o quinto ano, a ênfase que é dada aos momentos de leitura e escrita passa a ser totalmente diferente. O que acontece nas salas de aula de educação infantil e educação básica, onde as crianças são convidadas a participar de rodas de leitura, narrar com suas palavras o que acabaram de ouvir, a visualização material de algum personagem da estória, dá lugar à abstração dos conteúdos gramaticais. Esses passam, a partir

do sexto ano, a ter papel primordial em sala de aula e a preocupação em 'vencer conteúdos' substitui, muitas vezes, a disposição para formar leitores competentes e capazes de narrar, através da escrita, qualquer fato que lhes seja solicitado. Assim, evidentemente, a exposição a diferentes textos é reduzida e ocorre um processo de estagnação do aprendizado das expressões temporais típicas da narrativa, conforme veremos mais adiante neste mesmo trabalho.

No livro *Gramática na Escola* (2003), Maria Helena Moura Neves constatou que normalmente há uma confusão entre análise da língua e as aulas de redação. As ditas "aulas de redação" não passam de uma solicitação para que os alunos escrevam sobre um tema que, muitas vezes, nem foi discutido em aula, com a exigência de que contemplem alguns pré-requisitos como, por exemplo, um encadeamento (que tenham início, meio e fim), que faça uso do registro solicitado (normalmente o registro formal) e que seja coerente. A autora enfatiza que dificilmente há alguma explicação, alguma discussão sobre esses assuntos, de forma a deixar o aluno consciente do que lhe está sendo exigido.

Já em seu livro "*Que gramática estudar na escola?*" (2004), Neves propõe uma reflexão sobre o desenvolvimento das habilidades de escrita. Explica que os alunos são, em sua grande maioria, ensinados a deixarem de lado o código que usam na linguagem oral sem terem nenhum outro código para substituí-lo. Mostra-nos como a comunicação oral é natural do ser humano, pois, por falarem e, ao falarem, agem e se inserem socialmente. É, segundo a autora, essa motivação que falta à linguagem escrita tal como é proposta pela escola.

O fato das atividades serem muito artificiais e não terem um destinatário real são os principais motivos apontados pela autora como determinantes para a falência do processo de escrita escolar, no qual o aluno escreve porque o professor mandou e somente quando este manda. Na opinião da autora, o que falta às atividades propostas pela escola é uma condição de vida que condicione o uso linguístico, como, por exemplo, o que acontece com profissionais que utilizam a linguagem escrita no exercício de suas profissões.

É levantada a hipótese de a criança começar sua prática de escrita na escola utilizando o mesmo código da língua falada, pois, assim, tornar-se-iam mais naturais esses primeiros contatos com a linguagem escrita. Também é considerado o fato dessas atividades terem propósitos bem definidos para que o aluno saiba exatamente o que se espera do seu trabalho. A autora cita Labov (1974), lembrando que a criança não é capaz de variar de estilo e identificar o significado social da fala de seu grupo de amigos, a qual é reproduzida nos primeiros textos da criança e encarada como "erro" pela escola. Salienta que a passagem

da linguagem falada para a escrita deve ser feita respeitando as etapas naturais do desenvolvimento do aluno e não substituindo uma pela outra. A escola comete um grande erro quando condena o erro como sendo próprio da língua falada, como se essa fosse o terreno das imperfeições, enquanto à modalidade escrita cabe o cuidado em manter o nível linguístico mais próximo possível do padrão. Tal visão reforça a posição do professor como detentor do conhecimento, pois falar qualquer um fala, inclusive o aluno. Caberia, assim, ao professor e ao livro, doutrinar gramaticalmente o aluno, fazendo-o atingir à almejada norma padrão, que lhe confere poder e ascensão social. Assim, a escola deixa de considerar as variações que a língua permite nos diferentes contextos de uso. A língua, que é rica, passa a ser tolhida, reduzida.

A autora ilustra por que as diferenças entre língua falada e escrita devem ser vistas como estratégias do falante e não como erros. Cita como exemplo a referenciação textual, na qual as anáforas servem muito mais à modalidade escrita, enquanto as catáforas contribuem para que a informação não seja perdida durante a fala. Reflete também acerca da repetição, usada na escrita como efeito estilístico, na maioria das vezes e, na fala como recurso de condução do texto oral. Por fim, explica que a topicalização contribui, na fala, para manter o interpretante consciente do que se falará na seqüência, mantendo o fluxo do texto oral, sem que haja perda do tema.

A autora propõe uma reflexão no que diz respeito às atividades escolares que visam à transformação da língua falada em língua escrita, como se a norma padrão fosse possível somente na escrita. Tais atividades, segundo Neves, apenas acentuariam as diferenças entre as duas modalidades ao invés de assumir que há grandes semelhanças entre oralidade e escrita, além de diminuir o preconceito de que a fala é sempre descuidada, vulgar. É lembrado, também, o quanto a escola transforma a leitura e a escrita em atividades pouco prazerosas e deslocadas de nosso dia a dia, nas quais o aluno não "*vive*", não "*experiencia*" a leitura. A autora salienta que é durante essa capacidade de expressão que aprimoramos nosso desempenho linguístico, tanto oral quanto escrito, convocando a escola a fazer parte desse processo.

A leitura e interpretação de textos em sala de aula é um trabalho que vem sendo deixado de lado por grande parte dos discentes de nosso país. Isso acontece porque são priorizados trabalhos de metalinguagem e se faz necessário cumprir o currículo de cada série.

O que a escola não percebe é que é através da leitura que o aluno adquire conhecimentos úteis para a sua vida e não através da classificação das classes gramaticais apenas. Para que o aluno se torne crítico, é preciso que ele possa comparar estilos, linguagens,

autores, histórias, personagens, mundos diferentes. Para isso, o professor deve oportunizar ao aluno o contato com diferentes tipos de textos e discursos para que saiba agir além da sala de aula. Muitas das atividades que são feitas como interpretação trazem, após o texto, exercitação gramatical ao invés da reflexão sobre a leitura que foi feita. Esse é apenas um dos grandes pecados que a escola comete, principalmente quando usa textos literários para identificação de aspectos, funções, etc. da gramática.

E vem de Freire, para quem a leitura é um ato político, a ideia norteadora para nossa concepção de leitura e de leitor:

> "(...) A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita... A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto." (p.11)
> "(...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele..." (p.12)
> "(...) De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente." (p.22)
> (Paulo Freire, A importância do ato de ler.)

Para Freire, o ato de ler implica percepção crítica, interpretação e reescrita. Ele fala em uma concepção ampla de leitura, assim como do objeto a ser lido. O mundo ao nosso redor, incluindo, é claro, as palavras, é o nosso objeto de leitura. Como em Maria Helena Martins, a decodificação é necessária, mas não é suficiente, é preciso ir além para se ter a leitura. O leitor não é um ser alheio aos textos, ele traz suas experiências e faz sua interpretação, acontece uma recriação do texto a partir da leitura feita, um novo texto surge, então, na cabeça do leitor. Um leitor hábil será aquele que for capaz de ler o mundo e de escrever nele. É papel do professor ser um facilitador para que os alunos sejam bons leitores e percebam o quanto podem ir longe através de suas leituras, de uma maneira ativa e não passiva, como às vezes se vê nas salas de aula: "(...) decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível." (Maria Helena Martins, 1982:32)

A AQUISIÇÃO DAS EXPRESSÕES TEMPORAIS

Na medida em que vai interagindo com o adulto e sendo exposto a diferentes situações de leitura, o aluno vai adquirindo estruturas cada vez mais complexas e, logo, as expressões temporais típicas do processo narrativo. Segundo Perroni (1992), a aquisição de temporalidade acompanha o desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa maneira, crianças pequenas, de três, quatro anos, não compreendem expressões como "agora", "amanhã",

"daqui a dois dias". Com o passar do tempo, no entanto, e à medida que é exposta a diversas situações de leitura, a criança passa a compreender e fazer uso dessas expressões de forma competente. Segundo a autora, por volta dos dois aos três anos de idade a criança utiliza o discurso do imediato: não importa quando um fato ocorreu. Para ela sempre será "aqui", "agora", "hoje". Por volta dos três anos, as crianças já conhecem expressões como "depois", "ontem", "amanhã", porém, não fazem uso correto da marcação de tempo implícita nessas expressões. Nessa idade, a criança dá certa coesão a sua narrativa a partir da justaposição de ideias, elementos que contenham certa relação temporal, porém ainda não colocam nenhuma expressão específica. No máximo, utilizam expressões como "(e) daí" ou "depois" para dar a ideia de sucessividade à sua narrativa. Aproximadamente, aos quatro anos, a criança passa a utilizar a palavra "quando" para indicar o tempo na sua narrativa. Por volta dos quatro anos e seis meses já é possível identificar o uso de expressões como "outro dia", "ontem", "amanhã". O uso dessas expressões passa a ocorrer devido à preocupação da criança em determinar ao interlocutor quando os fatos ocorreram, pois já conseguem identificar a importância que a presença desses marcadores terá na sua narrativa. Enquanto isso, segundo Perroni (1992, p.149), a noção de passado ainda está em formação: "[...] nesta fase, por volta dos 4;6 a 'noção' de passado ainda é um pouco diferenciada; não parece haver distinção entre fatos ocorridos pouco tempo atrás e fatos muito mais antigos". Nessa idade, a marcação de passado se dá através dos tempos verbais, mas não sabemos a que distância está esse passado do momento da fala por ausência das expressões de tempo. É somente por volta dos cinco anos que a criança começa a formular a ideia de tempo, passando a utilizar expressões como "naquela vez", "depois de x", "naquele dia", entre outras.

A ANÁLISE DAS NARRATIVAS

As produções textuais realizadas pelos alunos para a presente pesquisa consistem de propostas diferentes, realizadas com professoras diferentes, em turmas também diferentes. Desejava-se assim, identificar que os resultados obtidos não se tratavam de problemas na aplicação da proposta narrativa nem, tampouco, dos resultados de alguns alunos, isoladamente.

De acordo com as entrevistas realizadas com as professoras, as propostas de produção textual foram as seguintes: com os alunos do sexto ano, dos quais foi obtida a redação da Natalí (os nomes foram alterados para preservar a identidade dos autores), cujo título é *O outro mundo,* a professora colocou algumas gravuras variadas pela sala e, com uma

música de fundo, os alunos circulavam pela sala à procura de uma gravura que lhes chamassem a atenção sem, contudo, tocá-las ou dizer para alguém que imagem haviam escolhido. Deveriam, ao retornar às suas mesas, escrever uma pequena narrativa criando um enredo que retratasse a foto escolhida. No entanto, era necessário que fossem sutis, não descrevendo a gravura, apenas inserido-a em sua história de forma discreta. Após o término da escrita, leriam a produção em voz alta e os colegas deveriam adivinhar qual gravura estava sendo retratada.

Na produção textual da Natalí, é possível identificar o uso de expressões temporais, porém pouco variadas. Utiliza três vezes a palavra "quando", duas vezes a palavra "depois", duas vezes "então" e duas outras expressões diferentes que são "numa noite fria" e "no outro dia".

Após a análise das produções textuais realizadas pelos alunos foi possível identificar que existem poucas diferenças no uso das expressões temporais por crianças de seis anos e por crianças de onze anos. É possível verificar que diminuem as ocorrências de aglutinações, ou seja, a ligação de fatos temporalmente relacionados, porém sem o uso de expressões temporais, em relação à quantidade de ocorrências identificadas no trabalho da Liliana com crianças de três a seis anos de idade. A produção textual de Adriana, onze anos, mostra que ainda existe certa insegurança ou dificuldade em utilizar expressões de tempo, uma vez que essa não faz uso dos marcadores temporais, utilizando somente diferentes formas de conjugação dos verbos. Assim, a menina justapõe ideias temporalmente relacionadas pelos tempos verbais:

> **Era** um dia de sol e nuvens no quarto de Stifler. Ele estava se arrumando para ir ao teatro com seus amigos. **Indo** para o teatro Stifler escorregou em uma casca de banana e caiu sentado nas fezes de um cachorro. No teatro Stifler sentou ao lado de uma garota e ela sentiu um cheiro estranho e disse... (Stifler no teatro. A.,11).

É interessante observar que, durante toda a sua narrativa, Adriana utiliza expressões temporais apenas na oração final, fazendo uso de duas expressões como segue: **"depois** disto Stifler **nunca mais** escorregou em uma casca de banana."(A., 11)

A narrativa de Luan, onze anos, vem a confirmar que, nessa faixa etária, os alunos apresentam uma pequena variedade de expressões temporais em seus textos, se considerarmos que, em torno dos cinco anos, já usam essas mesmas expressões, ou seja, o progresso é pequeno. Luan utiliza a palavra "então" por quatro vezes na sua narrativa, ou seja, sempre que queria marcar os fatos temporalmente utilizou essa expressão.

Os alunos de onze anos, quando utilizam marcadores temporais, o fazem sem grande variedade, como pudemos observar na análise da produção da Natalí, por exemplo. As expressões temporais, nessa faixa etária, onze anos, são, inclusive, muito semelhantes às utilizadas por crianças de seis anos, especialmente as palavras "quando" e "depois". É possível perceber que muitas das utilizações de marcadores temporais feitas por alunos de sexto ano não correspondem exatamente à ideia de tempo que desejam passar com aquela expressão. Veja o exemplo: **"...Então** não sabia como iria morrer mais morrer em lugar da pessoa que amo me parece boa maneira de partir..." (N.,11).

Aqui, a ideia que Natalí gostaria de passar fica pouco clara, pois não se compreende se deseja passar uma ideia de sucessão dos fatos ou consequência do que aconteceu antes do ponto acima mencionado.

As diferenças diminuem ainda mais ao compararmos as produções dos alunos dos sextos e nonos anos. Uma das razões para esse fato é o que foi mencionado sobre o trabalho que é realizado em se tratando de leitura e produção em salas de aula do Ensino Fundamental. Muitos professores esquecem um dos mais importantes papéis da leitura, o da leitura prazerosa, e propõem que os alunos leiam apenas quando existe outra razão por trás dessa leitura, normalmente o aprendizado de metalinguagem ou a busca incessante de supostos significados em um texto.

Na narrativa de Daiana, quatorze anos e aluna do nono ano, percebe-se um claro encadeamento das ideias através dos marcadores de temporalidade, até mesmo pelo fato da narrativa ser mais longa do que as dos alunos de sexto ano. No entanto, há uma evidente utilização da palavra "então", em diversos momentos da narrativa (quatro ocorrências). Porém, em duas dessas ocorrências do marcardor "então", o sentido varia dos demais usos na mesma narrativa e da narrativa dos outros alunos:

> Minha querida, me comovi com seu amor, **então** concedo um pedido que não poderá voltar atrás.
> No dia seguinte, mais calma e resolvida a ficar com Roberto, chamou seu pai, mas ele não veio, **então** foi até seu quarto.

Nos trechos acima, a palavra "então" é utilizada no sentido de "causa", "motivo", podendo ser substituído por "dessa forma", "por isso", etc, diferentemente dos outros usos da mesma palavra em que o sentido dado é de sequência, parecendo um substituto do "e daí" utilizado pelas crianças menores. Ainda na mesma produção textual: "Então se

arrumou e foi direto no McDonald's." Nesse trecho, Daiana volta a utilizar "então" como marcador temporal, conforme mencionado anteriormente.

Outras expressões são utilizadas, porém em menor quantidade, como "enquanto", "logo", "depois", "mais tarde", "sempre", etc., já demonstrando a consciência que a aluna tem da presença de um interlocutor que, até o momento da leitura, não está ciente do encadeamento dos fatos, cabendo, assim, ao escritor esclarecer esse ordenamento.

O texto produzido por Diego, quatorze anos, "*Amor eterno",* mostra também muitas ocorrências da palavra "então", foram quatro vezes. Diferentemente de Daiana, Diego utiliza tal expressão apenas indicando sucessividade narrativa: "...elas falaram que conheciam ele, **então** elas os apresentaram..." "**Então** um dia ele ligou para ela e eles marcaram de se encontrar escondidos."

O menino também faz uso de outras expressões como "até que um dia", "agora", "depois", "no final", etc. Pela primeira vez, nas narrativas analisadas, aparece o recurso da "colagem" de histórias infantis, através da expressão "era uma vez". Outras duas vezes foi utilizada apenas a abreviação "Era" nos textos *Stifler No Teatro* e *Um Amor Para Recordar*.

O texto de Júlia, quatorze anos, apresenta um melhor encadeamento dos fatos através do uso mais frequente das expressões temporais. Tal fato comprova o que a entrevista com a aluna demonstra. Júlia tem hábitos de leitura mais diversificados e foi exposta a diferentes contextos de leitura desde pequena, em casa e na escola. Acontece, porém, que apesar da quantidade ser maior das referidas expressões e estas serem utilizadas de forma bastante coerente na narrativa da menina, a variedade não aumenta muito em relação aos alunos de cinco a seis anos do estudo realizado por Liliana. "**No dia seguinte** foi à praia, mas **dessa vez** tinha um motivo especial: ver o salva vidas. Ele a viu de longe e desceu a guarita..."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente trabalho, no qual foram analisadas as produções narrativas de alunos de sexto e nono anos e feita a comparação com o trabalho de Liliana Fraga, que apresenta a análise das produções narrativas orais de crianças entre três e seis anos, pudemos perceber que há uma melhora sutil na utilização dos marcadores temporais nas narrativas com o passar do tempo. Essa evolução dá-se pelo amadurecimento cognitivo da criança e pelas experiências de leitura pelas quais o aluno passa. Ocorre, no entanto, que as crianças de sexto

e nono anos deste estudo, conforme confirmado na entrevista com alunos e professores, não vivenciam muitos eventos de letramento fora da escola, entre outros fatores pela sua situação econômico-cultural e, por isso, quando fazem uso de novos marcadores temporais o fazem sem muita segurança, ou com sentido diverso do que se esperava no momento em que são inseridos no texto.

Evidentemente, os alunos de nono ano mostram uma habilidade maior de narrar os eventos dentro do texto e o fazem de maneira mais organizada e coerente, utilizando um maior número de expressões temporais do que os alunos de sexto ano e as crianças de três a seis anos da pesquisa da Liliana. É necessário enfatizar, porém, que a riqueza de marcadores temporais do texto desses alunos poderia ser bem maior se tivessem tido mais momentos de leitura e contação de histórias desde bem pequenos. Os momentos de leitura oportunizados pela escola estão longe de serem suficientes para qualquer aluno. Não podendo, porém, mudar a realidade sócio-cultural das crianças, cabe ao professor tornar a sala de aula um momento pleno de letramento e, não apenas, alfabetização. A contação de histórias e a leitura de diversos tipos de texto certamente contribuem para a formação de leitores, escritores e cidadãos mais autônomos e competentes.

REFERÊNCIAS

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

_____ **"Programa de educação de jovens e adultos"** In Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 27, n.2, p.267 – 281.

NEVES, Maria Helena M. ***Gramática na escola.*** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. ***Que gramática estudar na escola?*** 2.ed. – São Paulo: Contexto 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**., São Paulo: Cortez, 1982.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
HEATH, Shirley Brice. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school.** 1982

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrative.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSÍVEIS RELAÇOES ENTRE METACOGNIÇÃO E METALINGUAGEM

Renata Nóbrega de Lucena (UFPE)[1]
Alena Pimentel Mello Cabral Nobre (UFPE)[2]
Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas Hodges (UFPE)[3]

RESUMO
Ainda não há uma maneira unívoca de conceber a relação entre metacognição e metalinguagem. Isso acontece, principalmente, porque o próprio conceito de metalinguagem varia conforme a perspectiva adotada: linguística ou psicolinguística. Dentro desta última perspectiva, estudiosos sugerem três diferentes enfoques sobre a relação entre metacognição e metalinguagem. No primeiro enfoque, considera-se que a metacognição exerce primazia sobre a metalinguagem. Outro enfoque concebe a metacognição e a metalinguagem como distintas, estando ambas sob a dependência do desenvolvimento geral da consciência. Há, por fim, um terceiro enfoque que sugere a existência de mútuas interseções e diferenças entre habilidades metacognitivas e habilidades metalinguísticas. Tomar como verdadeira uma destes três perspectivas não é uma escolha neutra. Cada uma delas implica em diferentes modos de se entender a relação entre linguagem e cognição. Nestas condições, faz-se necessário ampliar as revisões teóricas acerca da complementaridade e interdependência entre a metacognição e a metalinguagem, posto que a linguagem pode ser estruturante e estruturada pela cognição e metacognição, não sendo possível distinguir claramente os efeitos de uma sobre a outra. É igualmente relevante pensar que não há como separar a concepção psicolinguística da metalinguística e as discussões realizadas pela Linguística acerca do mesmo fenômeno, uma vez que os efeitos da metalinguagem influenciam não só a concepção de linguagem, como também as alterações na própria capacidade do individuo de fazer uso da auto-referenciação da linguagem. Isto, por seu turno, interfere positivamente no desempenho linguístico do indivíduo. Ressalta-se, por fim, que as atividades linguísticas e metalinguísticas representam uma interface entre pensamento e linguagem, além de um privilegiado observatório para avaliar e desenvolver os processos metacognitivos. Tais conhecimentos podem ser uma ferramenta útil na orientação didática das aulas daqueles professores que trabalham com Língua Materna.
Palavras-chave: Metacognição. Metalinguagem. Desenvolvimento linguístico.

Introdução

[1] Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutoranda em Psicologia Cognitiva (UFPE). Graduada em Pedagogia (UFCG).
[2] Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutoranda em Psicologia Cognitiva (UFPE). Graduada em Pedagogia (FAFIRE).
[3] Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pós-doutoranda em Psicologia Cognitiva (UFPE). Graduada em Psicologia (UNICAP).

A linguagem permite a expressão e a comunicação dos enunciados comunicativos (CAMACHO, 2006). De acordo com Chalhub (1987), o fator comunicativo da linguagem implica numa forma de estruturação da mesma, que faz uso de determinados signos e não de outros. Para a autora, as diferentes formas de veicular mensagem através da linguagem trazem em si as mais diversas significações, produzindo determinados efeitos e apresentando um modo particular de funcionamento. A intencionalidade do emissor imprime na mensagem uma forma particular de se estruturar e caracteriza uma função (ou mais) da linguagem.

Desta forma, considera-se que a linguagem pode assumir diversas funcionalidades, tais como: expressar emoções, fornecer informações, influenciar o receptor, etc. Não é do escopo desta discussão descrevê-las detalhadamente. Chama-se a atenção, a princípio, para uma função específica dentre as funções da linguagem: a de descrever a si mesma. Esta função é nomeada como metalinguística e tal conceito assume um lugar de destaque, tamanha a sua importância. Como bem afirma Chalhub (1987, p.52):

> "a operação metalinguística é de uso cotidiano, quando emissor e receptor necessitam verificar se se utilizam do mesmo código, o discurso focaliza o código. 'Não entendi o que você quer dizer', convida o receptor a reoperar com outras palavras, o tema da conversa tornando-o mais legível."

Embora seja um conceito de fácil compreensão, há divergências conceituais do campo da metalinguística, e conflitos associados às mesmas. Na realidade, o conceito da metalinguagem advém da Linguística. Entretanto, a Psicolinguística "toma emprestado" esse termo, agregando questões de ordem cognitiva sobre a linguagem e a tomada de consciência sobre a mesma.

O objetivo deste texto é refletir sobre a mútua influência da metalinguagem (seja na perspectiva linguística ou psicolinguística) sobre a cognição e a metacognição, já que se supõe que estes três eixos podem interferir veementemente no desenvolvimento dos alunos e no processo de apropriação dos conhecimentos sobre estrutura, usos e funcionalidades da língua.

Para tornar mais claro ao leitor como a metalinguagem e a metacognição podem ser concebidas a partir de uma interrelação, o texto a seguir explora os conceitos de metalinguagem a partir das perspectivas da linguística e psicolinguística, seguido do conceito de metacognição, bem como da discussão sobre a relação entre ambos os conceitos. Para finalizar, apresentaremos alguns dos benefícios dessa concepção de interrelação entre esses dois conceitos para a aprendizagem, especialmente da leitura e escrita.

Espera-se que, ao final dele, o leitor possa ser despertado para refletir muito além das divergências teóricas entre a linguística e a psicolinguística sobre metalinguagem, mas para pensar sobre como o uso deste conceito, atrelado à metacognição, pode contribuir na prática dos educadores.

1. Metalinguagem: diferentes perspectivas teóricas

Nos últimos anos, a consciência metalinguística tem despertado o interesse de profissionais de diversas áreas do conhecimento, tais como a Psicologia do Desenvolvimento, a Linguística, a Psicolinguística e a Educação (SPINILLO; SIMÕES, 2003).

Embora haja um volume considerável de pesquisas sobre tal fenômeno, ainda é muito difícil defini-lo de forma específica. É necessário buscar uma maneira adequada de tratar não só a compreensão e a produção da linguagem, como também seus objetos e sua manipulação. Por isso, diversos estudiosos, especialmente linguistas e psicolinguistas, têm se debruçado sobre o fenômeno da metalinguagem e buscado possíveis definições que ajudem a compreendê-lo melhor.

Comumente, o termo "consciência metalinguística" é tratado de forma semelhante ao termo "metalinguagem". Entretanto, é preciso fazer as devidas distinções entre os dois termos. De acordo com Gombert (1992), o neologismo "metalinguagem" surgiu há pouco tempo e é usado para se referir ao ato de falar sobre a própria linguagem. Dito de outro modo, metalinguagem refere-se à linguagem usada para descrever a linguagem e isso inclui termos como fonema, palavra, frase.

A consciência metalinguística, por seu turno, refere-se à consciência, ainda que por alguns instantes, sobre esses termos, mas não propriamente ao conhecimento desses termos em si. Como exemplo, podemos imaginar a seguinte situação: uma criança consciente metalinguisticamente pode apresentar bom desempenho em questões envolvendo a manipulação de fonemas sem conhecer o que o termo fonema significa (PRATT; GRIEVE, 1984).

É possível então, segundo Pratt e Grieve (1984), definir a consciência metalinguística como uma habilidade para refletir sobre as propriedades da linguagem, tratando-a como objeto de atenção deliberada pelo sujeito. Tal definição se diferencia claramente da ideia de que a linguagem se restringe a um sistema usado apenas para a produção e compreensão de sentenças.

Neste contexto, ser metalinguisticamente consciente é compreender o fluxo da fala, começando pelo som do signo linguístico e terminando com a significação das intenções pretendidas pelo falante. Assim, será possível observar a linguagem com os olhos da mente e desmontá-la em partes, com fins de análise.

Para facilitar o entendimento dos conceitos em questão, Gombert (1992) ressalta que há duas perspectivas principais: a perspectiva linguística e a perspectiva psicolinguística. Na perspectiva linguística, a metalinguística é vista como uma auto-referenciação da língua, ou seja, como o uso da linguagem para descrever a linguagem. Neste sentido, a metalinguística pode ser encontrada no exame das produções verbais, quando identificamos características de que a linguagem foi usada para referir-se a si própria.

Entretanto, alguns autores que adotam a perspectiva linguística evitam esta categorização caso a produção verbal não seja acompanhada por alguma marca identificável de auto-referenciação. Eles preferem assumir uma postura menos estrutural e enfatizar somente o caráter metadiscursivo desta atividade verbal. Dessa maneira, tal perspectiva não destaca diretamente a natureza da atividade cognitiva envolvida.

A perspectiva psicolinguística, por sua vez, assume essa análise da atividade cognitiva, posto que compreende a metalinguística como uma atividade em que a linguagem é tratada como objeto de análise e as suas propriedades são a fonte para uma reflexão deliberada. Gombert (1992) ratifica também que, de acordo com essa última perspectiva, saber sobre a linguagem é uma habilidade preliminar, e que a atividade metalinguística consiste na capacidade de saber analisar aquilo que já se conhece.

Para realizar tal atividade, é necessário que o sujeito se distancie das situações de uso da linguagem – como a produção e a compreensão – e direcione conscientemente a sua atenção para a estrutura que a linguagem apresenta para veicular um significado. Em outros termos, Spinillo e Simões (2003, p. 538) afirmam que, na atividade metalinguística,

> [...] a linguagem deixa de ser transparente para ser opaca, pois passa a ser um objeto de atenção, reflexão e análise. Tal atividade, como afirmam vários autores [...], é distinta e bem menos comum do que atividades associadas ao uso da linguagem. Este enfoque, que a tradição psicolinguística denomina metalinguística [...] considera como sendo de natureza metalinguística a atividade do indivíduo de, explicitamente, focalizar sua atenção na linguagem sem fazer uso dela para produzir ou extrair significados.

Diante do que já foi mencionado, acredita-se que ambas as perspectivas podem realizar um diálogo positivo, uma vez que a possibilidade de auto-referenciação da língua é uma característica importante da linguagem, podendo potencializar a própria reflexão sobre a língua em um sentido mais amplo. Parece então que a perspectiva psicolinguística não exclui explicitamente a possibilidade de auto-referenciação sobre a língua como uma atividade também metalinguística, apenas considera que pode haver uma consciência e referenciação sobre a língua antes mesmo de que se possa declará-la ou nomeá-la a partir de conceitos específicos.

Pode-se considerar, de forma geral, que a cognição é fator preexistente à linguagem. Embora não se tenha como objetivo discutir aqui a relação entre esses dois fatores, ressalta-se apenas que não se pode deixar de considerar que a linguagem é uma atividade cognitiva. Sendo assim, não há como discutir a linguagem sem fazer menção a alguns elementos importantes da atividade cognitiva do individuo.

Uma vez realizada a discussão sobre as possíveis definições da metalinguagem, no tópico que se segue definiremos o que é a metacognição e quais as suas possíveis relações com a linguagem/metalinguagem.

2. A relação entre metacognição e metalinguagem

A partir da década de 70, começaram a surgir pesquisas sobre os fenômenos de natureza "meta". Flavel (1974) é apontado na literatura como o primeiro estudioso a fazer uso do termo "metacognição", definindo-o como o conhecimento do próprio conhecimento, além do controle e da auto-regulação dos processos cognitivos.

A metacognição está envolvida de forma ampla na avaliação, controle e regulação de quaisquer tarefas e estratégias cognitivas, estejam elas já evidenciadas na literatura enquanto habilidades metacognitivas (metamemória, meta-atenção, meta-aprendizagem, meta-cognição social, metalinguagem, etc.) ou não.

É justamente sobre tais habilidades cognitivas, mais especificamente a metalinguagem, que há certa discordância conceitual. Enquanto alguns autores concebem a consciência metalinguística apenas como substrato da competência metacognitiva, outros estudiosos entendem que essas duas competências são interdependentes (ver GOMBERT, 1992).

Em geral, a literatura aponta a metalinguagem como uma das habilidades metacognitivas (CORREA, 2004; GOMBERT, 2003), evidenciando assim que a consciência linguística é uma derivação das capacidades cognitivas e metacognitivas. Por outro lado, as habilidades metalinguísticas contribuem com a própria linguagem e com a metacognição. Questiona-se, então, o quanto o desenvolvimento da consciência linguística poderia contribuir para as capacidades cognitivas e metacognitivas.

Smith e Tager-Flusberg (1982) apontam que a existência dessas diferentes perspectivas acerca da relação metalinguagem-metacognição é decorrente de duas correntes teóricas que descrevem o desenvolvimento metalinguístico. De um lado, existe a corrente autonomista, influenciada pela teoria piagetiana, na qual o desenvolvimento metalinguístico corresponde apenas a uma parte do desenvolvimento cognitivo. E do outro lado temos os interacionistas, que entendem o desenvolvimento metalinguístico como um processo contínuo que interage com o desenvolvimento da linguagem.

Assim como acontece com muitos outros fenômenos investigados na literatura psicológica, essas divergências surgem no âmbito da Psicologia Cognitiva porque a metalinguagem apresenta uma natureza dupla: a cognição sobre a linguagem e a auto-regulação das atividades psicolinguísticas. O primeiro se refere ao conhecimento adquirido sobre o objeto linguístico; e o segundo se refere à capacidade de usar esse conhecimento para planejamento, monitoramento e avaliação de uma atividade. Este último possibilita melhor alcance dos resultados na aprendizagem e na execução das tarefas.

Contudo, segundo Gombert (1992), se analisarmos mais detalhadamente, há na verdade três grupos que representam posicionamentos teóricos diferentes acerca da relação metacognição-metalinguagem: a) os que acreditam que a metalinguagem se submete à metacognição (FLAVEL, 1977); b) os que não enxergam relação entre metacognição e metalinguagem, mesmo estando sob o domínio da consciência (GLEITMAN *et al*, 1972); e c) os que encontram diferenças, bem como implicações mútuas, na relação entre metacognição e metalinguagem (VAN KLEECK, 1982).

A partir desta sugestão de Gombert (1992), faz-se necessária uma reflexão conceitual sobre cada um desses posicionamentos, a fim de compreender melhor as suas implicações práticas.

A metacognição vista a partir de uma abordagem piagetiana, por exemplo, enfatiza os processos executivos de auto-regulação (FIGUEIRA, 2003; FERNANDES E MAGALHÃES, 2003). Esse tipo de compreensão parece dar ênfase às habilidades derivadas da metacognição (metamemória, meta-atenção, meta-aprendizagem, entre outras), já que elas

são as responsáveis pela regulação de cada um desses processamentos cognitivos, em particular. Desta forma, a capacidade de refletir sobre a linguagem seria apenas mais uma das meta-habilidades subordinadas aos processos metacognitivos gerais. Como afirma Gombert (1992), na visão piagetiana a metacognição exerceria primazia sobre a metalinguagem.

O grande problema em considerar a metalinguagem como subordinada à metacognição é que esta perspectiva não leva em consideração a possibilidade de bi-direcionalidade entre estas capacidades. É preciso ponderar não só o quanto a metacognição contribui para a metalinguagem, mas também o quanto o exercício da reflexão e regulação sobre a linguagem pode beneficiar e induzir outras habilidades metacognitivas mais amplas.

Enquanto para os piagetianos e neo-piagetianos a metacognição precede a metalinguagem, Gleitman (1972, *apud* GOMBERT, 1992) enfatiza as diferenças e faz uma separação, alegando que o que há de comum entre metacognição e metalinguagem é apenas o fato de que ambas são habilidades subordinadas à consciência (ver GOMBERT, 1992).

De fato, é possível diferenciar as habilidades metacognitivas da metalinguagem. Para Gombert (1992), as habilidades metacognitivas são caracterizadas por funções cognitivas específicas (memória, atenção, aprendizagem), mas a metalinguagem é caracterizada pelo objeto da atividade cognitiva. Isso não descaracteriza a relação da metalinguagem com a metacognição, mas aponta a primazia da consciência sobre as habilidades comuns a estes processos como a concepção mais importante da área.

Entretanto, enfatizar a consciência como o único elemento característico das habilidades metacognitivas implica em desconsiderar o aspecto da sensibilidade e das experiências metacognitivas nas atividades cujo indivíduo ainda não é capaz de explicitar ou controlar sua atuação (FLAVELL, 1987). É, muito provavelmente, por isso, que alguns teóricos não concordam com a aplicabilidade do critério de consciência para as atividades metalinguísticas, propondo o conceito de epilinguística como diferenciação. Mattingly (1972), por exemplo, afirma que a consciência linguística não é uma questão de consciência em si, mas de acesso, que é possivelmente inconsciente.

Entretanto, se ao contrário do que propõem essas perspectivas, a metacognição for concebida de forma mais ampla, ou seja, enquanto conhecimento e regulação da cognição, admitindo-se diferentes níveis de consciência, é possível reconhecer a metacognição e metalinguagem como complementares e interdependentes.

Esta é uma concepção mais próxima da abordagem vygotskyana. Embora Vygotsky enfatizasse a auto-regulação, foi um dos primeiros a postular a relação direta entre a consciência dos próprios processos cognitivos e a capacidade de controlá-los - ainda que este

controle interno não fosse, inicialmente, objeto de reflexão (FIGUEIRA, 2003). Para Vygotsky, a linguagem desempenha um papel importante na regulação do comportamento e, ao mesmo tempo, esta regulação é também fruto do desenvolvimento das funções mentais superiores (FERNANDES; MAGALHÃES, 2003).

No próximo tópico, discutiremos sobre como essa interdependência entre metacognição e metalinguagem pode favorecer o desenvolvimento de algumas habilidades específicas, relativas à linguagem, como por exemplo: o domínio dos fonemas, a leitura e a produção de textos.

3. Metacognição, metalinguagem e aprendizagem da leitura e escrita

Considerando esta proposta conceitual vygotskyana sobre a relação entre desenvolvimento e linguagem, bem como a natureza de suas funções, é possível considerar a consciência metalinguística como essencial para o amadurecimento de uma série de habilidades cognitivas gerais, principalmente as relativas à leitura e à escrita. Além desta óbvia contribuição de todas as habilidades de ordem metalinguística para aquisição da escrita, é preciso compreender o quanto a metacognição, em si, é importante na compreensão da leitura e produção de texto.

De acordo com Paula e Leme (2003), por exemplo, o sujeito precisa reconhecer a importância da leitura nos mais diferentes contextos e funções, ou seja, conhecer sobre leitura e leitores. Além disso, o sujeito precisa avaliar-se enquanto leitor e também reconhecer fatores que possam afetar seu desempenho em diferentes condições em que a leitura está presente. Avaliar o nível da tarefa, planejar e selecionar estratégias adequadas para a leitura bem sucedida do texto são exemplos de atuação metacognitiva sobre os atos de leitura.

Diante de um texto, por exemplo, o leitor pode fazer uso de estratégias que o ajudem a focalizar, organizar, integrar e verificar a informação, levando-o ao processamento dos conhecimentos e à interpretação das frases (CARVALHO; JOLY, 2008). Estas estratégias são exemplos de atuações cognitivas ou metacognitivas sobre os atos de ler e escrever e podem ser consideradas como suporte para maior compreensão ou produção dos textos escritos.

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração enquanto uma atividade metacognitiva é a reflexão sobre os usos e funções da escrita. Como afirma Ruttle (2004), a criança não deve ser ajudada apenas a desenvolver um conhecimento sobre procedimentos e conteúdos da escrita (ex.: como tornar a escrita mais compreensível e interessante), mas

também a negociar e construir uma compreensão compartilhada sobre *para que* serve a escrita e *por que* nos envolvemos com ela. Isso inevitavelmente remete este sujeito ao uso das suas habilidades cognitivas e metacognitivas.

Diante do exposto, não parece haver dúvidas quanto à funcionalidade das habilidades metacognitivas para o desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita. Ressalta-se, a partir de agora, a interferência da metalinguagem sobre a apropriação destes mesmos processos.

Spinillo e Ferreira (2003) realizaram uma pesquisa de intervenção onde algumas crianças participaram de sessões de instrução voltadas para a estrutura do texto (Grupo Experimental) e outras não (Grupo Controle). Comparando as produções das crianças em seus pré-testes e pós-testes, percebeu-se que aquelas que foram instruídas a pensar sobre a estrutura do texto (estimulando a consciência metatextual) tiveram ganhos significativos em suas produções textuais.

Roazzi (1991), ao fazer um resgate dos estudos acerca da consciência fonológica, argumenta que quanto mais a criança manipula as unidades fonológicas, melhor e mais rapidamente ela aprenderá a ler.

Estes estudos, e tantos outros, apontam que há diferença considerável no desempenho dos alunos que são estimulados a pensar sobre a linguagem sob um enfoque metalinguístico. Por outro lado, assim como o estímulo à consciência metalinguística favorece a leitura e a escrita, o próprio desenvolvimento e a apropriação do código escrito favorecem o aumento da consciência metalinguística. É importante mencionar também que os efeitos da consciência metalinguística sobre as habilidades de ler e escrever ratificam o argumento de que esse tipo de consciência favorece o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e traz ganhos à aprendizagem escolar. Acredita-se, portanto, que reflexões de cunho metalinguístico também favorecem o desenvolvimento da metacognição.

Neste sentido, reflete-se aqui que a relação entre metalinguística e metacognição não pode ser considerada neutra. Parece ser necessário que a literatura discuta o quanto o estímulo à consciência metalinguística pode também estimular habilidades metacognitivas, e vice-versa.

Como forma de ratificar a importância da consciência metalinguística para o aprimoramento e desenvolvimento de outras habilidades metacognitivas, far-se-á uso das palavras de Correa (2004, p.73)

> "...não resta dúvida que, ao longo do desenvolvimento, ocorre uma mudança significativa na maneira como conceitualizamos e fazemos uso da linguagem. Antes utilizada como instrumento de comunicação social, permitindo à criança se expressar e interagir socialmente, a linguagem torna-se, ao longo do desenvolvimento, por força da escolarização, quando do aprendizado da língua escrita, objeto de conhecimento. Tomar a língua como objeto de conhecimento imporá à criança novas demandas. O constante apelo a que se tome a linguagem como objeto do aprender requererá o uso em maior ou menor grau de habilidades metalinguísticas."

As habilidades metalinguísticas não devem ser consideradas como fim ou causalidade do processo metacognitivo. Desde a intencionalidade da comunicação até a produção/compreensão final do texto, a metacognição e metalinguagem unem-se para favorecer estas produções linguísticas e a emergência de novas competências.

Diante de situações de dificuldade ou fracasso identificadas por meio da competência metalinguística, o sujeito é impelido refletir sobre a natureza da tarefa. Tal reflexão pode levá-lo a repensar sobre a necessidade de novas estratégias, estejam elas relacionadas à meta-aprendizagem, à metamemória, à meta-atenção, etc.

Fazendo uso, por sua vez, de estratégias metacognitivas na atividade de leitura e escrita, acredita-se que estas podem tornar o leitor mais consciente metalinguisticamente das suas produções e compreensões. A relação entre metacognição e metalinguagem, então, seria cíclica: a consciência metalinguística apontaria dificuldades em determinadas questões linguísticas e, portanto, indicaria a necessidade de adoção de estratégias adequadas para realização da atividade linguística proposta; a utilização destas estratégias favoreceria a realização da tarefa, o que poderia significar ampliação e reativação da consciência metalinguística, para avaliar se as estratégias trouxeram ou não a compreensão ou produção esperada pelo sujeito. Considera-se, desta forma, que entre metacognição e metalinguagem há uma relação mútua de interdependência e benefício.

Diante destes argumentos, ainda prematuramente expostos, sugerem-se estudos sobre a esta relação recíproca de interdependência entre metacognição e metalinguagem, a fim de que se possa ratificar essa discussão e elaborar melhor argumentação acerca do tema.

Considerações finais

Este artigo não se ocupou de um embate teórico, embora suas discussões perpassem inevitavelmente sobre duas grandes divergências teóricas: (1) o conceito de metalinguagem na perspectiva linguística e metalinguística; (2) a concepção sobre a relação entre metacognição e metalinguagem.

Sobre a primeira divergência, não se pretendeu aqui assumir posicionamentos sobre uma das teorias, já que se acredita que ambas não são mutuamente excludentes e por isso mesmo podem ser úteis aos que fazem uso da linguagem como instrumento didático.

Entretanto, neste texto, assumiu-se como axioma a inter-relação entre pensamento e linguagem, bem como a impossibilidade de separar a linguagem da cognição, ressaltando ser esta uma concepção teórica mais próxima dos fundamentos da psicolinguística. Foi neste contexto, então, que se discutiu sobre o conceito de metalinguagem como produção e compreensão de linguagem e como reflexão sobre estes, apontando a possível relação de interdependência com a metacognição.

Embora os estudos nesta área não nos forneçam argumentos concretos o suficiente para defendermos esta relação de interdependência, acredita-se que produzir e refletir sobre a linguagem afeta a cognição, bem como o controle, a avaliação e a auto-regulação da mesma. Da mesma forma, fazer uso da metacognição nas atividades linguísticas pode fomentar a consciência metalinguística.

A discussão realizada acima é apenas uma sugestão dialógica sobre os conceitos advindos da Psicologia Cognitiva e da Linguística, apostando que, ao se tornarem aliados, podem surtir efeitos desejáveis no desempenho escolar dos alunos. Além disso, se os professores, principalmente os de Língua Portuguesa, tiverem conhecimento sobre o uso de estratégias metacognitivas de leitura e escrita, dos fundamentos da consciência metalinguística e da interrelação entre ambas, provavelmente poderão intervir de maneira mais efetiva na aprendizagem dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

CAMACHO, J. D. Habilidades metalinguisticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconomico. **Umbral cientifico**, junio, numero 008, Fundacíon Universitaria Manuela Beltrán. Bogota, colombia, 2006, pp.12-20.

CARVALHO, M. R.; JOLY, M. C. R. A. Avaliando as estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental.. In: L. S. Almeida; C. Machado; M. Gonçalves; A.P.P.Noronha. (Org.). **Avaliação Psicológica:** Formas e Contextos. Braga: Psiqulíbrios, 2008, v. 1

CHALHUB, Samira. **Funções da linguagem.** São Paulo: Ática, Série princípios, 1987.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** , *20* (1), 69-75, 2004.

FERNANDES, M. L. C. N. E MAGALHÃES, S. M. D. **Metacognição: uma abordagem histórica.** Em: VIII Encontro de Pesquisadores. VII Semana Universitária da UECE, pp. 1-19, Fortaleza:UECE, 2002.

FIGUEIRA, A. P. C. Metacognição e seus contornos. **Revista IberoAmericana de Educación.** Retirado em 10/02/2010, 2003, de *world wide web:* http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/446Couceiro.pdf,

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of probleming solving. Em L.B. Resnick (Orgs.), **The nature of intelligence**, pp. 231-235, Hillsdale, N.Y. Erlbaum, 1974.

FLAVELL, J. H. Cognitive Monitoring. In: W. P. Dickson, **Children´s oral communication skills,** pp. 35 – 60, New York: Academic Press. 1981.

FLAVELL, J. H. Speculations about the nature and development of cognition. In: F. E. Kluwe, **Metacogniton, motivation and understand**, pp. 21 – 29, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

GLEITMAN, L. R.; GLEITMAN, H.; SHIPLEY, E. F. The emergence of the child as grammarian. *Cognition*, v. 1, pp. 137-164, 1972.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago Press. 1992.

PAULA, DE, F. V., & LEME, M. I. A importancia do desenvolvimento da meta cognição para a superação de dificuldades na aquisição de leitura. In: M. R. Maluf, **Metalinguagem e aqisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização,** pp. 91 - 118. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

PRATT, C. E GRIEVE, R. The development of metalinguistic awareness: an introduction. Em W.E. Tunmer; C. Pratt e M.L. Herriman (Ed.). **Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications,** pp.2-11. New York: Springer-Verlag. 1984.

ROAZZI, A. Explicações causais em desenvolvimento cognitivo: a relação entre consciência fonológica e leitura. In: FRANCO, M.L.P.B.; MACEDO, R.M.S. (Eds.) **Anais do III Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico**. São Paulo: ANPEPP: PUC/SP, p.14-26, 1991.

RUTTLE, K. What goes on inside my head when I´m writing? A case study of 8 - 9 year old boys. **Literacy ,** 71 - 77. 2004.

SMITH, J.; TAGER-FLUSBERG, H. Metalinguistic awareness and language development. **Journal of Experimental Child Psychology**, v.34, p.449-468, 1982.

SPINILLO, A.G.; FERREIRA, A.L. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, M.R. **Metalinguagem e aquisição da escrita:** contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.119-148.

SPINILLO, A.G. E SIMÕES, P.M.U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. Psicologia**: Reflexão e Crítica,** 16 (3), 537-546. 2003.

PRATT, C. E GRIEVE, R. (1984). The development of metalinguistic awareness: an introduction. Em W.E. Tunmer; C. Pratt e M.L. Herriman (Ed.). **Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications,** pp.2-11. New York: Springer-Verlag. 1984.

VAN KLEECK, A. (1982) The emergence of metalinguistic awareness: a cognitive framework. **Merril-Palmer Quarterly**, v. 28, n.2, p. 237-265, 1982.

AGUALUSA VENDENDO PASSADOS E ANTUNES NOS CUS DE JUDAS: LITERATURA, MEMÓRIA, REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE NO CONTEXTO COLONIAL HISTÓRICO LUSÓFONO

Autor - Romilton Batista de Oliveira[1]
Orientador – Paulo Guerreiro
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

RESUMO
A memória reorganiza os acontecimentos que abalaram as estruturas sociais das antigas tradições diante de um novo paradigma que traz à tona um novo constructo social: a identidade pós-moderna. Nessa perspectiva, propõe-se aqui investigar *os* processos de construção de memória e das *representações identitárias* no espaço literário, através de dois textos vistos como emblemáticos das relações entre a *literatura* e os contextos histórico-político-social que ela evoca. *O Vendedor de Passados*, do angolano J. Eduardo Agualusa, e *Os Cus de Judas*, do português A. Lobo Antunes, tratam de momentos e situações da história recente de Angola, envolvendo colonizadores e colonizados em seus dramas em torno da independência do jovem país africano. A pesquisa busca seguir a linha metodológica dos estudos comparados e apoio teórico em certos conceitos-chave de Le Goff (2003), Pollak (1992), Hall (1990), Bakhtin (1995), Halbwachs (2006), Hutcheon (1991), Iser (1996), entre outros.
Palavras-chave: Literatura Comparada. Representação. Memória. Identidade. Angola.

INTRODUÇÃO

Pensar a literatura sempre foi e ainda é pensar a questão da identidade. Isso porque a literatura é, entre tantos outros lugares, um espaço interdisciplinar por excelência, um espaço onde velhas identidades novas têm sido reconhecidas e valorizadas num trabalho permanente de construção de representações. Com vistas a observar esse processo simultaneamente literário e histórico-cultural, propõe-se abordar as obras do escritor angolano José Eduardo Agualusa, *O Vendedor de Passados* (VP), e a do romancista português António Lobo Antunes, *Os Cus de Judas* (CJ) – buscando desvendar os entrelaçamentos entre representação, memória e identidade apresentados no imaginário literário pós-moderno.

[1] É especialista em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa e em Leitura e Produção Textual (UESC) e é também mestrando em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional pela UNEB.

Os dois textos têm seus elementos ficcionais situados no fenômeno global de dissolução dos impérios coloniais europeus que se seguiu à Segunda Guerra Mundial e que se configura como um traumático ciclo descolonizador. Nos romances em foco, que dão o corpus desse estudo, tudo se passa em Angola, antiga colônia portuguesa que vive intensas transformações no novo contexto pós-colonial.

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico. A partir de teóricos como Terry Eagleton, Maurice Halbwachs, Stuart Hall, Beatriz Sarlo, entre outros, se fará uma análise das obras literárias VP e CJ numa perspectiva comparatista, levando em consideração o contexto histórico em que essas obras estão inseridas e a *representação*, como eixo teórico, e consecutivamente, a memória como fio condutor da formação de novas identidades. Desta forma pretende-se investigar de que forma os personagens dos romances O Vendedor de Passado e *Os Cus de Judas* constroem representações identitárias no processo mnemônico, levando em conta o fenômeno da des-re-territorialidade e do hibridismo cultural que se fazem presente em ambos os textos literários.

Este estudo é de suma importância por entendermos que boa parte da pesquisa acadêmica brasileira tem se voltado para a problemática dos países de cultura e língua lusófonas, rompendo com o antigo paradigma monocultural eurocêntrico, detentor de um pensamento cartesiano iluminista de sujeito, portador de uma construção fixa, pronta e elaborada num processo contínuo do conhecimento. Hoje percebe-se que os Estudos Culturais têm dado espaço às minorias e à heterogeneidade cultural que, durante muito tempo, diante da hegemonia de uma cultura dominante, esteve à mercê de seu domínio. E mais do que nunca temos a necessidade de produzirmos projetos, leis e políticas que definitivamente possam *desconstruir* essa antiga concepção de mundo que nos foi imposta. Portanto, o problema anteriormente mencionado certamente perpassa por um contexto histórico colonial relacionado a Angola, que, desta forma, representa todos os demais países que estão engajados neste processo de colonização e pós-colonização. Vale salientar que ambas as obras estão intercaladas por um contexto em comum, uma complementando a outra historicamente, do período colonial ao pós-colonial.

VENDA DE PASSADOS: REPRESENTAÇÕES E DESLOCAMENTOS – IDENTIFICANDO-SE NO HÍBRIDO E DES-RETERRITORIALIZANDO-SE NO ESPAÇO LITERÁRIO PÓS-MODERNO

A identidade de uma nação passa a relacionar-se a uma série de elementos que vão da língua à tradição, passando pelos mitos, sistemas de governo, crença, arte, literatura, etc., não sendo, portanto, um fenômeno fixo e isolado. É a crise de identidade que termina colocando em risco as estruturas e os processos centrais das sociedades, passando a abalar a velha estabilidade em quase todo o mundo.

A presença do romance no cenário histórico-social vem contribuir significativamente para a formação de uma identidade nacional "imaginada". Segundo o historiador Benedict Anderson

> [...] o romance e o jornal proporcionariam os meios técnicos ideais para "re-presentar" o tipo de comunidade imaginada a que corresponde uma nação. Aí estaria o fenômeno do capitalismo editorial [...], o qual demonstra como é por meio do material impresso que a nação se converte numa comunidade sólida, recorrendo constantemente uma história previamente selecionada. [...] os romances de fundação acabariam por se apresentar como elementos destacados na construção coletiva de um passado e de um "nós" comum e identificado. A partir deles se daria uma espécie de confirmação hipnótica da solidez de uma comunidade, a qual naturaliza a história e o próprio tempo (ANDERSON, 2008, pp. 12-13).

O romance de Agualusa VP representa uma "comunidade imaginada" como define Anderson (2008), pautada na criatividade e invenção de uma nação que necessita de um discurso fundador imaginário para se firmar enquanto nação, e as personagens do romance são construídas através deste "imaginário" que ajudarão na formação histórica da nova nação – Angola. Este argumento encontra respaldo em Stuart Hall quando afirma que

> As culturas nacionais, ao produzir sentidos com os quais podemos nos *identificar*. Constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2006, p. 51)

O autor focaliza a importância do imaginário na produção de sentido em que os sujeitos se identificam, e esta identificação é construída através da memória que serve como instrumento que conecta o passado ao presente a partir das estórias que são contadas pelos sujeitos.

A análise desses dois romances nos leva a descrever a representação e a memória como dois instrumentos que a literatura se utiliza para realizar sua ficção. O tecido literário evoca a presença simultânea dos dois processos que a constituem – o real e o imaginário, construídos numa relação de poder materializado simbolicamente através de suas personagens. Em contrapartida, a literatura registra outro processo complexo que se faz presente no mundo pós-guerra africano – a *des-reterritorialidade*[2], fenômeno responsável pela construção do *hibridismo cultural*. De uma forma audaciosa, esta pesquisa funde os dois processos com o objetivo de caracterizar nas obras a presença de um contexto maior em que eles se envolvem, ou seja, a pós-modernidade, mostrando a necessidade de incluí-los nesse contexto, levando em consideração a sua presença em ambos romances analisados.

O romance VP é predominantemente narrado por um réptil, uma osga (lagartixa) batizada de Eulálio por Félix Ventura (O personagem conhecido como "vendedor de passados"). Tudo começa com a chegada de Pedro Gouveia, o suposto "comprador de passado", à casa de Ventura. Após uma longa conversa, Ventura finalmente cede e resolve trabalhar na construção de uma identidade, criada por FV, a partir de elementos hibridizantes, levando em consideração o processo de des-re-territorialização em que a personagem está envolvida. E assim ele passa a assumir sua nova identidade: José Buchmann. Este torna-se um dos principais personagens do romance e, certamente, representa os angolanos e sua busca por um lugar na sociedade constituída de novos valores.

Do outro lado temos o romance *Os Cus de Judas* que se centra nas histórias contadas pelo personagem narrador-protagonista de sua própria trajetória em Angola. Médico que era, presenciou diretamente as cenas mais horríveis de sua vida. Conseguiu descrever de forma objetiva as cenas traumáticas da guerra de Portugal contra Angola, uma guerra sem precedentes, sem sentido, como afirmava o médico personagem, e consecutivamente, o próprio escritor Lobo Antunes, levando-se em conta que a obra é autobiográfica. Ao longo do livro descreve-se uma Angola degradada, em plena guerra colonial, fadada à destruição. Podemos, desta maneira, entender que as obras se completam. Cronologicamente, e do ponto de vista histórico, *Os Cus de Judas* antecede *O Vendedor de Passados*, situando sucessivamente dois períodos coloniais: guerra e pós-guerra, colonialismo e pós-colonialismo.

O conhecimento das literaturas a que a diáspora da nossa língua deu origem é, quanto a nós, um bom meio para analisarmos o passado, e um caminho seguro para melhorarmos o

[2] Ver CANCLINI, 2008, p. 309.

futuro que passará inegavelmente por esse triângulo lingüístico (Brasil, Portugal e Angola) onde coexistem sistemas culturais e literários heterogêneos, ainda que com notórias afinidades que a metodologia comparativa ajuda a conhecer e a explicar, sinalizando a relação intercultural entre essas nações. E é a partir dos estudos sobre a memória que podemos entender o processo de formação de novas identidades. Neste sentido, Pollak (1992) ao caracterizar a relação entre memória e identidade, define que a memória é um fenômeno construído (consciente ou inconsciente), como resultado do trabalho de organização (individual ou social). Sendo um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. O autor também define a identidade como a imagem que a pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, para acreditar na sua própria representação e também para ser percebida pelos outros da maneira como quer. Segundo o autor, "*a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, credibilidade e que se faz por meio da negociação direta com outros*" (POLLAK, 1992, p. 205).

Outro aspecto a ser investigado é que ambos os autores fazem literatura através de um mesmo sistema lingüístico – a língua portuguesa, interagindo ao mesmo tempo com diferentes sistemas culturais É interessante lembrar que as literaturas escritas em língua de colonização, queira-se ou não, vieram trazer alguma inquietação aos estudos literários tradicionais habituados, como estavam, a uma identificação homogênea.

O aspecto cultural da identidade no processo de hibridização, decorrente das novas relações dos sujeitos no mundo. Segundo Edward Said, citado por Eagleton (2005, p. 28), *"todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas*". Desta forma, a literatura contemporânea, mais do que nunca, se insere nesses novos processos que representam o novo mundo, mundo de representações e representações, mundo cercado de certezas e dúvidas, mais dúvidas do que certezas, cabendo-lhe a árdua tarefa de recriar esta complexa realidade cruzada de complexos conceitos que estão em construção e se fragmentam cada vez mais.

A memória é um instrumento de poder no qual cresce a história que, por sua vez, a alimenta, procurando salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Conforme Le Goff (2003, p. 471) a memória coletiva sofreu grandes transformações com a constituição das ciências sociais e desempenha um papel importante na interdisciplinaridade que tende a

instalar-se entre elas, e mais ainda na literatura que tem dado grandes contribuições neste sentido. Pela memória, o passado não só vem à tona, misturando-se com as percepções imediatas, como também se 'desloca', ocupando o espaço todo da consciência. "*A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora*" (BOSI, 1979, 47). E a representação como constructo teórico histórico-linguísticossocial se serve da memória para se manifestar.

Convém afirmar que por meio da representação travam-se batalhas decisivas de criação e de imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de *poder*. A identidade é, pois, ativamente produzida na e por meio da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela. "*Toda narração do passado é uma representação, algo dito no lugar de um fato*" (SARLO, 2007, p.93).

O conjunto de signos e de representações sociais criados para fortalecer uma identidade cultural pode incluir o próprio espaço – ainda que esse carregue um conteúdo (uma "aura de subjetividade") tanto positivo quanto negativo.

> Todas as identidades estão localizadas no tempo e no espaço simbólicos. Elas têm aquilo que Eduard Said chama de suas "geografias imaginárias", suas 'paisagens' características, seu senso de 'lugar', de casa/lar, de heimat, bem como suas localizações no tempo – nas tradições inventadas [...] (HALL, 2006, Pp. 71-72).

Entendemos, pois, que as identidades são marcadas e situadas histórico-socialmente no tempo e no espaço, podendo o indivíduo, mesmo longe de seu primeiro território, trazê-lo imaginariamente para o território desconhecido em que ele ocupa e passa a conviver, ressignificando-o a partir de seus interesses.

Segundo Michel Pollak

> A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra (...) em tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis (POLLAK, 1989, p. 9).

A memória assume desta forma sua real função, a de salvaguardar o passado, e fazer com que ele seja ressignificado no presente, seja o referencial da própria memória que sobrevive da consciência coletiva e cria nos homens o sentimento de pertencimento espácio-temporal, inscrito em suas representações identitárias.

O ambiente pós-colonial em Angola implicou uma revisão significativa dos valores da tradição em perspectiva com uma memória violenta, do passado recente. À literatura angolana contemporânea cabe, portanto, significar os registros do passado, interrogando na sociedade os valores que devem ser priorizados. Com a sua ficção, José Eduardo Agualusa leva a efeito este processo, ressignificando o presente a partir de um novo paradigma, centralizado no novo sujeito – o nômade, o traduzido que sai da periferia, para ocupar o centro. Hall (2006) afirma que todas as nações são, por excelência, híbridas e "*pensa a África como elemento que sobreviveu e como meio de sobrevivência na diáspora, defende a hibridização ou 'impureza' cultural enquanto a 'forma em que o novo entra no mundo*'" (HALL, 2008, pp. 18-19).

Angola é uma Nação que busca afirmar-se como tal, depois de anos de colonização, ou como afirma Artur Carlos Maurício dos Santos

> despojados que fomos de nossa História por séculos de obscurantismo, muitas vezes nos sonhando iguais aos outros, mas sempre temerosos da comparação, nada igualava as tradições da Europa a que tínhamos que ficar para sempre agradecidos porque das trevas nos tirou, quando afinal as trevas vinham de lá e nos escondiam de nós próprios, órfãos de passado (PEPETELA, 1990, P. 471).

Desconstrói-se o discurso hegemônico que colocava os portugueses como "bonzinhos", heróis e "salvadores" de uma "raça" submetendo os africanos a este falso paradigma que não levava em conta a cultura que os representavam.

No romance, o momento em que Ventura opta (mediante o dinheiro deixado pelo estranho que posteriormente se tornaria seu cliente) ser falsário, Agualusa aponta para um sujeito que se esconde atrás de algumas máscaras da sociedade emergente de Angola, que mediante o contexto social acabavam se corrompendo em nome da sobrevivência. A personagem Félix Ventura (FV), seduzido pela quantia de dinheiro – dez mil dólares –, perturba-se pela crise de consciência que se instala. Isto vem confirmar a crise de representação que o povo angolano estava a passar.

> As rupturas na representação por conseguinte têm conseqüências em três níveis de abstração: personalidade, interação e estrutura social. Embora a probabilidade de ruptura varie amplamente de interação para interação, e conquanto a importância social de prováveis rupturas varie de uma interação para outra, ainda assim parece não haver interação na qual os participantes não tenham uma apreciável probabilidade de ficar ligeiramente embaraçados ou uma ligeira probabilidade de ficar profundamente humilhados. A vida pode não ter muito de semelhante a um jogo, mas a interação tem. Além disso, na medida em que os indivíduos fazem esforços para evitar rupturas ou para corrigir as que não puderem ser evitadas, estes esforços também terão conseqüências simultâneas nos três níveis (GOFFMAM, 2005, pp. 222-223).

O autor mostra, desta forma, que o homem em sociedade sempre estará interagindo com situações embaraçosas, rompendo ou não com o sentido de representação que possui, resultando num processo de crise de identidade.

Esta discussão em torno da representação é complexa, principalmente no tocante à memória e à identidade, pois essas três categorias teóricas estão em construção, e sua formação perpassa pelo viés interdisciplinar, movidos pela flexibilidade, incompletude e insegurança que a Pós-Modernidade nos traz. Ela sugere que a linguagem em que qualquer forma de representação opera não pode escapar a contaminação ideológica. Conforme Hutcheon (1991, p. 227-228), citado por Eagleton "*todas as práticas sociais existem na ideologia e por meio da ideologia e, como tal, a ideologia passa a significar 'as formas nas quais aquilo que dizemos e em que acreditamos se liga à estrutura de poder da sociedade em que vivemos*'". Estamos, desta forma, envolvidos de representação. A todo momento representamos, descentrando a posição de indivíduos para a posição de sujeitos que entram em cena representacional. Isto é o que sucede na vida das personagens do romance de José Eduardo Agualusa. Em um dado momento da história o Ministro procura por Félix Ventura, pois precisava escrever um diário, e FV escreveu-lhe histórias magníficas, consistentes com a realidade da classe dominante daquela época, adaptando-a através de um imaginário social ideologicamente situado.

Toda sociedade conta com um sistema de representação cujo sentido traduz um sistema de crenças que torna legítimo a ordem social em vigor. Trata-se de uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria, instituindo-se na luta pela hegemonia. Não é difícil de entender que o imaginário institui verdades, no plano do conhecimento, muitas vezes o real aparece como mentiroso, inautêntico e até odioso. O imaginário social, como um sistema simbólico, reflete e se intrinca nas práticas sociais em que se constroem processos de entendimento, de crenças e de ritualizações. São, pois, processos de produção de sentidos que circulam na sociedade, permitindo a regulação de comportamentos, a identificação e a

distribuição de papéis sociais. Isso é vivido de tal forma pelos agentes sociais que passa a representar para o grupo o sentido daquilo que é verdadeiro.

Reportando-se à obra literária em estudo, constatamos que a personagem José Buchmann busca adquirir uma nova identidade, submetendo-se ao imaginário social imposto ao mesmo para que ele ocupe um lugar na sociedade de prestígio. Outra personagem que foi bem instruída por FV foi o ministro que o procurou para ajudar-lhe na publicação de um livro de memórias intitulado "A vida verdadeira de um combatente", e mais uma vez FV cria eventos para melhor contextualizar a vida de um homem público numa relação com o imaginário social que, certamente, representará mais uma identidade imaginária para um sujeito que precisa se identificar como sujeito participante da estrutura do poder dominante. Desta forma, instaura-se, mais uma vez, o que Stuart Hall chama de crise de identidade, afirmando que esta

> é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social" [...] Esta perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma crise de identidade para o indivíduo (HALL, 2006, pp. 7-9).

Na realidade todos os personagens do romance passam por esse processo – crise de identidade. Isto se constata no momento em que eles procuram pelo VP para que o mesmo o "vendam" uma identidade mediada pela memória, capaz de lhes proporcionar uma vida mais tranqüila e privilegiada, representando a ideologia que predomina na sociedade em que vivem. Podemos constatar também que no romance *Os Cus de Judas* isto se repete, pois quando o personagem médico volta da sangrenta guerra em Angola entra em crise de identidade, diante de sua antiga vida que deixara em Portugal antes de ir para a guerra. Ele não consegue interagir com a sociedade portuguesa a qual pertence mediante as lembranças que sua memória registrou da intensa experiência que obtivera. Esta experiência não consegue realizar o desejo de suas tias que, segundo o romance, achava que a guerra o transformaria num homem de caráter, de prestígio social, conservando os bons costumes de sua tradicional família.

Entendemos, desta forma, que a memória é um instrumento de poder. É ela que molda o homem em sua identificação cultural na sociedade. A constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade. Como assinala Pollak (1992), a

memória resiste à alteridade e à mudança e é essencial na percepção de si e dos outros. Ela é resultado de um trabalho de organização e de seleção daquilo que é importante para o sentimento de unidade, de comunidade e de coerência – isto é, de identidade. As lembranças dos seres humanos continuam permanecendo coletivas e nos são recordadas por outra, ainda que se trate de fatos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que tão somente foram vistos por nós. "*Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem*" (HALBWACHS, 2006, p. 30).

À medida que o VP constrói identidades para seus "clientes", realizando o *desmanche da cultura*, *globalizando o pós-moderno*, conforme bem assinalou Featherstone (1997), refletindo a realidade vivenciada pelos angolanos no período pós-colonial, conscientizando-se de que a "*reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos*" (CANCLINI, 2008, P. 309).

Outra questão oriunda da manifestação do fenômeno pós-moderno diz respeito ao processo da des-reterritorialização que fez e continua fazendo parte em todo o mundo contribuindo para o desenvolvimento do hibridismo cultural. Muitos dos cidadãos angolanos são exemplos vivos deste processo, e o romance sinaliza este problema quando faz menção a vários personagens que estão inseridos neste contexto diaspórico. A sociedade é por excelência híbrida, e este hibridismo só foi possível graças a esse fenômeno, mediante à entrada e saída da modernidade. Nestor García Canclini a respeito disso afirma que

> As buscas mais radicas sobre o que significa estar entrando e saindo da modernidade são as dos que assumem as tensões entre desterritorialização e reterritorialização. Com isso, refiro-me a dois processos: a perda da relação 'natural' da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas relocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas (CANCLINI, 2008, p. 3009).

Desta forma, o autor vem confirmar o que este artigo vem tentando demonstrar. O hibridismo é a maior e principal característica desta obra literária que sabiamente consegue de forma interdisciplinar abordar as tensões sofridas pelos angolanos neste processo de des-reterritorialização que a pós-modernidade lhes proporciona, e as identidades são constituídas através desta interação.

A literatura é o recurso utilizado neste trabalho para representar o mundo angolano pós-colonial, ou melhor, representá-lo, desordená-lo.

> A mimesis é um dos processos mais básicos do fazer artístico, mas também um dos mais complexos. Como esclarece Barthes, essa complexidade acontece porque o "real não é representável" (1988:22). E é a insistência incessante dos homens em representar o real por inter4médio das palavras e de variadas maneiras possíveis que faz que tenhamos uma história da arte, uma história da literatura. O real é demonstrável e não representável em virtude da falta de coincidência topológica entre a ordem pluridimensional do real e a unidimensionalidade da linguagem. Tal descompasso entre a pluridimensionalide do real e a unidimensionalidade das palavras é que dá vida à literatura (MILANEZ & GASPAR, 2010, p. 188).

Desta forma, na literatura, multiplicam-se as possibilidades de entendimento do mundo com a construção polissêmica de muitas verdades e sentidos, tornando uma, entre tantas outras representações que se tem do mundo, autorizada pela sociedade a representar o passado de forma "inventiva" e coerentemente literária.

Segundo Wolfgang Iser (1996:195), citado por Milanez & Gaspar (2010) a "*ficção não medeia entre a realidade e o conhecimento mas age como transgressão do que é dado, a fim de fazer valer o imaginário – processo que se fecha ao conhecimento e não pode ser alcançado pela referencialidade*" (2010, p. 191). A literatura se apropria de verdades instituídas historicamente, fazendo os homens refletirem sobre suas práticas incoerentes, sobre aquilo que está desordenado e a sociedade precisa arrumar para parecer organizado. Ela acaba construindo verdades e interferindo no imaginário simbólico do mundo.

Comparar as obras literárias constituiu um árduo trabalho, pois requer do pesquisador um "olhar rastreador", um duplo olhar que possa focalizar os dois lados da mesma moeda: o corte literário e o corte histórico, o corte textual e o corte contextual a serviço da *mimesis* (a força da representação). Desta forma, todo o trabalho desenvolvido neste artigo encontrou na representação sua âncora.

CONCLUSÃO

A representação, compreendida como processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

A personagem Pedro Gouveia realizou-se como José Buchmann. Como migrante que era, híbrido por natureza, conseguiu resolver sua crise de identidade a partir da aceitabilidade de uma nova identidade, fruto de um processo des-reterritorializante. O próprio Félix Ventura permaneceu em seu *espaço liso*, pois era um nato nômade de "carteirinha", conseguindo criar

personagens, tempo e espaço de acordo com o novo perfil da pós-modernidade, incluindo-se perfeitamente nela, realizando-se através do imaginário social em que viviam suas "identidades". O ministro se realiza com o seu diário cheio de "verdades e mentiras", mas que atende às exigências da sociedade emergente angolana. O Mascarado definitivamente se aceita, e se sente feliz com a "cara" que não é a sua, passando-a ser sua. Angela Lúcia continua sua história, fotografando nuvens, realidades, sensações e hibridizações, e a personagem Osga morre em combate, concluindo a sua história que, dentre todas as personagens, possuía uma grande consciência híbrida culturalmente, pois já passou por vários momentos de des-reterritorialização, e consequentemente, de hibridização, portadora de uma memória viva, proporcionando-lhe transcender a própria memória. Simbolicamente a Osga representa a vitória dos angolanos, adquirida através de sua própria morte, da morte de muitos angolanos.

O médico, personagem protagonista do romance *Os Cus de Judas*, após a grande experiência com a guerra em Angola, retorna a Lisboa levando consigo um comboio de memórias fragmentadas, memórias de sangrentas lembranças que invadem a sua alma, dificultando a sua readaptação em seu país, sentindo-se estranho em seu território de origem, representando, desta forma, todos os retornados da guerra e ao mesmo tempo todos os sofridos sobreviventes angolanos.

A realidade cruza com a ficção na própria ficção, e a ficção é representada pela ficção recebendo o aval do real. Ficamos com as palavras de Montaigne "Nada parece verdadeiro que não possa parecer falso" (AGUALUSA, 2006, p. 132). A literatura cumpre o seu papel sendo diálogo interdisciplinar representativo da realidade, da história, da identidade, do hibridismo e do processo de des-re-territorialização, acompanhados pela presença da memória que reorganiza o passado e o ressignifica tendo em vista às exigências do novo momento pós-moderno.

Enfim, Agualusa discorre em seu romance a busca ansiosa de suas personagens por identidades que, por sua vez, foram construídas num processo de hibridismo de caráter des-re-territorializador, uma vez que as mesmas não foram formadas a partir do próprio território angolano, elas são frutos também do processo migratório, como bem sinaliza o romance, "tornou-se fotógrafa, como eu, e como eu, tornou-se nômada" (AGUALUSA, 2004, p. 193). "Deleuze e Guattari, citado por Featherstone (1997, p. 174) afirma que "O nomadismo e a migração são encarados não apenas como características da condição global contemporânea, mas como fundamentais para a linguagem. [...] O nômade tornou-se uma categoria importante nesse tipo de literatura sobre os estudos culturais". E é exatamente este potencial nomadismo

que integra o personagem FV que o faz ser tão criativo, caracterizando-o como um sujeito pertencente à Pós-modernidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é resultado de uma comparação entre duas obras literárias, detendo-se mais à obra *O Vendedor de Passados*, por estar ligada diretamente ao que se pretende investigar. Em ordem crescente do ponto de vista histórico, o texto *Os Cus de Judas* interage com o contexto colonial (guerra), e o texto O V. de Passados interage com o período pós-colonial. Compreendemos que as identidades transformadas por F. Ventura (O V. de Passados) sofreram influências da memória. Esta tornou-se fio condutor nas representações de uma sociedade, tendo em vista as tensões ocorridas no contexto pós-colonial na busca por uma identidade nacional, levando-se em conta também o processo de des-re-territorialização, nomadismo e hibridização que se fizeram presentes no enredo de ambos os romances. Vale ressaltar a importância do imaginário social simbólico que marca ambas as obras. No VP este imaginário é comprovado por documentos que o próprio FV selecionou para dar subsistência à identidade ressignificada. Nos CJ este imaginário se fragmenta através de uma memória traumatizada pelos fatos que ela guarda: cenas chocantes da sangrenta guerra. Percebemos a presença da crise de identidade praticamente em todos os personagens dos romances.

Enfim, ler essas duas obras e compará-las literariamente levou-nos a descrever a representação e a memória como dois instrumentos que a literatura se utiliza para realizar sua ficção interdisciplinariamente. O tecido literário evocou a presença simultânea dos dois processos que a constituem – o real e o imaginário, construídos numa relação de poder materializado simbolicamente através de seus personagens. E desre-territorialidade como fenômeno pós-moderno conseguiu construir novas identidades no território angolano. Ler essas duas obras foi, certamente, entender melhor a nossa própria história e sua dimensão pluricultural, garantindo-nos uma abordagem lusófona.

Espera-se que este artigo venha ser um contributo importante no aprimoramento da leitura em torno da identidade cultural, intermediada pela memória e assistida pela pós-modernidade, e que a literatura seja mais uma vez a porta-voz dos fenômenos que estão desconstruindo e abalando as velhas formações ideológico-discursivas no mundo globalizado pela informação e pela heterogeneidade cultural.

REFERÊNCIAS

AGUALUSA, José Eduardo. **O Vendedor de Passados**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2006.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANTUNES, António Lobo. **Os cus de Judas**. – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

EAGLETON. **A idéia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. – São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7. Ed.. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. MEC/FNDE – CompAnhia das Letras. Ed. Schwarcz, 1998.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da Modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da Introdução Gênese Andrade. – 4. Ed. 3. reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, 224 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 5. Ed. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2003.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos históricos**, Vol. 02, nº 03. Rio de Janeiro, 1989, p. 3-15.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução Rosa Freire d'Aguiar. – São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

TRIGO, Salvato. **Ensaios de Literatura Comparada** (Afro-luso-brasileira). Beira Douro – Lisboa : Veja, p. 23-24, 1985.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Simone Daise Schneider – FEEVALE
Rosemari Lorenz Martins – FEEVALE

RESUMO
O propósito deste trabalho é conhecer e refletir sobre a concepção teórica de letramento de professores de Língua Portuguesa e de acadêmicos do Curso de Letras em situação de estágio curricular, bem como analisar de que modo há (ou não) a transposição didática desse conceito na prática de sala de aula. Mais especificamente, pretendemos, a partir de teorias que assumem a dimensão interacional da linguagem, de teorias de letramento, de estudos realizados sobre a prática de sala de aula, envolvendo a concepção de leitura e de escrita como prática social e, por meio de dados optidos com professores de Língua Portuguesa e com estagiários, evidenciar como o ensino e a aprendizagem são construídos pelos participantes na sua ação em sala de aula. Os principais resultados evidenciaram que, embora 80% dos acadêmicos e 67% dos professores tenham apresentado uma resposta satisfatória com relação à definição de letramento, eles não conseguem transpor esse conhecimento teórico para sua prática cotidiana. Assim, corremos o risco de que os alunos continuem a concluir sua vida escolar sem conseguir compreender o que leem e, consequentemente, sem saber opinar a respeito do que leem e das situações por que passam. Logo, não saberão escrever e continuarão a fazer parte dos índices do analfabetismo funcional que é tão alto em nosso país.
Palavras-chave: Letramento. Leitura. Escrita. Interação. Ensino.

PALAVRAS INICIAIS

O objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000) é propor, além de novos conteúdos, principalmente, novas metodologias de ensino, baseadas em pressupostos construtivistas e interacionistas. Tais metodologias passaram a exigir a reestruturação das práticas pedagógicas bem como novas atitudes de professores e alunos durante as aulas. Os PCNs introduziram novos conceitos educacionais, novas palavras com significados nem sempre precisos para professores, coordenadores e diretores, o que provocou estudo, discussões, reflexões e buscas, a fim de estabelecer uma linguagem comum entre todos os profissionais dos estabelecimentos de ensino.

Assim, para que os professores possam fazer do ensino da língua algo significativo, antes é preciso que eles pensem a respeito de suas aprendizagens, do significado que tem a língua em si, qual a sua concepção de letramento e de que modo o letramento está (ou não) presente nos eventos e nas práticas propostas em sala de aula. Percebe-se que apenas apropriar-se das transformações sugeridas nos PCNs não é suficiente para que haja uma efetiva transformação na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa.

Se isso for feito de modo exitoso, o ensino pode ser elemento catalizador do progresso do país. Contudo, se não se constituir como espaço de continuidade do desenvolvimento da linguagem que a criança já construiu, a escola comprometerá, inclusive, a caminhada escolar desse aluno. Com isso, atrasará o desenvolvimento do próprio país, perpetuando o secular quadro catastrófico de nossa educação.

Isso tudo parece perfeito, mas um discurso bonito não é suficiente. Documentos não garantem a prática. É o que fica evidente em relatórios de observação de estágio de acadêmicos de Letras, tanto no que tange à descrição de aulas observadas no Ensino Fundamental e Médio quanto ao seu próprio discurso. Foi a análise desses relatórios que motivou esta pesquisa, que tem como objetivo verificar qual a concepção de letramento dos professores de Língua Portuguesa e de acadêmicos do Curso de Letras em fase de estágio curricular e como se dá o letramento escolar na prática dos pesquisados.

Para apresentar a proposta desta pesquisa, este artigo apresenta, primeiramente, uma revisão da literatura sobre letramento e sua relação com o ensino. Na sequência, traz a relação entre a formação de professores e o trabalho com a linguagem. Segue com a parte metodológica, apresentando os dados coletados e a discussão dos resultados. Por fim, constam as considerações finais relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa.

1. O LETRAMENTO E O ENSINO

Partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa devem ter como base as práticas sociais de uso da linguagem escrita. Elas caracterizam-se pelo modo como a leitura e a escrita são utilizadas em certos contextos e em grupos sociais a que as pessoas pertencem. Nesse sentido, acreditamos que o letramento está presente em eventos e em práticas em que o gênero textual seja, realmente, o objeto de estudo do professor para que os alunos possam ir além de uma mera decodificação de textos à construção efetiva de sentidos, assumindo significados diversos, a fim de serem seres sociais com ações sociais participativas e coerentes no mundo contemporâneo. Nesse contexto, buscamos na literatura uma revisão com base em autores como Magda Soares (2003), Street (1984), Kleiman (1999), Jung (2007), Terzi (2001) e Barton (1994).

O termo letramento, no Brasil, segundo Magda Soares (2003), em artigo intitulado "Letramento e alfabetização: as muitas facetas"[1], surgiu devido à necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, em meados dos anos 1980, simultaneamente ao surgimento dos termos *illetrisme*, na França, e *literacia*, em Portugal. Essa invenção tornou-se foco de discussão e atenção nas áreas da educação e da linguagem. Houve, assim, uma extensão do conceito de alfabetização ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, definida como a "condição de ser letrado"[2]. *Literate* é o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou a condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. O termo "letramento" surgiu, então, para definir, não pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas o "conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social", consoante Soares (2001, p.72).

Em seu artigo, Magda Soares (2003) afirma também que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco. Justifica isso dizendo que a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a escrita – o letramento. Dessa forma, fica claro que esses processos são interdependentes e indissociáveis, já que a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento.

As concepções de letramento podem ser vistas sob dois modelos: o modelo autônomo e o modelo ideológico, conforme Street (1984). Em Kleiman (1999), a característica de autonomia, denominada "modelo autônomo", refere-se ao fato de que a escrita é um produto completo em si mesmo, não estando preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento

[1] Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPed, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.
[2] Em inglês: *literacy: the condition of being literate.* Em português: a condição de ser letrado. Aqui letrado tem sentido diferente do que vem tendo em português. O sentido de *literate* é educado, especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever.

lógico interno do texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade.

Com a adoção desse modelo, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Pensando assim, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados. Esse modelo seria um modelo completo em si mesmo, instrumento neutro, a-social, a-histórico, justamente por não levar em conta o contexto social ou cultural que determina as práticas de letramento.

No modelo ideológico proposto por Street (1984), o letramento é visto como um dos aspectos da cultura e das estruturas de poder em uma sociedade. Não é negar os aspectos cognitivos da aquisição da escrita na escola, mas a compreensão diz respeito às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. Segundo esse modelo, as práticas de letramento seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, esse modelo propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes.

Jung (2007, p.86), quanto ao estudo de Heath (2001), destaca que a unidade de análise de seu estudo foi o evento de letramento definido como todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para a construção de sentidos em uma situação específica. Dessa forma, a interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas constituem o evento. Isso mostra que tal interação passa a ser um aspecto relevante nas relações estabelecidas entre falantes envolvidos em um evento. Jung acrescenta que um exemplo de evento de letramento seria o do adulto lendo uma história para as crianças à noite. Esse é um evento interessante, quando acontece regularmente, com repetidos padrões de interação. Outros eventos de letramento, segundo a autora, estão presentes em atividades como a discussão do conteúdo de um jornal com amigos, a organização de uma lista de compras, a anotação de mensagens de telefone, enfim, atividades da vida diária que envolvam a escrita.

Outro estudo significativo na área é o de Terzi (2001). Ela aponta a influência do letramento inicial no sucesso de leitura das crianças, tomando como base os padrões escolares. As bem-sucedidas são as que atendem às expectativas da escola e que, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar. As malsucedidas passam a formar os grupos de risco. O letramento que tiveram é ignorado e elas são colocadas

em programas que visam à reencaminhá-las para o letramento acadêmico desejado pela escola.

Como resultados, seu trabalho evidenciou que a relação da comunidade com a escrita, o grau de letramento das crianças, assim como todo o saber anteriormente adquirido por elas é ignorado pela escola. Consequentemente, não proporciona às crianças condições para a continuidade do seu desenvolvimento, o que explicita a adoção pela escola de um modelo teórico de letramento incompatível com o experienciado pela criança. Além disso, os estudos evidenciaram a concepção de leitura dos professores, uma vez que apresentavam propostas de exercícios mecânicos sobre o texto, não envolvendo a busca de significado do texto.

O letramento como uma prática social pode ser descrito em termos de práticas e eventos sociais. Para tanto, buscamos o estudo de Barton (1994), que define prática de letramento como os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e de escrita, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento. Os eventos, por sua vez, são as atividades particulares nas quais o texto escrito tem um papel. Essas atividades podem ter certa regularidade.

Barton fornece um exemplo ilustrativo que auxilia na compreensão de práticas e eventos de letramento. Ele focaliza dois amigos discutindo um artigo de jornal local, sentados na sala de estar; eles planejam escrever uma resposta para o jornal. Essa atividade caracteriza um evento de letramento. No momento em que discutem como escrever a carta, os dois amigos recorrerem a formas de falar e de escrever, isto é, os dois fazem uso de suas práticas de letramento.

Acrescenta-se a isso, as palavras de Bazermann (2007) sobre o letramento e suas implicações para a educação. Ele acredita que o gênero é a principal ferramenta capaz de mediar as complexas interações socioculturais encaixadas em mundos materiais experimentados, o que reflete a socialização como central e a participação discursiva como importante para a aprendizagem dos alunos dentro e fora de escolas, tornando-os comunicadores competentes em qualquer nível. Essa visão coloca, pois, o gênero em um nexo central de práticas discursivas e vê essas práticas discursivas como principal constituinte das práticas sociais.

As questões postas evidenciam o valor social do letramento e suas implicações para o ensino escolar, considerando que a escola é apenas um domínio no qual alunos e professores

desempenham papéis sociais que exigem um determinado letramento, uma vez que qualquer evento de letramento envolve aprendizagem.

Para finalizar, de acordo com Jung (2007, p. 90),

> o conceito de letramento surgiu para resgatar a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura e da escrita na sociedade. Em outras palavras, as pessoas usam a leitura e a escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interagem de forma diferenciada com o texto escrito, enfim, somente um conceito em termos de eventos de letramento e práticas sociais é capaz de abarcar toda a dinamicidade que envolve um evento no qual um texto escrito constitui parte essencial para fazer sentido da situação.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO COM A LINGUAGEM

Para discutir a formação de professor e o trabalho com a linguagem, além de os PCNs, buscamos os estudos de Irandé Antunes (2003), linguista reconhecida e, sobretudo, grande educadora e intelectual comprometida com as questões da educação nacional, conhecida também por escutar as dúvidas e angústias de professores do Ensino Fundamental e Médio, com quem busca construir alternativas para o trabalho com a língua e a linguagem no cotidiano da sala de aula.

No contexto da pesquisa, discutimos o que Irandé chama de "práticas inadequadas e irrelevantes não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, consequentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino". Em seu livro "Aula de Português: encontro e interação" (2003), ela mostra o que e como a escola trabalha a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática e, posteriormente, como deveria trabalhar. Irandé questiona se há sinais de mudança na escola, pois, segundo ela, a prática pedagógica, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase desconectada. Afirma (2003, p.19) que,

> embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

Tal constatação deixa claro o quanto o que prevê o CEB – consolidar o processo que busca um padrão de qualidade para a educação básica no país – não está nem perto de se dar

por concretizado. Consequentemente, o que preveem os PCNs, da mesma forma, não faz parte do contexto da escola, como por exemplo, o trabalho com gêneros textuais e a prática dialogada, evidenciando o letramento escolar.

Ao analisar o trabalho desenvolvido nas salas de aula quanto à oralidade, à escrita, à leitura e à gramática, Antunes (2003), no que se refere às atividades em torno da oralidade, constata uma "quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar". Em outras palavras, há uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do "falar em público".

No que se refere às atividades em torno da escrita, constata-se um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua. Além disso, a prática da escrita é artificial e inexpressiva, realizada em "exercícios" de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo. Vale, ainda, destacar que é uma escrita sem qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, a chamada "redação escolar".

Quanto à leitura, Irandé (2003) destaca que as atividades são centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem interesse, nem função. As atividades aparecem desvinculadas dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente. A interpretação dos textos lidos limita-se a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto.

As atividades em torno da gramática evidenciam o ensino de uma gramática descontextualizada, amorfa, desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia-a-dia. As frases trabalhadas para ensino da língua são inventadas, com palavras e frases isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, enfim, meras frases para o exercício a ser realizado.

Esse é, segundo Irandé, o quadro constatado nas salas de aula atualmente. Como é de conhecimento geral, esse quadro não é o que preveem os PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, nem mesmo os descritores do SAEB, que contemplam explicitamente apenas um conjunto de habilidades e competências em compreensão e nada de definições ou classificações gramaticais. Destaca-se, pois, que não há

um descritor sequer que se pareça com os itens tradicionais dos programas de ensino do português. Dessa forma, fica evidente que o letramento escolar não é prática do professor.

Tais constatações são motivações para querer mudar. Para tanto, é necessário rever e reavaliar certas concepções, objetivos, procedimentos e resultados de modo que as ações orientem para conseguir ampliar as competências comunicativas dos alunos. Portanto, a investigação que aqui se apresenta é pertinente a fim de indicar caminhos para a efetiva mudança de paradigma e colocar em prática, em especial nos cursos de formação de professores, o que preveem não só os PCNs, mas também as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Irandé (2003) também oportuniza-nos uma reflexão sobre a dimensão interacional da linguagem. Para tanto, ela apresenta implicações pedagógicas que respaldam a prática pedagógica de estudo e a exploração da oralidade, da escrita, da leitura e da gramática. Destacamos algumas dessas implicações relacionadas à interação.

Quanto à escrita, ela indica propostas para que os alunos escrevam textos funcionalmente diversificados, que correspondam àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola e que sejam gêneros que têm uma função social determinada. Quanto à leitura, salienta a necessidade de que sejam lidos textos autênticos, textos em que há claramente uma função comunicativa e um objetivo interativo, isto é, *um texto precisa ser lido como sendo o lugar de um encontro entre quem escreveu e quem lê* conforme Lajolo (1986).

Com isso, quanto à gramática, o professor deve privilegiar o estudo das regras desses usos sociais da língua, quer dizer, de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros. Ela evidencia, ainda, que a gramática deve estar naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. Por fim, a autora explora a importância do caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros, o que leva o professor a intervir para que o trabalho com a oralidade favoreça, por meio das práticas escolares, o convívio social do indivíduo.

3. PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Revisados os documentos que norteiam a prática educativa no Brasil e, com base em observações realizadas por estagiários do Curso de Letras descritas em seus relatórios, percebemos que as propostas para a educação estão distantes da prática de sala de aula. Os

relatos mostram que o discurso dos docentes, por vezes, até se aproxima das diretrizes, mas sua prática não.

Essa constatação motivou a realização de uma entrevista para verificar o conceito de letramento que circula entre professores da escola básica e entre acadêmicos de Letras e como eles veem as práticas de letramento em sua sala de aula. Para tanto, elaboramos um questionário, com as questões que seguem. Esse questionário foi enviado a todos os professores que orientaram estagiários do Curso Letras da Universidade Feevale, no primeiro semestre de 2010.

1- Para você, o que é letramento? De que forma você construiu esse conceito?

2- Você considera que o letramento faz parte de sua prática em sala de aula? De que modo? Dê um exemplo.

3- De que forma você acredita que o letramento pode estar presente de modo mais efetivo na sua prática?

4- Em que medida você explora a oralidade em sala de aula? Exemplifique.

Os questionários forma enviados por email, juntamente com uma mensagem explicando o motivo do questionamento.

Solicitamos que as repostas também fossem retornadas por email. As respostas dos questionários respondidos foram organizadas e analisadas. Os resultados são discutidos na seção que segue.

4. Discussão dos resultados

Tabuladas as respostas dos questionários recebidos, chegamos aos seguintes resultados.

Com relação à pergunta 1, “Para você, o que é letramento? De que forma você construiu esse conceito?”, 80% dos acadêmicos de letras consultados definiu letramento satisfatoriamente e 20% não conseguir responder à pergunta. Dos 80%, 60% elaboraram uma resposta e 20% fizeram uma espécie de recorte e colagem de conceitos veiculados por pesquisadores da área. A segunda parte da pergunta foi respondida apenas pelos 60% que conseguiram elaborar um conceito para letramento. Eles dizem que construíram o conceito com base em leituras, por meio do contato com professores e com a prática e convivência com o mundo letrado.

Dos professores consultados, apenas 67% respondeu satisfatoriamente a primeira parte da pergunta. Os demais 33% confundiram letramento com alfabetização e com ensino da leitura, como fica claro na resposta de um de dos professores: “Para mim, é ensinar a ler e

escrever.” Somente um dos professores respondeu a segunda parte da pergunta, dizendo: “construí esse conceito em uma disciplina do curso de Letras que aborda este tema.”

No que tange a pergunta 2, “Você considera que o letramento faz parte de sua prática em sala de aula? De que modo? Dê um exemplo.”, 40% afirmou categoricamente que o letramento deve fazer parte da prática em sala de aula. Os 60% restantes apenas deu a entender que o letramento deve ser inserido na prática cotidiana. Quanto ao modo como o letramento faz parte da prática de sala de aula, 100% dos acadêmicos pesquisados apresentou repostas aceitáveis. Todas as respostas giraram em torno da ideia de que é preciso enfatizar a função da escrita, contextualizar as atividades de forma que façam sentido ao aluno e trabalhar com diversos gêneros textuais.

Apesar das respostas satisfatórias para a segunda parte da pergunta, os exemplos apresentados mostram que ainda não está bem claro para esse acadêmicos como o letramento deve ser trabalho no cotidiano. 20% não trouxe exemplos.

Um dos pesquisados respondeu, por exemplo, apenas listou diferentes gêneros textuais, mas não disse o que deve ser feito com esses gêneros. Segundo sua concepção, somente o fato de levar gêneros textuais diversos para a sala de aula é suficiente. Outro respondeu: “como exemplo cito as regras e classes gramaticais: nada valerá ao aluno se souber definições e não souber reconhece-las em um texto.” Essa resposta mostra que o acadêmico sabe que precisa trabalhar com uma gramática que faça sentido e de forma contextualizada, mas não consegue expressar como isso deve ser feito e como o letramento entra nessa prática. Um dos pesquisados, por outro lado, respondeu que “contextualiza-se o ensino da leitura e da escrita e apresenta-se aos alunos diferentes funções e usos da língua, como utilizá-la e como fazer o processo de interação.”. Embora sua resposta não tenha sido bem elaborada, permite concluir que sabe como o letramento deve ser abordado em sala de aula.

Quanto às respostas apresentadas pelos professores que participaram da pesquisa, apenas 50% afirmou que considera que o letramento faz parte sua prática de sala de aula, mas nenhum deles soube dizer de que modo o letramento entra em sua sala. Um dos pesquisados apenas listou gêneros textuais diversos, mas não referiu nada sobre o que fazer ou como trabalhar com esses gêneros.

Outro respondeu que o letramento é trabalhado “no momento que eu passo meus conhecimentos ao aluno e ele aprende.”. Esse professor, além de não saber o que é letramento - o que já ficou claro em sua resposta para a pergunta 1, quando mostrou que confunde

letramento com alfabetização - tem uma visão equivocada com relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Um terceiro, embora afirme: “mesmo em uma aula de matemática, ele usa de seu letramento para interpretar cálculos.”, e mostre que sabe que o letramento não é conteúdo de uma disciplina, mas que ele deve estar presente em todos os momentos em sala de aula, não consegue dizer de que modo o letramento aparece em sua sala de aula. Ele apenas enfatiza que “o aluno deve estar sempre envolvido com a linguagem, leituras, escritas, bem como interpretação da própria fala do professor.”.

Já os 50% que não afirmaram claramente que o letramento faz parte de sua prática em sala de aula, nenhum dos pesquisados conseguiu mostrar de que modo o letramento pode fazer parte do cotidiano da sala de aula, tampouco apresentaram exemplos. 20% confundem a presença do letramento em sua prática com o trabalho com competência de leitura. Um dos pesquisados afirmou que “quando você faz um conjunto de atividades envolvendo leitura e escrita, desenvolvendo expressão oral e escrita.”. Os 30% restantes apenas listaram gêneros textuais, mas, da mesma forma como ocorreu com os acadêmicos, não mostraram o que fazer com esses gêneros. Com base em suas respostas, pode-se concluir que, para eles, basta oferecer materiais diferentes aos alunos, isso, entretanto, não significa oportunizar práticas de letramento. Convém ressaltar, contudo, que as respostas mostram que os professores têm ciência de que precisam trabalhar de forma que suas aulas preparem os alunos para viver no mundo sócio-letrado, mas não sabem como devem fazê-lo.

Para a pergunta 3, “De que forma você acredita que o letramento pode estar presente de modo mais efetivo na sua prática?”, apenas 20% dos acadêmicos apresentou proposta consistente. Um respondeu: “o letramento pode estar presente de modo mais efetivo em sala de aula (...) usando-se materiais mais modernos como blogs e internet, que despertem o interesse dos alunos (...), fazendo-os pensar e interagir.” 20% não respondeu a questão e os 60% restante listaram apenas atividades e propostas que já fazem parte do dia a dia da sala de aula e, entre essas propostas, ainda apresentaram sugestões que não trazem eventos de letramento. Isso pode ser exemplificado com a resposta de um dos acadêmicos que disse que o letramento pode estar mais presente “acredito que só melhoramos nossa escrita e nossa capacidade de compreensão através de exercício contínuo da leitura e da escrita.”.

As respostas do professores não diferiram muita das dos acadêmicos com relação à pergunta 3. Somente 33% apresentou propostas que mostram como o letramento pode fazer parte de forma mais efetiva de sua prática. Um deles, por exemplo, disse que poderá fazê-lo por meio de “discussões e debates sobre os variados assuntos, fazendo com que os alunos

busquem informações, e após, possam defender suas opiniões perante os colegas. Demonstrando propriedade sobre o que fala e sua oralidade.".

Outro colocou que "é necessário para um letramento mais efetivo apresentar essa variedade de textos, assegurar acesso a textos literários e valorizar práticas vivenciadas pelos alfabetizados além da sala de aula. trabalhar com uma diversidade de textos na escola, além de enriquecer os conhecimentos, instiga a aspiração de realizar produções textuais próprias, desenvolve a competência discursiva e amplia a capacidade de produzir e interpretar textos.". Embora a resposta esteja um pouco confusa, o professor mostra que sabe o que pode e deve fazer para incluir eventos de letramento de forma mais efetiva em sua sala de aula. Essas respostas, por outro lado, também mostram que isso ainda não faz parte do dia a dia da escola, o que é lamentável, pois já deveria ser uma prática normal.

O que preocupa mais, contudo, é fato de que os 66% restante tenham listado atividades mais básicas ainda, como um dos pesquisados, que apenas respondeu que, para inserir mais efetivamente o letramento em sua sala de aula, pode fazê-lo "através do desenvolvimento de leitura e prática oral.". Já outros acreditam que somente a inclusão da leitura é suficiente, como o que disse que pode fazê-lo "através de incentivos com atividades variadas fazendo uso de boa leitura, seja de livros, jornais e outros meios de comunicação." e de outro que respondeu que pode "incentivar, dentro do possível, até adquirindo novas literaturas para eles. (...) Aí entra nosso compromisso em sala de aula, levando o aluno a gostar, a ter prazer em ler.".

Por fim, com relação à última questão, "Em que medida você explora a oralidade em sala de aula? Exemplifique.", 60% dos acadêmicos responderam satisfatoriamente. Um deles respondeu, por exemplo, que o faz "através da participação das interações cotidianas na sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo questões propostas pela professora expondo opiniões nos debates com os colegas e a professora.". Embora a resposta não esteja bem elaborada, o acadêmico mostra que a oralidade já parte de suas aulas quando usa a palavra "cotidianas", não é um trabalho específico.

Por outro lado, além de 20% não ter respondido a pergunta, outros 20% confunde o trabalho com a oralidade na sala de aula com atividades de expressão oral, quando apenas lista algumas atividades: "diálogos, apresentações teatrais, apresentações de trabalhos, leituras de textos...".

As respostas dos professores para essa perguntam preocupam um pouco mais: apenas 33% conseguiram mostrar que trabalham a oralidade na sala de aula. Um deles colocou que "procuro planejar minhas aulas sempre com alguma atividade oral, fazendo com que os

alunos não somente leiam o que já está escrito, mas saibam defender suas opiniões.". Embora sua resposta seja um tanto "genérica", percebe-se que a oralidade é inerente à aula, não uma atividade específica. Além disso, sua resposta mostra que está preocupado com o fato do aluno ser capaz de posicionar-se a respeito do que aprende e não apenas apropriar-se dos conhecimentos.

Outro disse que "a oralidade em sala de aula acontece constantemente. O aluno cria o hábito de interpretar, argumentar, tanto no mento da leitura, como quando se trabalha assuntos gramaticais." Esse professor também deixou claro que a oralidade faz parte de sua prática e que os alunos, da mesma forma, já a consideram prática normal.

Os 77% restantes entendem o trabalho com a oralidade como simples atividades de expressão oral que são realizados em momentos específicos. Eles, da mesma forma como uma parte doas acadêmicos, acreditam que o trabalho coma oralidade se dá por meio da leitura oral, da apresentação de trabalhos, de dramatizações, etc.. Esses professores não veem o trabalho com a oralidade como o trabalho com o uso da linguagem oral como demonstração de propriedade de uso em diferentes situações de enunciação.

PALAVRAS FINAIS

Após a análise de todas as respostas, fica claro que, embora 80% dos acadêmicos e 67% dos professores tenham apresentado uma resposta satisfatória com relação à definição de letramento, eles não conseguem transpor esse conhecimento teórico para sua prática cotidiana. Essa hipótese já pode ser levantada a partir da forma como as resposta para a questão 1 foram apresentadas. Muitas delas são apenas uma paráfrase de definições de autores cujos textos estão sendo amplamente divulgados. Isso tudo leva a crer que o letramento é mais um modismo na educação. Todos dizem que o letramento faz parte de sua prática, sabem até dizer o que é, mas não conseguem mostrar como o fazem na prática cotidiana.

Dessa forma, corremos o risco de que essa prática não ocorra em sala de aula e que os alunos continuem a concluir sua vida escolar sem conseguir compreender o que leem e, consequentemente, sem saber opinar a respeito do que leem e das situações por que passam. Assim também não saberão escrever e continuarão a fazer parte dos índices do analfabetismo funcional que é tão alto em nosso país.

Urge que se ofereça cursos de formação continuada para qualificar os professores que estão nas salas de aula e também que se revise os cursos de formação de professores para

que eles saiam de seus cursos mais preparados para o mercado de trabalho, não só no sentido de saberem introduzir eventos de letramento em sua prática cotidiana em sala de aula, mas para que saibam compreender conceitos e transpô-los para a prática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARTON, D. **Literacy – an introduction to the Ecology of written Language.** Oxford: Blackwell, 1994.

BAZERMANN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 04/98. Disponível em: <http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rceb199> Acesso em: jul. 2008

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 1/99. Disponível em: < http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rceb199> Acesso em: jul.2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 22/98. Disponível em: < http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rce b199> Acesso em: jul.2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: jul. 2008.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, (11), p. 49-76, 2001.

KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, Marcos et AL. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo. Parábola Editorial, 2007.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMANN, Regina. **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, p.51-62,1986.

Plano Nacional de Educação – PNE. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: jul. 2008.

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

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

TERZI, Sylvia B. **A construção da escrita**: uma experiência com crianças de meios iletrados. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA

Sandra Roseli Ludwig München - *Feevale*[1]
Margarete Martiny –*Feevale*[2]
Orientador: Simone Daise Schndeider[3]

RESUMO
O presente trabalho aborda questões pertinentes às marcas da oralidade na escrita de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental como parte integrante do processo de aquisição da escrita. O objetivo principal é explorar a relação entre a oralidade e a escrita no desenvolvimento da produção escrita do aluno, a fim de que a criança tome a língua, tanto oral quanto escrita, como objeto de reflexão e análise para perceber os seus distanciamentos e que cada modalidade pertence a uma instância diferenciada. Este estudo inicia com a abordagem teórica, explorando pesquisas de alguns teóricos e estudiosos no assunto, bem como teorias que tratam da interferência da língua falada na língua escrita. Para finalizar, são analisadas produções textuais de seis crianças do 2º e 3º anos, evidenciando as marcas da oralidade na escrita e estabelecendo relações com a teoria apresentada. Por fim, acreditando que a escola exerce papel fundamental no processo de distanciamento entre as marcas da fala e a escrita, enquanto valoriza a fala como língua materna e constituinte do ser humano e que é na escola que a criança tem a oportunidade de construir esse distanciamento, atingindo um novo patamar na sua oralidade e produção escrita, serão apresentadas algumas propostas de prática pedagógica que oportunizem a passagem da oralidade para escrita nas produções dos alunos.
Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Ensino.

INTRODUÇÃO

O bem escrever é motivo de muitas polêmicas ocorridas nos bastidores do ambiente escolar. Aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, suas experiências, os conhecimentos adquiridos como leitor e falante de uma determinada língua. Em outros tempos, poucos eram os privilegiados ao tratar-se da aquisição da escrita. Já na atualidade, ela faz parte da vida das pessoas, constantemente solicitadas a ler e a produzir textos escritos, nas diversas situações do dia a dia.

[1] Graduada em Educação Física pela UNISINOS. Acadêmica do Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem: Línguas e Literatura. E-mail: sanludwig@hotmail.com

[2] Acadêmica do Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem: Línguas e Literatura. Graduada em Pedagogia pela UNISINOS. E-mail: margamartiny@hotmail.com

[3] Mestre em Linguística Aplicada. Atua como professora titular na Universidade Feevale. Atualmente, é aluna do doutorado, na UFRGS, em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Aquisição da Linguagem.

Ao ingressar na escola, a criança traz consigo a língua que é falada em seu meio familiar e na comunidade onde vive. Este trabalho tem por objetivo propor uma reflexão sobre a oralidade e a escrita, mostrando que a criança domina um modo de falar que tende a aparecer também quando escreve. A oralidade é uma etapa que antecede a escrita e, no momento da produção escrita, a criança apresenta uma série de características do texto oral.

A escrita formal, no entanto, exige, em muitos momentos, a eliminação das marcas de oralidade. Porém, é importante considerar que a língua falada é tão importante quanto a língua escrita. Ambas se complementam e nenhuma se sobrepõe a outra.

Após evidenciar as marcas da oralidade na escrita de textos de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, este artigo busca mostrar que é no contexto escolar que deverão acontecer inúmeras práticas que conduzirão o educando à construção de texto, fazendo-o, aos poucos, distanciar-se das marcas da fala. Com certeza, este é um processo lento que, com as devidas intervenções do educador, permitirá avanços nas suas produções escritas.

1- Comunicação falada X comunicação escrita

Há muito tempo, pensava-se que a escrita fosse superior à fala. Como já mencionamos anteriormente, não há superioridade. Ambas possuem a sua importância dentro do contexto onde são praticadas. Segundo Marcuschi, “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa.” (2001, p.36).

A língua apresenta-se sob a forma de duas modalidades: a falada e a escrita. As duas destinam-se à comunicação. Buscando especificar melhor cada uma delas, podemos dizer que a fala resulta de uma construção conjunta de um falante com um ouvinte e seu planejamento ocorre no momento da enunciação. É a forma de comunicação imediata, direta, primária que possui características culturais e, na maioria das vezes, não utiliza regras gramaticais. A escrita realiza-se de modo solitário e permite maior tempo para seu planejamento e elaboração. É complexa, exige um pensar bem mais elaborado, com o cumprimento de regras gerais da língua. A seguir apresentaremos diferentes conceitos de fala e escrita segundo alguns autores.

> (...) tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas (não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados

> incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não-lexicais) (MARCUSCHI, 2001, p. 46)

Poderia-se pensar que existem regras somente para a escrita e que a fala acontece totalmente livre, sem cuidados. Cada ser humano aprende no decorrer de sua vida e tem internalizados seus próprios limites e restrições ao que pode e não pode ser dito em cada ocasião. Quanto à escrita, esta vem recheada de regras, conforme a situação e o texto a ser redigido.

Segundo Marcuschi (2001), a fala utiliza-se da gestualidade, da mímica, da prosódia, enquanto a escrita carrega consigo as cores, os tamanhos e as formas de letras e os símbolos. Sendo assim, é possível perceber que, no ato de falar, o corpo participa ativamente dessa forma de linguagem, com gestos, movimentos e sinais sendo instantâneos na comunicação. Já ao escrever, o corpo fica passivo, os movimentos são restritos à prática da escrita e necessidade de um tempo maior em sua execução.

> (...) uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder, não devendo ser tomada como intrinsecamente 'libertária'. (MARCUSCHI, 2001, p. 46)

Houve o tempo em que as pessoas costumavam realizar suas promessas válidas através da fala, dizendo "Dou-lhe a minha palavra". Em uma simples conversa, tudo ficava combinado e resolvido. Muito bem se sabe que na sociedade atual o que vale é a escrita. As combinações orais não têm valor em se tratando de validade ou provar algo. Para isso, é preciso constar no papel que costumamos chamar de documentos.

Marcuschi (2001) declara que entre oralidade e escrita não existem diferenças quanto aos conhecimentos que podem ser por elas transmitidos ou gerados. Diz também que a escrita não acrescenta massa cinzenta ao indivíduo que a domina bem e da mesma forma quem não a domina bem, não significa que tenha menor competência cognitiva. Considera não verdadeira a ideia de que a fala é o lugar do pensamento concreto e a escrita, o lugar do pensamento abstrato:

> (...) a fala apresenta-se com todos os caracteres extralinguísticos ligados a uma produção personalizada; a escrita, pelo contrário, é na maioria das vezes neutralizada e perde os caracteres extralinguísticos de sua produção, sem que seja por isso perdida a origem do texto. (REY-DEBOVE, 1996, p. 78 in MARCUSCHI, 2001, p. 51)

"Historicamente a escrita, sobretudo a literária, sempre foi considerada a verdadeira forma de linguagem, e a fala, instável, não podendo constituir objeto de estudo." (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2000, P. 10)

Assim Carvalho e Guimarães citam Reyzábal (apud SOARES, 1999), que caracteriza o código oral:

> (...) a língua oral é constituída pelos sons, é de nível fonético, realiza-se em geral na presença dos interlocutores, apesar da utilização de tecnologias especiais, utiliza elementos dêiticos, por exemplo: aqui, agora, isto, utiliza, também, elementos supra-segmentais, como: pausas, entonações, ritmo, duração, elementos gestuais, corporais etc., ocorrendo múltiplas repetições, interjeições, exclamações e onomatopéias, além de dispor de certa liberdade para a utilização de diferentes registros. (CARVALHO; GUIMARÃES, 2008, P. 22)

E o código escrito de forma distinta, conforme a citação abaixo:

> (...) a escrita é constituída por grafias, é de nível grafêmico, não é realizada na presença do leitor, por isso constitui um processo de mediatismo no texto, devendo ser incluído o contexto situacional, utiliza também elementos verbais, iconográficos e gráficos, como: pontuação, margens, ilustrações, tipos de letras, evitam-se repetições e o uso exagerado de interjeições, exclamações ou onomatopéias, mantém, geralmente, o mesmo registro linguístico ao longo do discurso e, além disso, cuida do léxico e trabalha mais a sintaxe, de maneira explícita e coerente. (CARVALHO; GUIMARÃES, 2008, P. 22).

Conforme Carvalho e Guimarães (2008), a fala e a escrita são atividades linguísticas comunicativas diferentes. Enquanto a fala é de natureza oral, a escrita é visual. Seus significados linguísticos também se expressam de maneiras distintas, mas se complementam criativamente.

Ao mencionar a escola atual, os autores citados anteriormente, lembram que essa, principalmente a pública, supervaloriza a escrita. Esta mesma escola percebe que as duas formas de comunicação, fala e escrita, juntas constituem uma forma linguística de representar o mundo porque o constituem socialmente. São significativas indispensáveis ao mundo de hoje, sendo dependentes da visão de mundo que o homem tem, de sua competência e de sua ideologia para se realizarem e se complementarem. Os mesmos autores ainda citam Labov (apud SOARES, 1999, p. 43-44), afirmando que a língua oral é anterior à escrita. Explica que quando a criança chega à escola traz consigo um conjunto de conhecimentos prévios que adquiriu em seu meio social e que de alguma forma já teve contato com a língua escrita. Carvalho e Guimarães apontam Vygotsky (apud REGO, 2001) que chama esses

conhecimentos adquiridos no meio social como interação social e Paulo Freire (2006) chama isso de “leitura de mundo”.

> Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o *status* primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária. (BIBER, 1988, p.8 in FÁVERO, 2000, p. 11)

> A escrita é essencialmente um processo mecânico, sendo necessárias a manipulação de um instrumento físico e a coordenação consciente de habilidades específicas motoras e cognitivas. Assim, a escrita é completa e irremediavelmente artificial, enquanto a fala é um processo natural, fazendo uso dos meios assim chamados órgãos da fala. (AKINNASO, 1982, p. 113, apud FÁVERO, 2000, p. 69- 70)

De acordo com Givón (1979, apud FÁVERO, 2000), a língua escrita é uma transposição da oral, e é indiscutível que ela tem relações genéticas com a fala.

Trazendo as palavras de Fávero, “(...) o estilo falado tende a ser caracterizado por menos palavras, palavras com menos sílabas, frases mais curtas e mais palavras pessoais do que o estilo escrito.”. (FÁVERO et al, 2000, p.71)

Já Berruto (1985, apud FÁVERO, 2000) salienta que os princípios fundamentais de funcionamento da língua falada intervêm de forma conjunta. Esses são os princípios: egocentrismo, simplificação, falta de faculdade de planejamento, possibilidade de perceber dispositivos capazes de melhorar a articulação discursiva e sua decodificação em relação ao ouvinte e às exigências do processo de informação.

Fávero, Andrade e Aquino (2000) lembram que a língua falada não possui uma gramática própria. Ela contém regras distintas em relação à escrita. Existe uma liberdade maior de iniciativa por parte de quem fala.

> Dentro das semelhanças existentes entre as modalidades oral e escrita da língua, uma, sem dúvida, reside na constatação de que os textos escritos também admitem variações, de modo que, a rigor, não existe uma escrita uniforme, inteiramente padronizada e submissa a uma única forma. (ANTUNES, 2009, p. 208)

Stella Maris e Maria Alice (2008) mostram, a partir de experiências de sala de aula, que o homem pode ser definido como um ser que fala mais do que como um ser que

escreve. Nessas experiências, foi possível verificar que as falas se estendem mais do que as escritas.

> Na escrita, sempre deixamos um espaço em branco entre as palavras. Na fala, as palavras não são separadas umas das outras por pausa. No fluxo da fala, algumas palavras se juntam e formam um vocábulo fonológico. (BORTONI-RICARDO; FERNANDES DE SOUSA, 2008, p. 64)

Entendendo a escrita como uma tecnologia, Ong (1998) diz que ela é inteiramente artificial e por isso contrária à linguagem oral, que é natural. Essa última completa a vida consciente, mas vem acompanhada com o inconsciente. As regras gramaticais vivem no inconsciente, sabendo-se usá-las, sem saber defini-las. Opostamente, a escrita não vem do inconsciente e vem acompanhada de regras conscientemente planejadas, quando registra a linguagem falada. A oralidade não conhece listas, tabelas ou números. Esses surgiram com a existência da escrita.

Ong (1998) vê como diferente a situação das palavras em um texto, da sua situação na linguagem falada. As palavras escritas estão isoladas do contexto pleno no qual as palavras faladas nascem. A linguagem oral é dirigida por um indivíduo real, vivo, a outro indivíduo real, vivo, ou indivíduos reais, vivos, em um tempo específico em um cenário real e nunca estão sozinhas, em um contexto simplesmente de palavras.

O falante necessita de outro falante para realizar uma conversa. Não sendo assim, estará conversando consigo mesmo. Enquanto isso, uma pessoa solitária no ato da escrita é o escritor que não depende de outro alguém para redigir. A tendência é vê-lo só, em uma maior concentração para seus escritos.

> (...) as palavras estão sozinhas em um texto. Além disso, ao compor um texto, ao "escrever" algo, aquele que produz a enunciação escrita está igualmente sozinho. Escrever é uma operação solipsística. Estou escrevendo um livro que, espero, será lido por centenas de milhares de pessoas; portanto, devo estar isolado de todos. Enquanto escrevo o presente livro, deixo um aviso de que estou "fora" durante horas e dias – para que ninguém, incluindo indivíduos que irão presumivelmente ler o livro, possa interromper minha solidão. (ONG, 1998, p. 118)

Quem escreve imagina o leitor, porém não conhece os seus futuros leitores.

> O escritor precisa construir um papel ao qual leitores ausentes e muitas vezes desconhecidos possam se moldar. Até mesmo ao escrever a um amigo íntimo preciso construir uma ficção de estado de espírito para ele, ao qual ele deve se moldar. O leitor precisa também construir uma ficção para o escritor. Quando meu

> amigo ler minha carta, posso estar em um estado de espírito totalmente diferente do momento em que a escrevi. De fato, posso muito bem estar morto. Para que um texto comunique sua mensagem, não importa que o autor esteja vivo ou morto. A maioria dos livros existentes hoje foi escrita por pessoas que estão agora mortas. A enunciação falada vem apenas dos vivos. (ONG, 1998, p. 118-119)

Aquilo que está escrito já pertence ao passado no momento em que é lido. De outra forma, o ato da fala ocorre no tempo presente em que está acontecendo.

Na atualidade, existe uma relação constante entre a oralidade e a escrita. Uma não é mais importante do que a outra. Elas se completam, transformando o presente falado em passado através de escritos e o que está escrito, muitas vezes volta a ser presente novamente ao ser lido e comentado. São muitas as situações interligadas numa ida e volta nos tempos passados, presentes e futuros.

2- Fala e escrita: as duas faces da linguagem

A escrita e a fala apresentam cada uma as suas especificidades. Mas não existem diferenças essenciais entre elas. Elas se relacionam constantemente no dia a dia. São duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da língua portuguesa. De acordo com Fávero et al (2000), tanto a fala quanto a escrita apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, transmissão e recepção.

Uma criança, por exemplo, inserida em um meio social, aprende, naturalmente, a falar assim como vai aprendendo outras habilidades às quais está predisposta. Além da fala, ela aprende engatinhar, andar, comer, gesticular, sorrir entre outras atividades. A escrita é aprendida posteriormente e, na maioria das vezes, essa difere muito da língua falada. A criança aprende a falar de uma maneira e precisa aprender a escrever de outra. Aqui cabe a citação de Terra: “você, certamente, aprendeu primeiro a fazer uso da fala para posteriormente fazer uso da escrita. A única razão de ser da escrita é a de representar graficamente, e ainda de modo imperfeito, a língua.” (TERRA, 2001, p.13)

Esse modo imperfeito a que se refere o autor mostra que a fala jamais será representada pela escrita de forma perfeita. Como já mencionamos, há regras de estruturação e produção, diferentes na fala e na escrita. No momento em que a escola não percebe essas diferenças, ou melhor, desconsidera essas diferenças, torna a escrita, para a criança, um processo difícil, complicado e desinteressante.

Não pretendemos aqui, em momento algum, desmerecer nenhuma das duas modalidades. Sabemos da importância de ambas e ressaltamos que as regras gramaticais são importantes no sentido de que tornam possível a comunicação entre as pessoas. Se cada um resolvesse falar e escrever do jeito que bem entendesse, certamente o entendimento não seria possível.

> Embora a linguagem falada seja muito mais largamente utilizada que a linguagem escrita (é só lembrar que a maioria de seus atos de comunicação são realizados através da fala; os realizados através da linguagem escrita são infinitamente menores), as teorias gramaticais tradicionais sempre se basearam nesta, por considerar que ela possui um aspecto mais permanente que aquela. Os antigos romanos já diziam: "*verba volant; scripta manent*", isto é, as palavras voam, aquilo que está escrito permanece. (TERRA, 2001, p.13)

Trazemos aqui essa citação, pois o que está escrito, as formas gramaticais formais é que regem a nossa língua escrita. Essas regras valem para todos os falantes da língua portuguesa e permitem que a língua perdure através do tempo. Dentro dessas regras ocorrem modificações, de acordo com as necessidades da sociedade que as utilizam.

A forma de escrever, de acordo com as regras gramaticais, é a mesma para todas as pessoas que falam a língua portuguesa. Já a maneira de falar varia de acordo com cada realidade, região, costume e, ainda assim, pessoas de todos os lugares do país conseguem se comunicar de forma oral e compreender uns aos outros.

Não é possível esquecer a fala na hora da escrita. Quando escrevemos estamos, constantemente, elaborando mentalmente o que vamos escrever. É um processo automático entre o mental e o escrito, assim como também o é na fala. Concordamos com Antunes, que diz que,

> quando falamos ou escrevemos, não pensamos primeiro na gramática para depois ir redigindo/falando e, por último, ir interpretando. Todas as operações vão acontecendo, vão integrando-se num vaivém de interdependência sem fim." (ANTUNES, 2007, p.154)

Se falamos muito mais do que escrevemos, no momento da escrita, utilizaremos os recursos da fala. A escrita será marcada pelas características da fala.

> A avalanche do uso oral ao lado do uso relativamente insignificante da escrita pode fazer com que, a longo prazo, as formas do oral venham a afetar as formas da escrita. O que se está prevendo aqui é que, se nas sociedades altamente letradas as pessoas procuram simular a escrita na fala, em um país como o Brasil, a força da oralidade marca a própria escrita (...) havendo necessidade de um policiamento cada vez mais consciente por parte do escritor, se ele quiser os padrões institucionalmente aceitos. (KATO, 2002, p.49)

O que pretendemos mostrar mais adiante é que já estamos em um momento em que a fala, as formas orais estão afetando as formas escritas. Se antes era uma previsão, agora

já é fato. É nesse momento que a escola ocupa um papel importante, pois é lá que essas marcas devem ser vistas como parte do processo de desenvolvimento da escrita e não como "erros". Pois é dessa forma que geralmente são tratadas.

> (...) a supervalorização da cultura escrita pela escola ocorre porque ela favorece ao professor a sensação de controle sobre a linguagem. A escrita está estreitamente ligada às transformações visuais da língua e serve de apoio psicológico ao educador, uma vez que sem ela dificilmente haveria dicionário, regras gramáticas, pontuação e toda a ostentação que transforma os vocábulos em algo visível aos olhos, fazendo-lhe (professor(a)) refletir acerca da produção do conhecimento e de como conceder o 'status' da cultura escolar a um texto produzido oralmente. Essas incertezas vêm contribuindo, notadamente, para a redução, e mesmo extinção do trabalho pedagógico com a oralidade no interior da sala de aula. (CARVALHO; GUIMARÃES, 2008, P. 23-24)

Nas palavras de Carvalho e Guimarães (2008), o primeiro passo para se chegar à cultura escrita é a oralidade. Por esse motivo, a escola precisa dedicar-se à produção textual nos aspectos oral e escrito, proporcionando ao aluno momentos de leitura e produção de narrativas e fazendo com que tenha contato com diferentes tipos de textos. Tudo isso deverá acontecer com as devidas orientações do professor.

3- As marcas da oralidade na escrita

Como já mencionamos anteriormente, a criança aprende primeiramente a falar para em seguida aprender a escrever. Quando chega à escola, já domina a língua falada. Porém, nesse momento, entra em contato com a escrita e suas especificidades, diferentes às da língua falada. A criança quando chega à escola traz consigo o modo de falar próprio da comunidade de seu convívio, especialmente o jeito de falar de sua família. É por esse motivo que as produções da maioria das crianças estão repletas de marcas de oralidade, que devem ser eliminadas aos poucos com a ajuda dos professores.

Terra (2001) enfatiza que cada indivíduo tem domínio da língua que fala e pode usá-la como quiser dentro das regras preestabelecidas coletivamente com os demais falantes. A fala possui um caráter privado e individual da linguagem humana. Por ser do indivíduo, é singular e por isso requer respeito de todas as pessoas que compõem o mesmo cenário na convivência diária. E esse respeito deve haver também na escola, principalmente da parte do educador.

É sempre importante haver combinações e regras que qualquer grupo de convívio estabeleça em relação à fala. A partir dessas regras e das regras intrínsecas, a criança vai criando outras, a partir de suas próprias construções. Seguem as palavras de Terra (2001):

> Quando uma criança diz: *Vou vassourar a sala*, a palavra nova, *vassourar*, foi formada por uma regra que ela internalizou a partir da observação de uma ocorrência regular na língua: se *telefone* gera *telefonar; escova, escovar; vassoura* deverá gerar *vassourar.* Uma língua não é apenas um conjunto de signos e de regras de combinação desses signos; ela tem de ser capaz de produzir novos signos. (TERRA, 2001, p. 24)

Terra ainda cita outros exemplos de falas de crianças. Por exemplo: ao invés de falar *Eu fiz e Eu trouxe,* poderá ser dito *Eu fazi, Eu trazi.* A regularidade em português é os verbos da segunda conjugação apresentarem as seguintes formas: *eu bati, eu sofri, eu comi...* Por isso que facilmente a criança poderá seguir a regularidade dizendo: *Eu fazi, Eu trazi.* No lugar de *aberto* e *feito,* as palavras poderão ser *abrido, fazido.* Nesse caso, a regularidade é formar os particípios de verbos da segunda e terceira conjugações acrescentando a terminação –ido ao radical do verbo (vendido, sofrido, comido...).

> (...) essas regras não são aprendidas na escola, uma vez que fazem parte do acervo linguístico do falante, isto é, de sua *competência.* O falante conhece a regra porque a internalizou a partir de sua experiência linguística, embora não saiba (nem precise!) explicá-la. (TERRA, 2001, p. 26)

O autor segue dizendo que há também restrições de ordem extrínseca que limitam o falante no uso que ele possa fazer da língua. São essas limitações impostas de fora para dentro pela comunidade, ou por parte da comunidade de falantes. Assim, um falante pode dizer a seguinte frase: *Os livro estava encima de huma meza.* Essa frase obedece às regras intrínsecas da língua, pois é possível compreendê-la, mas contra as regras extrínsecas, que são aquelas que a própria comunidade impôs para regulamentar o uso da língua. A mesma frase somente seria estranha a alguns falantes se estivesse representada graficamente. Se fosse somente falada, não seria rejeitada.

Qual será o papel da escola nessa situação?

> (...) não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 1998, p. 13, in FÁVERO, 2000, p. 12)

Na escola, cada educando deverá ser visto como um ser singular e único e, em se tratando de analisar sua fala e sua escrita, é preciso levar em conta o contexto das mesmas e ainda:

> (...) é preciso identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais (personalidade, interesses, crenças, modos e emoções) e de seu grupo social (classe social, grupo étnico, sexo, idade, ocupação, educação, entre outros), pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores (falante-ouvinte-audiência (facultativa)/escritor-leitor) num evento particular, determinado, dados os componentes linguísticos desse texto. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000, P. 71)

Ao analisar a escrita das crianças, devemos considerar que,

> na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito. (KOCH; ELIAS, p. 18, 2009)

É na escola que a criança aprenderá as exigências da língua escrita, perceberá que há recursos que são próprios da oralidade e que, às vezes, não são adequados ao texto escrito. Em se tratando de um processo, certamente isso poderá levar anos.

A seguir, passemos a examinar algumas marcas de oralidade que as crianças deste estudo imprimiram em seus textos escritos. Basearemos nossa análise nas ideias apresentadas por Koch e Elias em seu livro *Ler e escrever: estratégias de produção textual* (2009).

Repetições

Na fala, as repetições ocorrem frequentemente, pois são uma forma de organizar o que vamos dizer. Enquanto falamos não percebemos que nos utilizamos desse recurso, porém, na escrita a repetição é visível e chama atenção.

Nos textos de crianças em fase de aquisição da escrita, são comuns as repetições, como pode ser visto nos trechos destacados abaixo.

*Mas uma hora o **tigre** botou a sua patinha na grama e un espinho foi na unha do **tigre** começou a chorar e a bruxa ficou com pena do **tigre** e tentou ajudar o tigre e quando a bruxa queria tirar o espinho do dedo e o **tigre** não quis olhar quando a bruxa tirou o espinho.(E. P. 8 anos)*

No exemplo acima, a palavra *tigre* foi repetida várias vezes com o objetivo de organizar a escrita de acordo com o pensamento. Isso ocorre na escrita por ser normal na fala, porém, na fala não nos chama a atenção. Nesse caso, a criança ainda não está em um nível em que é capaz de fazer substituições, utilizar pronomes para designar o personagem, a fim de evitar a repetição. E também, nessa fase, a criança tem dificuldades de perceber as suas repetições.

Para que ela possa evoluir na escrita, necessita da ajuda do professor, que a faça perceber a possibilidade de utilizar outros termos para enriquecer sua produção.

Uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala: *e, aí, daí, então, (d)aí então,* etc.

Esses organizadores estão muito presentes nos textos escritos por crianças, pois são típicos da oralidade. Segundo Koch (2009), também os textos escritos para crianças se utilizam desses organizadores. Percebemos que são as marcas da oralidade mais presentes nos textos analisados neste estudo. É possível observar esse dado nos trechos destacados abaixo:

E *passou o tempo* ***e*** *os amigos de Meleca foram juntos ao parque mas no zoô se divertiram muito* ***e*** *Meleca ficou sentada numa pedra porque cansou,* ***e*** *seus amigos continuaram observando os animais a bruxa não estava nem aí pro que todos pensavam.(L. K. 9 anos)*

... ***e*** *peccua cua bouca* ***e*** *voi para a compas* ***e*** *comrou muindas compas* ***e*** *voi eibora* ***e*** *gegou* ***e*** *c casa* ***e*** *fess o maior* ***e*** *omelior bolo...(A.W. 8 anos)*

Então *ele mostrou a patinha. Mas ele tinha nachucado.* ***Então*** *a Bruxa pensou sera que chamo uma manicuri.* ***Então*** *ela mesma arumou.* ***Então*** *se apaixonarão.(E. P. 9 anos)*

Os exemplos acima mostram, claramente, as marcas da fala. Se prestarmos atenção nas falas das crianças e até na de adultos, percebemos que esses organizadores são muito frequentes. E não seria diferente na hora de escrever, sendo que as crianças se apoiam na fala para produzir a escrita. Novamente percebemos que elas necessitam de auxílio para que, com o passar do tempo, possam produzir utilizando estruturas próprias da escrita e perceber que há diferenças entre falar e escrever.

Discurso direto

Nesse caso, a criança utiliza falas e diálogos em seus textos como se os interlocutores se encontrassem presentes. Ela não utiliza, segundo Koch (2009), um verbo "dicendi" (de dizer). A criança incorpora o discurso direto à escrita sem os traços que lhe são caracterizadores.

Vejam o trecho destacado a seguir:

E vio o mascote que era uma tasa que tinha mãos e cumprimentou os jogadores e voltou para casa contando sua aventura para a mamãe. E o papai ***é a minha maior aventura que eu tive.*** *(K. L. 8 anos)*

Se o tigre fala se ele falaria. ***Muito o brigado porder me ajudar e tanbémte amo****.(E. P. 8 anos)*

Nos dois casos acima, as crianças utilizaram falas em suas escritas. Porém não utilizaram os sinais necessários na escrita para expressar um diálogo. O professor, ao fazer a leitura das histórias entenderá que a criança está transmitindo a fala de alguém. Na fala diária, não há sinais que a caracterizam, apenas falamos e somos compreendidos pelos que nos rodeiam.

Na escrita isso não é possível. Há regras para escrever diálogos, falas. E essas regras precisam ser aprendidas pelas crianças ao longo do processo de construção da escrita. É necessário que a criança aprenda a usá-las e identificá-las nos textos para progredir na leitura e escrita.

Segmentação gráfica

A segmentação gráfica, bem como a grafia correta das palavras, vai sendo adquirida e compreendida pelas crianças através de tentativas e construção de hipóteses. Segundo Koch (2009), a criança, ao tentar efetuar a segmentação gráfica adequada, acaba, por vezes, caindo no extremo oposto, isto é, "picando" demais a palavra ou emendando vocábulos de acordo com a pronúncia.

Para exemplificar, os trechos a seguir mostram as hipóteses da criança sobre a segmentação gráfica e sobre a grafia correta das palavras:

Um certo dia uma bela menininha estava se arrumava para ir no parque brincar ela colocou os seu sapatinhos ***asuis*** *e brancos e pegou sua bolsa com seu esmalte* ***braco*** *e* ***emtão*** *ela foi ao parque. No caminho ela* ***emcontrou*** *o seu amigo sapo eles conversarão bastante* ***mas*** *tarde Amanda voltou pra casa e brincou de Egito com sua pirâmide ela* ***bricou bastate****.(E. B. 8anos)*

No exemplo acima, a criança escreveu algumas palavras de forma incorreta, no que diz respeito à grafia. Porém essa é a hipótese que ela tem sobre essa grafia. No momento da fala não é possível constatar as pequenas diferenças entre alguns sons de algumas letras. O que também interfere nessa construção é fato de que há letras no alfabeto que representam mais do que um som e há várias letras que representam o mesmo som. Como na palavra *azuis,* houve a troca, pois o "S" pode ter som de /z/. Mas isso é um aprendizado social, e a escola tem papel importante nessa construção.

Vejamos o exemplo da segmentação:

Logo chegou a hora da escola. Ela chogou na escola e ganho um corasão e ***des em diante*** *Amanda ia na escola.(E. B. 8 anos)*

Era uma bruxa pencou que ia se livrar de un tigre ela ben bela sentada esperando un homem e ***derepente*** *veio um tigre...(E. P. 9 anos)*

Nesses dois casos, as crianças realizaram a sua escrita de acordo com suas hipóteses e não fizeram a segmentação gráfica de forma correta. No primeiro exemplo, a criança escreveu, provavelmente, de acordo com a sua fala, esquecendo algumas letras. No segundo exemplo, houve uma junção de dois vocábulos, pois não é possível, através da fala, perceber de que maneira se realiza a escrita desses dois vocábulos, se juntos ou separados. Dessa forma, é percebida a interferência da fala na escrita e também na sua construção.

Essa foi uma amostra do que, diariamente nós, como professoras de séries iniciais, encontramos nos textos de nossas crianças. A oralidade constantemente interfere na escrita e isso faz parte de um processo natural do desenvolvimento da fala e da escrita. Essas marcas não podem ser consideradas como "erros", mas cabe ao professor mostrar à criança que o texto escrito difere do texto falado.

Cada um tem suas especificidades e, segundo Koch (2009), a criança "(...) acabará por construir um outro modelo de texto –o texto escrito- e será capaz de – se e quando necessário – utilizar de forma adequada os recursos próprios desta modalidade".

A seguir, propomos algumas propostas de prática pedagógica que oportunizam o distanciamento entre a fala e a escrita, ou seja, a passagem da oralidade para a escrita.

4- Propostas de prática pedagógica: passagem da oralidade para a escrita

O modo de falar das crianças em suas comunidades deve ser valorizado na escola. Porém, esta mesma escola tem o dever de mostrar aos seus educandos a necessidade de uma fala formal, que insira esses pequenos seres na sociedade letrada.

Marcuschi (2001) revela que a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.

Um exemplo de passagem da fala para a escrita poderia ser uma receita escolhida pela turma. Em conjunto poderão preparar o prato e, ao mesmo tempo, irem registrando o que e como será preparado, iniciando pelos ingredientes e, em seguida, apresentado o modo de preparo. Essa, com certeza, é uma atividade interessante para as crianças, porque terão um motivo para escrever uma receita. Poderão levá-la para casa, fazendo com que a família possa também aproveitá-la em um determinado momento. E, depois de pronto o prato, as crianças ainda poderão deliciar-se.

As leituras de diversos gêneros são importantes, pois fazem parte do dia a dia das pessoas e servirão de apoio cultural e linguístico para as crianças, favorecendo a passagem da oralidade para as escrituras.

Marcuschi (2001) continua dizendo que, muitas vezes, praticamos ações linguísticas bastante complexas sem termos a menor noção da complexidade.

As crianças deverão ter acesso à leitura de histórias em quadrinhos, como por exemplo, os gibis que apreciam tanto. A partir desses, é possível que realizem produções diversas, tanto através de ilustrações, quanto escritas. A Turma da Mônica junto aos seus personagens traz marcas de fala que poderão ser observadas e trabalhadas com as crianças.

É importante que sejam valorizadas as falas das crianças na sala de aula em vista de um pleno desenvolvimento nas diversas áreas do ensino. A escrita possui regras a serem seguidas e que são comuns a todos na língua portuguesa. Diante disso, torna-se possível perceber que é preciso falar simplesmente o básico na sala de aula, aquilo que as crianças precisam saber e ouvir. Extraordinário não pode ser abordar vários assuntos numa mesma aula, como: substituição de formas verbais, ortografia, emprego de pronomes, significação de palavras. Mas é saber como fazer, aproveitando oportunidades, explorando os assuntos com explicações e aprofundamentos de forma natural, sem expor as crianças a constrangimentos.

Muitas atividades deverão ser realizadas para transformar a fala em escrita, levando-se em conta que

> atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos

> numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis,* estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2001, p. 48)

Durante essas aprendizagens, importa pensar em todas as crianças, firmando as habilidades daquelas que já estão em um patamar mais avançado e ajudando as que ainda não tiverem adquirido tais habilidades.

Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2008) explicam que a sociolinguística valoriza a variação linguística. A escola deve dar importância ao modo de falar e mostrar que, na sala de aula, o discurso deve ser mais formal, oportunizando esse uso formal da língua na produção escrita. Precisa também se empenhar em ampliar os recursos comunicativos dos alunos, para que estes, sempre que necessitarem, saibam utilizar sua fala conforme as expectativas e as normas sociais, nas diferentes situações.

Um bom exemplo de atividade instigadora e significativa é a escrita de cartas para alguém que more em outra cidade, ou poderiam ser escritas cartas para crianças de outra escola. Teriam um motivo para escrever e saberiam que estariam escrevendo para alguém, sentindo-se motivados para tal tarefa.

Dependendo da forma como o educador conduzir a conversa, poderá ter sucesso em sua aula. Essa pode ser maravilhosa no seu preparo e nos registros diários, mas na hora da prática não tendo um educador muito bem preparado e atento para fazer as devidas intervenções, dialogando constantemente com as crianças, poderá ser restrita, pouco abrangente e pobre de aproveitamento. É preciso abrir horizontes para o conhecimento, possibilitando pleno desenvolvimento dos educandos nas diversas áreas. Estabelecer uma confiança mútua para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com muito mais segurança e tranquilidade para todos, é o que defendem as autoras Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2008).

Questionar constantemente as crianças, sem deixar conclusões prontas e imediatas, talvez esse seja um dos caminhos que leve os pequenos às suas próprias conclusões. Se forem crianças incentivadas a se expressarem oralmente, provavelmente terão o mesmo entusiasmo de falantes fluentes ao escreverem.

E, se uma das intenções da escola é fazer com que os educandos aprendam a escrever bem, os educadores devem primeiro constatar como esses educandos escrevem, para ajudá-los a atingir novos progressos.

As autoras anteriormente citadas comentaram que, pelos fragmentos da fala e da escrita dos alunos entendemos, porque o homem pode ser definido como um ser que fala mais do que como um ser que escreve, a partir do seguinte exemplo de entrevista falada e, depois escrita, com um menino de 7 anos.

> Fala: "Eu gostei da parte que o Noé colocou os animais dentro da arca. Porque ++ eu gostei muito de animal. Gosto mais do leão, porque ++ todo mundo fala que o leão é o rei da selva, por isso eu gosto dele muito. Eu +++ gostaria de criar um na (m) ´a) casa. Gostaria de apertá ele tanto".
>
> Escrita: "Eu gostei da parte qui ele mandou os bicho iren para a arca porque eu gosto de bicho eu gostaria de qria um leão na minha casa". (BORTONI-RICARDO; FERNANDES DE SOUSA, 2008, p. 63)

Na oralidade, o aluno expressou mais ideias do que quando escreveu. Apesar da espontaneidade, ele usou certo monitoramento à sua fala, dizendo algumas palavras de certo modo e, ao escrevê-las, utilizou a língua formal. Isso mostra que ele já começou a fazer distinção entre modos de falar e modos de escrever. Após essas descobertas, é nítido que é tarefa do professor instigar seus alunos para ampliarem e expandirem suas escritas. Essa atividade de realizar entrevistas orais e escritas poderá ser enriquecedoras se, em um trabalho posterior, forem trabalhadas e comparadas, a fim de aperfeiçoamento tanto da fala quanto da escrita. Em outro momento, entrevistas com as crianças poderão ser gravadas, fazendo com que elas próprias ouçam suas falas, identificando as marcas de oralidade que possuem.

Koch e Elias (2009, p.18) comentando sobre as marcas da oralidade na escrita, afirmam que

> (...) a criança, quando chega à escola, já domina a língua falada. Ao entrar em contato com a escrita, precisa adequar-se às exigências desta, o que não é tarefa fácil. É por esta razão que seus textos se apresentam eivados de marcas da oralidade, que, aos poucos, deverão ser eliminadas.

A desenvoltura da escrita não ocorre de um momento para o outro. É um processo longo, muito trabalhoso para o professor que sempre deve estar atento, fazendo intervenções de forma contínua para que toda a criança vá atingindo um grau de conscientização sempre mais avançado quanto aos recursos adequados aos seus textos escritos.

Entre suas argumentações, as autoras Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2008) disseram que o alfabetizando tem de aprender a grafia de cada palavra, de preferência em um contexto e enfatizando-se a ortografia, já que, com essa idade, nada sabem sobre a origem das palavras da língua portuguesa. E, como ótimos recursos para esse desenvolvimento ser prazeroso e eficaz, convém utilizar textos da literatura infantil, músicas, jornais, revistas.

Somente ler e escrever, certamente, é muito pouco. É de suma importância que sejam realizadas diversas leituras e indagações sobre as mesmas, recontagem oral, escrita e reescrita de textos sendo orientadas pela professora, para atingir estágios evolutivos. A oralidade deve destacar-se pela interação, que é diferente de apenas fazer a criança se expressar.

Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2008) informam que, aqui no Brasil, a cultura urbana é mais prestigiada do que a cultura rural. Isso já vem desde a época da colonização. Aos poucos as cidades adquiriram a cultura do letramento, enquanto no interior predominava a cultura oral. Como todos nós que trabalhamos com a educação sabemos ou deveríamos saber, essa questão cultural é muito forte e, se não nos policiarmos, facilmente poderemos afirmar o certo e o errado na fala de alguém. Isso se dá porque foi assim que aprendemos. Em outros tempos, não havia os questionamentos que, nos dias atuais, devemos levar às nossas crianças. Hoje, temos a obrigação de aceitar toda e qualquer fala de um povo, fazendo os nossos pequenos discípulos compreenderem que todas as pessoas são importantes e deverão ser aceitas assim como elas são. Quanto ao modo de falar de cada um, deve ser acolhido e entendido como correto, porém, organizado para um estilo formal, conforme a necessidade. E é na escola que isso deverá ser exercitado. Está em nossas mãos a condução dos seres em formação a um mundo mais letrado que interage falando, lendo e escrevendo progressivamente.

Considerações finais

Diante dos estudos teóricos e práticos realizados com relação às marcas da oralidade e o desenvolvimento da escrita, concluímos que não é possível separar a fala da escrita. Ao mesmo tempo em que apresentam cada uma a sua especificidade, uma depende da outra e há uma relação constante entre ambas. A fala e a escrita de cada criança devem ser valorizadas. Não podemos considerar as diferenças de fala e escrita como “erros”.

Vale lembrar que a escola é o local onde a linguagem deve ser trabalhada para que a criança adquira progressos significativos a cada intervenção do educador. Este, por sua vez, é responsável para que o modo de falar de cada educando seja valorizado. Assim, a partir de

cada fala, serão possíveis novos avanços e novas aprendizagens orais que transformarão também a escrita. É nas situações vividas no dia a dia da sala de aula que deverão servir como cenário vivo para se pensar a fala e a escrita de forma primordial, pois a educação escolar da atualidade precisa ser contextualizada e, partir da realidade de cada criança, para um envolvimento integral. A escola tem o dever de ensinar aos alunos a selecionar dentre as múltiplas ofertas que surgem, aquelas que lhe são úteis e, ao mesmo tempo, benéficas, fazendo-as valorizar mais o ser humano.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUZA, Maria Alice Fernandes de. **Falar, ler e escrever em sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; GUIMARÃES, Solange Santana (orgs.). **Língua e literatura:** Interfaces da Linguagem. São Luís: Editora VEMA, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita:** perspectiva para o ensino da língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 200.

KATO, Mary Ayzawa. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolingüística. 2002.
KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2001.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita.** São Paulo: Papirus, 1998.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala.** 1 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Simone Daise Schneider – FEEVALE
Rosemari Lorenz Martins – FEEVALE

Resumo
O propósito deste trabalho é conhecer e refletir sobre a concepção teórica de letramento de professores de Língua Portuguesa e de acadêmicos do Curso de Letras em situação de estágio curricular, bem como analisar de que modo há (ou não) a transposição didática desse conceito na prática de sala de aula. Mais especificamente, pretendemos, a partir de teorias que assumem a dimensão interacional da linguagem, de teorias de letramento, de estudos realizados sobre a prática de sala de aula, envolvendo a concepção de leitura e de escrita como prática social e, por meio de dados optidos com professores de Língua Portuguesa e com estagiários, evidenciar como o ensino e a aprendizagem são construídos pelos participantes na sua ação em sala de aula. Os principais resultados evidenciaram que, embora 80% dos acadêmicos e 67% dos professores tenham apresentado uma resposta satisfatória com relação à definição de letramento, eles não conseguem transpor esse conhecimento teórico para sua prática cotidiana. Assim, corremos o risco de que os alunos continuem a concluir sua vida escolar sem conseguir compreender o que leem e, consequentemente, sem saber opinar a respeito do que leem e das situações por que passam. Logo, não saberão escrever e continuarão a fazer parte dos índices do analfabetismo funcional que é tão alto em nosso país.
Palavras-chave: Letramento. Leitura. Escrita. Interação. Ensino.

PALAVRAS INICIAIS

O objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000) é propor, além de novos conteúdos, principalmente, novas metodologias de ensino, baseadas em pressupostos construtivistas e interacionistas. Tais metodologias passaram a exigir a reestruturação das práticas pedagógicas bem como novas atitudes de professores e alunos durante as aulas. Os PCNs introduziram novos conceitos educacionais, novas palavras com significados nem sempre precisos para professores, coordenadores e diretores, o que provocou estudo, discussões, reflexões e buscas, a fim de estabelecer uma linguagem comum entre todos os profissionais dos estabelecimentos de ensino.

Assim, para que os professores possam fazer do ensino da língua algo significativo, antes é preciso que eles pensem a respeito de suas aprendizagens, do significado que tem a língua em si, qual a sua concepção de letramento e de que modo o letramento está (ou não) presente nos eventos e nas práticas propostas em sala de aula. Percebe-se que apenas apropriar-se das transformações sugeridas nos PCNs não é suficiente para que haja uma efetiva transformação na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa.

Se isso for feito de modo exitoso, o ensino pode ser elemento catalizador do progresso do país. Contudo, se não se constituir como espaço de continuidade do

desenvolvimento da linguagem que a criança já construiu, a escola comprometerá, inclusive, a caminhada escolar desse aluno. Com isso, atrasará o desenvolvimento do próprio país, perpetuando o secular quadro catastrófico de nossa educação.

Isso tudo parece perfeito, mas um discurso bonito não é suficiente. Documentos não garantem a prática. É o que fica evidente em relatórios de observação de estágio de acadêmicos de Letras, tanto no que tange à descrição de aulas observadas no Ensino Fundamental e Médio quanto ao seu próprio discurso. Foi a análise desses relatórios que motivou esta pesquisa, que tem como objetivo verificar qual a concepção de letramento dos professores de Língua Portuguesa e de acadêmicos do Curso de Letras em fase de estágio curricular e como se dá o letramento escolar na prática dos pesquisados.

Para apresentar a proposta desta pesquisa, este artigo apresenta, primeiramente, uma revisão da literatura sobre letramento e sua relação com o ensino. Na sequência, traz a relação entre a formação de professores e o trabalho com a linguagem. Segue com a parte metodológica, apresentando os dados coletados e a discussão dos resultados. Por fim, constam as considerações finais relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa.

1. O LETRAMENTO E O ENSINO

Partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa devem ter como base as práticas sociais de uso da linguagem escrita. Elas caracterizam-se pelo modo como a leitura e a escrita são utilizadas em certos contextos e em grupos sociais a que as pessoas pertencem. Nesse sentido, acreditamos que o letramento está presente em eventos e em práticas em que o gênero textual seja, realmente, o objeto de estudo do professor para que os alunos possam ir além de uma mera decodificação de textos à construção efetiva de sentidos, assumindo significados diversos, a fim de serem seres sociais com ações sociais participativas e coerentes no mundo contemporâneo. Nesse contexto, buscamos na literatura uma revisão com base em autores como Magda Soares (2003), Street (1984), Kleiman (1999), Jung (2007), Terzi (2001) e Barton (1994).

O termo letramento, no Brasil, segundo Magda Soares (2003), em artigo intitulado "Letramento e alfabetização: as muitas facetas"[1], surgiu devido à necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, em meados dos anos 1980,

[1] Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPed, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

simultaneamente ao surgimento dos termos *illetrisme*, na França, e *literacia*, em Portugal. Essa invenção tornou-se foco de discussão e atenção nas áreas da educação e da linguagem. Houve, assim, uma extensão do conceito de alfabetização ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, definida como a "condição de ser letrado"[2]. *Literate* é o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou a condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. O termo "letramento" surgiu, então, para definir, não pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas o "conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social", consoante Soares (2001, p. 72).

Em seu artigo, Magda Soares (2003) afirma também que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco. Justifica isso dizendo que a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a escrita – o letramento. Dessa forma, fica claro que esses processos são interdependentes e indissociáveis, já que a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento.

As concepções de letramento podem ser vistas sob dois modelos: o modelo autônomo e o modelo ideológico, conforme Street (1984). Em Kleiman (1999), a característica de autonomia, denominada "modelo autônomo", refere-se ao fato de que a escrita é um produto completo em si mesmo, não estando preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade.

Com a adoção desse modelo, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Pensando assim, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados. Esse modelo seria um modelo completo em si mesmo, instrumento

[2] Em inglês: *literacy: the condition of being literate.* Em português: a condição de ser letrado. Aqui letrado tem sentido diferente do que vem tendo em português. O sentido de *literate* é educado, especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever.

neutro, a-social, a-histórico, justamente por não levar em conta o contexto social ou cultural que determina as práticas de letramento.

No modelo ideológico proposto por Street (1984), o letramento é visto como um dos aspectos da cultura e das estruturas de poder em uma sociedade. Não é negar os aspectos cognitivos da aquisição da escrita na escola, mas a compreensão diz respeito às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. Segundo esse modelo, as práticas de letramento seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, esse modelo propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes.

Jung (2007, p.86), quanto ao estudo de Heath (2001), destaca que a unidade de análise de seu estudo foi o evento de letramento definido como todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para a construção de sentidos em uma situação específica. Dessa forma, a interação entre os participantes e os processos e estratégias interpretativas constituem o evento. Isso mostra que tal interação passa a ser um aspecto relevante nas relações estabelecidas entre falantes envolvidos em um evento. Jung acrescenta que um exemplo de evento de letramento seria o do adulto lendo uma história para as crianças à noite. Esse é um evento interessante, quando acontece regularmente, com repetidos padrões de interação. Outros eventos de letramento, segundo a autora, estão presentes em atividades como a discussão do conteúdo de um jornal com amigos, a organização de uma lista de compras, a anotação de mensagens de telefone, enfim, atividades da vida diária que envolvam a escrita.

Outro estudo significativo na área é o de Terzi (2001). Ela aponta a influência do letramento inicial no sucesso de leitura das crianças, tomando como base os padrões escolares. As bem-sucedidas são as que atendem às expectativas da escola e que, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar. As malsucedidas passam a formar os grupos de risco. O letramento que tiveram é ignorado e elas são colocadas em programas que visam à reencaminhá-las para o letramento acadêmico desejado pela escola.

Como resultados, seu trabalho evidenciou que a relação da comunidade com a escrita, o grau de letramento das crianças, assim como todo o saber anteriormente adquirido por elas é ignorado pela escola. Consequentemente, não proporciona às crianças condições para a continuidade do seu desenvolvimento, o que explicita a adoção pela escola de um

modelo teórico de letramento incompatível com o experienciado pela criança. Além disso, os estudos evidenciaram a concepção de leitura dos professores, uma vez que apresentavam propostas de exercícios mecânicos sobre o texto, não envolvendo a busca de significado do texto.

O letramento como uma prática social pode ser descrito em termos de práticas e eventos sociais. Para tanto, buscamos o estudo de Barton (1994), que define prática de letramento como os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e de escrita, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento. Os eventos, por sua vez, são as atividades particulares nas quais o texto escrito tem um papel. Essas atividades podem ter certa regularidade.

Barton fornece um exemplo ilustrativo que auxilia na compreensão de práticas e eventos de letramento. Ele focaliza dois amigos discutindo um artigo de jornal local, sentados na sala de estar; eles planejam escrever uma resposta para o jornal. Essa atividade caracteriza um evento de letramento. No momento em que discutem como escrever a carta, os dois amigos recorrerem a formas de falar e de escrever, isto é, os dois fazem uso de suas práticas de letramento.

Acrescenta-se a isso, as palavras de Bazermann (2007) sobre o letramento e suas implicações para a educação. Ele acredita que o gênero é a principal ferramenta capaz de mediar as complexas interações socioculturais encaixadas em mundos materiais experimentados, o que reflete a socialização como central e a participação discursiva como importante para a aprendizagem dos alunos dentro e fora de escolas, tornando-os comunicadores competentes em qualquer nível. Essa visão coloca, pois, o gênero em um nexo central de práticas discursivas e vê essas práticas discursivas como principal constituinte das práticas sociais.

As questões postas evidenciam o valor social do letramento e suas implicações para o ensino escolar, considerando que a escola é apenas um domínio no qual alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem um determinado letramento, uma vez que qualquer evento de letramento envolve aprendizagem.

Para finalizar, de acordo com Jung (2007, p. 90),

> o conceito de letramento surgiu para resgatar a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura e da escrita na sociedade. Em outras palavras, as pessoas usam a leitura e a escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interagem de forma diferenciada com o texto escrito, enfim, somente um conceito em termos de eventos

> de letramento e práticas sociais é capaz de abarcar toda a dinamicidade que envolve um evento no qual um texto escrito constitui parte essencial para fazer sentido da situação.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO COM A LINGUAGEM

Para discutir a formação de professor e o trabalho com a linguagem, além de os PCNs, buscamos os estudos de Irandé Antunes (2003), linguista reconhecida e, sobretudo, grande educadora e intelectual comprometida com as questões da educação nacional, conhecida também por escutar as dúvidas e angústias de professores do Ensino Fundamental e Médio, com quem busca construir alternativas para o trabalho com a língua e a linguagem no cotidiano da sala de aula.

No contexto da pesquisa, discutimos o que Irandé chama de "práticas inadequadas e irrelevantes não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, consequentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino". Em seu livro "Aula de Português: encontro e interação" (2003), ela mostra o que e como a escola trabalha a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática e, posteriormente, como deveria trabalhar. Irandé questiona se há sinais de mudança na escola, pois, segundo ela, a prática pedagógica, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase desconectada. Afirma (2003, p.19) que,

> embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

Tal constatação deixa claro o quanto o que prevê o CEB – consolidar o processo que busca um padrão de qualidade para a educação básica no país – não está nem perto de se dar por concretizado. Consequentemente, o que preveem os PCNs, da mesma forma, não faz parte do contexto da escola, como por exemplo, o trabalho com gêneros textuais e a prática dialogada, evidenciando o letramento escolar.

Ao analisar o trabalho desenvolvido nas salas de aula quanto à oralidade, à escrita, à leitura e à gramática, Antunes (2003), no que se refere às atividades em torno da oralidade, constata uma "quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar". Em outras palavras, há uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os

padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do "falar em público".

No que se refere às atividades em torno da escrita, constata-se um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua. Além disso, a prática da escrita é artificial e inexpressiva, realizada em "exercícios" de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo. Vale, ainda, destacar que é uma escrita sem qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, a chamada "redação escolar".

Quanto à leitura, Irandé (2003) destaca que as atividades são centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem interesse, nem função. As atividades aparecem desvinculadas dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente. A interpretação dos textos lidos limita-se a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto.

As atividades em torno da gramática evidenciam o ensino de uma gramática descontextualizada, amorfa, desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia-a-dia. As frases trabalhadas para ensino da língua são inventadas, com palavras e frases isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, enfim, meras frases para o exercício a ser realizado.

Esse é, segundo Irandé, o quadro constatado nas salas de aula atualmente. Como é de conhecimento geral, esse quadro não é o que preveem os PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, nem mesmo os descritores do SAEB, que contemplam explicitamente apenas um conjunto de habilidades e competências em compreensão e nada de definições ou classificações gramaticais. Destaca-se, pois, que não há um descritor sequer que se pareça com os itens tradicionais dos programas de ensino do português. Dessa forma, fica evidente que o letramento escolar não é prática do professor.

Tais constatações são motivações para querer mudar. Para tanto, é necessário rever e reavaliar certas concepções, objetivos, procedimentos e resultados de modo que as ações orientem para conseguir ampliar as competências comunicativas dos alunos. Portanto, a investigação que aqui se apresenta é pertinente a fim de indicar caminhos para a efetiva mudança de paradigma e colocar em prática, em especial nos cursos de formação de

professores, o que preveem não só os PCNs, mas também as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Irandé (2003) também oportuniza-nos uma reflexão sobre a dimensão interacional da linguagem. Para tanto, ela apresenta implicações pedagógicas que respaldam a prática pedagógica de estudo e a exploração da oralidade, da escrita, da leitura e da gramática. Destacamos algumas dessas implicações relacionadas à interação.

Quanto à escrita, ela indica propostas para que os alunos escrevam textos funcionalmente diversificados, que correspondam àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola e que sejam gêneros que têm uma função social determinada. Quanto à leitura, salienta a necessidade de que sejam lidos textos autênticos, textos em que há claramente uma função comunicativa e um objetivo interativo, isto é, *um texto precisa ser lido como sendo o lugar de um encontro entre quem escreveu e quem lê* conforme Lajolo (1986).

Com isso, quanto à gramática, o professor deve privilegiar o estudo das regras desses usos sociais da língua, quer dizer, de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros. Ela evidencia, ainda, que a gramática deve estar naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. Por fim, a autora explora a importância do caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros, o que leva o professor a intervir para que o trabalho com a oralidade favoreça, por meio das práticas escolares, o convívio social do indivíduo.

3. PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Revisados os documentos que norteiam a prática educativa no Brasil e, com base em observações realizadas por estagiários do Curso de Letras descritas em seus relatórios, percebemos que as propostas para a educação estão distantes da prática de sala de aula. Os relatos mostram que o discurso dos docentes, por vezes, até se aproxima das diretrizes, mas sua prática não.

Essa constatação motivou a realização de uma entrevista para verificar o conceito de letramento que circula entre professores da escola básica e entre acadêmicos de Letras e como eles veem as práticas de letramento em sua sala de aula. Para tanto, elaboramos um questionário, com as questões que seguem. Esse questionário foi enviado a todos os professores que orientaram estagiários do Curso Letras da Universidade Feevale, no primeiro semestre de 2010.

1- Para você, o que é letramento? De que forma você construiu esse conceito?

2- Você considera que o letramento faz parte de sua prática em sala de aula? De que modo? Dê um exemplo.

3- De que forma você acredita que o letramento pode estar presente de modo mais efetivo na sua prática?

4- Em que medida você explora a oralidade em sala de aula? Exemplifique.

Os questionários forma enviados por email, juntamente com uma mensagem explicando o motivo do questionamento.

Solicitamos que as repostas também fossem retornadas por email. As respostas dos questionários respondidos foram organizadas e analisadas. Os resultados são discutidos na seção que segue.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tabuladas as respostas dos questionários recebidos, chegamos aos seguintes resultados.

Com relação à pergunta 1, "Para você, o que é letramento? De que forma você construiu esse conceito?", 80% dos acadêmicos de letras consultados definiu letramento satisfatoriamente e 20% não conseguir responder à pergunta. Dos 80%, 60% elaboraram uma resposta e 20% fizeram uma espécie de recorte e colagem de conceitos veiculados por pesquisadores da área. A segunda parte da pergunta foi respondida apenas pelos 60% que conseguiram elaborar um conceito para letramento. Eles dizem que construíram o conceito com base em leituras, por meio do contato com professores e com a prática e convivência com o mundo letrado.

Dos professores consultados, apenas 67% respondeu satisfatoriamente a primeira parte da pergunta. Os demais 33% confundiram letramento com alfabetização e com ensino da leitura, como fica claro na resposta de um de dos professores: "Para mim, é ensinar a ler e escrever." Somente um dos professores respondeu a segunda parte da pergunta, dizendo: "construí esse conceito em uma disciplina do curso de Letras que aborda este tema."

No que tange a pergunta 2, "Você considera que o letramento faz parte de sua prática em sala de aula? De que modo? Dê um exemplo.", 40% afirmou categoricamente que o letramento deve fazer parte da prática em sala de aula. Os 60% restantes apenas deu a entender que o letramento deve ser inserido na prática cotidiana. Quanto ao modo como o letramento faz parte da prática de sala de aula, 100% dos acadêmicos pesquisados apresentou repostas aceitáveis. Todas as respostas giraram em torno da ideia de que é preciso enfatizar a

função da escrita, contextualizar as atividades de forma que façam sentido ao aluno e trabalhar com diversos gêneros textuais.

Apesar das respostas satisfatórias para a segunda parte da pergunta, os exemplos apresentados mostram que ainda não está bem claro para esse acadêmicos como o letramento deve ser trabalho no cotidiano. 20% não trouxe exemplos.

Um dos pesquisados respondeu, por exemplo, apenas listou diferentes gêneros textuais, mas não disse o que deve ser feito com esses gêneros. Segundo sua concepção, somente o fato de levar gêneros textuais diversos para a sala de aula é suficiente. Outro respondeu: "como exemplo cito as regras e classes gramaticais: nada valerá ao aluno se souber definições e não souber reconhece-las em um texto." Essa resposta mostra que o acadêmico sabe que precisa trabalhar com uma gramática que faça sentido e de forma contextualizada, mas não consegue expressar como isso deve ser feito e como o letramento entra nessa prática. Um dos pesquisados, por outro lado, respondeu que "contextualiza-se o ensino da leitura e da escrita e apresenta-se aos alunos diferentes funções e usos da língua, como utilizá-la e como fazer o processo de interação.". Embora sua resposta não tenha sido bem elaborada, permite concluir que sabe como o letramento deve ser abordado em sala de aula.

Quanto às respostas apresentadas pelos professores que participaram da pesquisa, apenas 50% afirmou que considera que o letramento faz parte sua prática de sala de aula, mas nenhum deles soube dizer de que modo o letramento entra em sua sala. Um dos pesquisados apenas listou gêneros textuais diversos, mas não referiu nada sobre o que fazer ou como trabalhar com esses gêneros.

Outro respondeu que o letramento é trabalhado "no momento que eu passo meus conhecimentos ao aluno e ele aprende.". Esse professor, além de não saber o que é letramento - o que já ficou claro em sua resposta para a pergunta 1, quando mostrou que confunde letramento com alfabetização - tem uma visão equivocada com relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Um terceiro, embora afirme: "mesmo em uma aula de matemática, ele usa de seu letramento para interpretar cálculos.", e mostre que sabe que o letramento não é conteúdo de uma disciplina, mas que ele deve estar presente em todos os momentos em sala de aula, não consegue dizer de que modo o letramento aparece em sua sala de aula. Ele apenas enfatiza que "o aluno deve estar sempre envolvido com a linguagem, leituras, escritas, bem como interpretação da própria fala do professor.".

Já os 50% que não afirmaram claramente que o letramento faz parte de sua prática em sala de aula, nenhum dos pesquisados conseguiu mostrar de que modo o letramento pode fazer parte do cotidiano da sala de aula, tampouco apresentaram exemplos. 20% confundem a presença do letramento em sua prática com o trabalho com competência de leitura. Um dos pesquisados afirmou que "quando você faz um conjunto de atividades envolvendo leitura e escrita, desenvolvendo expressão oral e escrita.". Os 30% restantes apenas listaram gêneros textuais, mas, da mesma forma como ocorreu com os acadêmicos, não mostraram o que fazer com esses gêneros. Com base em suas respostas, pode-se concluir que, para eles, basta oferecer materiais diferentes aos alunos, isso, entretanto, não significa oportunizar práticas de letramento. Convém ressaltar, contudo, que as respostas mostram que os professores têm ciência de que precisam trabalhar de forma que suas aulas preparem os alunos para viver no mundo sócio-letrado, mas não sabem como devem fazê-lo.

Para a pergunta 3, "De que forma você acredita que o letramento pode estar presente de modo mais efetivo na sua prática?", apenas 20% dos acadêmicos apresentou proposta consistente. Um respondeu: "o letramento pode estar presente de modo mais efetivo em sala de aula (...) usando-se materiais mais modernos como blogs e internet, que despertem o interesse dos alunos (...), fazendo-os pensar e interagir." 20% não respondeu a questão e os 60% restante listaram apenas atividades e propostas que já fazem parte do dia a dia da sala de aula e, entre essas propostas, ainda apresentaram sugestões que não trazem eventos de letramento. Isso pode ser exemplificado com a resposta de um dos acadêmicos que disse que o letramento pode estar mais presente "acredito que só melhoramos nossa escrita e nossa capacidade de compreensão através de exercício contínuo da leitura e da escrita.".

As respostas do professores não diferiram muita das dos acadêmicos com relação à pergunta 3. Somente 33% apresentou propostas que mostram como o letramento pode fazer parte de forma mais efetiva de sua prática. Um deles, por exemplo, disse que poderá fazê-lo por meio de "discussões e debates sobre os variados assuntos, fazendo com que os alunos busquem informações, e após, possam defender suas opiniões perante os colegas. Demonstrando propriedade sobre o que fala e sua oralidade.".

Outro colocou que "é necessário para um letramento mais efetivo apresentar essa variedade de textos, assegurar acesso a textos literários e valorizar práticas vivenciadas pelos alfabetizados além da sala de aula. trabalhar com uma diversidade de textos na escola, além de enriquecer os conhecimentos, instiga a aspiração de realizar produções textuais próprias, desenvolve a competência discursiva e amplia a capacidade de produzir e interpretar textos.". Embora a resposta esteja um pouco confusa, o professor mostra que sabe o que pode e deve

fazer para incluir eventos de letramento de forma mais efetiva em sua sala de aula. Essas respostas, por outro lado, também mostram que isso ainda não faz parte do dia a dia da escola, o que é lamentável, pois já deveria ser uma prática normal.

O que preocupa mais, contudo, é fato de que os 66% restante tenham listado atividades mais básicas ainda, como um dos pesquisados, que apenas respondeu que, para inserir mais efetivamente o letramento em sua sala de aula, pode fazê-lo "através do desenvolvimento de leitura e prática oral.". Já outros acreditam que somente a inclusão da leitura é suficiente, como o que disse que pode fazê-lo "através de incentivos com atividades variadas fazendo uso de boa leitura, seja de livros, jornais e outros meios de comunicação." e de outro que respondeu que pode "incentivar, dentro do possível, até adquirindo novas literaturas para eles. [...] Aí entra nosso compromisso em sala de aula, levando o aluno a gostar, a ter prazer em ler.".

Por fim, com relação à última questão, "Em que medida você explora a oralidade em sala de aula? Exemplifique.", 60% dos acadêmicos responderam satisfatoriamente. Um deles respondeu, por exemplo, que o faz "através da participação das interações cotidianas na sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo questões propostas pela professora expondo opiniões nos debates com os colegas e a professora.". Embora a resposta não esteja bem elaborada, o acadêmico mostra que a oralidade já parte de suas aulas quando usa a palavra "cotidianas", não é um trabalho específico.

Por outro lado, além de 20% não ter respondido a pergunta, outros 20% confunde o trabalho com a oralidade na sala de aula com atividades de expressão oral, quando apenas lista algumas atividades: "diálogos, apresentações teatrais, apresentações de trabalhos, leituras de textos...".

As respostas dos professores para essa perguntam preocupam um pouco mais: apenas 33% conseguiram mostrar que trabalham a oralidade na sala de aula. Um deles colocou que "procuro planejar minhas aulas sempre com alguma atividade oral, fazendo com que os alunos não somente leiam o que já está escrito, mas saibam defender suas opiniões.". Embora sua resposta seja um tanto "genérica", percebe-se que a oralidade é inerente à aula, não uma atividade específica. Além disso, sua resposta mostra que está preocupado com o fato do aluno ser capaz de posicionar-se a respeito do que aprende e não apenas apropriar-se dos conhecimentos.

Outro disse que "a oralidade em sala de aula acontece constantemente. O aluno cria o hábito de interpretar, argumentar, tanto no mento da leitura, como quando se trabalha assuntos

gramaticais.” Esse professor também deixou claro que a oralidade faz parte de sua prática e que os alunos, da mesma forma, já a consideram prática normal.

Os 77% restantes entendem o trabalho com a oralidade como simples atividades de expressão oral que são realizados em momentos específicos. Eles, da mesma forma como uma parte doas acadêmicos, acreditam que o trabalho coma oralidade se dá por meio da leitura oral, da apresentação de trabalhos, de dramatizações, etc.. Esses professores não veem o trabalho com a oralidade como o trabalho com o uso da linguagem oral como demonstração de propriedade de uso em diferentes situações de enunciação.

PALAVRAS FINAIS

Após a análise de todas as respostas, fica claro que, embora 80% dos acadêmicos e 67% dos professores tenham apresentado uma resposta satisfatória com relação à definição de letramento, eles não conseguem transpor esse conhecimento teórico para sua prática cotidiana. Essa hipótese já pode ser levantada a partir da forma como as resposta para a questão 1 foram apresentadas. Muitas delas são apenas uma paráfrase de definições de autores cujos textos estão sendo amplamente divulgados. Isso tudo leva a crer que o letramento é mais um modismo na educação. Todos dizem que o letramento faz parte de sua prática, sabem até dizer o que é, mas não conseguem mostrar como o fazem na prática cotidiana.

Dessa forma, corremos o risco de que essa prática não ocorra em sala de aula e que os alunos continuem a concluir sua vida escolar sem conseguir compreender o que leem e, consequentemente, sem saber opinar a respeito do que leem e das situações por que passam. Assim também não saberão escrever e continuarão a fazer parte dos índices do analfabetismo funcional que é tão alto em nosso país.

Urge que se ofereça cursos de formação continuada para qualificar os professores que estão nas salas de aula e também que se revise os cursos de formação de professores para que eles saiam de seus cursos mais preparados para o mercado de trabalho, não só no sentido de saberem introduzir eventos de letramento em sua prática cotidiana em sala de aula, mas para que saibam compreender conceitos e transpô-los para a prática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARTON, D. **Literacy – an introduction to the Ecology of written Language.** Oxford: Blackwell, 1994.

BAZERMANN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 04/98. Disponível em: <http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rceb199> Acesso em: jul. 2008

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 1/99. Disponível em: < http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rceb199> Acesso em: jul.2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 22/98. Disponível em: < http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rce b199> Acesso em: jul.2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: jul. 2008.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, (11), p. 49-76, 2001.

KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, Marcos et AL. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo. Parábola Editorial, 2007.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMANN, Regina. **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, p.51-62,1986.

Plano Nacional de Educação – PNE. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: jul. 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.
STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

TERZI, Sylvia B. **A construção da escrita**: uma experiência com crianças de meios iletrados. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORALIDADE NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A RELAÇÃO ORAL/ESCRITO[1]

Simone Isopo Pellenz - *Feevale*[2]
Karina Soares Felisberto – *Feevale*[3]
Orientadora: Simone Daise Schneider[4]

RESUMO
Este trabalho está relacionado ao afastamento existente entre a escrita das produções textuais dos alunos e a norma escrita da língua. Primeiramente, aprendemos a falar no meio em que vivemos, mas, quando entramos para a escola, deparamos-nos com caracteres que devem representar essa fala de modo padrão. Na escola, muitas vezes, o aluno depara-se com uma linguagem praticamente desconhecida ou com um prestígio maior do que aquela que conhece. Onde ficam, então, aspectos da língua que fala habitualmente? Com este estudo procuramos entender a relação oral e escrito, a existência de níveis de formalidade para o oral e para o escrito e níveis de letramento. Após, analisamos textos de alunos de 3ª, 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, procurando fenômenos linguísticos característicos da fala e presentes nesses textos. Verificamos a presença de inúmeros traços do oral, muitos deles estigmatizados pela sociedade letrada. Então, propomos que a escola desenvolva o que Marcos Bagno (2007) chama de *"convívio... entre as muitas formas de dizer a mesma coisa"*, ao mesmo tempo em que encaminha a transformação da escrita inicial, altamente influenciada pela fala, em uma escrita letrada.
Palavras–chave: Desenvolvimento da Linguagem. Ensino Fundamental. Escrita. Letramento. Oralidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda assunto relevante para estudo da língua materna, que visa ao *continnum* existente entre oralidade e escrita. Muitas vezes, pensamos sobre como pode haver uma norma tão distante da fala e da escrita dos alunos e o que devemos fazer para tentar amenizar esse problema. Fazer com que os alunos de classes populares reconheçam uma norma, que, na maioria das vezes, não está presente em seus lares constitui-se em uma tarefa

[1]Este artigo baseia-se na monografia elaborada (2008), para a Graduação em Letras (UNISINOS), intitulado "Oralidade na escrita de alunos do Ensino Fundamental: para compreender melhor a relação oral/escrito".

[2]Graduada em Letras pela Unisinos. É estudante de pós-graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Feevale. Atua como professora da rede municipal de São Leopoldo/RS.

[3]Graduação em Letras pela Unisinos. É estudante de pós-graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Feevale. Atua como professora na rede estadual de Novo Hamburgo/RS.

[4] Mestre em Linguística Aplicada. Atua como professora titular na Universidade Feevale. Atualmente, é aluna do doutorado, na UFRGS, em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Aquisição da Linguagem.

difícil, que está destinada à escola. Mas como deve a escola proceder? Qual seu ponto de partida, senão a realidade apresentada pelo aluno?

Com este artigo, queremos esclarecer questões referentes às relações existentes entre oralidade e letramento, no que tange à fala e à escrita e sua interação com o indivíduo e o meio em que está inserido. Um dos focos de estudo será a dependência contextual que terá como base a análise de textos dos alunos do Ensino Fundamental de 3ª, 5ª e 8ª séries. Outro foco será a sugestão de leituras, que leve os docentes a refletirem sobre sua prática pedagógica, construindo um olhar diferenciado em relação ao ato de ler e à prática da escrita em sala de aula.

Nossos estudos buscam defender que a distância existente entre a norma padrão da língua depende dos níveis de letramento de cada indivíduo, do contexto situacional e das diferenças formais exigidas pelos gêneros textuais, em uso. A oralidade e o letramento devem ser estudados de acordo com suas características e particularidades sociais, ou seja, analisar o oral e a escrita sob uma perspectiva sociointeracionista em que fala e escrita, de acordo com Marcuschi (2007), apresentam dialogicidade, estratégias, interação, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Muitos equívocos são postulados com relação à fala e à escrita. Bagno (2007) apresenta vários, mas um que chama muito atenção e é frequentemente difundido é a equiparação de que a língua falada está relacionada à informalidade, assim como a língua escrita está para a formalidade, como se não houvesse informalidade na escrita (bilhete, carta familiar, texto de humor) e formalidade na fala (conferências, entrevistas profissionais para autos cargos administrativos, palestras).

Veremos então, que possivelmente há uma falsa visão de distância entre fala e escrita, porque uma influencia a outra em um processo contínuo. Não havendo superioridade entre ambas, precisamos estudar a fundo características e particularidades sociais de fala e de escrita, analisando não só seus níveis de formalidade, mas também os níveis de letramento dos alunos. É necessário que os professores mudem sua forma de olhar para o ensino da língua materna, oportunizando que o estudo do aluno inicie em sua variável linguística de uso cotidiano e parta para além do que tem construído em sua gramática interna.

1 ORALIDADE E ESCRITA: O USO DA LÍNGUA FALADA E ESCRITA NO LETRAMENTO ESCOLAR

Entendemos que a língua falada e a língua escrita são aspectos intimamente próprios do homem e que, entre essas duas modalidades, há mais afinidade do que

controvérsia. Boa parte dos estudos que se referem à oralidade e à escrita foi feita com base em textos extraídos de conversas (da fala) em checagem com textos escritos. Não resta dúvida alguma que um determinado texto coloquial espontâneo, como por exemplo, uma conversa entre amigos apresenta peculiaridades da língua falada. A mesma pode certamente representar a linguagem oral, da mesma forma um texto prosáico, como um artigo acadêmico, apresenta características da escrita e representa, no entanto, um exemplo de linguagem escrita.

A partir dos anos 80, em reação aos estudos de três décadas anteriores, houve uma mudança no que tange à relação existente entre oralidade e escrita. Se antes a relação era dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua e não se vendo nelas duas práticas sociais; hoje, o que predomina é a concepção de oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Vale lembrar que agora será fundamental que as línguas se fundam em "usos" e não o contrário. Então, não serão as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os "usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua". (MARCUSCHI, 2010, p. 16)

Segundo o linguista Luiz Antônio Marcuschi, são as formas que se adequam aos usos e não o inverso. Portanto, é impossível investigar oralidade e letramento sem uma referência ao verdadeiro papel que exercem atualmente, pois representam a construção de um novo objeto de análise entre língua e texto, ou seja, são vistos como um conjunto de práticas sociais.

Quando se fala em prática social formalmente ligada ao uso da escrita, logo lembramos de *letramento*, ou melhor, *alfabetização*. Nesse caso, de acordo com Marcuschi, poderíamos usar com propriedade o vocábulo "alfabetização", mas, ao mesmo tempo que é correto, seria redutor pelo fato de, neste artigo, se estar considerando mais aspectos do que apenas a alfabetização formal e pedagogicamente realizada. Para caracterizar variadas questões envolvidas no estudo dos fenômenos do letramento e da sua relação com a alfabetização, o linguista já mencionado, aconselha a leitura do livro *Letramento: Um Tema em Três Gêneros,* de Magda B. Soares (1998).

Para Marcuschi, em uma sociedade como a nossa, o uso da escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural, visto que pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo

moderno. Sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto e simbolizam educação, desenvolvimento e poder.

Hoje, tão generalizada quanto equivocada, é a convicção de que a escrita é derivada e a fala é primária. Entretanto, isso não significa que a oralidade seja superior à escrita. Então, a escrita não pode ser a representação da fala. Porque a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade, bem como a *prosódia*, parte da gramática que trata da posição correta da sílaba tônica das palavras, como **lá**tex e não la**tex**, os gestos, os movimentos do corpo, dos olhos, entre outros. Do contrário, a escrita apresenta elementos próprios e significativos que, por sua vez, estão ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos figurados, como gestos, mímicas e prosódia graficamente representados. Então, "oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia". (MARCUSCHI, 2010, p. 17)

Tanto a oralidade quanto o letramento, segundo Marcuschi, possibilitam a construção de textos coesos e coerentes. Ambos permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. Essas práticas relacionadas são postas no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas.

Enquanto manifestação da prática oral, a fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Por outro lado, enquanto manifestação formal do letramento, a escrita é adquirida em contextos formais, por exemplo, na escola. Assim, ela possui um caráter mais prestigioso como bem cultural desejável.

Quanto à presença da oralidade e da escrita na sociedade, podemos dizer que, a escrita, mesmo criada tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, permeia hoje quase todas as práticas sociais. Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob influência das chamadas *práticas de letramento*. De acordo com Marcuschi (2010), o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem "letramentos sociais" que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados.

A escrita está presente em contextos sociais da vida cotidiana, paralela à oralidade, tais como: o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática e a atividade intelectual. Para cada contexto, os objetivos e ênfases do uso da escrita são variados e diversos de acordo com a situação comunicativa.

Segundo Marcuschi, são inevitáveis as relações entre escrita e contexto, para o surgimento de gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e

expressões típicas. Então, seria interessante se a escola soubesse mais sobre essa questão, a fim de enfrentar com maior preparo a seleção de textos e definir os níveis de linguagem a se trabalhar. Como sugestão para desenvolver um trabalho orientado em sala de aula, recomendamos a obra de Marcuschi, *Gêneros textuais: o que são e como se constituem (2000)*, pois analisa os mais diversos aspectos relativos à constituição e ao uso dos gêneros textuais em todos os domínios discursivos.

Ingedore G. Villaça Koch, observa que

> existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos dentre outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários. (1997, p.32)

Para Marcuschi, assim como para Koch, oralidade e escrita tem a mesma finalidade. Ambas possuem uma relação e se propõem a estabelecer uma situação comunicativa. Por exemplo, um bilhete pode ser escrito dentro de um determinado contexto e será entendido pelo emissor e pelo destinatário, mesmo que seu conteúdo não faça sentido a outros leitores, por possuir características básicas próprias e do contexto situacional. Já uma entrevista profissional possui características diferentes, pois é necessário um planejamento maior e uma linguagem mais formal. Sendo assim, tanto a fala quanto a escrita apresentam variações de acordo com sua finalidade e situação. Acreditamos que as afirmações anteriores se comprovam na obra *Da fala para a Escrita: atividades de retextualização*, de Luiz Antônio Marcuschi, em que a definição encontrada para a fala é:

> uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (2010, p. 25).

A fala está presente, no dia a dia da escola, em apresentações, leituras expressivas, trabalhos orais, bem como em teatros, debates, discussões entre os alunos e seus docentes e em outros espaços. Em todos os momentos estamos utilizando a fala, seja em casa ou na escola, porém, necessitamos adaptar nossa forma de falar aos determinados ambientes em que nos encontramos. A escola é o lugar em que o aluno deveria tornar mais eficiente seu

processo comunicativo, trabalhando de diversas formas com a modalidade da fala. Mesmo assim, encontramos, com muita freqüência, aspectos da fala tão presentes nos textos escritos dos alunos. Tendo em vista essa aproximação intrínseca entre fala e escrita, acreditamos que devam ser trabalhados na escola os gêneros textuais e o discurso, ampliando o conhecimento dos alunos em relação ao uso da língua.

A escrita o autor define como:

> modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (2010, p. 26)

A língua falada e a língua escrita são divididas em dois blocos distintos, atribuindo-lhes propriedades estritas. Embora percebam-se as relações entre fala e escrita dentro de um contínuo da realidade cognitiva e social, ambas possuem características diferentes e rigorosas. Enquanto a fala pode ser contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normalizada e fragmentária, em contraponto temos a escrita descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa, de acordo com a representação no quadro elaborado por Marcuschi. (2010, p. 27) Essas relações são fruto de uma observação fundamentada em condições empíricas de uso da língua, envolvendo a verbalização e não a produção de textos.

Na escola, normalmente, observam-se dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, ou seja, entre língua e uso, tomando a língua como um sistema de regras e conduzindo o ensino de língua meramente à exposição de regras gramaticais. Então vale lembrar que a dicotomia estrita considera a fala como “o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua”. (MARCUSCHI, 2010, p. 28) No entanto, seguramente, esta configura uma visão a ser rejeitada, porque como tendência denominada e observada por Marcuschi, a natureza das práticas da oralidade *versus* escrita já é vista por ele como *visão culturalista*[5].

[5] As características centrais dessa visão podem ser resumidas nas oposições sugeridas em outro quadro, também elaborado pelo autor, em que a *cultura oral* definida pelo pensamento concreto, o raciocínio prático, a atividade artesanal, o cultivo da tradição e o ritualismo se contrapõem com a *cultura letrada*, cuja definição é o pensamento abstrato, o raciocínio lógico, a atividade tecnológica, a inovação constante e a analiticidade.

Sugerimos também, como apoio pedagógico ao trabalho dos docentes em sala de aula, a leitura do 3º volume da série *Ensinar leitura e escrita no ensino fundamental*, cuja obra intitulada "*A construção da leitura e da escrita*", das autoras Marcia Elizabeth Bortone e Cátia Regina Braga Martins (2008), que tem a finalidade de levar aos professores informações sobre os avanços dos estudos da linguagem fornecendo subsídios ao ensino e aprendizagem do português como língua materna no ensino fundamental. Além de proporcionar inúmeras sugestões de atividades para a sala de aula, tem o intuito de orientar as pesquisas dos professores em suas comunidades, além de expandir a bibliografia no que tange à reflexão sobre a língua. A obra ainda facilita a preparação de novas aulas, que contemplem os conhecimentos que os alunos estão adquirindo com a leitura e a escrita na fase conclusiva do ensino fundamental.

Indicamos a leitura dessa obra, porque conhecemos a prática em sala de aula e sabemos como é difícil, na maioria das vezes, reformularmos nossas ideias e desenvolvermos novas práticas pedagógicas na escola. Esperamos que os docentes, ao lerem essa obra, sejam capazes de prever o impacto positivo dela sobre sua prática e, consequentemente, sobre o aprendizado de seus alunos, especialmente no que focaliza a leitura e a escrita de forma eficiente.

A proposta do livro sugerido tem a intenção de desenvolver as quatro habilidades na língua: "a flexibilidade comunicativa, a proficiência na leitura, a capacidade de reflexão e a competência na produção textual". Sendo assim, o livro incluiu textos de diferentes gêneros, como receitas, reportagens, artigos, gráficos, imagens, pinturas, tiras, crônicas, lendas, poesias, textos científicos e instrucionais, verbetes, mapas, propagandas, bem como se utiliza de diversos suportes (jornal, revista, livro, música e internet), os quais ensejam a leitura multimodal. Outro aspecto relevante é o trabalho referente à produção textual, o estímulo à reescrita, o trabalho coletivo com o texto e a preocupação de salientar a importância de trabalhar a escrita, sempre que possível, estimulando o aluno a perceber seu verdadeiro valor social.

2 PROCESSOS DE INTERAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA: O QUE NOS DIZ A LINGUÍSTICA?

Em busca de melhor compreender a relação existente entre língua falada e língua escrita, estudamos um fenômeno muito comum nos textos dos alunos do Ensino Fundamental: a *dependência contextual (Marcuschi, 2007)* ou *referência discursiva (Koch,*

2009). Sabemos que a língua oral, primeiramente, influencia a escrita parcialmente, e que, posteriormente, a escrita influencia a língua oral, também parcialmente. De acordo com Kato (1986), a consciência linguística provém muito mais do que fazemos ao ler e escrever do que ao ouvir e falar. A partir de novos conceitos vindos de estudos do início dos anos 80 sobre a isomorfia entre fala e escrita, um novo olhar converge para o fato de que ambas se relacionam em um *continnum*, mas cada uma delas mantém suas características próprias de acordo com a situação ou a natureza comunicativa.

De acordo com Koch (2009), quando a criança chega à escola, já conhece uma língua falada, que é a da comunidade em que está inserida. Ao deparar-se com a escrita, precisa adequar-se às suas exigências, o que não constitui tarefa fácil. Em vista disso, os textos da criança estão carregados de marcas de oralidade que, aos poucos, vão sendo eliminadas. Kato (1986) defende a ideia de que a criança apresenta um processo contínuo de *fala 1 – escrita 1 – escrita 2 – fala 2*. A fala 1 é aquela que vem do ambiente familiar da criança ou do seu local de convívio (Pré-letramento), esta reflete a escrita 1, quanto à escrita 2, esta torna-se quase autônoma da fala, e refletirá a fala 2, que será processo resultante do letramento. O desenvolvimento da língua, tanto escrita quanto falada, apresentado por Kato (1986) tem como base não a fala idealizada, mas aquela espontânea concreta, que permite comparações efetivas. Tendo em vista essa visão, buscamos apresentar uma análise de escrita única de alunos de três séries do ensino fundamental, para que pudéssemos visualizar como se dá o letramento escolar, em contexto determinado, nos dias de hoje, quando pensamos em desenvolvimento da escrita.

Lyons (1987) diz que um dos princípios da linguística é a língua falada ser mais básica que a língua escrita, embora isso não signifique que ela deva ser identificada com a fala. Os textos escritos têm sido utilizados para fins importantes ao longo da história, por isso são mais confiáveis e duráveis. Sabendo disso, precisamos pensar, enquanto escola que forma cidadãos, sobre a importância da escrita e de seu desenvolvimento ao longo do ensino fundamental e da vida do aluno. Não é o caso de ser uma melhor e outra pior, mas os fins históricos da escrita e a formação de um cidadão que saiba se expressar e o que diz de forma clara e objetiva, refletindo os processos de letramento. Os estudos de Kato (1986) apontam para o desenvolvimento de fala e de escrita como um contínuo, assim como Marcuschi (2007), Lyons (1987) e tantos outros linguistas. Os cientistas da língua apontam para o inevitável *fala e escrita* possuem semelhanças e diferenças, dependentes de vários aspectos, entre eles o contexto situacional e o grau de interação entre emissor e destinatário para avaliarmos uma maior ou menor formalidade.

Durante muitos anos, a Gramática Tradicional e suas normas foram o único conteúdo trabalhado nas aulas de língua portuguesa, e os textos dos alunos serviam meramente para que professor verificasse se o aluno estava escrevendo dentro das normas. Não eram levadas em consideração as aprendizagens anteriores dos alunos e nem seus conhecimentos linguísticos familiares. A composição e, após, a redação eram única e exclusivamente para verificar a ordem de frases e a ortografia. Hoje, há uma nova visão acerca do ensino da língua, que é resultado dos movimentos modernos de estudos sobre a mesma. Ao modificarmos a forma de estudar os fenômenos linguísticos, é necessário que a escola mude sua visão acerca do ensino de língua materna. Deixar de lado os parâmetros de uma gramática projetada e idealizada de escrita e passar a estudar a língua da comunidade em que se está inserido, para encaminhar o aluno ao crescimento linguístico através de processos de letramento, deve ser tarefa indispensável na escola.

3 COMO VISUALIZAR A DEPENDÊNCIA CONTEXTUAL, QUANDO ESTAMOS DENTRO DO CONTEXTO?

De acordo com Koch (2009), na oralidade, é possível recuperar os referentes de uma situação discursiva através de gestos, expressões ou simplesmente apontando para eles. Os interlocutores mantêm um conhecimento mútuo sobre o que está sendo falado, então há possibilidade de um diálogo menos planejado, mais espontâneo e, consequentemente, menos tenso. Porém, como processo de aquisição da escrita, nos primeiros anos escolares, é normal que a criança transponha para escrita as marcas da fala. Em nossos estudos, verificamos que, nas séries estudadas, ocorrem fenômenos de dependência contextual e que, nas séries iniciais, é mais forte a marca de oralidade na escrita do que nas séries finais. Contudo, não se extingui totalmente esse fenômeno ao final das séries, ele permanece nos textos estudados significativamente.

A dependência contextual é um fator que chama muito atenção, porque o professor, que geralmente é o leitor dos textos dos alunos, não faz referência ou não discute com seus alunos sobre esse fenômeno textual. Muitas vezes, por estar no contexto ou por formular hipóteses sobre a escrita de seus alunos, ele não vê o problema ou o toma como simples erro. Koch (2009) afirma que os interlocutores compartilham conhecimentos relativos à situação comunicativa, por isso, talvez, a dependência contextual nos textos dos alunos não seja tratada como tema preocupante na escola. Para exemplificar, vejamos o seguinte o texto de um aluno da terceira série do Ensino Fundamental e análise que segue.

AS ELEIÇÕES DA ESCOLA

EU ACHO AS ELEIÇÕE IMPORTANTE PORQUE NAS ELEIÇOES A DIRETORA FALA DOQUE TEMQUE MELHORAR. DIMINUIR AS BRIGAS NA ESCOLA ETC.MAS TEM UMA COISA QUE EU NÃO ACHO IMPORTANTE É QUE DEIS DA 3º SERI PARA BAICHO NÃO PODEN VOTAR PORQUE NA 3º OU NA 2º OU NA 1º SERI PODEN TER ALUNOS COM 8 ANOS NA 1º SERI QUE NEM UM AMIGO MEU ELE TEM 9 ANOS E ESTA NA 1º SERI A TIRETORA PODERIA FAZER QUE DA 5º SERI PARA BAICHO PODERIAN VOTAR. A TIRETORA PODE RIA FAZER ALEIÇAÕ NA ESCOLA COMO ELA FAZ NAS ELEIÇÕE MAS COM OS ALUNO DAÍ NÃO IA COM TEÇER COMO NA OUTRA ELEIÇÃO ASSIM IATER DERREPENTE PODERIA IRO NUMERO SERTO DE PESSOAS.[6]

Muitos professores não olhariam com bons olhos o texto acima, fariam diversas correções gramaticais e, certamente, o texto estaria fadado ao fracasso. Porém, ao analisarmos o texto do aluno, podemos perceber as diversas tentativas criadas por ele para desenvolver sua expressão oral e escrita. Dado que estamos olhando apenas questões referentes à dependência contextual, podemos pensar na posição de remetente e destinatário, sobre se houve interação e entendimento entre eles, se o texto cumpriu seu papel naquele momento. Contudo, se outra pessoa, fora desse contexto, recebesse esse texto para ler, precisaria fazer várias inferências para conseguir compreender o assunto a que o texto se refere. Alguns textos fazem com que o leitor leia nas entrelinhas, mas aqui não há uma leitura nas entrelinhas, mas falta de informações que caracterizam a dependência contextual.

Na passagem: *"A tiretora pode ria fazer aleiçaõ na escola como ela faz nas eleiçõe mas com os aluno daí não ia com teçer como na outra eleição assim iater derrepente poderia iro numero serto de pessoas."* O aluno parte do princípio de que todos os alunos das séries citadas anteriormente (1º, 2º e 3º) podem votar, nesse caso, não faltaria o número de eleitores necessários para que houvesse turno único nas eleições da escola. Essa informação só saberia explicar quem participou do momento em que foi escrito o texto, ou seja, era necessário que o destinatário estivesse envolvido no contexto situacional para compreender a mensagem do emissor. Outro exemplo de que a dependência contextual é um fenômeno que deve convergir olhares especiais dos professores é o seguinte trecho do texto de um aluno da quinta série: *"No plano de ação do Edgard Coelho, eu achei muito interessante o propósito de cada um deles, porque eu sei que foram propósitos bons e que vai se cumprida."* Nesta passagem, não só necessitamos conhecer o contexto em que foi escrito texto, como também o

[6]O texto do aluno foi digitado, porque não estava legível para digitalização, mas foram mantidas as características do texto original. Também mantivemos o tipo de letra do aluno, bastão e todas maiúsculas.

plano de ação do Edgard Coelho e o próprio Edgard Coelho, para que haja fins comunicativos eficazes. Se, de acordo com Kato (1986), o texto escrito apresenta menor grau de dependência contextual, não estamos confirmando essa teoria aqui. Pelo contrário, estamos afirmando que há dependência contextual nos textos dos alunos e essa é reflexo da oralidade e da falta de planejamento e incentivo de escrita.

Koch (2009) defende que os níveis de dependência contextual vão diminuindo com o passar dos anos, conforme os alunos vão se adequando aos textos escritos. É necessária uma conscientização de que o professor precisa refletir juntamente com os alunos sobre o ato de escrever. Precisamos pensar que o aluno deve desenvolver sua escrita e, para isso, é necessário que o professor mostre a ele como fazer para ir além do que já conhece. Partir do texto do aluno para traçar estratégias de ensino deveria ser o ponto inicial para trabalhar com a leitura e a escrita em sala de aula. É necessário incentivar a criança a desenvolver o que já conhece para que chegue às séries finais do Ensino Fundamental com um texto em nível mínimo de dependência, a ponto de se tornar lacuna recuperável por todos os leitores.

À medida que o professor socializa seus conhecimentos e passa a se destacar como mediador da leitura e interpretação do texto é possível notar muita diferença no decorrer da aula. Isso faz com que o trabalho pedagógico do professor seja construído sobre uma base sólida com propósito de resgatar valores ideológicos e ativar conhecimentos prévios no leitor. Então, para desenvolver a habilidade de escrita, é preciso refletir a respeito de alguns aspectos do processo de produção de texto. Nesse caso, o professor deve dizer aos alunos que a oralidade não é inferior à escrita, muito embora, em nossa sociedade, a escrita seja vista como superior à fala. Contudo, o que vai determinar a competência na produção textual é o modo como se aprende a escrever; a importância que a escrita possui na vida - seja na escola, seja no trabalho ou em qualquer outro ambiente – e a frequência com que se costuma escrever.

Na perspectiva de organização da tessitura do texto, a escola deve exercer um papel muito importante. Ela deve observar a autoria do aluno, a criatividade, a progressão temática, a função social e a intencionalidade do autor do texto. Papel que geralmente não tem sido observado na escrita da redação escolar. Assim, são gerados equívocos que levam o aluno-escritor à desmotivação para o ato de escrever; à percepção da ausência de objetivo em sua escrita; a escrever pouco para não “errar” e a escrever o que o professor quer, mesmo que seja algo com que o aluno não se identifique.

Quando os alunos chegam à oitava série do Ensino Fundamental já deveriam ter superado em parte a dependência contextual, porque, de acordo com Koch, conforme o aluno

vai tendo acesso à cultura escrita e vai interagindo com textos escritos, a tendência seria a superação dessa dependência. Porém, nos textos analisados, verificamos ainda a presença de índices significativos desse fenômeno, como vemos na seguinte passagem "*E pra nós já foi mais fácil votar por que nós já conheciamos elas e sabiamos a copentencia de cada uma elas conseguiram a escola nova e temos certeza que cumprira todas as suas propostas.*" Vemos aqui a presença do pronome pessoal *elas* que está recuperando alguém que não foi citado no texto, sendo assim, o leitor precisa reconhecer o contexto situacional da escrita para recuperar essa informação.

Também observamos, no trecho, "*a conquista da escola nova"* falta de clareza para o destinatário decifrar de que escola se trata. Já quanto ao trecho *"temos certeza que cumprira todas as suas propostas"* também está com sentido incompleto, pois não há como o leitor saber que propostas eram essas e nem de quem eram as propostas, afinal não está especificado ao longo do texto. Se esse texto for além da sala de aula, para que outras pessoas o leiam, não terá sua função completa, estará passível de falta de significado ou entendimento. O objetivo da língua é a comunicação, como dito anteriormente, e, se através da expressão oral ou escrita, uma mensagem é emitida e compreendida entre emissor e destinatário, então, dentro desse contexto, o papel da língua foi cumprido. Contudo, não podemos pensar apenas em contextos isolados quando pensamos em escrita, pois diferente de uma conversa, o texto escrito pode ser lido tempos depois e precisa dar ao leitor suporte para entendimento posterior e não só momentâneo.

Silva (2008), em seus estudos sobre oralidade e escrita, defende que a escola atual, em especial a pública, supervaloriza a escrita, mas não a oralidade e essas juntas representam o mundo e o constituem socialmente. Não menos importante e indispensável é o conhecimento que a criança traz consigo, quando chega à escola, pois seu desenvolvimento no meio social escolar deve interagir com uma prática mais global de aprendizagem, para que seja significativa. Está mais do que provado e sempre é importante retomar que, para chegar a uma língua escrita, é necessária a oralidade. É fundamental, pois, que a escola proporcione ao educando condições de desenvolvimento de fala e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Não faz sentido querer substituir a velha norma–padrão por outra, supostamente mais atualizada. Temos que lutar, sim, é para permitir o convívio tranqüilo e tolerante entre as muitas formas de se dizer a mesma coisa, reconhecendo nelas uma

> riqueza da nossa língua e, por conseguinte, da nossa cultura e da nossa vida pessoal (Bagno, 2007, pg. 158).

A citação de Bagno em epígrafe deve servir como uma luz para a reflexão sobre a língua. A convivência entre os fenômenos linguísticos mais recentes e a norma padrão tem de ser levada adiante pela escola. Mostrar aos alunos as diferenças de registro, a necessidade de adequação desses registros ao maior ou menor grau de formalidade parece ser o melhor caminho para "o convívio tranquilo e tolerante entre as muitas formas de se dizer a mesma coisa [...]".

Quando um aluno ingressa na escola, seu objetivo é aprender a ler e a escrever, porque já conhece e utiliza sua língua materna. Na escola, passamos a utilizar essa língua a partir de normas e regras que, muitas vezes, não fazem sentido ao aluno, porque este já consegue se expressar e se comunicar oralmente de forma clara em seu meio. A oralidade e o letramento devem começar a ser estudados de acordo com suas características e particularidades sociais, e um fator importantíssimo é que se olhe adequadamente para análise do oral com uso da fala e para a escrita com o uso da escrita, em um *continuum* da prática social.

Não queremos dizer que não devemos ensinar a norma da língua, mas acreditamos que devemos oferecer aos alunos a oportunidade de partir de uma variação de menor prestígio da língua para chegar à utilização de uma forma mais prestigiada. Estudar as várias formas de dizer algo é um desafio que pode acarretar mais resultados do que estudar a gramática como a um dogma.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua e por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONE, Marcia Elizabeth e MARTINS, Cátia Regina Braga Martins. **A construção da leitura e da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de e GUIMARÃES, Solange Santana (orgs.). **Língua e Literatura:** interfaces da linguagem. São Luis: UEMA, 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática S/A, 1986.

KOCH, Ingedore Villaça. **Interferência da oralidade na aquisição da escrita**. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada. Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997(a). p. 31-

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

LYONS, John. **Linguagem e linguística:** uma introdução. Tradução Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara S/A, 1987.
MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 10ª ed., 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**.** Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

SILVA, Antônia Miramar Alves. Oralidade e escrita no ensino fundamental In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de e Guimarães, Solange Santana (Orgs.). **Linguagem e literatura:** interfaces da linguagem. São Luis: UEMA, 2008.

DIÁLOGOS ENTRE O NARRADOR DE MÁRIO DE ANDRADE E O DE MACHADO DE ASSIS

Simone Maria dos Santos Cunha[1] -Feevale
Drª Juracy Ignez Assmann Saraiva[2] - Feevale
Drª Marinês Andréa Kunz[3] - Feevale

RESUMO
Mario de Andrade e Machado de Assis foram escritores que criaram obras de grande impacto na literatura brasileira, tais como *Macunaíma, Amar, Verbo Intransitivo*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Quincas Borba*. Tendo como tema o processo de enunciação narrativa de Mário de Andrade e de Machado de Assis, o presente trabalho objetiva demonstrar, por meio do confronto de trechos retirados das obras *Amar, Verbo Intransitivo, Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Quincas Borba,* a estilização da enunciação machadiana a que Mario de Andrade procede. O estudo justifica-se uma vez que a análise de trechos discursivos das obras elencadas e sua comparação permitem verificar inúmeras semelhanças na enunciação, o que comprova que Mário de Andrade inovou a cultura literária brasileira ao reproduzir o processo de enunciação de Machado, afirmando sua inserção em uma tradição que ele aparentemente negava. A metodologia se baseia em estudos bibliográficos, sendo crítico-interpretativa e o artigo pretende valorizar a produção de ambos os escritores.
Palavras-chave: Literatura. Cultura brasileira. Mário de Andrade. Machado de Assis.

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como tema os diálogos entre o narrador de Mário de Andrade e o de Machado de Assis e tem como objetivo comprovar a reprodução do estilo da enunciação machadiana. O referencial teórico utilizado na pesquisa compreende estudos sobre o narrador e focaliza, por meio do confronto, a análise de trechos da enunciação de ambos os autores.

O método de pesquisa utilizado é o hipotético dedutivo e concentra-se na análise comparativa de obras dos dois autores. O trabalho justifica-se devido ao fato de trechos discursivos escritos por Mário de Andrade na obra *Amar, verbo intransitivo* apresentarem elementos que possibilitam o confronto com *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Quincas Borba,* de Machado de Assis. Ele parte da hipótese de que em *Amar, verbo intransitivo*, Mário de Andrade estilizou a enunciação machadiana. Com o objetivo de elucidar essa

[1] Graduada em Letras pela UNISINOS. Aluna do Mestrado em Processos e Manifestações Culturais na FEEVALE e Bolsista da CAPES no Projeto Concepções de Leitura e de Literatura na ficção machadiana.
[2] Pós-Doutora em Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Comitê Interdisciplinar da FAPERGS. Professora, pesquisadora da Universidade FEEVALE.
[3] Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora, pesquisadora da Universidade Feevale.

hipótese, o ensaio se divide em dois tópicos: um olhar sobre o narrador e a estilização da enunciação machadiana.

1. UM OLHAR SOBRE O NARRADOR

Walter Benjamin considera a narrativa um meio artesanal de comunicação, pois ela se propagou no meio de artesãos, tanto no campo quanto no mar e na cidade. E, por esse motivo, ela não se constitui num puro relato, mas conta com a "marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso".[4] O autor utiliza um trecho de Valéry que discorre sobre a profundidade da observação do artista, a qual é quase mística, para explicar que numa "verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito".[5]

Benjamin afirma também que "a antiga coordenação da alma, do olhar e da mão que transparece nas palavras de Valéry, é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada".[6] Ele conclui seu estudo sobre o narrador explicando um fato que considera comum a todos os grandes narradores: "(...) a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva.[7]

Carlos Reis, por sua vez, ao discorrer sobre o narrador, afirma que nos romances atuais "certos escritores exploram o teor eventualmente impreciso e equívoco da condição do narrador em relação ao autor, aludindo expressamente no relato à responsabilidade e ao ato da escrita..." [8]

Juracy Assmann Saraiva complementa essa afirmação ao explicar que o narrador precisa sujeitar-se à ambigüidade e ao paradoxo implícito que é imputado às entidades ficcionais. Assim, sendo "o protagonista da enunciação narrativa, confunde-se com a imagem de um autor, apresentando-se como pessoa, por outro lado, sendo ele próprio representação,

[4] BENJAMIN, Walter. **O Narrador** - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras Escolhidas: Magia, Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.205.
[5] Idem, p. 221
[6] Ibidem, p. 221.
[7] Ibidem, p. 215.
[8] REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Narrador**. In: Dicionário de Teoria da Narrativa. São Paulo: Ática, 1989. p.02

mostra-se como personagem". [9] Ela explica ainda que o objeto representado e sua representação também incidem sobre o narrador, pois a representação se anula com o objetivo de dar lugar ao objeto representado, fazendo com que ele se imponha como agente responsável pelo texto e instalando na ficção, a adequação entre pessoa e personagem. Por isso, a autora conclui sua explanação, afirmando que:

> O narrador é percebido, então como o autor do texto, muito embora narrador e autor façam parte de estatutos ontológicos e funcionais diferentes: o primeiro, inserido na linguagem, enuncia o discurso; o segundo, entidade real e empírica, é responsável pela execução da obra, mediante a qual manifesta seu posicionamento estético-literário. [10]

Os três autores pontuam importantes aspectos sobre a narração e sobre o papel dos narradores. Com base nos posicionamentos elencados é possível confrontar trechos discursivos de obras e observar semelhanças e diferenças entre a enunciação machadiana e a de Mário de Andrade.

2. A ESTILIZAÇÃO DA ENUNCIAÇÃO MACHADIANA

Mário de Andrade foi um dos escritores que criou obras de grande impacto na Literatura Brasileira, tais como *Macunaíma* e *Amar, Verbo Intransitivo.* Nesta, ele inovou a literatura brasileira ao aproximar sua forma de enunciação da de Machado de Assis, enquanto a maioria dos escritores brasileiros procurava criar seu próprio estilo de narrar.

A enunciação de Mario de Andrade desponta como uma reelaboração atualizada da enunciação machadiana. Em *Amar Verbo Intransitivo,* o leitor identifica inúmeras passagens nas quais a construção estilística aponta para as obras de Machado de Assis. Assim, Mário de Andrade estiliza Machado, uma vez que este já elaborava estruturas discursivas cuja enunciação previa um leitor que conseguisse compreender a auto-reflexividade que subjaz às obras.

Mário se espelha em Machado, que além de construir um leitor ideal para ser o receptor de sua obra, dá ao narrador a incumbência de com ele estabelecer uma sociedade íntima, como Marta de Senna explica:

---

[9] SARAIVA, Juracy Ignez Assmann. **O Circuito das Memórias em Machado de Assis**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; São Leopoldo: Editora Unisinos, 1993, p.35-36.
[10] SARAIVA, Juracy Ignez Assmann, loc cit.

> A consideração da técnica de narrar conduz a outra questão importante no romance machadiano e em seus congêneres britânicos, a saber: a construção do leitor, do estabelecimento de uma sociedade íntima e mutuamente enriquecedora entre o narrador e seu destinatário [...]. [11]

Juracy Assmann Saraiva, por sua vez, ao estudar o estatuto do narrador no *Circuito das Memórias em Machado de Assis*, afirma que o autor reproduz ou rejeita o contexto estético-histórico-cultural no momento em que transfere "à produção literária o poder de mediatizar uma experiência utópica da realidade".[12] E complementa que a narrativa se constitui ao mesmo tempo num questionamento e numa resposta, em virtude de originar-se de um processo avaliativo que é colocado em jogo quando suscita a reação do leitor defronte à realidade estética figurada. Ela explica:

> Como a narrativa resulta tanto do que se narra, como do modo como se narra, é inevitável que a escolha dos procedimentos técnicos sobrecarregue o texto de investimentos semânticos. Conseqüentemente, a análise de aspectos da organização formal permite ao leitor construir hipóteses interpretativas que, por sua vez, conduzem à apreensão do "projeto de escrita" do autor. Assim, na bipolaridade de suas funções, autor e leitor se encontram, na medida em que o processo de composição da narrativa se revela na dinâmica da desconstrução empreendida pela leitura, que visa determinar significações implícitas ao modo do fazer. [13]

Ao analisar o processo de composição da obra *Amar, Verbo Intransitivo*, de Mário de Andrade e confrontá-la com obras de Machado de Assis, percebe-se o encontro do autor com o leitor em vários trechos de ambos os autores. Na passagem abaixo descrita, por exemplo, ao dialogar com o leitor, o narrador de Mário de Andrade assume o papel de autor, orienta o leitor sobre como deve ler o texto:

> Culpa de um, culpa de outro, tornaram a vida insuportável na Alemanha. Mesmo antes de 14 a existência arrastava difícil lá, Fräulein se adaptou. Veio pro Brasil, Rio de Janeiro. Depois Curitiba onde não teve o que fazer. Rio de Janeiro. São Paulo. Agora tinha que viver com os Sousa Costa. Se adaptou. — ... der Vater... die Mutter... Wie geht es ihnen?... A pátria em alemão é neutro: das Vaterland. *Será! Vejo Sarajevo apenas como bandeira. Nas pregas dela brisam... etc.* (**Aqui o leitor recomeça a ler este fim de capítulo do lugar em que a frase do etc. principia. E assim continuará repetindo o cânone infinito até que se convença do que**

[11] SENNA, Marta de. **O olhar oblíquo do bruxo**: ensaios machadianos. 2.ed. ver. e modificada. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2008. – Coleção língua de fogo. p.15
[12] SARAIVA, Juracy Ignez Assmann. **O Circuito das Memórias em Machado de Assis**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; São Leopoldo: Editora Unisinos, 1993. p. 40
[13] Idem.

> **afirmo. Se não se convencer, ao menos convenha comigo que todos esses europeus foram uns grandessíssimos canalhões**.)[14]

Em *Quincas Borba*, Machado por sua vez, orienta o leitor para que leia *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, seu outro livro, apontando a intertextualidade presente nas duas obras, com o objetivo de que ele reconstrua toda a história do personagem Quincas Borba:

> **Este Quincas Borba**, **se acaso me fizeste o favor de ler as Memórias Póstumas de Brás Cubas**, **é aquele mesmo náufrago da existência, que ali aparece, mendigo**, herdeiro inopinado, e inventor de uma filosofia. **Aqui o tens agora em Barbacena**. Logo que chegou, enamorou-se de uma viúva, senhora de condição mediana e parcos meios de vida, mas, tão acanhada que os suspiros no namorado ficavam sem eco. Chamava-se Maria da Piedade. Um irmão dela, que é o presente Rubião, fez todo o possível para casá-los. Piedade resistiu, um pleuris a levou.[15]

O recurso utilizado por Machado, além de rejeitar os processos de enunciação da produção literária da época – que visava à objetividade e o apagamento da presença do narrador –, é retomado por Mário de Andrade. Esse mesmo recurso aponta para a intertextualidade e contribui para a instalação da "verdade ficcional", uma vez que o leitor constrói a imagem de uma personagem recorrente em duas obras distintas e, inclusive, uma imagem do autor.

Os dois autores brincam com o leitor, explicitando o ato de escrita e utilizando a ironia ou até o deboche, como na passagem abaixo descrita, retirada do livro *Amar, Verbo Intransitivo:*

> Porém o menino já está longe e agora havemos de segui-lo até o fim, entrou no quarto. Mais se deixou cair, sem escolha, numa cadeira qualquer, a boca movendo numa expressão de angustia divina. Quereria sorrir... Quereria, quem sabe um pouco de pranto, o pranto abandonado faz vários anos, talvez agora lhe fizesse bem. Nada disso**. O romancista é que está complicando o estado de alma do rapaz. Carlos apenas assunta sem ver o quadrado vazio do céu**. Uma final sublime, estranha sensação... Que avança, aumenta... Sorri bobo no ar. Pra não estar mais assim esfregando lentamente, fortemente, as palmas das mãos, uma na outra, aperta os braços entre as pernas encolhidas, musculosas. Não pode mais, faltou-lhe o ar. Todo

[14] ANDRADE, Mario. **Amar, Verbo Intransitivo**. Belo Horizonte - Rio de Janeiro: Vila Rica, 16 ed.1995. p. 61. (Grifos nossos).
[15] ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. In: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 30 de agosto de 2010. p. 02

> o corpo se retesou numa explosão e pensou que morria. Pra se salvar murmura: — Fräulein![16]

Esta passagem acontece após Carlos acompanhar Fräulein - a governanta alemã contratada pelo pai dele para ensiná-lo a amar - e as irmãzinhas ao Royal para assistirem à matinê. Lá, o fato das cadeiras serem estreitas permite o contato do corpo dela com o de Carlos durante toda a sessão. Isso faz com que ele quase a abrace, num arroubo de emoção. Mas ele consegue se conter e, ao chegar em casa, sobe depressa a escada e abraça sua irmã Maria Luísa e lhe afunda uns lábios sem beijo nos cabelos, depois entra no quarto onde extravasa seu assombro diante da própria paixão.

Já no trecho abaixo, retirado do romance Quincas Borba, Machado também brinca com o leitor e acusa-o de estar levantando calúnias contra Sofia, juntamente com o personagem Rubião. Ele acreditava que Sofia o estava traindo com Carlos Maria, e a desconfiança aumenta devido a um comentário do cocheiro sobre um rapaz bem vestido, que fora se encontrar com uma moça na casa de uma costureira.

> **CAPÍTULO CVI**
>
> **...OU, MAIS PROPRIAMENTE, capítulo em que o leitor, desorientado, não pode combinar as tristezas de Sofia com a anedota do cocheiro.** E pergunta confuso - Então a entrevista da Rua da Harmonia Sofia, Carlos Maria, esse chocalho de rimas sonoras e delinqüentes é tudo calúnia? **Calúnia do leitor e do Rubião**, não do pobre cocheiro que não proferiu nomes, não chegou sequer a contar uma anedota verdadeira. É o que terias visto, se lesses com pausa. Sim, desgraçado adverte bem que era inverossímil que um homem, indo a uma aventura daquelas, fizesse parar o tílburi diante da casa pactuada. Seria pôr uma testemunha ao crime. Há entre o céu e a terra muitas mais ruas do que sonha a tua filosofia, - ruas transversais, onde o tilburi podia ficar esperando.[17]

Existem várias passagens nas obras dos dois autores nas quais o discurso do narrador se assemelha. Um exemplo é a passagem na qual o narrador de *Amar, Verbo Intransitivo* dialoga com o leitor sobre os leitores que lerão o seu livro e ainda problematiza, por meio da ironia, a questão da recepção da obra literária.

> Não vejo razão pra me chamarem vaidoso se imagino que o meu livro tem neste momento cinqüenta leitores. Comigo 51. Ninguém duvide: esse um que lê com mais compreensão e entusiasmo um escrito é autor dele. Quem cria, vê sempre uma Lindóia na criatura, embora as índias sejam pançudas e ramelentas. Volto a afirmar

[16] ANDRADE, Mario. **Amar, Verbo Intransitivo**. Belo Horizonte - Rio de Janeiro: Vila Rica, 16 ed.1995. p. 70
[17] ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. In: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 30 de agosto de 2010.p. 97

> que o meu livro tem 50 leitores. Comigo 51. Não é muito não. Cinqüenta exemplares distribuí com dedicatórias gentilíssimas. Ora dentre cinqüenta presenteados, não tem exagero algum supor que ao menos 5 hão de ler o livro. Cinco leitores. Tenho, salvo omissão, 45 inimigos. Esses lerão meu livro, juro. E a lotação do bonde se completa. Pois toquemos para avenida Higienópolis![18]

No livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, também existe esse tipo de diálogo, e nele o narrador prevê a quantidade e o tipo de leitores que lerão seu livro, discutindo, assim, a questão da recepção da obra de forma irônica:

> Ao Leitor
>
> Que, no alto do principal de seus livros, confessasse Stendhal havê-lo escrito para cem leitores, coisa é que admira e consterna. O que não admira, nem provavelmente consternará é se este outro livro não tiver os cem leitores de Stendhal, nem cinqüenta, nem vinte, e quando muito, dez. Dez? Talvez cinco. Trata-se, na verdade, de uma obra difusa, na qual eu, Brás Cubas, se adotei a forma livre de um Stern de um Lamb ou de um de Maistre, não sei se lhe meti algumas rabugens de pessimismo. Pode ser. Obra de finado. Escrevia-a com a pena da galhofa e a tinta da melancolia; e não é difícil antever o que poderá sair desse conúbio. Acresce que a gente grave achará no livro umas aparências de puro romance, ao passo que a gente frívola não achará nele o seu romance usual; e ei-lo aí fica privado da estima dos graves do amor dos frívolos, que são as duas colunas máximas da opinião.[19]

Outro trecho no qual Mário de Andrade utiliza o estilo de enunciação machadiana é quando faz um convite ao leitor para acompanhá-lo e observar a personagem Fräulein que ele criou. Entretanto, neste trecho existe um aspecto que diferencia ambos os autores, visto que Mário amplia o enfoque ao discutir a intervenção do leitor na composição da personagem, fazendo observações sobre as imagens mentais diferentes que um mesmo texto pode suscitar nos leitores:

> Outro mal apareceu: cada um criou Fräulein segundo a própria fantasia, e temos atualmente 51 heroínas pra um só idílio. 51, com a minha, que também vale. Vale, porém **não tenho a mínima intenção de exigir dos leitores o abandono de suas Elzas** e impor a minha como única de existência real. O leitor continuará com a dele. **Apenas por curiosidade, vamos cotejá-las agora.** Pra isso mostro a minha nos 35 atuais janeiros dela. [20]

[18] ANDRADE, Mario. **Amar, Verbo Intransitivo**. Belo Horizonte - Rio de Janeiro: Vila Rica, 16 ed.1995. p.57.
[19] ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. In: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 30 de agosto de 2010. p.02
[20] ANDRADE, Mario. **Amar, Verbo Intransitivo**. Belo Horizonte - Rio de Janeiro: Vila Rica, 16 ed.1995. p.57.

Esse convite também está presente em *Quincas Borba*, quando o narrador convida o leitor a acompanhá-lo para observar Rubião há alguns meses antes, embora neste trecho não esteja em pauta a reflexão sobre a influência do leitor no modo de conceber a personagem: "**Deixemos Rubião na sala de Botafogo**, batendo com as borlas do chambre nos joelhos, e cuidando na bela Sofia. **Vem comigo, leitor; vamos vê-lo, meses antes**, à cabeceira do Quincas Borba." [21]

Além de fazer convites ao leitor, Mário dialoga com ele em outras passagens, fazendo-o interagir com a narrativa, de forma semelhante a que faz Machado, como intuito de contrapor os traços do homem prático e do homem que se deixa levar pela fantasia:

> Vestindo o tal, aparece outro sujeito, homem-da-vida, fortemente visível, esperto, hábil e europeiamente bonitão. Em princípio se pode dizer que é matéria sem forma, dútil H^2O se amoldando a todas as quartinhas. Não tem nenhuma hipocrisia nisso, nem máscara. Se adapta o homem-da-vida, faz muito bem. **Eu se pudesse fazia o mesmo, e você, leitor.** Porém o homem-do-sonho permanece intacto. [22]

Em *Quincas Borba*, Machado também dialoga com o leitor e o faz participar da narrativa, chamando, inclusive, o leitor de curioso e pedindo que ele examine Carlos Maria:

> **Queres o avesso disso, leitor curioso? Vê este outro convidado para o almoço**, Carlos Maria. Se aquele tem os modos "expansivos e francos" - no bom sentido laudatório, - claro é que ele os tem contrários. Assim, não te custará nada vê-lo entrar na sala, lento, frio e superior, ser apresentado ao Freitas, olhando para outra parte. Freitas que já o mandou cordialmente ao diabo por causa da demora (é perto do meio-dia), corteja-o agora rasgadamente, com grandes aleluias íntimas. Também podes ver por ti mesmo que o nosso Rubião, se gosta mais do Freitas, tem o outro em maior consideração; esperou-o até agora, e esperá-lo-ia até amanhã. Carlos Maria é que não tem consideração a nenhum deles. **Examinai-o bem**, um galhardo rapaz de olhos grandes e plácidos, muito senhor de si, ainda mais senhor dos outros. Olha de cima; não tem o riso jovial, mas escarninho. Agora, ao sentar-se à mesa, ao pegar no talher, ao abrir o guardanapo, em tudo se vê que ele está fazendo um insigne favor ao dono da casa, - talvez dous, - o de lhe comer o almoço, e o de lhe não chamar pascácio. [23]

Os trechos elencados no confronto contribuem para comprovar a estilização da enunciação machadiana por Mário de Andrade, permitindo afirmar que, ao contrário do que o Modernismo propunha, a literatura brasileira já tinha um estilo próprio, o qual, todavia, necessitava da aproximação com uma realidade nova e em constante mutação.

---

[21] ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. In: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 30 de agosto de 2010. P.03
[22] ANDRADE, Mario. Ibidem, p.61.
[23] ASSIS, Machado de. Quincas Borba. In: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 30 de agosto de 2010.p.24

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa das obras *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade com *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Quincas Borba*, de Machado de Assis permite lançar nova luz sobre ambos os autores, cujas obras saem enriquecidas. Ao aproximar-se de Machado, Mário de Andrade afirma a existência de um paradigma artístico e de uma tradição em que se espelhar, a qual ele dá continuidade; simultaneamente, o vínculo de Mário com Machado inova a obra desse último, porque a traz para o tempo presente, conferindo-lhe uma atualidade que os modernistas pareciam lhe negar. Reafirma-se, também, sob o ângulo da análise, a natureza sistêmica da literatura em que as obras entram em correlação para negar ou afirmar traços identitários, refutando-se, pois, uma prática escolar que estabelece o estudo cronológico das obras e ignora suas convergências. A abordagem comparativa entre Mário de Andrade e Machado de Assis, que serve de base para a proposição de uma metodologia inovadora no ensino da literatura, e esse enfoque pedagógico constituem avanços para o conhecimento da área de Letras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario. **Amar, Verbo Intransitivo.** Belo Horizonte/ Rio de Janeiro: Vila Rica, 16 ed. 1995.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas.** In: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 30 de agosto de 2010.

ASSIS, Machado de. **Quincas Borba.** In: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 30 de agosto de 2010.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador** - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras Escolhidas: Magia, Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Narrador.** In: Dicionário de Teoria da Narrativa. São Paulo: Ática, 1989.

SARAIVA, Juracy Ignez Assmann. **O Circuito das Memórias em Machado de Assis.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; São Leopoldo: Editora Unisinos, 1993.

SENNA, Marta de. **O olhar oblíquo do bruxo: ensaios machadianos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2008.

CONCEPÇÕES DE CULTURA E DE IDENTIDADE EM *AMAR, VERBO INTRANSITIVO*

Tatiane Kaspari[1] - Feevale
Juracy Assmann Saraiva[2] - Feevale

RESUMO
Germinado no polêmico e contestatório terreno do modernismo brasileiro, *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade, pode ser considerado uma espécie de manifesto cultural, que explora e desmantela as concepções de identidade e de cultura como entidades homogêneas e únicas. A alternância da enunciação do ponto de vista da personagem Fräulein – que frequentemente estabelece paralelos entre a identidade germânica e a latino-americana – com a visão, muitas vezes irônica, do narrador expõe as mazelas culturais que permeiam a sociedade brasileira das primeiras décadas do século XX e desconstrói a teoria da superioridade ariana – que justificaria o nazismo. No presente trabalho, procede-se a uma comparação entre as enunciações do narrador e de Fräulein que tematizam a questão identitária, visando demonstrar a crítica cultural que perpassa a obra. Tomando-se por base teórica as postulações de Stuart Hall (1998) e de Renato Ortiz (2000), é possível entrever, no romance de Mário de Andrade, a antecipação das teorias modernas que apontam para a profusão de identidades fragmentadas e de culturas assimiladas na pós-modernidade.
Palavras-chave: literatura. Identidade. Cultura. Modernismo.

INTRODUÇÃO

É indubitável que toda manifestação artística se encontra repleta de traços culturais que emergem do contexto histórico-sócio-cultural, em que o autor se encontra inserido no momento da criação da obra, ainda que não vise proceder à reflexão explícita desse tema. Na Literatura brasileira, as questões culturais e identitárias são abordadas de maneira particular em obras do Modernismo, que, de modo geral, pode ser compreendido como um movimento literário que supera a mera representação da identidade e da cultura do povo, para analisar criticamente essa questão na urdidura do texto ficcional.

O romance em foco, *Amar, verbo intransitivo - Idílio*, é lançado em 1927, um ano antes de *Macunaíma*, a produção de Mario de Andrade que obteve a maior repercussão entre todas as criações do autor. A classificação da narrativa como idílio – poema curto com tema pastoril ou que versa sobre um amor delicado[3] – remete ao relacionamento entre Carlos Sousa

[1] Mestranda em "Processos e Manifestações Culturais" (Feevale) e graduada em Letras – Português (Unisinos). Professora de Literatura, Produção Textual e Língua Portuguesa no Ensino Médio.
[2] Pós-doutora em Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas, coordenadora do Comitê interdisciplinar da Fapergs. Professora, pesquisadora e assessora da Propi na Universidade Feevale.
[3] DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=id%EDlio&stype=k>. Acesso em 23 set. 2010.

Costa e a governanta Elza, uma alemã contratada pelo pai do garoto para iniciá-lo sexualmente de forma honrada e asséptica[4]. O envolvimento amoroso entre ambos, porém, obedece a regras específicas: ainda que se veja atraída pelo aluno, Fräulein – como os demais personagens se referiam a Elza – sustenta a intransitividade de seus afetos, motivada pela seriedade profissional e pela convicção da superioridade de sua etnia. As acepções de Fräulein, porém, são confrontadas com o discurso do narrador, que, permeado de ironia, problematiza os conceitos de identidade e de cultura que a governanta professa.

1. IDENTIDADE E CULTURA

O idílio de Mário de Andrade inicia com a parte final do diálogo entre Sousa Costa e Fräulein, mediante o qual definem as regras da contratação da governanta. Após a saída do pai de Carlos, a alemã lança um olhar de confiança em seu quartinho e pensão. Nele, uma "penca de livros sobre a escrivaninha, um piano. O retrato de Wagner. O retrato de Bismarck"[5].

Desde o primeiro episódio, ações e objetos alimentam a personagem Fräulein que oscila entre a sensibilidade – indiciada pela apreciação das manifestações artísticas de Wagner – e a racionalidade – revelada de forma enfática na admiração da figura de Bismarck, o chanceler de ferro. A "rede de relações" – empregando-se uma expressão de Bouneuf e Oullet (1976) – que é instituída entre a personagem e o universo fictício em que se insere garante a complexidade e, por conseguinte, a verossimilhança dessa mulher que se ergue aos olhos do leitor como uma legítima representante da cultura alemã no início do século XX.

O orgulho, o rigor e a erudição orientam as condutas de Fräulein. Ela, convicta da superioridade ariana, supera o percalço de permanecer em meio a seres de estirpe menor, a fim de conseguir meios para retornar à Alemanha e realizar o casamento de seus sonhos. De um modo mais amplo, seu ofício é zelar pela educação dos filhos dos Sousa Costa – especialmente Carlos – para garantir-lhes a erudição, a decência e a cultura de que carece o brasileiro.

Embora constate a inferioridade do brasileiro – a pior raça, segundo Fräulein, por ser a mistura de vários povos inferiores, como negros, portugueses e índios –, a governanta se

[4] Uma das justificativas para a contratação da alemã era a possibilidade de contração de doenças caso a iniciação de Carlos se desse com prostitutas.
[5] ANDRADE, Mario de. *Amar, verbo intransitivo: idílio*. Rio de Janeiro: Agir, 2008, p. 49.

abstém de revelá-la aos Sousa Costa. Tal atitude não se sustenta, contudo, na dissimulação, mas no astuto princípio da adaptação.

> Qual! Fräulein não podia se sentir a gosto com aquela gente! Podia porque era bem alemã. Tinha esse poder de adaptação exterior dos alemães, que é mesmo a maior razão do progresso deles.
> No filho da Alemanha tem dois seres: o alemão propriamente dito, homem-do-sonho; e o homem-da-vida, espécie prática do homem-do-mundo que Sócrates se dizia. [6]

Dessa maneira, a exemplo de Fräulein, a magnífica identidade alemã – entendida como o conjunto de aspectos da personalidade do indivíduo, intimamente imbricados ao sentimento de "pertencimento a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais"[7] – se sustentaria na coexistência do senso crítico, intelectual, prático e objetivo com a sensibilidade típica dos grandes artistas e inventores germânicos. Sob esse ângulo, a importância das personalidades alemãs e a reiteração da superioridade dessa raça aproximam-se da noção de sujeito sociológico[8], que coloca na sociedade a gênese da identidade do indivíduo.

Elza agrega o homem-do-sonho e o homem-da-vida, e a acepção de uma identidade una e permanente – ainda que formada por dois aspectos distintos – é comum às sociedades tradicionais, em que

> o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes[9].

Nem sempre, porém, o passado é imaculado e a coexistência entre o homem-dos-sonhos e o homem-da-vida perfeita. Estas duas entidades, conforme revela o narrador, acabaram por ambicionar a "posse do mundo" – um por questões ideológicas e outro por ambições econômicas –, causando a guerra que levara Elsa a outra nação.

---

[6] Idem, p. 33.
[7] HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 7-8.
[8] Idem.
[9] GIDDENS, Anthony, 1990, p. 37-8. In: HALL; op. cit. p. 14.

> Culpa de um, culpa de outro, tornaram a vida insuportável na Alemanha. Mesmo antes de 14 a existência arrastava difícil lá, Fräulein se adaptou. Veio pro Brasil, Rio de Janeiro. Depois Curitiba onde não teve o que fazer. Rio de Janeiro. São Paulo. Agora tinha que viver com os Sousa Costas. Se adaptou.[10]

É possível entrever, nesse trecho, uma crítica implícita do narrador ao enlevo exacerbado com que Fräulein vê os alemães que, de uma forma ou outra, ocasionaram o próprio exílio de Elsa. Além disso, ao revelar uma situação de incompatibilidade entre os interesses do homem-dos-sonhos e do homem-da-vida, o narrador questiona as concepções de cultura e de identidade como entidades homogêneas e únicas. A superioridade alemã é posta em xeque e a identidade ufanista – representada por Fräulein – ironizada, por meio da estratégia discursiva mediante a qual o narrador transpõe o ponto de vista da personagem sob o discurso indireto livre:

> Vejam por exemplo a Alemanha, quedê raça mais forte? Nenhuma. E justamente porque mais forte e indestrutível neles o conceito de família. Os filhos nascem robustos. As mulheres são grandes e claras. São fecundas. O nobre destino do homem é se conservar sadio e procurar esposa prodigiosamente sadia. De raça superior, como ela, Fräulein[11].

A crítica do narrador, todavia, também se estende à cultura brasileira que incorpora valores e concepções europeias, especialmente no tocante a convenções sociais. Assim, Sousa Costa e Laura conservam intacta, sob o ângulo da aparência, a sagrada instituição familiar, pois as relações extraconjugais mantidas por aquele são ocultadas da opinião pública. Todo esse processo é acentuado pela instabilidade e indefinição da identidade brasileira.

A satirização máxima da "incultura" dos brasileiros ocorre no episódio que narra a viagem de trem feita pela família, em que o ridículo aponta para uma concepção do autor: "Ele [Carlos] é tradicional dentro da única coisa a que se resume até agora a **cultura brasileira**: educação e modos. Em parte enorme: **má educação e maus modos**"[12] .

Não obstante, porém, o aparente precipício que se interpõe, conforme as revelações do narrador e de Fräulein, entre a cultura brasileira – ou a falta dela – e a alemã, a relação do estrangeiro com o país também é, em certos momentos, permeada de fascínio. A trajetória da governanta demonstra a dicotomia desprezo X fascínio em relação ao brasileiro. Na passagem a seguir, Fräulein opõe a objetividade e a correção moral do alemão com a

[10] ANDRADE; op. cit., p. 34.
[11] Idem, p. 38.
[12] Carta-aberta publicada por Mário de Andrade no *Diário Nacional.* São Paulo, 4 dez. 1927. In.: ANDRADE, op.cit., p. 158. [Grifos nossos]

imprevisibilidade – "homem das adivinhações" – e a morosidade do latino, que, por isso, torna-se suspeito, uma raça inferior.

> [...] Fräulein tinha já seus despeitos e suas pequenas desilusões. Por exemplo: ele demonstrava já de quando em quando preferências brasileiras e outras individuais que contrastavam com a honestidade clássica do amor tese [...].
> [...] Os homens alemães, quando não são práticos e animais no amor, guardam sempre um certo jeito de obediência às leis naturais, mesmo dentro do requinte e da exceção. Parece tão natural aquilo neles!... Isso é segredo dos alemães. Os latinos nunca atingem tais extremos. Em verdade eles divagam no amor, não acha? O alemão fica. Ponto-final. O latino ondula. Reticência. [13]

Em compensação, ela já se encontra envolvida pela sedução de Carlos que exerce sobre ela forte atração sexual:

> Não se discute: os estigmas do pecado alindam qualquer cara. Carlos hoje está quase bonito, desse bonito que pega fogo nas mulheres. Até nas virgens, apesar do físico perfeito de Peri e do moçoloiro. Carlos estava assim com um ar sapeca, ágil, um arzinho faz-mesmo. Não se moçoloirara nem um pouco...[14]

A sensualidade do brasileiro não constitui, contudo, o principal aspecto de fascínio sobre Fräulein. O Brasil se torna suportável – e raramente deleitável, como no passeio à Tijuca – especialmente por representar a oportunidade de concretização de anseios, sobretudo do homem-dos-sonhos. Fräulein evoca o homem-da-vida para ser capaz de ensinar garotos brasileiros – jovens românticos e, muitos deles, "machucadores" – a amarem sem amar[15] para que, com o dinheiro advindo do ofício, ela possa realizar o desejo do homem-dos-sonhos: voltar à sua pátria, casar-se e ser feliz.

Nesse sentido, é memorável a metáfora dos tigres, invocada pelo narrador para explicar as relações entre o criado japonês e Fräulein. Ambos – provenientes de nações bravas e altivas – resistem às adversidades do meio a fim de manterem intacta sua superioridade, que, por sua vez, conserva sua identidade cultural em território brasileiro. Os tigres estão, pois, unidos pelo exílio e pela saudade da nação mãe, mas separados pela luta individual para evitar a assimilação.

---

[13] ANDRADE; op. cit., p. 124.
[14] Idem, p. 85.
[15] Elsa assume, diante de Sousa Costa e sua esposa, uma postura profissional, em que não há espaço para envolvimento emocional. O que se percebe ao longo da trama, porém, é que se torna impossível a total objetividade em suas lições com Carlos.

> Apalermados pela miséria, batidos pelo mesmo anseio de salvação, sofrenados pelo fogaréu do egoísmo e da inveja, na mesma rocha vão trêmulos se unir. A queimada esbraveja em torno. Os guarantãs se lascam em risadas chocarreiras de reco-recos. A cascavel chocalha. A suçurana prisca. As labaredas lambem a rocha. Pula uma irara, que susto! Peroba tomba. O repuxo das fagulhas dançarinas vidrilha de ouro o fumo lacerado pelas cuquiadas dos guaribas. Os dois tigres ofegam. Falta de ar. Sufocam, meu Deus! Deus? Porém, que deus? Odin de drama lírico, sáxeo Buda no contraforte das cavernas? Mas porém sobre a queimada, Tupã retumba inda mais mucudo, de lá dos araxás de Tapuirama. Por enquanto. Creio mesmo que vencerá. Os dois tigres acabarão por desaparecer assimilados.

A sufocante profusão de termos de origem indígenas reforça o perigo e a violência da aculturação – processo constituído da sobreposição de elementos culturais de um povo a outro subjugado[16] – a que podem ser submetidos os estrangeiros em território brasileiro. Assim, a terminologia, que traduz o inusitado e incomum que habita o país, visto como selvagem por Fräulein, revela-se como ameaça aos "tigres", pois "uma língua não é somente instrumento de comunicação, ela é também instrumento de poder" [17].

Em contraposição, em terras brasileiras, o alemão ensinado por Fräulein tem pouca valia, sendo que a governanta, ainda que a contragosto, precisa utilizar a língua portuguesa para se adaptar. Este pode ser um primeiro indício de aculturação para a alemã, mas, ao mesmo tempo, um aspecto de afirmação da cultura nacional, presente no texto. [18] Com efeito, a linguagem empregada na narrativa reveste-se da oralidade da fala do brasileiro e se aproxima da enunciação coloquial, como se constata na expressão "Me espere, Fräulein![19]" (contraposta à fórmula canonizada do uso da ênclise "espere-me"), para afirmar a orientação do autor para a valorização do português autóctone. Assim, espirituosamente, o narrador do romance revela: "Depois do almoço as crianças foram na **matinê** do **Royal**. Estou **falando brasileiro**[20]."

Todavia, a opção pelo uso coloquial da linguagem que se conjuga aos estrangeirismos infiltrados na língua portuguesa, permite depreender que, na visão do narrador, a duplicidade lingüística traduz – num sentido mais profundo – a indefinição da

---

[16] O tema da aculturação, referindo-se ao processo de dominação da América, é abordado com bastante ênfase em TODOROV, Tzvetan. A Conquista da América. *A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
[17] ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000, p. 99.
[18] A liberdade linguística com que se constrói o discurso evidencia uma das maiores preocupações de Mário de Andrade em suas obras: o emprego de uma língua brasileira, que revele genuinamente a expressão do povo. Não há, na ótica do autor, problemas em construções como "Me espere, Fräulein", pois ela se aproxima da real língua empregada pelo brasileiro, ao contrário da canonizada ênclise "espere-me".
A despeito das críticas suscitadas por tal postura, Andrade afirmou no posfácio de "Amar, verbo intransitivo": "eu tenho certeza de conhecer suficientemente a língua portuguesa para escrever sem batatas e em suficiente estilo."
[19] ANDRADE; op. cit., p. 98.
[20] Idem, p. 45.

própria identidade brasileira. Esta identidade que faz Dona Laura lutar incessantemente para encobrir o ondulado do cabelo que denuncia sua origem mestiça; esta identidade que obriga o senhor Sousa Costa a contratar uma governanta alemã para garantir a moralidade na iniciação sexual de seu filho; esta identidade que faz de Carlos um machucador ingênuo.

A questão da cultura e da identidade está presente na trama ficcional de *Amar, verbo intransitivo*, sendo enfocada por meio das dicotomias que se expressam por pontos de vista opostos: Fräulein X Sousa Costas; alemães X brasileiros; Fräulein X narrador; Fräulein X Carlos; línguagem coloquial X linguagem erudita. O jogo de contraste que se instaura revela tanto a incoerência da identidade que se julga una, permanente e, por conseguinte superior, quanto a precariedade da identidade ingênua, indefinida e baseada nos preceitos da aparência frente à sociedade. Diante de ambas, resta ao observador crítico assumir a função do comediante que faz do riso arma de denúncia da realidade e meio de nela intervir.

Enfim, conforme revela Mário de Andrade:

> E ainda estava nas minhas intenções fazer uma sátira dolorosa para mim e para todos os filhos do tempo, a essa profundeza e agudeza de observação psicológica dos dias de agora. Aqueles que estão magnetizados pelo "sentimento trágico da vida" e percebem forças exteriores, aqueles que estão representados pelo fatalismo mecânico maquinal do indivíduo moderno, tal como Charles Chaplin o realiza; aqueles que atravessaram o escalpelo de Freud e se sujeitaram a essa forma dubitativa de auto-analise de Proust; aqueles que por tanta fineza, tanta sutileza, tanta infinidade de reações psicológicas contraditória não conseguem mais perceber a verdade de si mesmos. Todos esses caem na gargalhada horrível destes dias, caem no diletantismo e nem indagam de mais nada porque "ninguém o saberá jamais". Pois então: sátira pra esses e aqueles![21]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante o que afirma Mário de Andrade, *Amar, verbo intransitivo* encerra uma sátira dolorosa à fragilidade da constituição da identidade brasileira que se estende à da concepção do indivíduo moderno. Antecipando a teoria de Hall, a obra ficcional, por meio de personagens consistentes, expõe o caráter multifacetado da identidade ou das identidades que caracterizam o mundo atual.

A complexidade das personagens – especialmente de Fräulein – e o constante questionamento acerca da identidade revelam o olhar acurado de um autor, que, por meio da ficção, teoriza a realidade. A máxima “não existe mais uma única pessoa inteira neste mundo

[21] Carta-aberta publicada por Mário de Andrade no *Diário Nacional.* São Paulo, 4 dez. 1927. In.: ANDRADE, op. cit., p. 154.

e nada mais somos que discórdia e complicação"[22] é a expressão poética da concepção de identidade fragmentada, elaborada por Hall. Segundo este autor, o indivíduo moderno tem vivido uma crise de identidade e "está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas"[23].

Considerando-se as reflexões em *Amar, verbo intransitivo*, pode-se questionar se a fragmentação da identidade do brasileiro, aí expressa, se deve a um processo de aculturação ou a uma indefinição na gênese da cultura nacional. Contudo, independente desse aspecto, é essencial que o brasileiro, a exemplo do que afirma Mário, encontre "a verdade de si mesmo". Essa verdade, porém, encontra uma via de expressão na ficção, o que se comprova em *Amar, verbo intransitivo*, que presentifica uma análise acurada e austera da realidade, antecipando as conclusões a que chegarão as teorias sobre o esfacelamento do sujeito moderno, porque a sensibilidade se adianta à razão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario de. *Amar, verbo intransitivo: idílio*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=id%EDlio&stype=k>. Acesso em: 23 set. 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

TODOROV, Tzvetan. A Conquista da América. In: ____. *A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

[22] ANDRADE; op. cit., p. 80.
[23] HALL; op. cit., p 12.

ESCRITA COLETIVA PELA INTERNET

Patrícia B. Scherer Bassani[1], Feevale

Resumo
O ciberespaço (ou "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, e pode ser entendido como um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo. Sistemas compartilhados na Web, essencialmente caracterizados pela possibilidade de participação e intervenção dos sujeitos, possibilitando a interação de muitos-para-muitos, constituem a base do conceito de Web 2.0. As aplicações Web 2.0 são aquelas que utilizam as possibilidades desta plataforma criando efeitos na rede através de uma "arquitetura de participação". Este trabalho tem por objetivo apresentar diferentes ferramentas e ambientes disponíveis na Web, que possibilitam o trabalho em grupo e a autoria na rede, especialmente por meio da escrita coletiva. Os ambientes escolhidos foram divididos em duas categorias: hipertexto cooperativo (blogs e wikis) e ambientes de escrita coletiva (GoogleDocs, ETC).

Palavras-chave: escrita coletiva, hipertexto, colaboração.

Introdução

O ciberespaço (ou "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Além da infraestrutura de comunicação digital, contempla também o universo "oceânico" de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e "alimentam" esse universo (Lévy, 2001).

Pisani e Piotet (2010) apontam que os atuais usuários da Web não são mais navegadores passivos, que apenas consomem o conteúdo disponibilizado por especialistas. Para eles, os usuários atuais "*propõem serviços, trocam informações, comentam, envolvem-se, participam*" (p.16). Assim, esses "novos" usuários, que não se contentam em apenas navegar, mas produzem conteúdo na Web, são chamados de "web atores".

Do ponto de vista da educação, o ciberespaço não pode ser reduzido a um espaço tecnológico que permite assegurar melhor a transmissão passiva do saber, mas deve ser entendido como um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo (ALAVA, 2002). Assim, pensar a educação no ciberespaço tende a (re)colocar em pauta as ideias de aprendizagem colaborativa (Alava, 2002).

Sistemas compartilhados na Web, essencialmente caracterizados pela possibilidade de participação e intervenção dos sujeitos, possibilitando a interação de muitos-para-muitos, constituem a base do conceito de Web 2.0.

[1] Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Professora dos cursos de Computação, Pedagogia e do Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade da Universidade Feevale.

Conforme O'Reilly (2007), a Web 2.0 é a rede como plataforma, abarcando todos os dispositivos conectados à ela. As aplicações Web 2.0 são aquelas que utilizam as possibilidades desta plataforma criando efeitos na rede através de uma "arquitetura de participação". Assim, a web 2.0 possibilita a colaboração e os processos de autoria compartilhada.

Este trabalho tem por objetivo apresentar diferentes ferramentas e ambientes disponíveis na Web, que possibilitam o trabalho em grupo e a autoria na rede, especialmente por meio da escrita coletiva. Os ambientes escolhidos foram divididos em duas categorias: hipertexto cooperativo (blogs e wikis) e ambientes de escrita coletiva (GoogleDocs, ETC).

1 Hipertexto cooperativo

Conforme Levy (1993) "*tecnicamente um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos*" (p. 33). Por outro lado, "*funcionalmente, um hipertexto é um tipo de programa para a organização de conhecimentos ou dados, para a aquisição de informações e a comunicação*"(LEVY, 1993, p. 33)

Lévy (1993) aponta seis características ou princípios do hipertexto:

a) metamorfose: a rede textual está em constante construção e renegociação;

b) heterogeneidade: permite a utilização de diferentes mídias (texto, som, imagem);

c) multiplicidade: qualquer ponto da rede pode se revelar como sendo composto por toda a rede;

d) exterioridade: a composição/decomposição permanente da rede depende de interferência exterior;

e) topologia: o deslocamento é possível de acordo com o mapa da rede;

f) mobilidade de centros: não há apenas um centro, múltiplos centros emergem nas conexões.

Primo (2003b) propõe três formas de interação hipertextual: potencial, colaborativa e cooperativa.

> "Enquanto no hipertexto potencial apenas o leitor se modifica, permanecendo o produto digital com suas características originais, no hipertexto cooperativo todos os envolvidos compartilham a invenção do texto comum, à medida que exercem e recebem impacto do grupo, do relacionamento que constróem e do próprio produto criativo em andamento. Já o hipertexto colaborativo constitui uma atividade de escrita coletiva, mas demanda mais um trabalho de administração e reunião das partes criadas em separado do que um processo de debate (nesses casos, inclusive, uma única pessoa pode assumir as decisões do que publicar)" (PRIMO, 2003b, p. 15).

A produção de hipertextos cooperativos pode ser realizada a partir de duas tecnologias, apresentadas a seguir: blogs e wikis.

1.1 Blogs

Os *Blogs* são ferramentas de manutenção e publicação de *sites*. São constituídos pelas mensagens (também chamadas de postagens ou *posts*), comentários, ilustrações, fotografias, sons e vídeos, organizados de forma inversa, porém temporal, em que as postagens mais recentes são colocadas no topo da página. Os primeiros *blogs*, conhecidos como *weblogs* (*web*+*log* = arquivo *web*) surgiram em 1997[2] e vêm sendo utilizados de forma crescente. Os estudos sobre os *Blogs* vêm se intensificando ao longo dos anos e, segundo Amaral et. al. (2009), o que chama atenção é o fato de que uma ferramenta que já possui mais de dez anos na web mantenha-se atual no cotidiano das pessoas. As autoras apontam ainda que a "*versatilidade em ser apropriado para as mais variadas tarefas*" contribui para sua permanência na web (AMARAL et. al., 2009, p. 23).

A característica de "liberação do pólo da emissão" apontada por Lemos (2008), somada à facilidade de utilização, classifica o Blog como um *software* social, que pode se transformar em um instrumento de aproximação dos sujeitos na produção cultural, possibilitando a construção do conhecimento testemunhado por diversos olhares. Conforme Spyer (2007, p. 21), "*o termo 'social software' é usado para se referir ao tipo de programa que produz ambientes de socialização pela internet, ele é que está por trás da colaboração online*", como blogs, micro-blogs, wikis, compartilhamento de arquivos e outros.

Assim, o *Blog* pode ser entendido como uma ferramenta que busca oportunizar ações colaborativas. O *Blog* cria um comprometimento entre quem escreve, quem lê e quem comenta, provocando aprendizado.

A escrita em um *Blog* acontece de diferentes formas:

a) postagem de textos (posts): o blog pode ser individual ou vários autores podem compartilhar o mesmo blog;

b) comentários: diferentes sujeitos compartilham a discussão por meio de comentários;

c) *trackback*: é uma ferramenta que permite a interligação entre o *post* de um blog a outros *posts*, em outros blogs, que fizeram referência a ele.

Assim,

> "Os blogs trazem a construção de uma rede de relações, construções e significados. O leitor de um texto, por exemplo, é convidado a verificar a sua fonte (através de um link), observa a discussão em torno do assunto (através dos comentários), é

[2] Amaral et al(2009) apresenta um histórico da criação dos *weblogs* em Sobre Blogs, disponível em www.sobreblogs.com.br.

> convidado a ler outros textos que tratam do mesmo assunto em outros blogs (através do trackback) e pode, inclusive, fazer suas próprias relações através de uma participação ativa como comentarista ou como blogueiro, em seu próprio blog" (RECUERO, PRIMO, 2003, p. 5).

Algumas ferramentas para criação de blogs são:

- www.blogger.com;
- www.wordpress.com.

1.2 Wiki

Pode-se entender Wiki como uma página ou conjunto de páginas web que podem ser facilmente editadas por qualquer pessoa que tenha permissão de acesso

A Wikipédia, conhecida como "*a enciclopédia livre onde todos podem editar*" (http://pt.wikipedia.org) oportunizou a compreensão do conceito Wiki como uma ferramenta de colaboração que facilita a produção em grupo.

Primo e Recuero (2003, p. 8) destacam que "*em virtude de sua abertura à intervenção, os internautas não podem ser chamados de meros usuários ou leitores, à medida que podem se tornar co-autores quando quiserem*". Interessante destacar, também, que cada intervenção altera não apenas um determinado verbete da Wikipédia, mas altera a própria Wikipédia. Assim, "*cada inclusão ou eliminação de link modifica a rede hipertextual. E é justamente nesse sentido que se trata aqui não apenas da criação coletiva de um texto seqüencial, mas da produção de um hipertexto cooperativo*" (PRIMO, RECUERO, 2003, p. 9).

Alguns ambientes para a criação de wikis são:

- http://wiki.zoho.com;
- http://www.wikispaces.com.

2 Ambientes de escrita coletiva

Duas áreas de pesquisa norteiam o estudo de ambientes de aprendizagem colaborativa. A área de trabalho cooperativo apoiado por computador (*Computer-Supported Cooperative Work* ou CSCW) discute tecnologias e mecanismos de apoio à interação e colaboração, ou seja, "*tecnologia computacional para apoio ao trabalho de grupos de indivíduos por meio de aplicações chamadas groupware*" (Campos et al, 2003, p. 52). Por outro lado, a aprendizagem cooperativa apoiada por computador (*Computer-Supported Cooperative Learning* ou CSCL) "*relaciona as questões educacionais e pedagógicas na construção e implementação de ambientes computacionais para suporte aos processos de aprendizagem em grupo*"(Campos

et al, 2003, p. 52). Conforme Campos et al (2003), quatro aspectos são importantes no desenvolvimento de ambientes colaborativos:

a) comunicação entre os sujeitos envolvidos nas atividades do ambiente;

b) a coordenação das ações, envolvendo as atividades do grupo;

c) a memória de trabalho do grupo, envolvendo discussões, reflexões e documentos do grupo;

d) a percepção, que pode definida como "*o entendimento das atividades realizadas pelos outros membros do grupo*" (p. 55).

Conforme Preece et al (2005), diversos procedimentos e regras, também entendidos como mecanismos sociais, foram estabelecidos de forma a permitir que as pessoas saibam como se comportar nos grupos sociais.

As autoras apresentam três categorias principais de mecanismos sociais, que são mecanismos conversacionais, mecanismos de coordenação e mecanismos de percepção, apresentando uma relação de como os sistemas tecnológicos podem ser projetados para facilitá-los.

Os mecanismos conversacionais servem para facilitar o fluxo da conversa. Mecanismos de coordenação permitem que as pessoas trabalhem juntas e interajam. Os mecanismos de percepção (*awareness*) são utilizados para que se descubra o que está ocorrendo, o que os outros estão fazendo e também, permitir que os outros saibam o que está acontecendo.

Considerando que "*a conversa e a maneira como ela é realizada constituem uma parte fundamental da coordenação de atividades sociais*" (Preece et al, 2005, p 130), o desafio tem sido o desenvolvimento de sistemas que permitam a comunicação entre pessoas geograficamente distantes, como se estivessem no mesmo lugar. Diversas tecnologias colaborativas vêm sendo desenvolvidas de forma a possibilitar a conversação, como e-mail, videoconferência, mensagens instantâneas e salas de bate-papo.

Os mecanismos de coordenação são necessários quando um grupo de pessoas atua/interage/trabalha juntos. Podem-se listar como exemplos de tecnologias colaborativas as ferramentas para gerenciamento de projetos, editores de texto coletivo, entre outras. Estes mecanismos devem prever estratégias para a coordenação das ações dos usuários e prever "*uma política social para controlar a 'tomada da palavra'*" (Preece et al, 2005, p 143), de forma a evitar atualizações/alterações simultâneas que possam originar erros.

Os mecanismos de percepção ou *awareness* são utilizados para saber quem está por perto, o que está acontecendo e quem está falando com quem. Nessa perspectiva, esses mecanismos possibilitam que os sujeitos tenham acesso a informações de percepção mesmo à distância, ou seja, possam ver o que seus colegas remotos estão fazendo em tempos determinados e ter a possibilidade de conversar com eles (Preece at al, 2005).

Neste estudo são apresentados dois ambientes que permitem a escrita coletiva: GoogleDocs e ETC.

2.1 GoogleDocs

O GoogleDocs (http://docs.google.com) permite a escrita coletiva, por meio da edição colaborativa. O ambiente permite a edição de vários tipos de documentos: texto, planilha eletrônica, apresentação de slides, desenhos e formulários.

A escrita pode ser realizada em modo síncrono ou assíncrono. A edição em modo síncrono acontece quando os diferentes sujeitos estão editando o documento de forma simultânea. Por outro lado, a edição em modo assíncrono acontece quando os diferentes sujeitos trabalham no documento em diferentes momentos.

O GoogleDocs permite a edição simultânea, mantendo registro das alterações.

A figura 1 apresenta a interface do ambiente GoogleDocs.

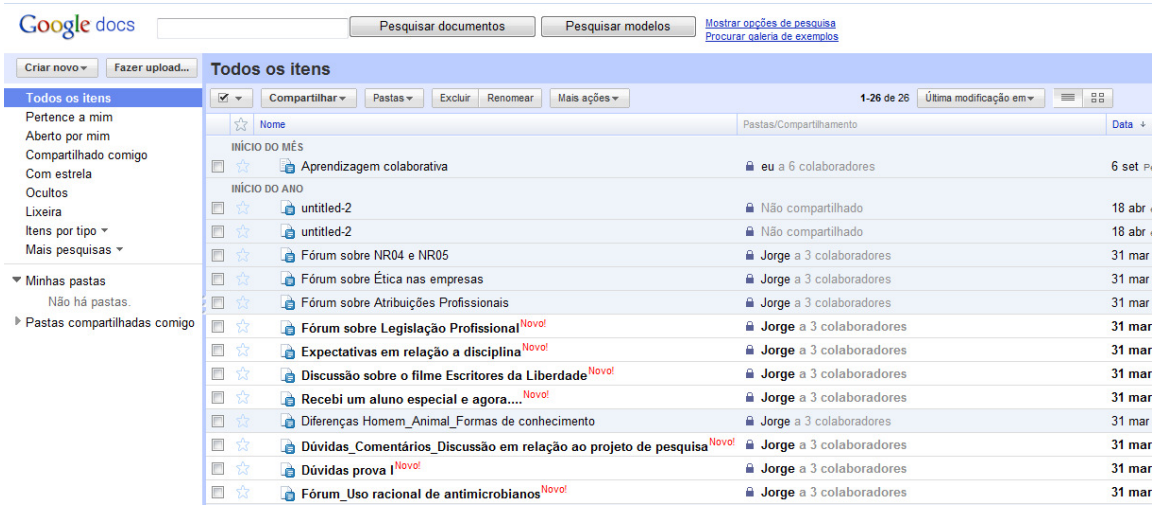


Figura 1 - Interface do ambiente GoogleDocs

2.2 ETC – Editor de Texto Coletivo

O Editor de Texto Coletivo ETC (http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/etc2), desenvolvido pelo grupo interdisciplinar do Núcleo de Tecnologia Aplicada à Educação (NUTED/UFRGS), tem por objetivo oportunizar um espaço para a elaboração coletiva de textos, para sujeitos geograficamente dispersos.

O ETC foi desenvolvido a partir da perspectiva piagetiana de construção do conhecimento e coordenação de ações. "*Nesta abordagem, o texto coletivo não é considerado como um*

aglomerado de informações, mas como um todo correspondente, recíproco e complementar construído a partir de inúmeras trocas interindividuais" (Behar et al, 2006, p. 3).

Assim, as ferramentas que compõem o editor buscam oportunizar momentos de interação, confronto de idéias, compartilhamento de proposições e negociações acerca da temática abordada pelos usuários (Behar et al, 2006, Macedo et al, 2006). O ambiente possui ferramentas de comunicação síncrona (comunicador instantâneo e chat) e assíncrona (fórum), a fim de apoiar o processo de cooperação/colaboração e negociação.

A figura 2 apresenta a interface do ambiente.

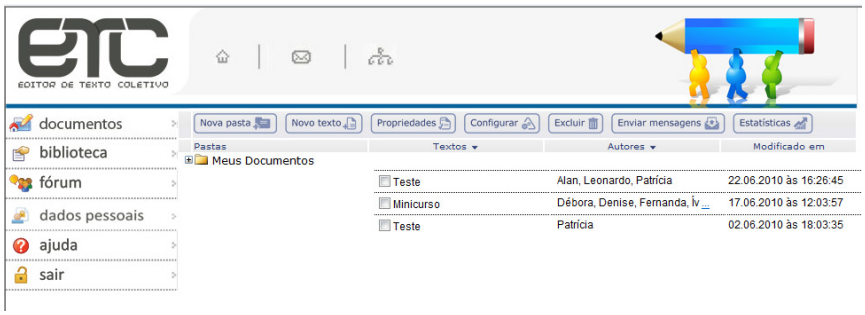


Figura 2- Interface do ambiente ETC

Tanto o ETC quanto o GoogleDocs permitem que os documentos sejam salvos em diferentes extensões de arquivos, como .pdf, .txt e .html., a fim de facilitar a visualização dos documentos em qualquer computador e sistema operacional.

3 Considerações finais

Primo (2003a, p. 63) caracteriza dois grandes grupos de interação mediada por computador: interação mútua e interação reativa, em que "*a interação mútua é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperada da relação, afetando-se mutuamente*". A interação mútua não pode ser pré-determinada, a relação somente é definida no decorrer da própria interação.

Por outro lado, a interação reativa caracteriza-se pelas trocas acontecerem dentro de limites previstos, ou seja, a partir dos mesmos inputs se tem os mesmos outputs. "*A interação reativa é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta*" (p.63).

Entende-se que a escrita coletiva na web, seja por meio de ambientes de hipertexto cooperativo ou ambientes de escrita coletiva, potencializa a interação mútua. "*Os processos de interação mútua caracterizam-se por sua construção dinâmica, contínua e contextualizada*" (PRIMO, 2007, p. 116), na perspectiva da ação conjunta.

Assim, entende-se que a proposição de atividades educativas que envolvam a escrita coletiva pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estimula a aprendizagem colaborativa, a partir da autoria coletiva e do processo de negociação de ações, envolvendo a troca e o conflito de ideias.

4 Referências

ALAVA, Séraphin (Org.).**Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002.

BEHAR, P.A.; et al. Escrita Coletiva: o potencial de um Groupware via Web. RENOTE - Revista de Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 4, 11 jul. 2006.

CAMPOS, Fernanda C. A., SANTORO, Flávia M., BORGES, Marcos R.S. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEMOS, André. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligênci**a: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre**. A Conexão Planetária**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

MACEDO, A.L. et al. ETC - Apoiando a Escrita Coletiva na Web. In: **Conferência IADIS** - Ibero-Americana WWW/Internet 2006, 2006, Murcia - Espanha. Anais da Conferência IADIS - Ibero-Americana WWW / Internet 2006, 2006. v. 1. p. 248-255.

O'REILLY, Tim. **What Is Web 2.0**: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software . Communications & Strategies, nº. 65, 2007.

PISANI, Francis, PIOTET, Dominique. **Como a web transforma o mundo.** São Paulo: Senac, 2010.

PREECE, Jennifer, ROGERS, Yvonne, SHARP, Helen. **Design da interação**: além da interação homem-computador. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. Porto Alegre: PGIE/UFRGS, 2003a. Tese de Doutorado.

PRIMO, Alex. Quão interativo é o hipertexto? : Da interface potencial à escrita coletiva. **Fronteiras: Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 125-142, 2003b.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira; RECUERO, Raquel da Cunha. Hipertexto Cooperativo: Uma Análise da Escrita Coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. **Revista da FAMECOS**, n. 23, p. 54-63, Dez. 2003. Disponível em:< http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/hipertexto_cooperativo.pdf>.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Interação mediada por computador**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SPYER, Juliano. **Conectado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

Orientações de letramento de crianças e educadoras de uma creche comunitária de periferia em Porto Alegre

Dra. Luciene Juliano Simões - UFRGS [1]
Maria Fernanda Viegas - UFRGS [2]
Simone Grams Land - UFRGS [3]

Resumo
O PET Letras UFRGS, desde novembro de 2009, desenvolve um projeto de extensão, "Contação de histórias", em uma creche comunitária de periferia em Porto Alegre. O grupo, dividido em cinco duplas/trios, oferece atividades de contação de histórias às crianças. Cada dupla/trio prepara uma história que é contada nas cinco turmas atendidas pela creche: Berçário, Maternal I, Maternal II, Jardim A, Jardim B. Este estudo busca identificar as orientações de letramento das crianças e das educadoras dessa creche com intuito de aprimorar a atividade de extensão. A metodologia usada é pesquisa-ação, ou seja, trata-se de uma pesquisa voltada para a ação de extensão do grupo. Para analisar as diversas ações das educadoras e das crianças diante dos livros, das histórias e do ato de contá-las/ouvi-las, utilizamos registros das atividades realizados pelos petianos. Considerou-se importante examinar os dados assim gerados a partir da seguinte pergunta de pesquisa: o que revelam os registros realizados se examinados do ponto de vista das diferentes orientações de letramento exibidas pelos participantes? Por meio da análise interpretativa dessas narrativas, percebemos que as educadoras tratam a atividade de contação de histórias como uma atividade de disciplinamento, momento para as crianças ficarem em silêncio, ouvindo. Já os petianos encaram a atividade como um evento de letramento, um evento dinâmico que exige a participação ativa das crianças. As crianças, diante da história contada, tendem a relacioná-la às suas experiências de vida, e as desenvolvem de modo criativo. Além disso, a interação direta com o livro - tocá-lo, folheá-lo - exerce certo fascínio sobre elas. O plano de ação para as próximas atividades leva em consideração as diferentes expectativas em relação ao evento, equilibrando disciplina-participação e intensificando o contato das crianças com o livro.

Orientações de letramento, contação de histórias.

1.Introdução: o PET e os projetos desenvolvidos em uma creche comunitária de periferia de Porto Alegre

O Programa de Educação Tutorial é desenvolvido por meio de grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do país e é orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dentre os projetos realizados pelo PET do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estão os desenvolvidos em uma creche comunitária de periferia em Porto Alegre. Essa creche é

[1] Doutora (1997) em Lingüística Aplicada pela PUCRS. Tutora do PET Letras UFRGS. Atualmente é professora adjunta da UFRGS.
[2] Graduanda em Licenciatura em Letras Português/Espanhol. Bolsista do PET Letras da UFRGS
[3] Graduanda em Licenciatura em Letras Português/Inglês. Bolsista do PET Letras da UFRGS.

localizada em uma área de ocupação e foi fundada em função da necessidade das mães de terem um local para deixar seus filhos enquanto trabalham. As educadoras são da própria comunidade e, em sua maioria, não possuem formação específica. Recentemente a prefeitura assumiu a creche, que passou a se chamar Instituição de Educação Infantil e, agora, exige-se a formação das professoras pela SMED.

Nesse local, são gerados dados para pesquisa sociolingüística e, como retribuição pela disponibilidade da creche em participar da pesquisa, são oferecidas as ações de extensão. Uma dessas ações é a Oficina de Formação para as educadoras, ministrada pela mestranda Bibiana Cardoso e pela doutoranda Simone Soares. Outra ação é a contação de histórias, desenvolvida pelos petianos, como evento de letramento para as crianças.

2. Contação de Histórias

Essa ação, a contação de histórias, iniciou com a visita à instituição, para um primeiro contato e familiarização com o local, com as crianças e com as educadoras. Em seguida, se deu a seleção de um repertório de histórias, que passou a ser organizado em ciclos, que são concluídos ao contar-se as histórias em todas as turmas atendidas pela creche: Berçário, Maternal I, Maternal II, Jardim A, Jardim B. Para que a atividade ocorresse de modo organizado, fez-se um cronograma com as datas, as turmas a serem atendidas, os contadores e as histórias a serem contadas. A partir desse cronograma são preparadas as histórias e as atividades, visando, em primeiro lugar, oportunizar um evento de letramento, não necessariamente uma performance artística, teatral, até porque os contadores não possuíam experiência nisso. Após a execução das histórias e das atividades, os petianos relatam a atividade em um blog particular do grupo, no intuito de expor suas experiências e contribuir para a melhora da ação.

A partir da leitura desses relatos, notou-se diferentes perspectivas da atividade de contação, ao que parece, em função de orientações de letramento distintas. Assim, passamos a nos perguntar: como a atividade de contação é encarada pelas crianças? pelas educadoras? e por nós bolsistas? o que é produtivo nessa atividade para as crianças? para as educadoras? e para nós? como conciliar diferentes perspectivas para que a atividade seja produtiva na visão de todos os envolvidos?

Levando em conta essas questões, surge a seguinte pergunta de pesquisa: o que revelam os registros realizados se examinados do ponto de vista das diferentes orientações de letramento exibidas pelos participantes?

3. Conceitos relevantes: letramento, eventos de letramento e orientações de letramento

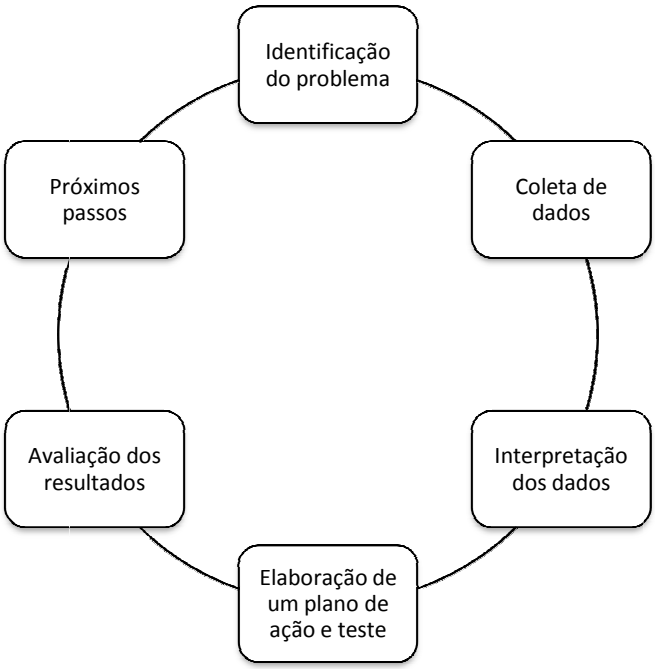
Para compreender melhor a questão diante da qual nos encontramos, estudamos os seguintes conceitos: letramento, evento de letramento e orientações de letramento. Segundo Magda Soares (1996), letramento é *"[...] o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais*.". Já, evento de letramento é definido como *"[…] ocasiões concretas nas quais a língua escrita está vinculada à natureza das intervenções dos participantes, suas estratégias e seus processos interpretativos*", (ANDRADE J. C. M. 2008). Ao considerar a contação de histórias como evento de letramento, é preciso, portanto, levar em conta as intervenções dos participantes, suas estratégias e seus processos interpretativos. Assim, também se faz necessário compreender as orientações de letramento dos envolvidos, que são entendidas como:

> (...) o espectro de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas. Este espectro está relacionado à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita as perpassa, de modo implícito ou explícito, de modo mais complexo ou menos complexo. (GOULART C. M. A. ,2001)

O estudo desses conceitos tornou-se importante para a nossa pesquisa-ação, por considerarmos a contação de histórias um evento de letramento. A maneira com que as professoras e as crianças encaram esse evento de letramento nos diz algo sobre suas orientações de letramento. Os petianos parecem ter orientações de letramento próximas, já que estão no meio acadêmico. É importante, para que a ação de extensão seja produtiva, que as diferentes orientações de letramento, os diferentes espectros de conhecimento desenvolvidos pelos sujeitos participantes desse evento de letramento sejam mobilizados e que estejam em consonância.

4. Pesquisa-ação

Como o principal objetivo da análise interpretativa dos dados é a melhora da ação, deparamo-nos com uma pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa surge da prática e é centrada nessa, no intuito de efetivamente melhorá-la. Desse modo, trata-se de uma pesquisa circular:



Esquema do processo de pesquisa-ação[4]

Inicia-se na ação, em que se identifica um problema, passa-se a coletar dados, para, então interpreta-los. Levando em conta essas interpretações, elabora-se um plano de ação. O plano de ação é posto em prática na condição de teste. Em seguida, avalia-se os resultados desse e lança-se aos próximos passos, em que poderá ocorrer a identificação de outros problemas, reiniciando o processo de pesquisa-ação.

No nosso caso, ao iniciarmos a contação de histórias deparamo-nos com a nossa inexperiência na atividade e perguntamo-nos: como contar histórias para crianças da educação infantil no contexto de creche comunitária de periferia? Os registros anedóticos no blog do grupo formaram o banco de dados a ser analisado e interpretado, no intuito de perscrutar respostas, planos de ação.

5. Desenvolvimento: análise dos registros

5.1. Primeira percepção importante: Identificação da necessidade das crianças por recursos visuais e manuseio de livros.

[4] Esse esquema é uma adaptação daquele que é apresentado em “Themes in Education: Action-Research”;

Ao analisar os relatos, notamos a intensa demanda das crianças por recursos visuais - ilustrações, materiais concretos- bem como, pelo contato com os próprios livros.

> "*Surpreendentemente as crianças sentaram-se quietinhas e interagiam (mais com o rolinho e suas figuras do que com a gente).*" BE

> "*(...) então, passava mostrando a ilustração a cada criança, para todos verem sem precisar se levantar. Mesmo assim, algumas se empolgavam e se levantavam, outras imitavam os gestos*." JA

É recorrente a referência ao gosto e à dedicação das crianças por representarem visualmente a história contada – desenhando, pintando e colorindo. Também costuma aparecer nos relatos a vontade das crianças de levar a atividade para casa.

> *"Após a contação entregamos desenhos para eles pintarem. A atividade foi muito produtiva e todos participaram de maneira ativa."* JB

> "*Depois as crianças pintaram uma borboleta e capricharam muito na pintura*." JA

> " *Levamos impresso um desenho do João e Maria para colorirem. A atividade foi bem recebida, todos pintaram e quiseram guardar para levar para a casa*." JA

O interesse das crianças pelo objeto livro, por tocá-lo, folhá-lo, é constante nos relatos:

> " *Aproveitamos para olhar os livrinhos da sala com as crianças, que, mais uma vez, se mostraram muito interessadas*." BE

> "(...) *distribuímos livros 'de interação'. Acho que foi o que eles mais gostaram. Como havia poucas crianças, apenas sete, cada uma ficou com um livro, e todas comentavam ao mesmo tempo, tri empolgadas*." M1

5.2. Segunda percepção importante: Identificação de conflito de interpretação da atividade pelos envolvidos

As educadoras parecem encarar a atividade como um momento de disciplinar as crianças, de ensiná-las a permanecer sentadas, em silêncio, ouvindo.

> "*A professora contou que era muito difícil lidar com quatro crianças daquela turma que batiam nas outras*." M2

> "*As professoras eram bastante rígidas em relação à disciplina, consequentemente, as crianças eram bastante quietinhas*." M1

> "*As professoras interferiram bastante chamando a atenção para as crianças ficarem em silêncio o que de certa forma nos atrapalhou*." M1

Nós encaramos a atividade como um momento de estimular a participação ativa das crianças, a exposição de seu entendimento da história;

> "*Contamos a história dos Três Porquinhos, lendo a narrativa de modo enfático, questionando as crianças a respeito de suas expectativas, fazendo perguntas do tipo '- O que será que vai acontecer?' e mostrando as ilustrações*." M2

As crianças, ao intervirem de modo espontâneo, parecem encarar a atividade como oportunidade de relatar suas próprias experiências e de manifestar suas próprias interpretações e as ligações que elas próprias estabelecem entre as histórias e suas experiências:

> - ao recontar a história: "*Perguntei mais individualmente sobre se eles gostaram da história e um menino disse "a Maria salvou o João*" o que me deixou feliz." M2

> - ao contar suas próprias histórias: "*Falamos em assoprar velinhas de aniversário. Aí eles se empolgaram especialmente o Cauã. Ele contou para todos que foi no aniversário da avó e soprou a velinha do bolo*." M1

> - contar outras histórias: "*Também participaram fazendo comentários, relacionando o que aparecia na história com as suas experiências, com outras histórias, por exemplo, quando falamos sobre as abelhas, que fazem o mel, e perguntamos se elas gostavam de mel, um menino disse* o pooh gosta de mel." M1

- ao fazer parte da contação: "*Para tornar a história mais acessível, mais interessante, levamos os materiais de que eram feitas as casinhas – palha, gravetos e tijolos – e, nas partes em que o lobo assopra as casinhas, assopramos os materiais. Isso, de fato, despertou o interesse das crianças, que não queriam mais parar de assoprar*." M2

5.3. Segunda percepção importante: Identificação de proximidades de interpretação da atividade pelos envolvidos

Ao reexaminar os relatos, encontramos trechos que permitem relativizar a primeira análise sobre as interpretações da atividade pelos envolvidos. Logo, identificamos nosso equívoco de interpretação ao polarizar, de uma lado, as educadoras, como as que consideram a atividade um momento de disciplina, e, de outro, nós e as crianças, como os que consideram a atividade uma oportunidade de participação, de manifestação da criatividade. Isso porque encontramos trechos em que há incentivo à participação por parte das educadoras e outros em que aparece a necessidade de disciplina por nós e pelas crianças.

Trechos em que as educadoras demonstram valorizar a participação:

"*A educadora lembrou da música 'Vento, ventania..' e cantou um pedacinho. Ela costuma participar da contação e incentiva as crianças a participarem também*" M1

"(...) a cada bicho que aparecia na história, a menina que estava bem na frente lembrava de uma música e começava a cantar, e as outros acompanhavam, inclusive a educadora." M1

Trechos em que nós petianos demonstramos valorizar a disciplina:

"*No Jardim acomodamos as crianças em cadeiras, inclusive sentamos nas cadeiras também. Esse aspecto favoreceu para que elas ficassem comportadas*". M2

"*Fizemos com que o livro passasse de mão em mão, falando para folhearem com cuidado*". JB

"*Observamos que elas gostaram da história, pois demonstraram interesse o tempo todo, participando com suas opiniões – e, assim, seguindo a proposta da autora. Isso, em alguns momentos, tornou a execução da atividade difícil, pois elas se dispersavam com os comentários dos colegas*." JA

"*No M2 há dois meninos que possuem fama de bagunceiros, então colocamos um em cada ponta do círculo, porém nesse dia eles foram os que mais demonstraram interesse e participaram muito*."

É interessante observar que nesse último relato surge uma distinção entre falta de disciplina (bagunça) e participação, pois nesse dia os "bagunceiros" participaram e não "bagunçaram".

Trecho em que as crianças demonstram valorizar a disciplina:

"(...) *algumas crianças ficavam se levantando para ver melhor, aí as outras não enxergavam e reclamavam, então, pedíamos para todos sentarem*." M2

6. Conclusões

6.1. Plano de ação para a primeira demanda:

Elaborar a contação de histórias de modo que supra a necessidade de recursos visuais – uso de imagens, de objetos.

Desenvolver atividades que valorizem a representação visual – desenho, massinha de modelar, gravura – e que constituam um objeto de valor, de significado para a criança levar para casa.

Disponibilizar livros para o manuseio e reservar um tempo específico para isso, de modo que não venha a interferir na disciplina durante a contação.

6.1. Quanto à segunda demanda:

Questionarmo-nos sobre como atender as demandas por disciplina e por participação dos envolvidos parece já ser uma primeira ação, ainda que de cunho reflexivo. Talvez este relato se refira a uma possível resposta a esse questionamento:

> "*A professora é muito boa, faz muitas atividades com eles e mantém uma ordem bonita.*" JB

Porém, como construir uma "ordem bonita"? Deparamo-nos com um novo problema a ser pesquisado. É possível que tenhamos que recorrer a outras fontes de dados para dar continuidade a essa pesquisa, como registros mais refinados de um observador participante, ou ainda, as anotações feitas pelas educadoras da creche.

7. Considerações finais

A principal contribuição desse estudo é a melhora da atividade de contação de histórias como evento de letramento, tendo esse, portanto, fins práticos. É relevante situarmos esse trabalho como um exemplo de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Como projeto de extensão, a contação de histórias, em geral, parece muito proveitosa para as comunidades que a recebem.

> [...] nos casos de crianças cujas famílias usam pouco a escrita e, por isso, atribuem-lhe funções utilitárias apenas (Kleiman, 2000) toda a vez que um livro de literatura infantil é lido e, portanto, uma função estética ou prazerosa está em destaque, esta havendo uma ampliação dessas funções e valores atribuídos à escrita pelo grupo familiar. (KLEIMAN, A. B.,2009)

Ao desenvolver uma atividade de extensão seguida, ou acompanhada, de uma atividade de pesquisa, há um enriquecimento desta aproximação entre comunidade e universidade, intensificando a produção de conhecimento em parceria. Além disso, atividades desse tipo são

de ensino, pois contribuem como experiência para a formação dos envolvidos. No caso dos petianos que integram a contação de histórias, essa atividade representa uma oportunidade de refletir sobre o processo de letramento inicial e sobre diferentes perspectivas de um mesmo evento de letramento.

Referências

ANDRADE, J. C. M. de. **O Letramento literário em uma comunidade rural do pontal do Paranapanema**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Maringá, Maringá, 2008.

FERRANCE, Eileen. **Themes in Education: Action Research**. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University. http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf

GOULART, C. M. **A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. In. Revista Brasileira de Educação, n° 18, 2001.

KLEIMAN, A. B. **Projetos de Letramento na Educação Infantil**. In. Revista Caminhos em Lingüística Aplicada, UNITAU, Volume 1, Número 1, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TERZI, S. B. **A Construção da Leitura**. São Paulo: Pontes Editora, 2002.