

REFLEXÕES

**A LINGÜÍSTICA NA
SALA DE AULA**

J. B. Donadon-Leal (Org.)
2007

REFLEXÕES
A LINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA

J. B. Donadon-Leal (Org.)
2007

Copyright @ J. B. Donadon-Leal – 2007

Direitos reservados à autora. Reprodução autorizada desta obra, desde que citada a fonte.

Revisão: Alunas do Curso de Letras – UFOP / Santa Bárbara
Projeto gráfico: Aldrava Letras e Artes.

DONADON-LEAL, J. B. (Org.)

Reflexões – a lingüística na sala de aula

Mariana: Aldrava Letras e Artes, 2007. 1ª Edição.
ISBN: 978-85-89269-24-7

1. Educação
2. Ensino de Língua Portuguesa
3. Lingüística

981

CDU:904 (091)

CDD 410

Tiragem: 500 Exemplares

Aldrava Letras e Artes

Cx. Postal 36

35420-000, Mariana, MG

www.jornalaldrava.com.br

Dedicatória

Dedicamos este livro aos nossos professores que com sabedoria nos conduziram até o final do Curso de Letras e, em especial, à professora Dulce Maria Viana Mindlin (Coordenadora do Curso de Letras – UFOP – Extensão Itabirito) pelo incessante apoio.

Agradecemos

aos nossos familiares e amigos pela forma carinhosa com que contribuíram para esta conquista.

Equipe de revisoras: alunas do Curso de Letras – UFOP / Santa Bárbara.

Adriana Cristina Felisberto Messias
Ana Maria Gonçalves
Andréia Geralda Borges
Cássia Regina da Neves Vieira
Conceição Aparecida de Jesus Cirilo
Delma Célia Costa
Denize de Oliveira Gomes
Eloíza Maria Moreira Sudário
Geralda Magela de Freitas
Haidê Aparecida Ribeiro
Lúcia de Ávila Barbosa
Lucinéia Imaculada Valadares
Márcia Auxiliadora Germano
Maria Aparecida da Curz Rocha
Maria Aparecida Gomes
Maria da Conceição Soares Braga
Maria das Graças Freitas Autran
Maria Luíza da Fonseca Rezende
Maria Vitória de Melo
Marilac da Silva
Marina de Oliveira Silva
Neuza Ione Simões Hosken
Piedade Severiana dos Santos
Regina Aparecida Nogurira
Roberta de Bellis Correia das Dores
Sandra Mara Oliveira Silva
Sandra Maria Dionísio Mota Rodrigues
Sivânia de Lourdes do Amaral
Sílvia Lopes Soares Pessoa
Sinara de Oliveira Silva
Walquyria Duarte Dornellas

Sumário

O ensino de língua portuguesa e o trabalho com gêneros discursivos e gêneros textuais - um estudo da proposta do conteúdo básico comum / CBC (Amélia Cândida Ferreira Lara, Karla Cristina Dias, Luana Etelvimar Rosendo de Lima) - **10**

Leitura e compreensão além do texto (Dirce dos Anjos Silva, Rosângela Borges e Virgínia de Cássia Marinho) - **25**

A variação lingüística e o trabalho com o ensino da língua (Anézia Maria Fernandes Gomes, Débora de Souza Leonardo e Marciléia Fernandes Torres) - **29**

A variação lingüística (Áurea Ramos Campideli, Maria Helena Mota, Sirlene Maria Silva Santos e Valdirene Dias Fagundes) - **38**

A oralidade, fator facilitador da aprendizagem. (Ana Maria Araújo Gurgel Braga, Cenir Aparecida dos Santos Silva, Jacira Aparecida Pereira e Oliveira, Janice de Lourdes Pereira e Oliveira. Roseli Dias da Silva, Shirley Aparecida Batista) - **45**

A linguagem em uso. (Alessandra Fátima dos Santos Lima, Izabel dos Santos Michel, Lúcia Maria Moreira, Maria Paula de Aguiar Ferreira, Teresinha Alves Gonçalves) - **52**

A magia da Produção Textual nas 4ª e 5ª séries. (Lília Maria Rodrigues, Alysson Couto das Mercês, Valdinéia Ribeiro de Andrade, Maria da Glória Gurgel Le Roy) - **62**

Aquisição da Escrita – O desenvolvimento da Escrita Infantil (Viviani Costa Tôres, Alessandra Pereira Silva, Alessandra Aparecida Gouveia e Juliana Aparecida da Cruz Lemes) - **72**

Alfabetização e letramento: Aspectos políticos nem sempre observados no processo de escolarização do brasileiro (Vânia Heloísa de Carvalho) - **79**

Ensino da leitura: a literatura para além da arte da palavra e do imaginário (Fabiana Maria Bebiano Braga, Isabel Cristina da Silva Queiroz, Maria Izabel Teixeira) - **86**

Preparação do leitor – literatura e jornalismo na produção de textos. (Efigênia Zacarias Rocha, Lúcia da Rocha Sancho e Maria do Socorro de Jesus) - **96**

Apresentação

O aluno de Letras – Licenciatura da Língua Portuguesa – tem compromisso com a produção de conhecimento que seja baliza para o ensino responsável da língua materna. Os estudos lingüísticos têm função essencial nesse balizamento. Subsidiados pela teoria lingüística, ao longo do curso, os alunos do Curso de Letras da UFOP – Extensão de Itabirito, coordenado pela Professora Doutora Dulce Maria Viana Mindlin, lançaram-se a produzir os trabalhos finais da Disciplina Prática de Pesquisa lingüística com a finalidade de deixar aos professores da rede municipal de ensino de Itabirito, MG, uma contribuição para o incremento no ensino da Língua Portuguesa, uma vez que esse Curso de Letras foi financiado pela Prefeitura Municipal daquela cidade. Aliado a esse esforço de resultado magnífico, as alunas do Curso de Letras da UFOP – Extensão de Santa Bárbara, fizeram a revisão dos originais para esta publicação. A união de esforços resultou neste livro de exercícios de Lingüística, com sugestões teóricas, sugestões de aplicação e comentários sobre atividades que “deram certo” em sala de aula.

O percurso tem início nos estudos da Lingüística científica proposta por Saussure, especialmente com os estudos da teoria do signo lingüístico, de cuja lucidez resultam os avanços das ciências da linguagem no Séc. XX. No caminho, a Escola Lingüística de Praga deixou contribuição valiosa, na reflexão das funções da linguagem, com modalização dos conceitos de significação, de atos de fala e de texto, além da idéia de perda de autonomia do significante e elevação do valor de conotação na enunciação. Da Glossemática vêm os traços de percurso gerador do signo, que é signo de alguma coisa que se renova em sua unicidade a cada nova ocorrência do *continuum amorfo* da expressão ou do conteúdo. Dos atos de fala austiniano vêm as forças ilocucionárias, de cujos domínios resultam as acomodações aos ritos sociais e as realizações languageiras ilocutórias ou perlocutórias. Da lingüística inglesa e da antropologia polonesa recebem a noção de língua como

vivência humana, nas diferentes etnias – negação explícita ao conceito de raça ligado ao fazer lingüístico – na soma de linguagens restritas em convivência na esfera de uma língua global. Do gerativismo tem-se a noção de percurso gerador a partir de um conjunto restrito de regras geradoras de infinitos usos no eixo paradigmático, abertura para a reflexão Psicolingüística de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Da Teoria da Enunciação enumeram-se os deslocamentos temáticos da reflexão lingüística para o sujeito de sua produção. Do Eu subjetivo ao Sujeito polifônico que, em conjunto com as modalizações discursivas da semiótica greimasiana, conformam as explicações necessárias para entendimento do percurso gerador de sentido no processamento da leitura, com as novas tendências alinhavadas pela Análise do Discurso francesa.

Resultado desse percurso de reflexões é este livro, em linguagem simples, como deve ser toda a proposta de ajuda, colaboração efetiva aos professores em atividade no ensino fundamental e médio.

J. B. Donadon-Leal

Doutor em Semiótica e Lingüística

Professor de Departamento de Letras do ICHS/UFOP

Amélia Cândida Ferreira Lara, Karla Cristina Dias
Luana Etelvimar Rosendo de Lima

O ensino de língua portuguesa e o trabalho com gêneros discursivos e gêneros textuais

Um estudo da proposta do conteúdo básico comum / CBC

RESUMO

As transformações pelas quais o ensino de língua portuguesa vem passando há algumas décadas dão-se como consequência de pesquisas inovadoras no campo dos Estudos Lingüísticos. As contribuições dessas pesquisas foram sendo gradualmente inseridas no ambiente escolar por meio das propostas curriculares nacionais e estaduais. Porém, apesar da assimilação das descobertas da Lingüística por essas propostas, grande parte dos professores de língua Portuguesa não foram satisfatoriamente preparados para receber as novas orientações a ponto de colocá-las em prática de maneira eficaz em seu cotidiano em sala de aula.

Os pressupostos teóricos relacionados neste artigo estarão especialmente fundamentados em estudos recentes de Análise do Discurso e a partir de pesquisa bibliográfica, temos como objetivo principal oferecer aos professores de língua portuguesa subsídios teóricos e metodológicos, para compreensão e aplicação das orientações publicadas. Consideraremos aqui as orientações encontradas na proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no estado de Minas Gerais, denominada Conteúdo Básico Comum – CBC, Proposta Curricular de Português para a Educação Básica – Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries), da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Para essa empreitada, apresentaremos um breve histórico sobre evolução do ensino de língua portuguesa para, em seguida, explanarmos sobre a importância do trabalho com os gêneros. Nesse sentido, discutiremos conceitos e definições sobre os Gêneros Discursivos e Gêneros Textuais, eixos norteadores da referida proposta. Após a discussão teórica, apresentaremos uma sugestão de atividade para aplicação do estudo dos gêneros jornalísticos em sala de aula, no intuito

de que esse exemplo sirva de ponto de partida para os professores incluírem em sua prática pedagógica outras formas de trabalho considerando, cada qual, sua realidade específica.

Esperamos que esse trabalho possa contribuir para que o professor da Educação Básica atuante nas escolas públicas de Minas Gerais, ainda que não seja um especialista em Estudos Lingüísticos, possa fazer uso, com propriedade, dos gêneros discursivos e textuais em sua prática pedagógica em sala de aula.

Palavras-Chave: Análise do Discurso, CBC, Gêneros Discursivos, Gêneros Jornalísticos, Gêneros Textuais, Língua Portuguesa, Proposta Curricular,

Introdução

As pesquisas lingüísticas no Brasil, iniciadas na década de 80, refletiram diretamente na concepção do ensino de língua portuguesa, até então centrado na filologia e na gramática normativa. A língua passou a ser estudada em todas as suas variantes numa tentativa de erradicar a idéia de que apenas a linguagem das camadas socialmente privilegiadas deveria servir de parâmetro para o ensino de língua materna. Nesse sentido houve, também, avanços consideráveis no que tange à leitura e produção de textos. O trabalho de descrição e classificação de estruturas isoladas foi sendo substituído pelo trabalho com textos, não somente com aqueles elaborados para fins didáticos, mas, sobretudo, com textos reais, de uso corrente e essa nova abordagem passou então a privilegiar o estudo dos gêneros textuais e discursivos.

Dentro desse contexto é que surgem as novas propostas curriculares, tanto em âmbito nacional com os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, quanto em âmbito estadual, como a elaboração do Conteúdo Básico Comum pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Tais propostas trazem em seu bojo os avanços proporcionados pelos Estudos Lingüísticos, mas esse aspecto, apesar de positivo e pertinente, distanciou a teoria da prática do professor, porque as mudanças ocorridas estavam fundamentadas, principalmente, em debates acadêmicos e em descobertas dos centros de pesquisas lingüísticas aos quais não tinham acesso grande parte dos professores de língua portuguesa ainda, devido à sua formação, anterior ao advento

da Lingüística como ciência, em instituições de ensino superior que durante décadas privilegiaram o estudo histórico-filológico, centrado em disciplinas como Filologia Portuguesa e Literatura Medieval, ou ainda, em instituições nas quais os cursos de Letras eram apenas um reforço da gramática normativa dos cursos secundários. (ILARI, 2003, p.2).

Sobre essas propostas curriculares que foram sendo elaboradas a partir da década de 90 e que hoje direcionam o ensino no país incidiram diversas críticas principalmente relacionadas à falta de respeito às peculiaridades de cada escola e à desconsideração da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras no que tange a falta de estrutura física, material pedagógico, clientela atendida, dentre outros fatores. Obviamente, o caminho para soluções satisfatórias seria a abertura a novos debates pudessem gerar medidas que amenizassem as distorções entre teoria e prática.

Podemos constatar também a existência de uma insatisfação de grande parte dos profissionais de educação - vamos aqui focar os professores de língua portuguesa - diante da dificuldade de pôr em prática as propostas, sobretudo pela falta de embasamento teórico capaz de subsidiar a leitura e a compreensão dos conteúdos expostos em seus textos. A terminologia e conceitos utilizados são de circulação comum nos meios acadêmicos, mas constituem novidade para os professores, logo, as lacunas deixadas pela incompreensão acabam sendo preenchidas a partir do entendimento individual de cada professor.

A falta de material de apoio didático e metodológico para compreensão e aplicação prática dos conteúdos de propostas curriculares, como PCN e CBC, atesta que a elaboração dos mesmos partiu do pressuposto de que os professores/leitores, público alvo de tais propostas, teriam conhecimentos teóricos suficientes para compreendê-las, desconsiderando-se nesse caso a formação profissional dos professores da rede pública no Brasil. Para ratificar o exposto, analisaremos neste trabalho alguns elementos da proposta curricular da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que enfatiza o trabalho com os gêneros discursivos e gêneros textuais. Além da análise dos termos, apresentaremos outros pressupostos teóricos necessários para a compreensão dos gêneros em toda sua abrangência e importância, visando facilitar o entendimento do professor/leitor da proposta elaborada

pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para a disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica – 5ª a 8ª séries.

Em síntese, o objetivo principal deste trabalho é oferecer elementos para uma discussão teórica e metodológica sobre os conceitos de gêneros discursivos, gêneros textuais e suas variantes, amplamente citados no texto do CBC, proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Após as explanações teóricas sugerimos, ainda, um trabalho prático com jornal em que seja possível aplicar os conhecimentos adquiridos sobre os gêneros textuais e discursivos.

1 - As mudanças na concepção do ensino de língua portuguesa

Em maio de 1995 veio a público a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante, PCN, visando a formalização dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental conforme previsto na Constituição Federal. Após vários debates e discussões, a essa versão preliminar uniram-se outras contribuições e no segundo semestre de 1996 foi lançada uma segunda versão. Posteriormente, outras edições foram sendo publicadas, mas com alterações pouco relevantes. Apesar das polêmicas surgidas durante os processos de elaboração e publicação dos PCN como, por exemplo, a insatisfação de alguns educadores no que se refere à padronização das escolas e das práticas dentro delas, não se pode negar que os PCN contribuíram para a inovação do ensino no Brasil como um todo e, particularmente, para a nova concepção do ensino de língua portuguesa.

Antes dos debates e discussões que culminaram com publicação dos PCN, o ensino de língua portuguesa centrava-se na análise estrutural e funcional de acordo com gramática normativa, ou seja, a ênfase era dada à análise das formas lingüísticas. O objetivo principal do professor de língua portuguesa era, então, fazer com que o aluno se tornasse capaz de analisar e classificar morfossintaticamente palavras e frases. Esse procedimento, usado nas escolas brasileiras durante anos, demonstrou-se bastante limitado, primeiro por restringir-se ao nível frasal, segundo, por não dar conta de estruturas complexas que só poderiam ser completamente analisadas considerando-se os aspectos contextuais e finalmente por não considerar a linguagem em uso, os textos e suas condições de produção. Justamente no sentido inverso, as orientações

dos PCN, influenciadas pelos estudos lingüísticos, passaram a privilegiar, no ensino de língua portuguesa, o trabalho com o texto e a considerar a língua como fator de interação social, como demonstra o fragmento a seguir:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidades de plena participação social. [...] Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (2000, p.19).

Podemos perceber que descobertas de autores renomados fundamentaram as discussões que antecederam a elaboração da primeira versão dos PCN e as demais que continuaram acontecendo com o objetivo de aprimoramento das edições posteriores. Dentre os estudos sobre o ensino de línguas, destaca-se a contribuição Bakhtiniana para a concepção de língua. Bakhtin afirmou ser a língua um fenômeno social da interação verbal, constatando que é inconcebível imaginar o ser humano fora das relações que o ligam ao outro. Logo, o estudo da língua não poderia se limitar apenas às suas formas e estruturas, pois a língua não está desarticulada dos processos sociais e históricos. As idéias de Bakhtin impulsionaram as discussões teóricas e os avanços pedagógicos na área do ensino de línguas, embora seu foco central não tenha sido o ensino/aprendizagem de línguas. (RODRIGUES, 2005, P.253)

A visão sobre o caráter social da língua refletiu significativamente nas mudanças ocorridas no ensino de línguas e, obviamente, essas descobertas nortearam também as transformações ocorridas no Brasil. Nos PCN podemos observar a importância dada ao trabalho com o texto e por conseqüências com os gêneros discursivos e textuais:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda firmar que a noção de

gênero refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (2000, p.26).

Até aqui citamos os PCN por serem o documento maior nos quais estão fundamentadas as propostas do CBC, analisadas a seguir. Para a análise do CBC partiremos da reflexão do fragmento que trata das Diretrizes para o Ensino da Disciplina:

(...) O Conteúdo básico comum de Língua Portuguesa para as escolas da Rede Estadual de Minas Gerais do Ensino Fundamental e Médio está constituído por um único eixo temático – COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS E SUPORTES.

Buscando garantir o respeito ao modo de existência dos textos [...] foram propostos quatro temas para o desenvolvimento do eixo: **Gêneros e Discursos**, Linguagem e Língua, Suportes Textuais, Interação Literária (2005, p.19. Grifo nosso).

Como podemos constatar tanto os PCN quanto o CBC demonstram uma nova visão, relativamente inovadora, sobre o ensino de língua portuguesa. Entretanto, nas análises de ambos os documentos não foram encontradas contribuições teóricas pertinentes para que um público *não especialista* possa se apropriar adequadamente das idéias e sugestões propostas. Essa falha, porém, não retira o mérito das propostas que demonstraram uma tentativa de acompanhar a evolução da Lingüística como ciência.

2 - A importância do trabalho com os gêneros textuais e gêneros discursivos

É importante reiterarmos que o trabalho com gêneros em sala de aula é de suma importância para a eficácia do ensino de portuguesa,

porém a falta de embasamento teórico pode prejudicar o trabalho do professor que muitas vezes se depara com conceitos inacabados e/ou confusos sobre o tema, principalmente no que se refere à terminologia.

Conforme verificamos, o CBC fundamenta o trabalho de leitura, compreensão e produção de textos nos gêneros textuais e discursivos, o que torna a proposta coerente com os PCN e com as descobertas recentes no campo da Linguística que demonstram a importância desse trabalho para a socialização do aluno por meio de práticas discursivas valorizadas. A possibilidade de reconhecimento e uso dos gêneros proporciona ao aluno subsídios para que ele possa compreender e apreender as leituras propostas pela escola e as demais leituras com as quais se depara em sua vida extra-escolar. Posto que seja função da escola formar cidadãos capazes de fazer uso dos conhecimentos adquiridos nas diversas situações do cotidiano, a capacidade de ler relacionando textos a seus contextos históricos e sociais e ainda às condições em que foram produzidos, fará do aluno um leitor crítico e capaz de atuar sobre seu meio. Sobre esse ponto o CBC transcrevemos as considerações dos PCN:

Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e lêem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas (2000, p.9).

A importância da apreensão dos sentidos do texto, enfatizada no CBC, recebe dos estudos da Análise do Discurso uma valiosa contribuição. Segundo Mussalim, *a análise do discurso considera como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social*; (MUSSALIN, 2004, p.123). Justamente por estarem relacionados a contextos históricos e sociais, os gêneros discursivos e textuais não são estantes nem passíveis de classificações generalizadas. Logo, uma proposta curricular pautada nessa concepção é de grande valia, mas deve ser constantemente reavaliada, discutida e complementada.

3 - Terminologia e conceituação

No CBC, os termos relacionados ao estudo dos gêneros são recorrentes e, não raro, eles se entrecortam ou se sobrepõem podendo

confundir o leitor. Para iniciar fins de análise tomamos a página 9 da proposta como partida. Nela o termo “gênero (s)” é citado oito vezes, mas sem que se defina exatamente a concepção de gênero e discurso. Dentro desse campo específico ainda são citados, na mesma página, os termos “domínio privado” e “domínio público” seguidos de alguns exemplos que facilitam parcialmente a compreensão do leitor. Observemos a transcrição do item “Critérios de Seleção de Conteúdos”:

A seleção dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa se traduz em critérios de seleção de textos, de práticas pedagógicas de leitura e produção de textos, e de recursos lingüísticos que deverão ser objeto de reflexão e estudo sistemático, a cada etapa de ensino.

Ao selecionar textos para estudo é preciso ter em mente que a escola deve garantir ao aluno o contato com textos: - de diferentes **gêneros** orais e escritos em circulação na sociedade; - adequados do ponto de vista **discursivo**, semântico e formal; - com níveis cada vez mais complexos de organização (2005, p.14. Grifo nosso).

Seguidamente, na página 15, são mencionados os seguintes termos técnicos “marcadores lingüísticos de articulação”, “operadores discursivos”, “unidade discursiva, semântica e formal”. Na página 22, dentro do campo “Eixo temático: compreensão e produção de textos e suportes” encontramos: “Tema 1: Gêneros Discursivos”, em seguida são relacionados vários exemplos de gêneros para, sucessivamente, serem estabelecidas as competências que deverão ser desenvolvidas com tal estudo. Dentro do quadro “Tópicos de Conteúdo” item 1, encontram-se os subitens “domínio discursivo”, “objetivo da interação textual e função sociocomunicativa do gênero”, “situações sociais de uso do texto/gênero”, “(...) o suporte e as situações sociais de uso do gênero”. Ainda nessa mesma página encontramos no campo de “habilidades” o item “Reconhecer o gênero do texto.” Essa breve exposição exemplifica o uso constante dos termos aqui transcritos, porém sem que seja feito um aprofundamento teórico sobre o tema.

Para que se possam adequar as propostas do CBC ao cotidiano da sala de aula, é preciso reconhecer a terminologia utilizada e a conceituação de tais termos. Para isso faremos aqui uma breve explanação sobre esses termos. Começemos pela concepção de Bronckart para

TEXTO: *Numa primeira acepção, muito geral, a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita.* (BRONCKART, 2003, p.71. Grifo do autor). Encontramos em J.B. Donadon-Leal um aprofundamento dessa conceituação:

Texto: produto semiótico, envelope capaz de armazenar e portar discursos. (...) Os textos podem ser classificados, a exemplo da classificação das semióticas greimasianas, em textos verbais, não verbais e complexos.

Os textos verbais podem ser orais ou escritos (2003, p.03).

Conforme verificamos, PCN e CBC enfatizam que os diversos textos pertencem a Gêneros Textuais também diversos, portanto, torna-se necessária uma conceituação, mesmo que sucinta, de Gêneros Textuais. Polêmicas envolvem o tema, ainda não se chegou a um consenso sobre como definir gêneros e tipos textuais, assim como ainda não se chegou a uma concepção definitiva para discurso. Para o propósito deste trabalho, apoiar-nos-emos em Marcuschi que inclusive aborda a polêmica:

Aspecto teórico e terminológico relevante é a distinção entre duas noções nem sempre analisadas de modo claro na bibliografia pertinente. Trata-se de distinguir entre o que se convencionou chamar de tipo textual, de um lado, e gênero textual, de outro lado. Não vamos aqui nos dedicar à observação da diversidade terminológica existente nesse terreno, pois isso nos desviaria muito dos objetivos da abordagem.

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. [...] (MARCUSCHI, 2005. p.22,23. Grifo do autor).

Apesar desse aspecto polêmico, o próprio Marcuschi expõe sua definição, baseando-se em concepções de Bakhtin e Bronckart e afirma que tanto as definições de gênero quanto as de tipo textual são de fundamental importância para o trabalho de produção e compreensão de textos.

Para uma maior compreensão do problema da distinção entre gêneros e tipos textuais sem grande complicação técnica, trazemos a seguir uma definição que permite entender as diferenças com certa facilidade [...]

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Ibid., p.22,23. Grifo do autor).

De acordo com essa definição, observamos que, nessa parte do volume, o texto do CBC não expõe a definição, mas atende aos pressupostos teóricos quando relaciona como exemplos de gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula o “anúncio publicitário, artigo de divulgação científica, (...) conto; romance, cordel”, alguns deles, inclusive, citados no texto de Marcuschi.

Ao se tratar do termo “domínio discursivo” (p.22), o CBC, não faz alusão ao conceito e não fornece nenhum exemplo que possa facilitar o entendimento do leitor. Novamente, temos em Marcuschi uma definição teórica seguida de exemplo:

Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em

particular, mas dão origem a vários deles (Ibid., p. 23,24. Grifo do Autor).

Torna-se interessante citarmos Marcuschi mais uma vez, em sua abordagem sobre o tema das definições elaboradas por ele:

Observe-se que a definição dada aos termos aqui utilizados é muito mais operacional do que formal. Assim, para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de *seqüências lingüísticas típicas* como norteadoras; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (Ibid., p.24-25. Grifos do autor)

Segundo J.B. Donadon-Leal a categorização discursiva desafia os especialistas porque em geral não se busca sustentação epistemológica das idéias discursivas. (DONADON-LEAL, 2003, p.3). Nesse mesmo artigo, Donadon-Leal apresenta um esboço das categorias discursivas, a partir das modalizações greimasianas e as exemplifica – para o propósito deste trabalho transcreveremos apenas as exemplificações de *textos verbais escritos*, indispensáveis para situar o leitor:

Discurso: processo de autorização para construção, manutenção e veiculação de idéias, aquelas também chamadas de Enunciadores.

Os discursos podem ser de **persuasão** (aqueles que dependem de provas no seu processo de aceitação), **sedução** (aqueles que são aceitos pela crença) e de **manipulação** (aqueles que obrigam, extremado ato perlocutório). [...]

Textos verbais escritos de discurso predominantemente de persuasão: tese, dissertação, monografia, ensaio, reportagem, editorial, resenha,

resumo, classificado, verbete, correspondência técnica e oficial, textos legais, memorial, curriculum-vitae, bilhete, plano de aula, etc.

Textos verbais escritos de discurso predominantemente de sedução: romance, novela, conto, crônica, parábola, poesia [...], textos religiosos e proféticos, parlenda, aforismos, etc.

Textos verbais escritos de discurso predominantemente de manipulação: intimação, ordem, veredito de condenação, carta de demissão, cartilhas partidárias (políticas, religiosas ou de outra ordem), etc. (Ibid. Grifo do autor).

Podemos averiguar, através dos trechos aqui mencionados que a discussão em torno da categorização e conceituação dos gêneros será, ainda por bastante tempo, pauta de exaustivas discussões entre os especialistas, no entanto, a partir do que conseguimos expor até aqui, acreditamos ser possível sugerir um trabalho prático para que o professor possa aplicar em sala de aula os conceitos aqui apresentados.

4 - Sugestão de atividade: aplicação do estudo dos gêneros em sala de aula

O jornal pode se tornar uma ferramenta valiosa no trabalho com os gêneros textuais e discursivos em sala de aula justamente por apresentar uma grande variedade de textos. A seguir faremos uma breve explanação conceitual dos principais gêneros jornalísticos que poderá ser útil para a sugestão de atividade que proporemos em seguida. Tomamos por base os gêneros encontrados no jornal *Estado de Minas*, escolhido por se tratar de um veículo de comunicação de grande porte e acessível à maioria dos educadores e dos alunos.

Principais gêneros jornalísticos

Notícia: é aquilo que tematiza um texto jornalístico, é o discurso gerador do jornal. Ela está presente na maioria dos gêneros jornalísticos.

- 1- Editorial:** texto dissertativo, não assinado que trata do assunto mais relevante do dia anterior e que será abordado no jornal. Sua autoria pode ser encontrada na coluna “expediente” quando consultado o nome do editor.

- 2- **Artigo:** texto dissertativo, assinado, que trata de um tema relevante em discussão na cidade, no estado ou no país.
- 3- **Reportagem:** texto narrativo, assinado por um jornalista, que trata de temas relevantes ou de acontecimentos de variadas ordens.
- 4- **Entrevista:** texto dialógico no qual o jornal pergunta e alguém responde sobre temas importantes.
- 5- **Crônica:** texto narrativo, assinado por um escritor, que relata um episódio que seja interessante a determinado público.
- 6- **Classificado:** texto publicitário curto, descritivo, com o objetivo de se oferecer algo: venda, troca, serviços etc.
- 7- **Propaganda:** texto publicitário, junção de textos verbais e icônicos. Ocupam um espaço maior na página para atrair a atenção do leitor. Tem como objetivo a venda de produtos.
- 8- **Ensaio:** texto especulativo sobre um tema de relevância social.
- 9- **Manchetes:** textos frásicos de chamada para os assuntos principais do jornal.

Proposta de atividade

Sugerimos aqui uma atividade simples e acessível a qualquer sala de aula que poderá ser alterada e aperfeiçoada pelo professor.

- Separar a turma em grupos de 4 alunos.
- Entregar a cada grupo um jornal completo de data recente.
- De posse de um texto de apoio com os principais elementos dos gêneros jornalísticos, os alunos discutirão entre si e classificarão pelo menos um texto de cada gênero estudado.
- O fechamento poderá ser feito por meio de uma apresentação oral ou por meio da confecção de cartazes.

5 - Considerações finais

Nesse artigo, procuramos oferecer aos professores de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a séries, fundamentação teórica para o trabalho com gêneros textuais e gêneros discursivos, conforme proposta curricular publicada no CBC, após verificarmos que a maioria dos termos específicos dos estudos lingüísticos é mencionada sem fundamentação teórica que pudesse ser consultada em caso de dúvidas por parte do leitor.

Partimos da percepção de que a terminologia técnica poderia confundir o leitor não especialista e esperamos que a explanação aqui registrada sirva de apoio aos interessados em ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, para colocarem em prática, na sala de aula, da melhor forma possível, os conceitos e pressupostos da proposta curricular do Conteúdo Básico Comum.

De posse da fundamentação teórica exposta neste trabalho o professor poderá realizar um trabalho pertinente com a variedade dos gêneros com os quais convivemos em nosso cotidiano. Essa prática agrega ao trabalho de leitura, compreensão e produção de textos um aspecto motivador, pois, seguramente, o aluno vai se deparar com um gênero com o qual se identifique e isso estimulará sua leitura. Logo, o trabalho com gêneros retira da leitura escolar o caráter monótono ao qual ficou subjugada durante tantos anos.

É necessário ressaltarmos, ainda, que o reconhecimento e a familiarização com os diversos gêneros em circulação por parte do aluno deverão acontecer de modo consistente e gradual, justamente pela multiplicidade dos mesmos. O fator importante nesse processo é que o aluno se torne capaz de reconhecer um gênero, seus modos de organização e suas condições de produção. A partir do desenvolvimento dessa capacidade o aluno estará hábil a agir e interagir crítica e conscientemente no mundo em que vive.

Bibliografia

- BAKHTIN, M.M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2.ed., 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2.ed., 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora, Orgs. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 4. ed., 2005.
- DONADON-LEAL, J.B. Em busca de categorias discursivas e textuais. In: *Aldrava Letras e Artes*. Mariana-MG, Ano III, nº. 25, mai. 2003, p.3.

- ILARI, Rodolfo. *A Lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 4. ed., 2003.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- _____. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998
- MEURER, J.L. BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Desirré, Orgs. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MARCUSCHI. Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora, Orgs. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 4.ed., 2005. p.19-36.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Português: Proposta Curricular*. Belo Horizonte: SEEMG, 2005.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.2. São Paulo: Cortez, 2004. p. 101-141.
- NAVARRO, Pedro, Org. *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Paulo. Claraluz, 2006.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 3. ed. 2001.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L. BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Desirré, Orgs. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-181.

Dirce dos Anjos, Rosângela Borges e Virgínia de Cássia Marinho

Leitura e compreensão além do texto

O presente artigo traz à discussão a questão de como o professor deve selecionar e planejar estratégias adequadas e pertinentes que possibilitem ao aluno avanços no nível da compreensão e conhecimento de textos.

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Pode-se dizer que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto tem sido um esforço inconsciente na busca de coerência do texto. Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque uma pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significação e sentido.

O objetivo é fazer com que o leitor se torne dinâmico, criativo, a partir de pistas encontradas nos diversos tipos de textos.

O aluno/leitor deve construir a leitura a partir de elementos lingüísticos do repertório do texto e de estratégias estabelecidas, uma vez que o texto fornece pistas ao leitor, levantando, confirmando e desfazendo hipóteses.

Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante à leitura do texto, deve estar num nível de consciência, e não perdida no fundo de nossa memória. Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão. O conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

O conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura permitem fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente, conforme Martins (2004:75).

Experiências nas séries iniciais - alfabetização

“O trabalho importantíssimo da escola seria o de avançar naquele processo iniciado com a leitura num sentido mais amplo. O professor sendo o mediador entre textos e leitores, sendo também leitor de sus alunos. (...) Num processo natural de aprendizagem, o alfabetizando avança (muitas vezes com esforço) em seus conhecimentos através das possibilidades que a leitura dos textos, também em suas variadas possibilidades, lhes estarão propiciando. Se o professor sonda, acompanha, propõe diversificados textos e com dificuldades diferentes para o aluno ir ampliando seus horizontes de expectativa não só ante conteúdos, temas, conceitos e histórias que tais textos veiculam, veria possibilidade de conhecer diversas maneiras de se interpretar, representar, ou captar o mundo pela “palavra”. (...) Há diversos tipos de leitores, há diversos tipos de leitura... É preciso ler muito, comentar muito...”

O trabalho com a compreensão de texto nas séries iniciais de alfabetização não fica a critério do aluno. Cabe ao professor conduzir seus alunos para a compreensão do texto. Utilizando-se de diferentes gêneros textuais o professor avança no universo da leitura (contos de fada, gibis, bilhetes, anúncios, fábulas, receitas, entre outros). É necessária essa variedade para que o aluno perceba a necessidade de se interpretar o que lê, para que ele perceba na leitura não só o prazer de ler uma história, mas o uso social da leitura em seu meio.

Experiências na 3ª e 4ª séries

Convivemos com uma diversidade de textos muito grande no nosso dia – a – dia. É preciso mostrar ao aluno o funcionamento da leitura e como cada leitor se caracteriza de acordo com a sua experiência de ler. É necessário também, mostrar que a compreensão de um texto não depende apenas do leitor; o texto, para ser legível, precisa de coesão e coerência.

Para o trabalho com textos na 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, apresentamos além da leitura dos textos, atividades de interpretação a fim de que possa verificar como o texto seduz o leitor, a partir do processo de leitura.

Essas leituras consistem no trabalho de construção de sentido pelo leitor, mas é preciso que o texto apresente condições mínimas para ser lido e entendido. A partir do momento que fazemos com que o aluno compreenda o texto, atribuímos a ele significação, reconstruindo esse texto apresentado, envolvendo decodificação e conhecimento dos alunos.

Uma leitura profunda leva o leitor a experimentar outros textos, com suas experiências, estabelecendo pontes para interpretar a realidade. É preciso mostrar ao aluno que o texto só ganha vida e significado quando ele é lido, pois a leitura é um trabalho de construção de sentido que envolve tanto o produtor do texto quanto seu receptor.

Para uma boa leitura indicamos aos alunos algumas estratégias para um bom aproveitamento da mesma:

- leitura silenciosa do texto;
- leitura oral com expressividade, ritmada e emotiva, conforme o texto, feita pelo professor;
- leitura ou representação das personagens do texto;
- discussão do texto oralmente, com emissão de opiniões sobre assunto do texto;
- interpretação escrita como resultado da interpretação oral dos alunos;
- inferência visual, tátil e auditiva.

Essas estratégias apontam outras leituras possíveis de serem feitas, porque significados do texto se constrói na relação com o seu interlocutor. Isso significa dizer que haverá tantas leituras quantos leitores houver. Por isso, é importante o professor ter uma postura que envolva o diálogo e interlocução em relação a interpretação de um texto.

Essas estratégias fazem também, com que os alunos/leitores interfiram no significado global do texto, pois ele pode formular e reformular hipóteses, aceitar ou rejeitar conclusões, fazer inferências – ativar e usar informações implícitas no leitor, já que a inferência ocorre na mente do leitor - ele é capaz de construir novas propostas, a partir de outras já dadas.

Conclusão

O grande desafio para nós professores é despertar nos alunos o desejo de aprender a ler e a escrever. Pelo desejo e prazer, a criança

enfrenta e vence desafios, desdobra-se em esforços para buscar, por si mesma, a compreensão da leitura.

Sendo a escola um veículo de divulgação da leitura, é nela que se deve criar o hábito de ler, tanto por prazer, quanto por necessidade. A leitura de um texto deve gerar, também, atividades que possam interagir imaginação, raciocínio e emoção.

“A criança, para se desenvolver de maneira equilibrada e harmoniosa tem necessidade de sonho e imaginação” (Held, 1980, pág 93).

Para que isso aconteça, o professor deve ter acesso a um acervo variado de obras literárias e variedades de gêneros textuais, deve, portanto, gostar de ler para seus alunos.

Cabe aos professores a tarefa de reforçar o prazer da leitura, sem cobranças, seguidas de interpretação e comentários, atividades de dramatização ou outras lúdicas.

Precisamos levar as crianças a indagar os textos, compara-los com suas vivências, prever o sentido, a partir de observações de imagens que compõem um determinado texto escrito; enfim, precisamos levar as crianças a dialogar com os textos, a compreender as suas funções e, também, as situações em que são usados pelas pessoas e com que intenções.

Conclui-se que por meio da leitura e interpretação os alunos/leitores dialogam com as pessoas e aprendem a ter uma atitude crítica e ativa diante do mundo.

Bibliografia

- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 1989
- MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de Linguagem*. 7ª ed – São Paulo: Contexto, 2004
- MENDES, Adelina Martins. Contos de fada e alfabetização. Caderno do professor, Belo Horizonte, nº 14, out/2006, p. 37-38.
- COLEÇÃO VEREDAS, módulo II, livro 3.

Anézia Maria Gomes Fernandes, Débora de Souza Leonardo
 Marciléia Fernandes Torres

A variação lingüística e o trabalho com o ensino da língua

Resumo

Este artigo parte da idéia de Edward Sapir (1929) de que a língua é um tipo de comportamento estritamente social e é um produto também cultural e como tal deve ser entendida que muda em diferentes contextos. Esse pensamento já foi refletido por estudiosos que pensaram na questão social no campo dos estudos lingüísticos tais como Mikhail Bakhtin, Émile Benveniste, Roman Jakobson e outros.

No entanto, o objetivo principal deste trabalho é apresentar sugestões de como o professor de ensino fundamental deve lidar com as variações sociolingüísticas e lingüísticas e incentivá-lo a adquirir conhecimento teórico nessas áreas.

Introdução

As diferenças lingüísticas observadas nas comunidades em geral, são vistas como conseqüências do fenômeno lingüístico. O professor precisa lidar com as condições de diversidade lingüística em seu cotidiano escolar e tornar conhecido aos alunos que existe um conjunto de variedades lingüísticas em circulação em seu meio social.

Essas diferenças não impedem que nos comuniquemos, porém o problema acontece quando o professor recebe alunos de diferentes regiões de cultura muito diferente da dele e de outros alunos. Alguns autores como Soares (1986), Albarre (1984) e Roncarati (1992) já mencionaram tais conflitos lingüísticos vivenciados no cotidiano escolar. Quando diz respeito ao léxico, ou o vocabulário que as pessoas usam, percebemos tais diferenças. Por exemplo, na Bahia é usada a palavra “Jerimum” que corresponde a abóbora para outras regiões, também usam “lapiseira” para referir-se ao apontador, objeto usado para apontar lápis, enquanto que em outras regiões, lapiseira é um objeto usado para se escrever.

Outro problema diz respeito à variação fonética. Se pensarmos no tipo especial de –R, que encontramos no verbo em sua forma infinitiva

há uma mudança entre a fala e a escrita e o aluno apresenta dificuldades de estabelecer essas diferenças e é influenciado pela fala ao escrever.

Quanto à variação sintática, característica de comportamento social, a linguagem em uso torna-se um problema no momento da construção da escrita.

Como a lingüística pode ajudar o professor a entender tais variações? Como se pode trabalhar tais diferenças?

A contribuição da Sociolingüística para o entendimento da variação da língua

Segundo Fiorim (2003), o objeto de estudo da Sociolingüística é a língua em sua modalidade falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social. Seu ponto de partida é a comunidade lingüística que interagem por meio de redes comunicativas diversas.

A língua não é usada da mesma maneira por todos os falantes. Ela varia de acordo com a época, região, classe social, etc.

Uma mesma pessoa pode variar a sua língua em diferentes situações. Assim pode-se então caracterizar a língua como um objeto ou produto social. A linguagem se idealiza não somente à frequência a escola para obter noções de uma boa fala, mas também desenvolvê-la no dia-a-dia.

Quando viajamos para qualquer região das fronteiras de nosso país, sabemos que encontramos pessoas que falam a mesma língua que falamos, entretanto por mais que sabemos que a língua dominante é o português, há comunidades dentro do nosso país que não seguem essa regra. Como é o caso de alguns indígenas, quando estão em suas aldeias, comunicam-se em suas línguas originais.

A linguagem depende muito do convívio sócio-cultural, percebemos diferenças na fala entre regiões, mas que não impedem que nos comuniquemos. Segundo William Bright, o objeto de estudo da sociolingüística é a diversidade lingüística. A linguagem é um sistema estruturado e sistemático e a Sociolingüística traz luz a essa diversidade e tem a tarefa de explicitar os princípios internos e externos que regem a variação.

Celso Cunha, em uma política do idioma, concorda:

“Nenhuma língua permanece em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. (...) Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção.”

A variação lingüística e o ensino da língua

Já verificamos que a linguagem varia de cultura para cultura, agora analisaremos como essas mudanças influenciam no ensino. Isso leva professores a refletir sobre como instruirão seus alunos, tendo em vista que esta variedade lingüística pode levar a exclusão social.

A lingüística atual, sobretudo a Sociolingüística, eliminou o preconceito quando afirmou que todas as línguas são especialmente eficientes para sua função; não há língua incorreta. Porém, para a pedagogia o assunto é outro, há uma só língua correta, a chamada língua “padrão”, dotada de normas. Há nessa tradição pedagógica, uma concepção de linguagem que idealiza a manifestação do falante. Ao impor o modelo de linguagem, a escola simplesmente ignora a variação lingüística.

O que se percebe é que a escola pratica o modelo da deficiência. Segundo Abaurre (1984), entre aqueles que têm algum conhecimento lingüístico, reconhecem que o aluno por mais marginalizado que seja, possui um repertório lingüístico perfeitamente adequado e suficiente para a “expressão de seu universo de experiências”. No entanto, tal conhecimento é desvalorizado pela escola, sendo o aluno e sua cultura discriminados. As classes mais favorecidas, isto é, crianças que já chegam à escola familiarizadas com a variedade padrão, têm alcançado melhor êxito no processo escolar. No entanto, as classes marginalizadas são aquelas crianças que já trazem em sua “bagagem”, um modelo familiar, uma linguagem diferente a da chamada “padrão”, e assim, sofrem as

conseqüências do fracasso escolar. Logo são tachadas de que sua língua está errada e que não é assim que se fala. Labov (1984) explicou alguns fatores para o problema em que se constatou que essas crianças de classes menos favorecidas não assimilam bem o que lhe transmite e em conseqüência disso, o índice de evasão e repetência tornam-se grandes. O déficit lingüístico foi outro diagnóstico para o problema. Segundo Labov, essa idéia defendida por Bereiter, essas crianças não conseguem construir frases completas por desconhecerem certos nomes de objetos e são incapazes de formar estruturas lógicas. Logo depois, concluiu-se que as crianças de classe média, por adquirirem uma concepção de linguagem “padrão”, são capazes de alcançar sucesso escolar. Passou-se a admitir que as crianças dos estratos sociais mais baixos não se saíam bem porque usavam dialeto diferente da norma “padrão”. Como toda educação formal baseia-se na linguagem padrão, elas sentiriam uma imensa dificuldade de entender o que lhe foi transmitido, diferentemente, as crianças de classes favorecidas, não tinham esse problema, pois já estão familiarizados com o padrão culto da língua.

Essa hipótese está de acordo com a idéia sintetizada por Hudson (1984):

“A desigualdade lingüística pode ser vista não apenas como uma causa (naturalmente, ao lado de muitos outros fatores, de desigualdade social, mas também como uma conseqüência, porque a língua é um dos mais importantes fatores, os quais a desigualdade se perpetua de geração após geração).”

Estamos até hoje nessa mesma situação. O que acontece é que o sistema de ensino não tem se adequadado às novas propostas dos PCNs que propõe um trabalho levando em conta as diferenças e mudanças lingüísticas.

Por sua vez, pode-se verificar que professores e pedagogos ainda se apegam ao ensino tradicional e não querem sequer perceber as mudanças atuais e incorporá-las ao seu método de ensino. Estão intactos, pairados nas nuvens da teoria, enquanto que a realidade está a exigir recursos práticos e eficientes que se conseguem não apenas com o intercâmbio de informações, sobretudo com a troca de experiências e com conhecimentos necessários para entender as mudanças lingüísticas decorrentes da variação.

Características lexicais, fonológicas e sintáticas que influenciam o ensino da língua.

A variação lingüística ocorre em vários níveis de funcionamento da língua e são percebidas mais nitidamente na pronúncia e no vocabulário. Nesse trabalho, destacaremos três níveis que nos ajudarão a entender como esses influenciam no ensino. Segundo Preti (1984), pode-se classificar tais diferenças entre a língua padrão e a não padrão.

Nível lexical – Algumas palavras são empregadas em um sentido específico de acordo com a localidade. Pode ser que um falante não entenda que “Jerimum”, palavra muito usada na Bahia que corresponde a “abóbora”, termo usado no sul e sudeste. Esse é um exemplo de variação no léxico do português e que ambos os termos referem-se a uma mesma planta. Numa mesma língua, um mesmo vocabulário pronunciado de formas diferentes ou fazer referência a um elemento por mais de um termo lingüístico é um dos casos que mostram que as línguas variam.

Nível fonológico – É uma variação nos sons que podem ser percebidas por falantes de uma língua e que se encontra em regiões diferentes. Podemos observar a clara diferença de gaúchos, paulistanos e cariocas. Por exemplo, o /l/ final de sílaba é pronunciado como consoante pelos gaúchos enquanto que em quase todo o restante do Brasil é vocalizado, ou seja, pronunciado como /u/, o /r/ caipira dos paulistas, o /s/ chiado do carioca.

Se pensarmos também num tipo especial de /r/ pronunciado no final dos verbos infinitivos temos outra variação fonética. Por exemplo, andar (infinitivo) é diferente de anda (presente do indicativo) por causa do próprio /r/. No entanto, ao pronunciarmos “andar” temos a tendência de eliminar o /r/ e acrescentar o acento agudo, dizemos “andá”. Essa variação pode ocorrer também de acordo com o nível de escolaridade do falante.

Nível sintático – Um falante, numa mesma comunidade geográfica, pode usar variantes distintas de acordo com a situação. Um falante de boa escolaridade pode dizer “andar” e “andá”, ou dizer “esse é o endereço em que eu procurei”, numa situação, ou “esse é o endereço que eu procurei”, em outra situação.

Ao falarmos de diferenças socialmente marcadas, pode-se observar construções sintáticas diferenciadas relacionadas com fatores

de escolaridade e nível econômico. Deixar de fazer uma concordância de número no sintagma nominal é um indício de baixa escolaridade. Uma pessoa de nível escolar maior tenderá a evitar realizações como “as pessoa”, “os menino”. Podemos notar que a variação tem suas causas sociais. Por essa razão, afirma Preti (1984), alguns lingüistas têm sugerido uma espécie de integração entre as duas formas de linguagem, isto é a “linguagem comum” e “linguagem padrão”.

Os níveis de variações apresentados são uma mostra da variedade lingüística com a qual o professor confronta todos os dias em sua sala de aula. Os alunos trazem em sua bagagem diferenças lexicais, fonológicas e sintáticas com as quais o professor precisa saber compreender e estabelecer metas para que essas diferenças não constituam fatores de preconceitos.

As possíveis propostas de solução

Tudo começa com o respeito às condições lingüísticas em que se encontra o aluno usuário da língua. Dessa forma, se o professor não partir do respeito à linguagem do aluno, deixa de existir qualquer condição de diálogo, e em conseqüência disso, o trabalho torna-se difícil e estressante.

Por mais simples que seja, toda atividade material parte de uma avaliação de suas condições, isto é, há um ponto de partida e de chegada. Por exemplo, a prática de um esporte ou de um exercício físico exige aquecimento para se conseguir as condições de execução. A atividade intelectual exige condições para se desenvolver por meio de um ponto de partida e um ponto de chegada.

Por que a atividade de aquisição e aprimoramento da língua desvalorizaria as condições de seu conhecimento do aluno, usuário da língua?

O ponto de partida é a linguagem que o aluno traz de seu meio.

Alguns sociolingüistas sustentam que a escola deve partir para uma avaliação das diferenças dialetais. Isso está em conformidade com Labov (1984) pensamento de que não há razão para crer que o dialeto não-padrão seja em si um obstáculo à aprendizagem.

Professores e pedagogos precisam conscientizar-se que qualquer variedade lingüística serve como instrumento de comunicação. A

comunidade entenderia que não há um dialeto melhor ou pior do que outros.

O professor pode criar possibilidades para que o aluno conheça as diferentes expressões de diversas regiões. Por exemplo, propor pesquisa e montagem de painel com o mapa do Brasil contendo expressões de diversas partes do Brasil.

Também os alunos podem criar uma história em quadrinhos contendo expressões usadas em diferentes regiões em que os personagens cooperam entre si e se respeitam.

Dessa forma, os alunos refletirão sobre a variedade lingüística e aprenderão a respeitar o modo de falar do outro.

Outra possibilidade é trabalhar o bialeatismo funcional. Proposta cujo objetivo é incentivar o aluno a usar o dialeto não padrão em seu cotidiano, sem receios, mas aprenderia que a norma culta ensinada na escola não seria empregada em todos os ambientes. Assim, aluno não sentiria trauma por achar que seu modo de falar é errado e então aprenderia a usar a norma culta em momentos tais como uma entrevista de emprego, num discurso público e etc.

Segundo Lemle (1978:62), a meta do educando seria então saber expressar-se segundo a exigência da ocasião. O papel do professor é o de tomar consciência das regras táticas do jogo, e transmiti-la ao educando. Magda Soares, em uma palestra de graduação em 1973, Belo Horizonte disse que a “nossa linguagem deve ser como mudar de traje, isto é devemos adequar às situações”, ninguém entraria de biquíni em uma igreja. Assim sendo, o aluno também precisa saber adaptar sua linguagem em diferentes contextos sociais.

Algumas atividades na sala de aula podem ajudar nesse sentido. Por exemplo, o professor pode pedir para os alunos que transformem as falas da revista em quadrinhos do Chico Bento da forma que exigiria que ele falasse de forma culta. Mostrar para os alunos, que a fala do Chico Bento em seu meio, em seu cotidiano é a ideal para ele, mas que em certas ocasiões ele precisaria falar de forma culta.

O professor pode também estudar músicas para que a turma veja a diferença da fala e escrita. Por exemplo, com a tendência de variarmos o /r/ final dos verbos no infinitivo, usar música que contenha esse tipo de verbo ajudará os alunos a notar essas diferenças. Por exemplo, na música de Caetano Veloso, Leãozinho, há vários verbos no infinitivo. Veja:

*“Gosto muito de ver, leãozinho,
Caminhando sob o sol,
Gosto muito de você leãozinho
Para desentristecer leãozinho.
O meu coração tão só
Basta eu encontrar você no caminho (...)*

O trabalho com o ouvir e ler a letra da música pode ser muito proveitoso, pois os alunos perceberão que na fala pronunciamos “vê, desentristecê, encontrá”, mas que na escrita o /r/ final precisa aparecer. Pode-se fazer montagem de painel com esses verbos com grupos de como se fala, como se escreve.

Assim sendo, os alunos perceberão que há formas diferentes de dizer e de escrever as coisas. Todas são importantes; basta sabermos utilizá-las em diferentes ocasiões.

Para finalizar, a proposta é de uma escola transformadora capaz de formar mais do que leitores, mas leitores proficientes e críticos, prontos para a convivência produtiva e cidadã, condição para a dinâmica da vida social.

De acordo com Magda Soares (1989: 73)

“Uma escola transformadora é pois, uma escola consciente de seu papel, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares através de ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitem conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social.

Conclusão

A contribuição da lingüística para o entendimento da variação da linguagem é possibilitar aos alunos uma aprendizagem efetiva da língua falada e escrita sem desvalorizar ou negar sua linguagem espontânea.

Dentre as contribuições da lingüística que consideramos fundamentais, encontra-se a compreensão de que diferença lingüística não significa deficiência, o que obriga a não estigmatizar formas não padrão, consideradas “erradas” e “feias.” Esse é “aspecto imposto pela sociedade e escola que mais contribuem para a regressão da criatividade oral e escrita das crianças”, diz Franchi (1983).

“A importância fundamental da linguagem pode ser explicada pelo fato de que ela é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão” (Soares, 1986).

Bibliografia:

- ABAURRE, M. B.(1984). Regionalismo lingüístico e a contradição da alfabetização no intervalo. Seminário multidisciplinar de alfabetização. Brasília: Inep.
- BRANDÃO, Sílvia F. A Geografia Lingüística no Brasil. Ática, São Paulo, 1991.
- FIORIM, José Luiz. Introdução à lingüística : Objetos teóricos. São Paulo, Contexto, 2003.
- MONTEIRO, José L. Para compreender Labov. Petrópolis, vozes, 2000.
- MUSSALI, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Introdução à lingüística 1: domínios e fronteiras. São Paulo, Cortez, 2004.
- PRETI. D. (1994). Sociolingüística: Os níveis de fala. São Paulo: Edusp.
- SOARES, Magda (1986) Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática

Áurea Ramos Campideli, Maria Helena Mota, Sirlene Maria Silva Santos e
Valdirene Dias Fagundes

A variação lingüística

Introdução

O presente artigo destina-se a professores do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, desenvolvido por um grupo de professoras acadêmicas do Curso de Letras UFOP/Itabirito.

Com base em teorias lingüísticas, o presente trabalho discute o fenômeno da variação lingüística a partir de experiências em sala de aula.

No nosso cotidiano é possível observar a diversidade que há na fala, já que as variações lingüísticas são um fenômeno constante da evolução humana.

Em nosso artigo abordaremos questões referentes à variação lingüística nos seguintes tópicos:

1. A concepção da língua
2. A língua falada e o ensino de português
3. A mudança lingüística
4. Preconceito lingüístico

Esperamos com este trabalho proporcionar aos colegas e professores de Itabirito uma contribuição, para que a questão da variação lingüística seja algo tratado com a devida prudência em sala de aula.

A Concepção da Língua

Saussure foi o primeiro lingüista a analisar a relação língua-fala na intenção de compreender mais o meio de comunicação humana. Para ele, a língua é o produto social do ser humano, enquanto a fala é um processo individual, o que a torna parte concreta da língua.

Um novo movimento fundamental da lingüística do século XX é marcado pelo trabalho de Chomsky. Sua descrição é muito distinta da dicotomia língua-fala: a competência (língua) representa o saber implícito dos falantes, estando presente em cada cérebro; a performance (a fala)

representa ao contrário a atualização ou a manifestação desse sistema numa multidão de atos concretos. A descrição chomskyana da língua apresenta duas partes: uma gerativa e uma transformacional.

Para Labov a língua é pensada como tendo uma estrutura variável que pode conhecer por um método quantitativo através da qual é possível estabelecer relações entre uma divisão estratificada da sociedade e a variabilidade estatística da língua. Neste caso o externo que determina a língua é pensado como distinto do lingüístico, e a sociolingüística incumbe-se de estabelecer as correlações entre uma estratificação social e a variabilidade das estruturas lingüísticas.

“Os procedimentos da lingüística descritiva se baseiam no entendimento de que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. No passado foi útil considerar que tais normas eram invariantes e compartilhada por todos os membros da comunidade lingüística. Todavia, as análises do contexto social em que a língua é utilizada vieram demonstrar que muitos elementos da estrutura lingüística estão implicados na variação sistemática que reflete tanto a mudança no tempo quanto os processos sociais extralingüísticos” (Labov, 1968).

Labov defende que língua e sociedade são duas realidades que se relacionam entre si de tal maneira que não dá para conceber uma sem a existência da outra. O efeito: finalidade básica de uma língua é servir como meio de comunicação e costuma ser interpretada como produto e expressão da cultura de que faz parte.

No entanto foi Labov que 1972, observa que a fala vista como discurso da maioria dos indivíduos não constitui um sistema coerente e racional, pois é sempre marcado por inúmeras oscilações, contradições e alterações. Labov interpreta de acordo com o pensamento de Saussure que todos os falantes possuem um conhecimento da língua, mas se opõe em relação ao discurso (parole), afirmando que este só poderia ser obtido mediante o exame do comportamento dos indivíduos no uso linguagem, ou seja, num contexto social e não através de testemunho de um único falante defendido por Saussure.

Dessa forma demorou muito tempo até que os lingüistas se decidissem a incorporar os aspectos sociais nas descrições das línguas.

Segundo Labov, 1972 “Não se pode mais seriamente defender que a lingüística deve limitar suas explicações da mudança às influências mútuas lingüísticas definidos pela função cognitiva. Nem se pode argumentar em qualquer sentido sério que o sistema lingüístico é autônomo [...] não é possível concluir uma análise das relações estruturais dentro de um sistema lingüístico sem considerações externas.”

Portanto pode-se perceber que ao analisar o sistema lingüístico deve ser levado em conta: a identidade social do emissor, a identidade social do receptor e as condições da situação comunicativa. Os estudos para descrever a heterogeneidade lingüística e a influência de fatores sociais que atuam na língua passaram o ter êxito com os trabalhos de Labov, que se tornou o representante mais conhecido da chamada Teoria da Variação Lingüística.

Pode-se dizer então que a língua existe, pois, em função das necessidades sociais de designar ou nomear a realidade. Sendo um sistema que acompanha de perto a evolução da sociedade refletindo nos padrões de comportamento, que variam do tempo e do espaço.

Ao lado destas hipóteses opera ainda uma outra língua, e o que é falar uma língua específica. Mais precisamente o que é uma língua nacional e o que é falar essa língua. Neste caso entra em cena a hipótese de que uma língua é aquilo, que é tomado como padrão de correção por uma elite escolarizada e culta.

Perini enfatiza que a Língua Padrão brasileira apresenta uma grande uniformidade gramatical e estilística em todo o Brasil, principalmente nos textos jornalísticos, didáticos, científicos e nas revistas semanais, mas nem sempre em textos literários “Os regionalismos não penetram em tais textos. Pode-se concluir que existe um português altamente uniforme no país” Perini (1994).

Perini também defende que boa parte da população possui alguns conhecimentos sobre o português padrão, mas em geral, as pessoas alfabetizadas conseguem compreender a norma padrão, embora não faça a sua utilização na escrita. “É importante notar que ninguém no Brasil tem o português padrão como sua língua nativa” Perini (1994).

Concordamos com Perini, pois todos nós antes de sermos escolarizados, aprendemos primeiro a modalidade regional em contato

com: a comunidade, a família e que todos nós alfabetizados continuamos a utilizar o coloquial distenso na a maioria das situações de fala. O coloquial distenso difere em pontos importantes do coloquial tenso. Por isso defendemos que todos tenham o conhecimento das normas ou da variante culta da língua.

PCNs

Os PCNs publicados em 1998 são os representantes do Ministério da Educação em nossas escolas. Esse documento, especificamente o volume II, trata da Língua Portuguesa. Na abordagem especificadora dos tópicos essenciais de estudos da Língua Portuguesa encontra-se a questão da variação lingüística em nossa sociedade, já que em um mesmo espaço social há o convívio de diversas variedades sociais, etárias, profissionais e outras.

Ignorar a existência da variação lingüística é um erro e, portanto, um desrespeito aos direitos do educando.

É preciso buscar uma educação comprometida com o exercício da cidadania, que satisfaça às necessidades do meio social, dessa forma tornando o educando capaz de melhorar seu convívio em uma sociedade letrada. As diversas manifestações de fala não podem ser objeto de avaliação negativa e sim fonte de estudo de especialista.

É função da escola promover atividades diversificadas com o objetivo de colocar o educando em convívio com a linguagem padrão, para assim ter meios de modificar a sua linguagem e capacitá-lo a uma convivência social e política.

A fala e o ensino de Português

Segundo Marcushi, mesmo as pessoas ditas “iletradas”, estão sobre a influência de estratégia da escrita em seu desempenho lingüístico. A variação se daria tanto na fala como na escrita como padronizada, pois não existe sociedade letrada, mas sim grupos letrados que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos homogêneos e globais, não existam línguas uniformes, todas elas variam.

Posso citar como exemplo a escola da qual me insiro, sendo localizada na Zona Rural, que ao ensinar ortografia alguns alunos dizem: “Minha mãe fala assim e não preciso mudar meu jeito, pois isso não mudará meu estilo de vida”, pois eles não têm um convívio social diversificado, tendo pouco contato com a língua padrão.

No ensino de língua portuguesa aprendemos que devemos falar e escrever corretamente. Uma das dificuldades do ensino é conseguir fazer o aluno compreender a diversidade da língua e inserir a forma padrão na sua linguagem.

A Variação Lingüística

É possível perceber que a língua não é algo fixo; ela desenvolve-se em variações e mudanças. O Brasil, um país de grande extensão territorial de cultura diversificada, é grande celeiro dessa variação, com conseqüente mudança lingüística.

Dessa maneira Bram (1968) explica que elas ocorrem quando os usuários de uma determinada região, extrato social ou nível intelectual sentem necessidade de modificar alguma forma de expressão. Essa necessidade faz com que a língua evolua à medida que a sociedade evolui. Ocorrem então mudanças na vida e na sociedade dos indivíduos. Isso faz com que a variação lingüística seja constante na evolução humana.

É perceptível na minha experiência profissional como professora de alunos da zona rural uma variação lingüística diferindo-a das crianças do meio urbano.

Acreditamos que o fato das crianças de zona rural estarem muito presas a seu meio social e viverem em uma sociedade relativamente restrita acabam por desenvolver uma linguagem característica daquela comunidade.

Desenvolve-se assim um linguajar característico das comunidades rurais. Isso vem a exemplificar a hipótese de Labov “o isolamento geográfico inevitavelmente gera diferenciações lingüísticas”. Lugares isolados de pouco contato com as inovações do meio urbano tendem a um conservadorismo e a um falar diferenciado visto por muitos de forma preconceituosa intitulado por muitos de falar caipira.

As variantes dialetais e o ensino

Ao ingressar na escola o aluno já domina uma variedade da Língua Portuguesa. A língua que ele domina em sua comunidade, merece respeito e jamais deve ser discriminada.

Esta deve ser uma preocupação da escola. Já que o aluno ao aprender novas formas lingüísticas entenda que todas as variações são legítimas próprias da cultura humana.

Concluímos que a escola deva valorizar as diferenças lingüísticas não objetivando mudar o falar característico de certas comunidades, mas sim ampliar os conhecimentos de nossos alunos para que possam dominar saberes envolvidos nas práticas sociais mediadas para a continuidade de aprendizagem fora da escola.

O preconceito Lingüístico

Tendo como suporte alguns textos como “Por que (não) Ensinar Gramática na Escola” de Sírío Possenti, “O Preconceito Lingüístico” de Marcos Bagno e PCNs, faremos algumas comparações com o ensino de português na realidade das escolas atuais de acordo com o que nós professores vivenciamos no dia-a-dia com alunos de 1ª a 4ª séries do ensino público em comunidade de pessoas socialmente menos favorecidas.

Muitas vezes nos deparamos com frase do tipo “os alunos estão escrevendo mal” ou “não sei o que acontece com os alunos que não aprendem a escrever da maneira correta”, mas esquecemos de levar em conta que há, na fala, variações lingüísticas, principalmente comparando o padrão culto com o padrão de fala pelas comunidades. Às vezes o professor nem se dá conta da multiplicidade de variantes lingüísticas na sala de aula, na sua turma, no momento de ensinar Língua Portuguesa.

Mas não podemos dizer que a escola está alienada dessas dificuldades. Há um empenho em envolver o aluno com a escrita padrão, respeitando as variações da modalidade falada de língua, reconhecendo a diversidade de língua no Brasil, como podemos observar na publicação do PCN, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª série, página 29, citando a existência dessa variação e a preocupação em valorizá-la no ensino de Língua Portuguesa.

É relevante perceber que há dificuldade em ensinar a norma culta, mas é necessário envolver o aluno com a escrita padrão, a fim de que este se torne indivíduo com melhor capacidade de comunicação para melhor entender e ser entendido. Apesar dessa dificuldade, o aluno tem a capacidade de desenvolver sua fala, a partir do momento em que está em contato com o dialeto padrão, como escreve Sírio Posenti “Qualquer pessoa, principalmente se for criança, aprende com velocidade muito grande outras formas de falar, sejam elas outros dialetos ou outras línguas, desde que expostas consistentemente a elas”.

Conclusão

Após várias leituras, discussões e a partir de nossas experiências como profissionais na área de educação, temos como objetivo não só colocar o aluno em contato com a língua padrão, mas também com as várias formas de expressão ou as variações lingüísticas.

O professor tem como trabalho planejar e executar aulas dinâmicas voltadas tanto para padrão como para a variação (conforme PCN de Língua Português Págs. 48 a 53), evitando assim reproduzir o preconceito lingüístico no âmbito escolar.

É preciso uma educação comprometida com o social. Capacitando os alunos para a percepção das diferenças lingüísticas, sabendo utilizá-las da melhor forma, de acordo com as situações cotidianas.

Bibliografia

- MARCUSCHI, Luís. A. *Da fala para a escrita*, São Paulo, Cortez, 2000.
- BAGNO, Marcos. *O preconceito Lingüístico o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BASTOS, Neusa. *Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

Ana Maria Araújo Gurgel Braga, Cenir Aparecida dos Santos Silva, Jacira Aparecida Pereira e Oliveira, Janice de Lourdes Pereira, Oliveira. Roseli Dias da Silva e Shirley Aparecida Batista

A oralidade, fator facilitador da aprendizagem.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apontar as influências da fala adulta na aquisição da linguagem infantil, bem como seus resquícios quando a criança ingressa na Educação Infantil.

Pretendemos interpretar e facilitar a acolhida e a aprendizagem da criança no ambiente escolar, aceitando as diferenças e o desenvolvimento de cada uma, sabendo que, além da oralidade muitos são os fatores que influenciam na aprendizagem. O público ao qual dirigimos este trabalho é aquele formado por nossos colegas, professores da Educação Infantil e outros interessados. Abordaremos então, aspectos da aquisição da linguagem oral, estágios do desenvolvimento, incluindo níveis de aprendizagem.

1. Aquisição da linguagem.

Já ao nascer, os pais conversam com ou perto do filho. Logo os bebês começam a emitir sons articulados, balbucios que os adultos interpretam dando sentido à comunicação, como quando o bebê balbucia e o pai interpreta como um pedido.

A oralidade do bebê é também aperfeiçoada através de gestos e sinais da linguagem corporal, que por meio de intervenções do adulto, aprimora seu vocabulário. A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do adulto.

O domínio da linguagem tem muitos usos e circunstâncias, os quais a criança percebe sua função social e assim desenvolve diferentes capacidades lingüísticas.

Nas inúmeras interações com a fala as crianças descobrem as regularidades constitutivas da linguagem, mas em tempos diferenciados, sendo que, a condição de falar com fluência, de produzir frases completas inteiras provém da participação retirada em atos da linguagem.

A aquisição da fala se dá de forma privilegiada por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce e através das diversas situações cotidianas nas quais se estabelecerá comunicação.

Quando chega à Educação Infantil, pressupõe-se que a oralidade das crianças esteja completa, mas para isso a criança passa por vários estágios e está vivendo a transposição da linguagem exterior para a interior.

É importante lembrar que a percepção e outros aspectos da aquisição da linguagem dependem do meio em que a criança vive.

1.1. O cognitivismo construtivista (Piaget e Vygotsky)

A abordagem chamada de cognitivismo construtivista ou epigenético foi desenvolvida com bases nos estudos do epistemólogo suíço Jean Piaget, segundo o qual o aparecimento da linguagem se dá na superação do estágio sensório-motor, por volta dos 18 meses, em que um significante pode representar um significado.

Piaget (1951;1955) em detalhados estudos sobre criança, detineou o desenvolvimento dessa compreensão do mundo que subjaz a toda linguagem e pensamento. Os começos da comunicação intencional surgem nos últimos estágios do desenvolvimento sensório-motor, precedidos por um ano no mínimo de exploração ativa do mundo, durante o que a criança vê saber que os objetos e as pessoas existem fora dela e que ela e outras pessoas podem exercer influência no mundo.

Para Donadon-Leal (1987), a entonação funciona como pré-requisito para a fala. A criança inicia seu treinamento prosódico com o choro, intensifica no balbúcio e ao produzir enunciados de uma palavra já diferencia diversas modalidades enunciativas.

Crianças de quatro anos demonstram ter domínio completo da entonação, embora apresente um léxico e uma sintaxe limitada. Segundo autor, a criança ao atingir a idade escolar, apresenta completo domínio da prosódia da língua. Scarpa (1998), afirma que a sucessão de estágios não se dá linearmente, e para descrevê-la, a “metáfora da espiral (é) mais apropriada(...) que as dos degraus de uma longa escada”.

Segundo, Bates & Goodman (1997), a trajetória do desenvolvimento da linguagem parece ser, com algumas especificidades, universal e contínua. As crianças começam com o balbúcio, primeiro com vogais, (cerca de 3 a 4 meses, em média), depois com combinações de vogais e consoantes de complexidade crescente (geralmente entre 6 a 12 meses).

As primeiras palavras emergem entre 10 e 12 meses, em média, embora a compreensão de palavras possa começar algumas semanas antes. Depois disso a criança passa várias semanas ou meses produzindo enunciados de uma mesma palavra. No começo a taxa de crescimento de seu vocabulário é reduzida, mas há um súbito acréscimo mais ou menos entre 16 e 20. Lá pelos 24 a 30 meses, há outra espécie de explosão vocabular e aos 3 ou 3 anos e meio, a maioria das crianças normais dominou as estruturas sintáticas ou morfológicas de sua língua materna.

Baseado no prisma sócio interacionista, Scarpa relata que desde que nasce, a criança já é inserida num mundo simbólico, em que a fala do outro a interpreta e imprime significado. A partir de algumas semanas de vida a criança já consegue discriminar a fala de outros sons, rítmicos ou não. Com 3, 4 meses de idade, os bebês começam a balbuciar seqüências de som que se aproximam a fala humana. A freqüência do balbucio aumenta e esse passa a ser cada vez mais padronizado até cerca de 10 meses.

No fim do período do balbucio, começam aparecer na fala da criança as primeiras palavras reconhecíveis como tais pelo adulto. Para algumas crianças o balbucio cessa quando as primeiras palavras aparecem, mas outras crianças continuam a produzir seqüências balbuciadas junto com as palavras.

Na representação simbólica no desenvolvimento da imitação e do brinquedo, Piaget observou que o espaço de tempo entre o acontecimento original e sua imitação é uma prova de que a criança tem alguma representação do acontecimento, alguns meios de retê-los na memória. Com o brinquedo simbólico, Piaget indicou outra vez, objetos e acontecimentos ausentes.

Segundo Sparta, Piaget avaliou mal e subestimou o papel social das outras pessoas no desenvolvimento da criança. Vigotsky surgiu para melhor dar conta do alcance social da aquisição da linguagem. Sua grande influencia nos estudos da aquisição da linguagem começa efetivamente em 1970. Construtivista, Piaget explicou o desenvolvimento da linguagem (e do pensamento) de origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto.

Vigotsky propõe que a fala e pensamento e pensamento prático devem ser estudados no mesmo prisma e atribui a atividade simbólica, viabilizada pela fala, como forma de a criança começar a controlar o ambiente e o próprio comportamento.

Os trabalhos de inspiração vigoskiana entendem a aquisição da linguagem como processo pelo qual a criança se firma como sujeito da linguagem e pelo qual constrói ao mesmo tempo seu conhecimento de mundo, passando pelo o outro.

É através da prática construtivista que podemos entender melhor o processo da aquisição da linguagem oral, sobre a qual o meio social, a interação e a participação do falante exterior atuam criando condições para o domínio da linguagem interior.

1.2) Estágios da aquisição da linguagem.

Como já foi dito, a aquisição da linguagem passa por vários estágios, desde o balbucio até formar frases completas. Em “A procedência da entonação, sobre as demais estruturas lingüísticas”, Donadon- Leal (1987) fala que a criança já nasce com entonação e seqüências não marcadas. Ainda cita Diese (1976:64): “o estágio do balbucio apresenta-se diferentemente nas crianças, pois, em algumas ele é altamente desenvolvido, enquanto que em outras é processo repentino”. A partir de 2 a 3 anos, a criança já começa a contar histórias. A trajetória para a aquisição do discurso narrativo é longa. Apenas com 5 anos a criança torna-se uma narradora proficiente.

Ambos autores concordam que o balbucio é uma das primeiras formas de linguagem oral da criança e não podemos deixar de concordar com Sparta; é indispensável que quando vai para a escola a criança já percorreu um longo caminho, elaborando sua linguagem, inserindo-se na língua de sua comunidade.

Relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Além do diálogo, das influências, de todos aparatos lingüísticos presentes na aquisição da linguagem oral, o ambiente também influencia esta prática e outros como a aprendizagem e a leitura. No capítulo de seu livro, Alfabetização e Leitura, José Juvencio Barbosa, nos cede, grandes contribuições para essa fase de nossa pesquisa.

“As recentes investigações parecem indicar uma certa semelhança entre o processo de aprendizagem da fala e a aprendizagem da leitura, se é falando que a criança

aprende a falar, é bem provável que lendo a criança aprende a ler.”

Segundo Barbosa, a percepção é uma aprendizagem que depende das experiências anteriores do aprendiz. Perceber é reencontrar alguma coisa que já foi experienciada. Para Barbosa, o papel do professor é criar situações significativas que dêem condições à criança de apropriar de conhecimento e de uma prática. Não se ensina a criança a ler, ela aprende sozinha. A escola tem de ser significativa. Para o autor, crianças que provêm de um ambiente povoado de livros e de leitores, encontram maiores facilidades de êxito na aprendizagem da leitura e da escrita.

Barbosa pressupõe que a oralização é o comportamento chave para levar o aprendiz a ler um texto, pensa que é a única estratégia que o leitor usa para ler um texto escrito. Chega-se à significação do texto através da transformação de sinais gráficos em sinais sonoros. Para o autor, assim como na oralidade, o adulto é mediador no processo da leitura. Se o adulto resolve todos seus problemas sem precisar da leitura e da escrita, este pode ser um fator que dificulta a aprendizagem da criança.

As crianças que vivem em um ambiente caracterizado pela oralidade, não sentem necessidade do ato de ler. As crianças que retiverem experiências prévias vão aprender a ler e escrever, a fim de resolver situações específicas. A oralidade influencia a leitura, a partir do ponto em que o uso familiar determina o valor que confere a escrita e a leitura.

Vivenciando a transposição da linguagem exterior para a interior.

Para domínio da linguagem oral e sua fluência criamos um ambiente tranquilo, onde as crianças se sentem bem para participar usando a palavra, ciente de sua função social. Criamos situações para que o aluno exponha suas idéias com clareza, explicando o que fez e porque fez, revelando-se capaz de descrever sua realidade.

Dentre as situações, a roda de conversa é sempre utilizada, em que podem relatar suas vivências, e expressar desejos, necessidades e sentimentos. É importante que sempre tenhamos um tema específico para estes momentos para facilitar a interação. Discussão sobre filmes e estórias em como seu reconto, o canto, a declamação de poemas, parlendas, adivinhas e charadas propiciam que os alunos participem e exponham suas idéias exercitando o uso da oralidade.

Diariamente lemos para nossos alunos, matérias impressos usuais, como textos de revistas, jornais, receitas, histórias em quadrinhos, embalagens, propagandas com a entonação adequada à tipologia textual. Antes ou após a leitura, e muitas vezes em outro momento, deixamos livros e outros impressos ao alcance das crianças, que assim podem visualizar o contexto.

Desta forma estamos vivenciando a transposição da linguagem exterior para a interior.

Conclusão

Finalmente, embasado nas muitas leituras dos estudos sobre a Aquisição da Linguagem, nos trabalhos de Escarpa, de Donadon-Leal, de Maria das Graças Pinto, de Piaget e de Vigotsky, sabemos que a aquisição da fala se estabelece desde que a criança nasce.

Desde muito cedo as crianças estão inseridas em ambientes que exigem delas diferentes formas de comunicação, como é o caso das creches e da Educação Infantil. É neste ambiente, na interação com outras crianças e com profissionais habilitados que a criança enriquece seu repertório de palavras, ações, gestos e comportamentos.

Portanto, a Aquisição da Linguagem oral é um processo que ocorre numa rede de relações sociais, ou seja, ela se dá no contexto em que a criança está inserida, no contato com outras pessoas, no início da vida com adultos e a medida em que se desenvolve com outras crianças, sendo que a família constitui para a criança o primeiro espaço de convivência. Os pais são os primeiros responsáveis pela criação de canais de comunicação e de significação favorecedores da identidade da criança. A escola da Educação Infantil se constitui num espaço por excelência da aquisição da linguagem, nela as crianças participam de atos de linguagem, desenvolvendo cada vez mais a oralidade.

Sabemos que a oralidade é um leque de enorme amplitude, por isso reconhecemos que a transposição da linguagem exterior para a interior é de grande valor para o desenvolvimento da criança, principalmente, ao ingressar na Educação Infantil, pois quanto maior for a exposição da criança ao grupo adulto, ou mesmo grupo de amigos, mais ampliado estará seu repertório verbal, é por meio do diálogo que a comunicação acontece, sendo que a linguagem não é homogênea, há variações de acordo com o meio e o contexto em que a criança está inserida. Portanto,

quanto mais a criança participar de atos de fala em diversas situações, tais como; dar um recado, explicar um jogo, pedir uma informação etc... Mas, poderão desenvolver suas capacidades comunicativas.

Na Educação Infantil cabe ao educador valorizar a linguagem oral da criança, ou seja, valorizar a bagagem que ela traz consigo, possibilitando aumentar cada vez mais sua capacidade de expressar-se oralmente, sendo que a ampliação de suas capacidades comunicativas ocorre gradativamente por meio de um processo que envolve tanto a participação das crianças nos atos de fala como também em situações de escuta de músicas, histórias, poemas, parlendas, trava línguas, enfim. Desta maneira, elas estarão vivenciando a transposição da linguagem exterior para a interior.

O presente artigo foi escrito pelas alunas do curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, direcionado aos nossos colegas, professores da Educação Infantil e outros interessados. Através de pesquisas e práticas sobre a aquisição da linguagem, trouxemos algumas contribuições sobre aquisição da linguagem oral, sugestões para trabalhar na Educação Infantil. Nossa finalidade, ao escolher esse tema foi enriquecer nossos conhecimentos sobre Aquisição da Linguagem e como trabalhar a transposição da linguagem exterior para a interior com as crianças na Educação Infantil.

Bibliografia:

- AITCHINSON, j. The articulate mammal. Introduction to psycholinguistics. Londres, Routledge, 1989
- BATES, E. & GOODMAN, j. On the inseparability of grammar and lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. In: Language and cognitive Process., n. 12, pp. 507- 584, 1979.
- BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, n. 2, 1975.
- BULLOWA, O. before speech. The beginning of interpersonal communication, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.
- DE LEMOS, C. T .G .what does it mean learning to say I Texto apresentado no Simpósio sobre Interação e Aquisição da Linguagem. II Internatinal Pragmatics Conference, Antuérpia, Bélgica, 1987.
- DONADON-LEAL, J. B. Revista Contexto, 1 (1) :8-11, 1987.
- MEC – Secretaria do Ensino Fundamental, Referencia Curricular para a Educação Infantil, v. 3. Brasília. MEC/SEF.1998.

Alessandra Fátima dos Santos Lima, Izabel dos Santos Michel, Lúcia Maria Moreira, Maria Paula de Aguiar Ferreira, Teresinha Alves Gonçalves

A linguagem em uso

O presente trabalho tem como proposta apresentar e discutir os suportes teóricos de alguns autores no tocante à linguagem em uso e o treinamento desta habilidade no ambiente escolar, com a intenção de não limitarmos a criança ou o adolescente à linguagem padrão. Segundo o PCN Língua Portuguesa, Vol. 2, 2000, p.90, embora seja peculiar as situações de análise lingüística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ou não ser ensinado é muito simples: deve-se pronunciar apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua, excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos.”

Necessário se faz, pois, de acordo com o mesmo PCN, p. 91, que analisemos previamente as necessidades de aprendizagem dos alunos e nos voltemos às questões que possam melhorar a sua capacidade no uso da linguagem. Com isso, pretendemos que o aluno evolua não só como usuário, mas que ele possa assumir autonomamente a própria atividade lingüística. O PCN frisa ainda que os conteúdos relacionados ao objetivo de compreensão e expressão da língua devem remeter-se diretamente às atividades de uso da linguagem; mais do que isso: devem estar a seu serviço.

Com base na descrição do PCN - Língua Portuguesa, propomos uma abordagem das nossas experiências na escrita dos nossos alunos do Ensino Fundamental de Itabirito. Em um primeiro momento, verificamos a necessidade de trabalharmos a linguagem oral, explorando os diferentes tipos de gêneros textuais, com o objetivo de dotar a criança de mais um dialeto, além do culto; no caso, o popular.

É através de seu círculo cultural que os alunos expõem suas experiências, seus sentimentos, seus anseios e suas necessidades. Eles

criam suas próprias regras, discutem textos (leituras dadas em sala de aula), enfim se posicionam criticamente com muita propriedade sobre os mais variados assuntos, até mesmo os considerados de domínio adulto.

Os usos sócio-culturais da língua

Após uma criteriosa coleta de dados, através de uma conversa informal com os alunos, partimos para as atividades de construção da escrita, em que prevalecerá o bom senso do professor quanto aos temas propostos pelo PCN - Língua Portuguesa, estes que são mencionados no início desse trabalho. Sob esse contexto, o aluno produzirá a sua própria história, valendo observar que diagnosticamos uma grande dificuldade: a das crianças colocarem no papel, a norma culta da língua. Ela escreve da forma que fala: “agente fomos ao parque”. (Criança de oito a nove anos). Parece-nos que esse aluno participa do convívio social da classe média, porque ele faz a concordância verbal correta. No entanto, não separa o artigo do substantivo e nem se preocupa com o sentido da palavra “agente”, o que comprova a sua intimidade com a linguagem popular. A escola existe para ensinar ao aluno a língua padrão, sim; mas ela não pode menosprezar as variações lingüísticas. É necessário que fique claro para esse aluno que o uso sócio-cultural da língua é emoldurado por variantes que deverão ser escolhidas de acordo com a situação.

Soares, (1986) defende que “o ensino- aprendizagem da gramática e do texto, este considerado modelo da língua “bem escrita”, perde sua proeminência; os objetivos são, agora, pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-codificador e como receptor-decodificador de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais”, isto é, desenvolver e aperfeiçoar o uso da língua.

Consideramos pertinente a defesa da referida autora, pois o objetivo primordial do ensino deve ser a preparação do aluno para a sua vivência. Os PCNs trazem também essa preocupação. Não se trata, como já dissemos anteriormente, de um desprestígio da gramática, porém de novas concepções de língua, gramática, texto e contexto.

Fiorim, (2002) em seu livro *Introdução à Lingüística*, p. 166, com base nos estudos de Austin e Grice, diz, com fundamentação em Aunstin, que “a linguagem não tem uma função descritiva, mas uma função de agir” e “ao falar, o homem realiza atos”. Grice mostra que “a linguagem

natural comunica mais do que aquilo que significa num enunciado, pois, quando se fala, comunicam-se também conteúdos implícitos”.

Quanto à inferência, Fiorin considera que “certos enunciados têm a propriedade de implicar outros. Assim quando se diz “João é meu sobrinho”, esse enunciado implica “sou tio de João”. É para este fim que se destina a Pragmática: para mostrar como se fazem as inferências para se chegar ao sentido dos enunciados.

Acreditamos que, ao darmos uma aula expositiva, os alunos tentem compreender os nossos enunciados a partir de suas próprias experiências, fazendo inferências. Ao se expressarem verbalmente, os alunos explicitam o que ficou implícito nos enunciados, chegando-se ao entendimento.

Concordamos com Viana (1988), quando ela menciona em seu artigo na Revista Com Textos, p. 32, que “o receptor tende a estabelecer relações não apenas ao nível puramente do sistema, mas também – e principalmente – em função do contexto (em suas aplicações mais amplas) extralingüístico.”

Nos exemplos mostrados no livro de Fiorin, p. 166, na parte em que foi perguntado a Sérgio Buarque de Holanda se o Chico Buarque era o seu filho e ele respondeu: “- Não, o Chico não é meu filho, eu é que sou pai dele”, observamos que o conhecimento da língua não é suficiente, para entender certos fatos lingüísticos usados em uma situação concreta de fala; há que se considerar o contexto e o nível interacional entre os interlocutores.

Em seu texto informativo intitulado “A Conquista do Jovem Leitor”, Zilberman (2005) cita o escritor Érico Veríssimo e a linguagem a que faz uso em seus livros e novelas.

Segundo Zilberman, Érico Veríssimo escreve de modo a cativar o leitor, apresentando uma linguagem de qualidade e que tenha a ver com eles, os jovens. Seu jeito novo de escrever atrai o leitor, que interage com o texto, fazendo inferências com as situações do seu cotidiano. Sob esse aspecto, percebe-se o uso social da língua, fator que conduz o jovem a prestar mais atenção ao texto e o leva a criar novas expectativas em torno da história.

De acordo com Zilberman, Érico Veríssimo privilegia a percepção do tempo “agora” e em suas histórias, faz com que os eventos se desenrolem à frente do leitor, ao contrário da prática comum, em que se conta a história como se ela já tivesse acontecido. Notamos, portanto,

que há uma comunhão entre o gosto do jovem leitor e o procedimento inovado e inteligente do escritor. Este procura inserir em seus textos uma linguagem de fácil acesso.

Marcuschi (1985), citado no texto de Viana, também afirma que a inferência propiciada ao leitor torna o texto mais compreensível, pois a partir de idéias já expostas, o leitor pode construir novas proposições, percebendo as intenções do autor, adaptando-as a seu contexto social.

Aulas de português – a relação entre linguagem internalizada e linguagem institucionalizada

Partimos da concepção de que, ainda hoje, o trabalho com a Gramática da Língua Portuguesa proposto pelas escolas de Ensino Médio e Fundamental valoriza predominantemente a cultura escrita. Temos aí, um trabalho voltado para um estudo de classificações e nomenclaturas das classes gramaticais em que, nem as abstrações às quais o educando tenha que se submeter, nem tampouco a consistência dos conceitos, são levados em consideração pelos gramáticos.

São oferecidos então às crianças e adolescentes, exercícios inexpressivos e artificiais, fora de suas realidades concretas ou fantasiosas, ou seja, não há uma relação de contextualização com o conhecimento desses educandos.

Ora, a escola como instituição social tem o dever de oferecer ao aluno as condições de aprendizagem da língua padrão. Para tanto, torna-se imprescindível que ela tenha uma proposta que parta da seguinte concepção: “o ensino da língua deve valorizar o seu uso nas diferentes situações sociais, com a sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar” (Searle, p. 19).

Conforme Antunes (1988), no que se refere à formação lingüística, a criança fica relegada a um plano bastante secundário ou fica entregue à mercê da sorte, pois não consegue abstrair os termos complexos que a Gramática contém, nem fazer inferências com o seu cotidiano.

Como sujeito falante, que utiliza com eficiência o sistema discursivo, a criança já pertence a um grupo social, o qual lhe propicia o desenvolvimento de sua interação verbal e ela possui conhecimento sintático intuitivo, o que a faz usar corretamente as classes gramaticais nas relações interlocutivas, sendo capaz mesmo de reconhecer as variações e flexões da língua sem se equivocar com as classes de palavras.

Exporemos uma experiência de Maria Paula, co-autora do presente trabalho, que na segunda série do Ensino Fundamental, lembra-se de uma senhora que dizia “Amanhã não vai haver aula”. “Eu achava muito estranha aquela construção e me perguntava: se é haverá, para quê o “vai”? E a relação sintática que eu fazia, com nove anos de idade, era dos termos “amanhã e haverá”, quer dizer, algo que eu já possuía, internalizado e que dispensava o uso da gramática padrão. Essas são as palavras de Maria Paula.

Lógica e conversação

De acordo com Grice (1978), há lógicos que afirmam a existência de discordâncias na significação de alguns símbolos formais e seus supostos semelhantes em línguas naturais.

Conforme essas divergências, os lógicos instituíram uma divisão em dois grupos: formalistas e informalistas. Uma característica da posição formalista diz respeito ao fato de eles se preocuparem com a formulação de padrões muito gerais de inferências válidas, no que se refere aos símbolos formais, os quais possuem uma vantagem decisiva sobre suas contrapartes em línguas naturais.

Os símbolos formais possibilitam construir um sistema muito amplo de fórmulas, um número considerável que pode ser relacionado aos padrões de inferências, cujas expressões envolvem alguns ou todos os símbolos. Mas, pode haver um número indefinido de fórmulas cuja aceitabilidade não é clara. Contudo, em procedimento de decisão é possível, algumas vezes, operar com inferências.

O fato de as contrapartes naturais possuírem elementos em sua significação que não correspondam aos símbolos formais é considerado uma imperfeição das línguas naturais. Esses elementos de significação são supérfluos e indesejáveis, o que implica, em algumas circunstâncias, que não lhe possam ser atribuídos valores de verdade para algumas afirmações que os envolvem.

O caminho adequado é conceber a construção de uma linguagem ideal, incorporando os símbolos formais; línguas cujas sentenças serão claras com um valor determinado de veracidade.

A tudo isso, um informalista pode replicar da seguinte maneira: a exigência filosófica de uma linguagem ideal baseia-se em certos

pressupostos que não devem ser aceitos. Para eles a língua constitui habilidade para servir às necessidades da ciência e não se pode garantir a inteligibilidade completa de uma expressão, sem que uma explicação ou uma análise de sua significação tenha sido feita.

Para Grice, as categorias conversacionais quantidade, qualidade, relação, modo e certas máximas, em acordo com o princípio de cooperação, produzirão resultados para e evolução do diálogo.

As categorias de quantidade, qualidade e relação dizem respeito ao “que é dito” enquanto a categoria de modo, “como é dito”, incluindo a essa, a super máxima “seja claro” e outras como: evite a obscuridade, a prolixidade, isto é textos ou falas muito longos, a ambigüidade, seja breve e ordenado.

É importante mencionar que as máximas e implicaturas conversacionais estão correlacionadas com propósitos particulares em que “a fala (e o diálogo) normalmente servem e têm como função primeira, servir”.

Para que isso se realize, Grice propõe máximas com propósitos de influenciar ou dirigir as ações de outros, já que um dos seus princípios é ver a fala como “um caso especial ou variedade do comportamento intencional-racional.”

Nos exemplos abaixo, as máximas conversacionais precedentes têm seu paralelo na esfera das transações que não são diálogos: quantidade: (se você está me ajudando a consertar um carro, espero que sua contribuição seja nem mais, nem menos do que o exigido; se por exemplo, num estágio particular, eu precisar de quatro parafusos, espero que você me alcance quatro e não dois ou seis parafusos); qualidade: (espero que sua contribuição seja genuína, isto é, autêntica e não espúria, isto é, ilegítima); relação: (espero que a sua contribuição seja apropriada às necessidades imediatas de cada estágio da transação) e modo (espero que quem estiver me ajudando deixe claro qual a contribuição que está fazendo e que a execute com rapidez).

Diante de situações como essas é considerável que as ações dos falantes estejam relacionadas com o que vivenciaram e aprenderam na infância. Seria difícil romper com esses hábitos. “É muito mais fácil, por exemplo, falar a verdade do que inventar mentiras”.

O autor deixa claro em seus estudos que, a observância do princípio de cooperação e das máximas são razoáveis. É de se esperar que quem se preocupa com os objetivos centrais na comunicação (por exemplo,

dar ou receber informações, influenciar ou ser influenciado por outros) tem interesse em participar de conversações, supondo-se que elas sejam conduzidas com o princípio de cooperação e com as máximas.

É importante ressaltar que entre o princípio de cooperação e as máximas, há uma conexão, ou seja, as implicaturas. No caso, um participante de um diálogo pode deixar de cumprir uma máxima de várias maneiras como, por exemplo: colocar-se fora da esfera de atuação tanto das máximas, quanto do princípio de cooperação. Ele pode dizer, indicar ou permitir que se compreenda que ele não quer cooperar na forma exigida pelas máximas. Poderá dizer: “eu não posso mais falar; meus lábios estão selados”.

Segundo o autor, a presença de uma implicatura conversacional deve ser deduzida, elaborada, pois ainda que possa ser compreendida intuitivamente, se a intuição não for substituída por um argumento, a implicatura conversacional será uma implicatura convencional. Para deduzir que uma implicatura conversacional se faz presente, o ouvinte operará com os seguintes dados: 1 – o significado convencional das palavras utilizadas com a identidade de qualquer referente pertinente; 2 – o princípio de cooperação e suas máximas; 3 – o contexto lingüístico ou extralingüístico da enunciação; 4 – outros itens de seu conhecimento anterior (back-ground); 5 – o fato (ou fato suposto) de que todos os itens relevantes cobertos por (1) (4) são acessíveis a ambos os participantes e ambos sabem ou supõem que isto ocorra.

Grice apresenta alguns exemplos de implicaturas convencionais, divididas em três grupos:

Grupo A – Exemplos em que nenhuma máxima é violada, ou pelo menos em que não é claro que qualquer máxima esteja sendo violada:

1) A – Estou sem gasolina.

B – Há um posto na próxima esquina.

A conexão estabelecida entre a fala de B e a fala de A é tão óbvia que, mesmo se alguém interpretasse a supermáxima de modo “seja claro” como não se aplicando somente à expressão do que é dito, mas também à conexão do que é dito no discurso adjacente, parece não haver motivo para considerar que tal supermáxima tenha sido violada.

Grupo B – Um exemplo em que uma máxima é violada, mas sua violação se explica pela suposição de um conflito com outra máxima.

“A” está planejando com “B”, um itinerário de férias na França. Ambos sabem que “A” deseja ver seu amigo “C”, desde que para tanto, não seja necessário alterar muito o trajeto.

A – Onde “C” mora?

B – Em algum lugar do Sul da França.

Esse exemplo apresenta uma transgressão da primeira máxima de quantidade; pode ser explicada somente pela suposição de que “B” está consciente de que ser mais informativo seria dizer alguma coisa que violaria a máxima de qualidade.

Grupo C – O falante abandona uma máxima com o propósito de obter uma implicatura conversacional por meio de algo cuja natureza se aproxime a uma figura de linguagem.

Exemplo: uma violação da máxima de quantidade é - “não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido, supondo-se que exista efetivamente tal máxima”.

Em alguns exemplos sobre o uso da linguagem, Grice sugere que há ambigüidades deliberadas, usadas principalmente em poemas, em que há lugar para exprimir vários significados e vários jeitos de ser interpretados pelo leitor. Como em Blake, os versos dizem: (nunca confesse seu amor/amor que nunca pode ser confessado) (amor que se confessado, não pode continuar a existir).

A comunicação vista dentro de um princípio de cooperação, pode até ser obscura, quando três pessoas, por exemplo, participam de uma conversa e um dos sujeitos não quer dizer claramente algo para que um dos participantes não entenda o que foi dito; o outro sujeito deve fazer sua contribuição conversacional no sentido de compreender a obscuridade do enunciado indireto.

Grice afirma que a implicatura conversacional deve possuir certos traços como, o falante observar ou não o princípio de cooperação. O aprendizado de uma língua é um processo relativamente complexo, mas, ao mesmo tempo, natural; a escola deve privilegiar a escrita, mas as características da oralidade são cruciais para compreender o processo geral.

O ensino de língua portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais constitui-se numa prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio da exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura . Por causa disso tem-

se discutido se há ou não necessidade de ensinarmos gramática mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para quê e como ensiná-la. PCN Língua Portuguesa (2000),p. 39.

Segundo Possenti, (2005), 17 a 20, o papel da escola é ensinar o português padrão, ou melhor, criar condições para que ele seja aprendido, algumas pessoas consideram difícil aprender um dialeto padrão; isso, segundo Possenti, constitui um falso preconceito. Diz ele, que as razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver com os valores sociais dominantes e com estratégias escolares discutíveis.

Possenti defende e concordamos com ele, que os menos favorecidos socialmente só tem a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever, desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função, caindo assim por terra o preconceito de que somente os grupos sociais mais favorecidos possam ter acesso à língua padrão e se tornarem seus usuários. O que não se deve, segundo Possenti é tornar obrigatório somente o dialeto padrão nos grupos sociais menos favorecidos, o que constituiria uma violência cultural porque juntamente com a sintaxe, a morfologia, a pronúncia e a escrita, também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir os valores culturais populares isso não pode acontecer.

Conforme os nossos estudos sobre a LINGUAGEM EM USO, chegamos à conclusão de que tanto na fala quanto na escrita deve-se priorizar o que é funcional no processo lingüístico ou extralingüístico do educando. Abordar conhecimentos gramaticais é válido; porém só isso, não basta. É necessário que nos preocupemos com o âmbito sócio-econômico e cultural desse educando, dotando-o de autonomia em suas relações humanas. É fundamental que o aluno saia da escola com um maior preparo do que quando entrou.

Um ponto comum que observamos nas opiniões dos autores estudados diz respeito à “inferência”, isto é, ao apoio que o aluno busca em sua vivência para compreender um determinado enunciado. Isso somente será possível se o ajudarmos efetivamente em seu desenvolvimento cognitivo, respeitando a sua individualidade e oferecendo a ele os suportes didáticos convencionais e os paradidáticos que contenham textos narrativos, argumentativos, informativos, atas,

cartas de vários tipos, etc. também é uma boa opção, estimular o aluno a ler produtivamente textos também variados: textos jornalísticos, como colunas de economia, política, educação, textos de divulgação científica em vários campos, textos técnicos (o manual do imposto de renda, por exemplo) e com muito destaque, literatura, de acordo com a série a ser trabalhada.

Bibliografia

- ANTUNES, Irlandé. “A compreensão do texto” In: *Com Textos*, V.2, 1988.
- FIORIN, J. L. *Introdução à Lingüística*. São Paulo: Contexto, 2002.
- GRICE, H. Paul. Fundamentos Metodológicos da Lingüística IV- Pragmática _ Problemas, críticas, perspectivas da Lingüística _ MARCELO DASCAL (ORG). 1978:81-103
- PCN Língua Portuguesa, 2000, v.290/91.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola* - Campinas: Mercado de Letras _ Associação de Leitura do Brasil, 1996(Coleção Leituras no Brasil) 2005.
- SOARES, Magda -
- VIANA, Marília, “A compreensão e a produção de textos” In: *Com Textos* Ouro Preto: UFOP,1988:32-38
- ZILBERMAN, Regina. A conquista do Jovem Leitor: *Letras de Hoje*, Porto Alegre: PUC-RS, 2005 : 23-30.

Lília Maria R. Bittencourt Góes, Alysson Couto das Mercês, Valdinéia Ribeiro de Andrade, Maria da Glória Gurgel Le Roy

A magia da Produção Textual nas 4ª e 5ª séries.

Introdução

O processo de produção textual, no quadro das teorias sócio-interacionais da linguagem, é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins.

As teorias sócio-interacionais reconhecem a existência de um sujeito planejador / organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especialidade da situação, o jogo de imagem recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio- culturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentido.

Objetivos deste artigo:

Este trabalho tem como objetivos auxiliar com clareza o estudo da produção de texto; ver correspondência cotidiana na prática de linguagem essencial, como notícia, anúncio, manchete, etc. e perceber que existe diferença entre a fala e a escrita e esta pode ser usada em vários gêneros, especialmente os argumentativos, narrativos e descritivos. Ele se destina a professores de Português do Ensino Fundamental, estudantes de Letras e demais interessados.

1-Diferença entre a oralidade e escrita

O grande desafio do aluno no aprendizado da escrita é saber a diferença enorme entre fala e escrita. Mostrar isso aos alunos é um desafio para nós professores de língua portuguesa e no ensino fundamental.

É preciso ter em mente que nós professores precisamos de ferramentas de trabalho, ou seja, somos mediadores entre o ensino e o aluno. Cabe a nós propor atividades com diferentes fontes de texto para que cada aluno possa aprender a ver na prática distinções entre linguagem oral e escrita.

Sobre isso, Antunes (1988) sugere que partimos da concepção de que a criança que ingressa na 1ª série do 1º grau já internalizou grande parte da linguagem. É preciso propor uma reorientação nas primeiras séries para uma mudança significativa quanto ao conteúdo teria que ser proposta e avaliado para atingir os objetivos propostos.

Quando não existe um estudo entre a fala e escrita mais tarde o aluno apresentará problemas graves e às vezes absurdos na escrita da língua portuguesa.

Em tudo isso, valeria muita a sensibilidade a observação crítica do professor e alunos para os acontecimentos do dia a dia para executar suas atividades levando em conta produções lingüísticas com funções reais que promoveria, ainda, integração da criança com o meio, o que, inevitavelmente passa também pela integração lingüística.

Ampliação do vocabulário encontraria sua razão de ser. léxico desenvolvido contribui muito para o desenvolvimento do texto.

A fala acontece no tempo real e com ela podemos usar a linguagem do corpo (gestos, expressões e fisionômicas), e o tom de voz como pistas para interpretação do ambiente. Através dela é possível verificar se nosso ouvinte está atribuindo às palavras um valor aproximado ao nosso. Ele mesmo pede explicações quando não compreende o que lhe dissemos. Na fala podemos controlar a situação ou ganhar tempo para pensar, usando apoio como E é é ... humm ..., não é bem assim.

Já na escrita, falante e ouvinte estão distantes no tempo e espaço. O tempo da escrita não é o mesmo da leitura. Podemos ler e reler uma página sem a preocupação de responder ao autor. Na escrita, podemos voltar atrás, apagar e modificar o que foi escrito até chegar ao resultado que precisamos.

Tudo o que queremos dizer tem que estar expresso pelas palavras e pelas formas de combiná-las. Não dá para saber se o leitor está atribuindo o mesmo valor que nós, pelo menos imediatamente e diretamente.

Deixamos na escrita pistas de interpretação. O avanço na escrita exige conhecimento intelectual cognitivo e a função social.

2- Informações e Produção de Texto

O aluno na situação de aprendiz de produtor de textos só conseguirá ter argumentos se tiver uma base sólida. Isto é, deve ter informações armazenadas em sua mente.

Donadon-Leal (1988) procura mostrar as bases sobre as quais se assenta o desempenho escrito dos alunos universitários. O texto próprio é a redação escolar. Os estudos psicolinguísticos que trabalham a questão da compreensão do texto, aliados ao recente avanço da lingüística textual, abrem um vasto caminho para o ensino da redação e dão ao professor a possibilidade de trabalhar com material permanente que lhe permita a descoberta dos mecanismos de produção de texto, aproveitando as potencialidades próprias de cada aluno e respeitando o saber de cada um. Desde muito cedo, o aluno brasileiro é acostumado a ter como base para seus trabalhos referências dadas como modelo, seu consumo de texto é restrito ao estudo de texto de autores consagrados dados como modelo. Um grave problema acompanha em sua formação lingüística na escola é dada instrução gráfica e não á escrita.

Ainda sobre este tópico, Viana (1988) escreve que a bagagem de informações está diretamente relacionada com a compreensão

A produção textual na visão de Donadon-Leal

Segundo Donadon-Leal (1988), os estudos psicolinguísticos voltados às questões da compreensão do texto, junto ao avanço da lingüística textual, têm-se um vasto caminho para pesquisa de materiais para o ensino da redação, proporcionando ao professor a possibilidade de trabalhar com material constante que lhe permita a descoberta dos caminhos para uma produção de texto com qualidade. É necessário o uso das potencialidades reais de cada aluno. Para ele, o ensino da escrita precisa

ser direcionado, considerando a aplicação de técnicas de construção do texto.

A situação da escrita passa despercebida pela escola básica, pois o aluno chega com dificuldades na escrita e não consegue usar a gramática na construção textual. Esse, a seu ver, pode começar a produzir seu próprio texto e alcançar certa evolução desejada, organizando suas idéias com o monitoramento do professor e dispor do tempo que for necessário para a reescrita de suas produções.

Em Textos do Mundo, páginas 42 a 44, Maria Celeste Galvani, supervisora pedagógica da Escola Estadual Barão do Rio Branco (Belo Horizonte, MG), mostra que o aluno pode fazer várias reescritas do seu texto ou parte dele. Para ela, a escola transformou a escrita em objeto, ocultando sua função extra-escolar, que é preparar o aluno para viver na sociedade. A escrita é importante na escola, pois é importante fora dela e não o inverso.

Retomando a Donadon-Leal, em “A Compreensão e a Produção de Texto”, o autor aborda entre várias questões dos problemas no ensino da redação o seguinte:

- A redação escolar não tem função.
- A redação escolar é inútil. Ela tem leitor?
- O professor é o leitor pretendido pelo aluno?
- Que tipo de texto é a redação escolar.
- Ela se encaixa entre os textos que circulam?

Para o autor todas essas situações precisam ser respondidas quando propuser uma produção textual.

Segundo, Mattoso Câmara Jr.(1988), escrever bem resulta de uma técnica elaborada que deve ser cuidadosamente adquirida.

A prática da leitura, produção de texto e o conhecimento lingüístico, deixando de priorizar relações que podem ser estabelecidas entre modalidades não fundamentadas na real função social da língua, reforçam uma leitura e produção textual que atende apenas a escola. Cabem as instituições escolares e aos educadores modificarem esta estrutura, ensinando ao aluno a utilizar a escrita para o mundo. Integrando-a em seu contexto social. Além disso, conforme sugere Antunes (1988), os elogios devem ser constante como forma de incentivá-los na reprodução de seus textos.

De acordo com Ana Maria Kaufman e Maria Helena Rodrigues, os textos nunca cumprem uma única função e sim várias delas, mas sempre

privilegiam uma, por isso fala-se em função predominante. As funções mais comuns são:

- a) Informativa - busca informar, fazer conhecer (através da linguagem precisa) o mundo real ou imaginário; identificando e ou caracterizando pessoas, seres, acontecimentos e fatos aos quais se refere o texto.
- b) Literária – busca a estética. Emprega todos os recursos da linguagem com liberdade e originalidade.
- c) Apelativa – busca modificar comportamentos. Vão das ordens às formas de cortesia e usam geralmente da sedução.
- d) Expressiva – manifesta a subjetividade do emissor (seus estados de ânimo, afetos e emoções).

Assim são apresentados os textos e a diversidade das tramas: narrativa, descritiva, argumentativa e conversacional.

3- Prática de produção textual

Neste artigo proporemos algumas atividades práticas para a produção textual em sala de aula, considerando dicas de formação de interesse no aluno. O assunto pode ser um tema atual e não pode fugir da realidade do aluno. É preciso valorizar a bagagem que ele traz de sua experiência de vida.

Através de dinâmicas e conversas informais o aluno expressa seu conhecimento de mundo. A partir daí, cabe ao professor trazer artigos como jornais, informações da mídia, rádio, livros de autores desconhecidos de ambos. Assim seríamos levados a concluir que a compreensão poderia ser o resultado de uma atividade descontextualizada, na qual o conhecimento prévio e o envolvimento do emissor-receptor com fatos recentes ou assentes na mensagem seriam fatores marginais e de somenos importância, prescindido, inclusive, de maiores questionamentos.

A compreensão, fator decisivo na comunicação, consiste, em última instância, no resultado de um processo interacional.

Três fatores são básicos da compreensão, o fator lingüístico, o cognitivo e o interacional, evidentemente, interligados a esses três existe um outro,

que é o fator lógico. Este mantém uma vinculação reta com o lingüístico (organização de fala) e com o interacional de ações e reações. Não nos deteremos em considerar esse fator por achar que, de certa maneira é parte integrante dos outros.

3-1 A intertextualidade

Nenhum texto existe por si só, ele sempre dialoga com outro. O professor deve trabalhar com poesias, jornais, textos literários, revistas em quadrinhos, textos bíblicos e outros.

Todo texto possui informações de outro texto. Ex: o texto poético não faz parte do cotidiano escolar, mas pode participar da aprendizagem ao incluir nesta a parte prazerosa da atividade languageira. Assim, “os alunos não necessitam conhecer mecanismos de análise, mas o professor não pode prescindir deles como instrumento auxiliar para esse trabalho, uma linguagem que nos convida a partilhar uma compreensão do mundo marcado por forte componente afetivo e emocional”.(Mouloud, 1974)

Citando Barthes (1974): podemos confirmar a idéia de que “o texto retribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Isso significa que todo texto é um objeto heterogêneo que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior, e, desse exterior evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe.

A intertextualidade diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, se relaciona. Essas formas de relacionamento entre textos são bastante variadas.

4- Depoimentos - Experiências em sala de aula.

4.1- Depoimento da professora Lília.

Trabalho na rede municipal com crianças e adolescentes de 3 a 11 anos, no Centro de Referência de Assistência Social. O trabalho de

prevenção e feito com famílias de baixa renda nos bairros pobres. Os alunos convivem com alto índice de violência, drogas e falta de moradia.

Optei por ensinar Língua Portuguesa de forma lúdica. Os alunos passam a metade do dia na escola regular e a outra metade conosco. Criei um método para incentivá-los a ler e escrever, montando um grupo de poesia, para recitar nos principais eventos da cidade. A partir daí notei que o vocabulário a escrita e alto-estima passam por processo de modificação.

Incluí nesse trabalho cantigas de roda, fábulas, histórias e músicas clássicas a que a comunidade não tem acesso; mosaicos, pinturas, recortes, construção de instrumentos musicais, recortes de jornais, colagens, histórias em quadrinho, etc.

Afirmo que as produções de textos ficaram bem elaboradas e o interesse pela leitura cresceu. Atualmente tenho alunos escrevendo seus poemas.

4.2- Depoimento da professora Valdinéia.

Produção de texto na sala de aula - Hora da roda.

Através da roda posso observar como cada criança consegue assimilar seu conhecimento, pois é nessa hora que encontro importantes momentos para organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças. Na roda o professor recebe as crianças, proporcionando sensações como acolhimento, segurança de pertencer àquele grupo, aos pequenos que vão chegando. Para tal, pode utilizar jogos de mímicas, músicas as crianças vão aplicando seu repertório. Na roda, o educador pode desenvolver atividades que estimulam na criança a construção do conhecimento acerca de diversos códigos e linguagens como calendário, brincadeiras com crachás. Também na roda deverão ser feitas discussões acerca dos projetos que estão sendo trabalhados na classe, além de apresentar às crianças as atividades abrindo também, um espaço, para elas participarem no planejamento diário. É nessa hora da roda que aproveito para contar histórias.

As crianças amam ouvir histórias, e os adultos podem descobrir o enorme prazer de contá-las. Na educação infantil, enquanto a criança ainda não é capaz de ler, o professor pode ler para elas. Quando é capaz de ler com autonomia, a criança não perde o interesse de ouvir histórias contadas pelo adulto, mas pode descobrir o prazer de contá-las aos

colegas. Enfim, a hora da história é um momento valioso para a educação integral.

Produção de texto na educação infantil

É feita através de dramatização e faz-de-conta, pois é através do faz-de-conta que a criança reflete os valores, e constrói sua versão de mundo. Portanto, mesmo sabendo que é difícil, é possível conseguir com que as crianças produzam texto, através de símbolos, jogos, de brincadeiras propriamente ditas. As crianças experimentam, organizam-se, regulam-se. Constroem para elas e para as outras. Elas criam e recriam, a cada nova brincadeira, o mundo que as cerca.

4.3- Depoimento do professor Alysson.

Trabalhando com uma turma de 4ª série e uma de 5ª série e outra de 6ª série, percebo em grande parte dos meus alunos um desânimo quanto à tarefa de escrever. Tento criar neles o hábito de leitura, pois quanto mais lêem mais facilidade de expor idéias eles terão.

Acredito que escrever bem resulta de um hábito constante. É preciso num primeiro momento deixar o aluno livre, solto a colocar suas idéias no papel. A minha função nesse momento é auxiliar, expondo sugestões e fazendo com que a produção de texto se torne uma tarefa prazerosa e agradável. Penso que um erro grave que nós professores de português cometemos é limitar o aluno na tarefa de escrever, ditando regras como número de linhas, tempo cronometrado. Isso faz com que o aluno fique preso a essas limitações e se distancie das idéias que organizam a tematização de texto. Procuro principalmente incentivá-los a criar, pois a partir da criação a produção se concretiza. Sempre realizo depois um comentário sobre o texto, fazendo as correções necessárias e expondo sempre os trabalhos feitos. Busco também temas atuais de interesse dos alunos. Uma estratégia que uso bastante é levar para sala filmes e depois da exibição desses, os alunos são levados a criar algum tipo de texto referente ao filme. Constantemente motivo e elogio meus alunos, pois assim acredito na evolução deles.

4.4 –Depoimento da professora Maria da Gloria Gurgel Le-Roy

Atividade realizada com alunos de 4^a e 5^a Séries. Depois que os alunos entenderam os conceitos e os vários gêneros textuais, foi desenvolvida a seguinte atividade: com jornais que continham anúncios “classificados” fizeram anúncios propondo troca ou venda. Segue abaixo alguns dos anúncios feitos:

Anúncios tentadores!

*Vendo óculos “ray-ban”
Preços 5,00 reais
Tratar com Gustavo 5° série*

*Compro tênis Nike usado, se limpo e conservado N° 39.
Preço a combinar
Gualberto 5° série B*

*Troco fita de DVD “Na Companhia do medo” Por “O Ilusionista”
Natália 5° série C*

Troco CD ‘Downhill domination’

Play station 2 Por outro que nao tenho. Brígida 5°B

Troco uma bicicleta nova por um cachorro não precisa ser de raça, basta ser amigo. Ronaldo 5° A

Após correção, os anúncios foram reescritos e colocados no mural da escola.

Conclusão

De acordo com a concepção de linguagem como atividade interindividual, o processo textual quer em termos de produção, quer de

compreensão, deve ser visto como uma atividade tanto de caráter lingüístico, como de caráter sócio-cognitivo.

O texto é considerado como manifestação verbal, dentro dessa concepção constituída de elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, mas a proporcionar interação como prática sócio-cultural.

Nessa trajetória de produção textual, os alunos mobilizam diversos sistemas de conhecimento que têm representado na memória, ativando um conjunto de estratégias de processamentos de caráter sócio cognitivo e textual.

Trabalhando neste artigo científico, cada um deste grupo de trabalho conquistou crescimento intelectual. Em seus mais variados aspectos, cognitivos, lingüísticos e sócio-culturais, cada texto de base teórica utilizado foi um guia que a abrir novos caminhos para trabalharmos várias possibilidades da produção textual.

Bibliografia.

Apostilas dos autores citados na conclusão

MUSSALIN, A. (Org) *Introdução a Lingüística I- Domínios e Fronteiras*, S.Paulo, Cortez, 2004, p. 247 a 283.

FIORIN; J. L. *Introdução à lingüística*. São Paulo: Contexto, 2002.

DONADON-LEAL, J. B. “A compreensão e a produção de textos”.

In: *Com Textos*, V. 2. 1988.

VILLAÇA, Ingedore G. Koch-livro: *O texto e a concepção dos sentidos*.

In: Revista Nova Escola.

MATTOSO, Câmara, Jr. *Manual de expressão oral e escrita*.

Petrópolis, Vozes. 1988.

CELESTE, Maria Galvani, p. 53 Ler e Escrever, in: *Pedagogia de Projetos*. 2006.

KAUFMAN, Ana Maria, revista AMAE. 2006.

HELENA, Maria Rodrigues, revista AMAE. 2006.

GALVANI, Maria Celeste, leitura e escrita de bulas e remédios, artigos de jornal, in: *Textos do Mundo*, caderno AMAE. 2006. p. 47.

Viviani Costa Tôrres, Alessandra Pereira Silva, Alessandra Aparecida Gouveia e Juliana Aparecida da Cruz Lemes

Aquisição da Escrita – O desenvolvimento da Escrita Infantil

A criança convive antes de entrar na escola com o uso social da escrita e é essa relação com a vida que a escola deve ter por objetivo no trabalho com a leitura e a escrita.

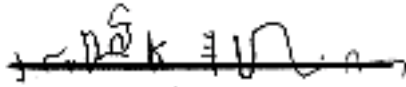
De acordo com Souza e Silva (1994), construída ao longo da história da humanidade, a escrita é uma prática cultural que só adquire sentido no espaço social da interlocução, o que implica a existência de um “outro” real ou imaginário e a construção dos múltiplos significados que perpassam essa interação. Assim, a busca do entendimento da natureza desse processo envolve a análise do desenvolvimento da escrita na interação da criança com o meio social.

Para Piaget (1973), o conceito de desenvolvimento está relacionado com os aspectos maturacionais, em que há preponderância dos processos internos do sujeito sobre os externos, ele postula que a aprendizagem tem pouca influência no desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento regula e determina o ensino, devendo a aprendizagem ser concebida em função do desenvolvimento já alcançado pela criança. Em Vygotsky (1925), desenvolvimento e aprendizagem não se identificam, mas constituem uma unidade, em que o aprendizado é um aspecto necessário e universal, do desenvolvimento, que, quando adequadamente organizado, faz desabrocharem processos de desenvolvimento que não se dariam de outra maneira.

Acreditamos que este suporte teórico seja necessário para o desenvolvimento de nossa prática pedagógica na sala de aula. Essa pesquisa, além de ter levado a um redirecionamento das questões da patologia da aquisição da escrita, coloca em cheque a idéia de “prontidão” para a alfabetização, segundo a qual a aquisição da língua escrita não depende, fundamentalmente de habilidades consideradas como pré-requisitos para que a criança possa ser alfabetizada, mas resulta da interação entre o indivíduo e a língua escrita, como sujeito de conhecimento.

Vygotsky e Emília Ferreiro têm muitos pontos em comum, entre eles podemos ressaltar que ambos consideram a escrita como um sistema de representação da realidade.

Lúria, colaborador de Vygotsky, pôde observar, a partir de seu estudo experimental sobre o desenvolvimento da escrita e desenhar o percurso que a criança faz na aquisição da escrita, o que denominou de pré-história da escrita, ele ressalta em seus textos, que esses percursos são comuns a todas as crianças e não um processo individual, e que eles são frutos da interação da criança com a língua escrita, esse processo se inicia a partir do momento em que ela percebe que o adulto registra a fala através da escrita e assim ela tenta reproduzir a escrita do adulto e faz as chamadas “garatujas” que nada tem a ver com as palavras proferidas por ela, as variações sofridas pelas crianças, nesse percurso, são decorrentes das experiências concretas vividas por elas.



Nessa tentativa, a criança representa através de “garatujas” o que seria a palavra palhaço.

A etapa seguinte é caracterizada pelo aparecimento da escrita como um auxiliar da memória. Para a criança nessa fase, um determinado rabisco se atribui a uma determinada frase sempre. Está criado então em sistema de auxílios técnicos da memória, semelhante ao dos povos primitivos.

Numa fase posterior, as linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens para registrar uma idéia, e é assim uma etapa qualitativa em que a criança tenta também retratar o conteúdo dado sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, para frases curtas ela passa a desenhar poucos rabiscos, enquanto para frases longas e complicados rabiscos. Surge com isso a noção de quantidade.

Diante desse estudo, apresentamos as considerações feitas por Ferreiro e Teberosky (1.985), que procuram analisar também o tipo de conhecimento sobre a língua escrita que as crianças têm antes de entrarem na escola.

As autoras se baseiam na teoria de Piaget. Elas descrevem o processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever, e mostram que, para aprender a língua escrita, a criança precisa construir respostas para duas questões: o que a escrita representa e como ela representa. Do ponto de vista construtivista, Ferreiro e Teberosky concluíram que a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular e que podem ser identificadas através dos níveis:

Nível 1- Escrever é reproduzir os traços que a criança identifica como a forma básica de escrita.



Nível 2- Não existe ainda, a compreensão de que há uma relação entre a linguagem escrita da linguagem oral, as palavras podem ser escritas como quaisquer letras e não há controle da quantidade de caracteres estabelecida para cada uma.



M A D O R E S

ISADORA

Nível 3- É o surgimento da hipótese silábica, em que a criança atribui a cada letra ao valor de uma sílaba.



Nível 4- A criança descobriu a necessidade de analisar a palavra em relação a sílabas e fonemas, alternando, assim, sua escrita ou mesmo sua análise dentro da mesma palavra.

Nível 5- A criança evolui para a escrita alfabética e realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras. É partir deste nível que a criança começa a enfrentar dificuldades na ortografia.



Segundo Cagliari, vivemos num mundo onde a escrita se realiza através de muitos tipos de alfabetos, para nós, adultos, qualquer “A” é “A”, seja ele como for escrito.

Quando a criança começa a aprender a escrever, muitas vezes, ela fica admirada diante das coisas que a professora e os adultos fazem com as letras. Com o tempo acaba aprendendo indiretamente o que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com as crianças sem lhe dizer as regras do jogo.

Alguns métodos de alfabetização ensinam a escrever pela escrita cursiva, chegando mesmo a proibir a escrita de forma. A razão que alegam é que a criança que aprende a escrever com letras de forma tem que aprender depois a fazê-lo com letras cursivas e isso representa o dobro de trabalho, sendo inconveniente porque pode levar a criança a confundir esses dois modos de escrever.

A escrita de forma é muito mais fácil para ser registrada, diferentemente da cursiva que é mais complexa, dificultando assim sua escrita, além de ser de difícil leitura e exige um domínio perfeito dos movimentos para a sua realização, o que representa um esforço muito grande por parte das crianças que nem sequer conseguem segurar o lápis e controlá-lo com facilidade.

Para uma criança que está iniciando a escrita e a leitura, ler o que escreveu ou mesmo ler o que o colega escreveu é um obstáculo difícil até mesmo para alguém já prático a leitura, pois os diferentes modos de traçar, que são individuais, exigem um conhecimento prévio do leitor.

Seria mais fácil e simples o aprendizado através da escrita de forma maiúscula. Sem dúvida a escrita cursiva tem seu papel na nossa cultura, mas a criança poderia aprendê-la em outra fase, mais à frente quando já estiver interpretando a escrita, ou seja, quando for capaz de contextualizar o que leu.

A maioria dos professores enfrenta este dilema: Qual é a melhor letra para alfabetizar, bastão ou cursiva?

Considerando que alfabetizar é entender o que lêem e de se expressar quando escrevem, a letra é só o instrumento material, é um recurso.

Conhecer os prós e contras de cada uma é requisito básico para a escolha. Escolher o bastão é deixar de lado problemas com o traçado para concentrar a criança no desenvolvimento conceitual.

Optar em começar direto com letra cursiva exige grande esforço motor do aluno, porém dá velocidade à escrita. Segundo a professora Marieta Lúcia Machado Nicolau, USP, as crianças trazem de casa uma grande expectativa com relação a letra cursiva, gerando ansiedade de aprendê-la. “O momento adequado para se introduzir a letra cursiva” diz Marieta, “seria quando o aluno já tenha entendido os mecanismos da leitura e da escrita, ou seja, que esteja alfabetizado”.

Para que o professor ajude neste momento de transição é preciso, antes de tudo, paciência. Não importa a linha pedagógica, o aluno precisa saber que o alfabeto é representado de várias formas.

Proposta

Acreditamos que os professores devem conhecer e considerar os conhecimentos prévios da criança. As experiências do cotidiano dos alunos deve ser um ponto de partida para atividades de interação, tendo

em vista o universo cultural de cada um, a partir desse primeiro momento será possível organizar situações de aprendizagem mais significativas. Com base nos estudos que fizemos, consideramos que a criança começa a questionar acerca da escrita desde que interage com objetos de leitura pela primeira vez, a partir de suas interações com o mundo e desde suas primeiras construções representativas com o lúdico.

O desenho desempenha um importante papel no desenvolvimento e na aquisição da língua escrita pela criança. O ato de desenhar e o próprio desenho proporcionam um conjunto de apoio, dentro do qual a escrita pode ser construída. No nosso cotidiano educacional percebemos o quanto essa admiração está presente em cada criança, tudo que é apresentado, cada letra, cada desenho das letras desperta curiosidade. É uma reação surpreendente.

De acordo com nossos estudos e observações feitas nas salas de aula, percebemos que as crianças muitas vezes ensaiam para a escrita através do desenho, e a medida que desenhavam vão anunciando oralmente o texto que pretendem escrever, o mais interessante é que, dependendo do contexto de seu desenho, a criança pode representar o seu texto com apenas uma palavra.

O desenho é utilizado como apoio ao seu texto no início da aquisição da escrita. “Os gestos são escritas feitas no ar, e os sinais escritos, freqüentemente, são simplesmente gestos que foram fixados no papel”. (Vygotsky, 1962)

A criança não desenha o que vê, mas o que sabe, o que sente.

A princípio, a criança utiliza-se de uma visão animista como defesa e proteção contra um mundo que ela desconhece. À medida que a criança vai se desenvolvendo cognitivamente e graficamente, este mundo, antes ilusório, vai sendo dominado através de palavras mágicas, de gestos teatrais, de sinais gráficos evocativos, enfim, através de representações. Sua segurança lhe é devolvida, e ela passa a acreditar e agir concretamente sobre o mundo. “Desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.” (Vygotsky)

A escola deve valorizar cada situação vivenciada pelas crianças, e levá-las para sala sempre que a considerar interessante, instigadora e importante para os alunos.

As crianças de um grupo encontram-se em geral em momentos diferentes no processo da aquisição da escrita. Essa diversidade pode resultar em ganhos no desenvolvimento do trabalho. Daí a importância de uma prática

educativa, que aceita e valoriza as diferenças individuais, e permite a troca de experiências e conhecimentos entre as crianças.

Percebemos no nosso cotidiano escolar que o trabalho em grupo possibilita ricos intercâmbios comunicativos de enorme valor social e educativo, e que a partir do momento em que o professor deixa de ser único informante, as crianças sentem-se importantes e assim ao trocarem hipóteses diferentes, próximas sobre a língua escrita, esses intercâmbios tornam-se mais fecundos. Elas podem utilizar o quadro, jogos, chão e giz, letras móveis, e ao confrontar suas produções podem comparar suas escritas, consultarem-se, corrigirem-se, descobrirem juntas a escrita, socializarem idéias e informações.

Conclusão

A escrita da criança expressa as inter-relações das funções cognitivas e afetivas nas suas relações com o meio. Essa tripla interação, entre os fatores sociais, cognitivos e afetivos, acarreta uma diversidade no processo de elaboração da língua escrita. Nesse sentido todo o processo de aquisição da escrita deve ser cuidadosamente conduzido, não é possível pensar em um desenvolvimento linear e homogêneo, mas um conjunto de inter-relações, determinadas pelo contexto concreto de seus participantes. A escrita como objeto cultural tem lugar na experiência social da vida cotidiana através de seus diferentes usos e funções. Considerada como um processo em construção, a elaboração da língua escrita supõe relações concretas que envolvem a criança, o agente pedagógico, o conhecimento e o sistema institucional.

Bibliografia

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística. São Paulo, Scipione, 2004.
- SILVA, Maria Alice Setubal Souza e. Conquistando o mundo da escrita. Editora Ática, 1994.

Vânia Heloísa de Carvalho

Alfabetização e letramento: Aspectos políticos nem sempre observados no processo de escolarização do brasileiro

Resumo

Este artigo foi desenvolvido na disciplina Prática de Pesquisa Lingüística, no 8º período do curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, através de pesquisa bibliográfica sobre o tema Alfabetização e Letramento – aspectos políticos nem sempre observados no processo de escolarização no Brasil, com o propósito de provocar, entre os professores da educação básica das redes públicas de ensino de Itabirito, reflexão sobre o papel político-social do professor no complexo trabalho de alfabetização e letramento.

Palavras-chave

Aspectos políticos da alfabetização e do letramento
(ou) Alfabetização e letramento – aspectos políticos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's – Temas transversais trazem na apresentação e introdução (pp 17 a 21) os fundamentos do Estado Democrático de Direito (soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político - artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988) e abre o debate sobre a questão da cidadania relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia.

Constituem objetivos fundamentais da República construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º da Constituição Federal).

Esses são os fundamentos e os princípios: longe de serem expressão de realidades vigentes, correspondem muito mais a metas, a grandes objetivos a serem alcançados. Sabemos da distância entre as formulações

legais e sua aplicação, e da distância entre aquelas e a consciência e a prática dos direitos por parte dos cidadãos. Porém, a definição de quem é ou deve ser reconhecido como sujeito de direito (quem tem direito a ter direitos) é social e histórica e recebeu diferentes respostas no tempo e nas diferentes sociedades.

A sociedade brasileira carrega uma marca autoritária: já foi uma sociedade escravocrata, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não democráticos. Até hoje é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. É nesse sentido que se fala de ausência de cidadania, cidadania excludente ou regulada, caracterizando a discussão sobre a cidadania no Brasil.

Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas que desrespeitem os princípios democráticos (dignidade da pessoa humana; igualdade de direitos; participação; co-responsabilidade) comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso se refere a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva.

Ao se admitir que a realidade social, por ser constituída de diferentes classes e grupos sociais, é contraditória, plural, polissêmica, e que isso implica na presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos, será então possível compreender que seus valores e seus limites são também contraditórios. Por outro lado, a visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente, permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social. E aqui é possível pensar sobre a ação política dos educadores. A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação.

Essa possibilidade não é dada, nem é automaticamente decorrente da vontade. É antes um projeto de atuação político-pedagógica que implica em avaliar práticas e buscar explícita e sistematicamente, caminhar nessa direção.

A pesquisa sobre o alfabetismo funcional no Brasil realizada por Vera Masagão, Claudia Lemos Vóvio e Mayra Moura revela um país onde a

cultura letrada está amplamente disseminada, mas de forma muito desigual. Da população alfabetizada, um contingente significativo utiliza as habilidades de leitura e escrita em contextos restritos e, conseqüentemente, demonstra habilidades restritas no teste de leitura. Apesar de todos os níveis de alfabetismo serem funcionais – ou seja, úteis para enfrentar, pelo menos alguma das demandas do cotidiano, a pesquisa identificou o nível 3 – no qual se classificam 26% do total da população – como nível pleno de domínio das habilidades avaliadas, correspondendo a usos mais intensos e diversificados da leitura e da escrita nos vários contextos.

A escolaridade é o fator decisivo na promoção do letramento da população. A pesquisa revela como os déficits educacionais se traduzem em desigualdades quanto ao acesso a vários bens culturais, oportunidades de trabalho e desenvolvimento pessoal que caracterizam as sociedades letradas. Se necessário um indicador único relativo a anos de estudo para dimensionar o alfabetismo funcional da população, mais apropriado seria que oito anos de estudo fossem considerados como o mínimo para se atingir essa condição. A pesquisa mostrou que só entre as pessoas com oito anos de estudo ou mais os percentuais daquelas classificadas nos níveis 2 e 3 de alfabetismo ultrapassam a marca dos 80%. Oito anos de escolaridade também correspondem ao ensino fundamental completo, grau educacional que a Constituição do país determina como direito de todos os cidadãos, independentemente da idade, e cuja oferta gratuita é obrigação do Estado.

É certo que, ao se tomar esse indicador, assume-se um grau maior de exigência em relação ao que se entende como instrução mínima tida como direito humano básico, ao mesmo tempo em que se reconhece a negação desse direito a uma parcela significativamente maior de brasileiros. Entretanto, cabe ainda a pergunta: quatro anos de estudo garantem o alfabetismo funcional? Certamente, a utilização de um critério desse tipo se assenta no pressuposto de que haja um certo patamar de instrução a partir do qual os indivíduos ganhariam autonomia no uso das habilidades de leitura e escrita adquiridas, podendo então mantê-las ou mesmo desenvolvê-las ao longo da vida e ficando, assim, imunes à regressão ao analfabetismo. Daniel Wagner (1999), especialista em alfabetização e letramento, afirma que, com base nos poucos estudos disponíveis sobre a temática, nada se pode concluir a respeito. Segundo o autor, as evidências sugerem que se considere não só a quantidade de

instrução necessária, mas a qualidade, além das oportunidades de uso presentes nos contextos extra-escolares.

Além das diferenças educacionais, diferenças quanto à renda também influenciam os níveis de letramento. As desigualdades que se verificam entre pessoas de diferentes raças e entre homens e mulheres podem ser diminuídas por uma melhor distribuição das oportunidades educacionais. Diferente do que muitos acreditam, os brasileiros de uma forma geral e os jovens em particular não são avessos à leitura. Dois terços dos entrevistados afirmam que gostam de ler para se distrair, índice que aumenta nos subgrupos mais jovens, os quais têm acesso a uma escolaridade mais longa.

Finalmente, recomendam as pesquisadoras, é preciso que os professores tenham uma visão mais clara sobre o papel crucial da escola na promoção do letramento das pessoas e da sociedade. A leitura e a escrita não podem ser objeto de atenção apenas dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa. Como ferramenta essencial para se aprender grande parte dos conteúdos escolares e para continuar aprendendo ao longo da vida, a linguagem escrita pode ser tomada como um eixo articulador de todo o currículo da educação básica. As leituras de professores e estudantes não devem se limitar aos livros didáticos. Uma infinidade de suportes de escrita como jornais, revistas ou computadores, e ainda uma variedade enorme de tipos de leitura que fazem parte da cultura letrada, na qual os estudantes precisaram participar com autonomia e flexibilidade.

Mesmo já tendo estendido a escolaridade de 8 ou até ou até 11 anos para praticamente toda a população, muitos países norte-americanos e europeus estão preocupados com o nível de letramento da população, tendo em vista, principalmente, as exigências de competitividade no mercado globalizado. Na América Latina e no Brasil em particular o problema tem características específicas e mais complexas, entretanto, a disponibilidade de informações baseadas em pesquisas extensas é muitíssimo mais reduzida. Aqui, temos que enfrentar ao mesmo tempo problemas novos e os antigos. Por um lado, é preciso elevar a qualificação da força de trabalho em todos os níveis, tendo em vista a participação nos setores de ponta da economia mundializada e o fortalecimento das instituições democráticas; por outro lado, tem-se ainda que enfrentar problemas graves relacionados ao subdesenvolvimento: grandes déficits de escolarização fundamental, níveis elevados de desigualdade e exclusão social.

Com relação ao paradigma da alfabetização como habilidade básica, dominante nos discursos governamentais, Stromquist (2001) critica principalmente a incongruência entre a retórica e os limitados recursos efetivamente investido para enfrentar o problema da escolarização dos segmentos sociais empobrecidos e, em especial, a dos adultos. Assumindo uma perspectiva política e crítica, a autora considera essencial enfatizar as desigualdades com relação ao acesso à cultura letrada, reconhecendo-a como ferramenta essencial na luta pela superação das desigualdades. Não deixa de reconhecer, entretanto, que é fundamental levar em conta as características dos contextos socioculturais nos quais as práticas educativas se realizam para que se possa promover o letramento dos grupos subalternos de forma produtiva e duradoura.

Existe uma estreita ligação entre o ponto de vista de Stromquist e o pensamento de Paulo Freire expresso no ensaio “Educação como prática de Liberdade” em que o grande mestre expõe “as linhas mestras de sua visão pedagógica e do seu método de ensino”, o livro foi escrito depois do Golpe de Estado que, em 1964, depôs o governo eleito de Goulart para instalar a violenta ditadura militar. É um trabalho escrito nos intervalos das prisões e já concluído no exílio.

Paulo Freire vê neste processo fundamentalmente uma interação, uma comunicação entre cada pessoa e o mundo, tanto físico como social. Para que isto aconteça, e para que as pessoas se tornem cada vez mais pessoas “subindo” à condição de sujeitos (de cidadãos, diríamos agora) há que ultrapassar barreiras, geralmente colocadas por quem pretende conservar privilégios arraigados precisamente no fato de uma grande parte da população não ser efetivamente sujeito da sua vida e da sua história. Não será, contudo, de uma forma automática que todos assumirão a tarefa, sempre penosa, da responsabilização pessoal, isto é, da conquista dos direitos-deveres de participar ativamente na construção da própria vida e das diferentes comunidades e sociedades em que se inserem. Torna-se, portanto, necessário iniciar / reforçar um processo de intervenção no sentido de sensibilizar todas as pessoas para os “horizontes por descobrir” e de as capacitar para uma participação informada e confiante nessa descoberta e na transformação dos atuais e curtos horizontes. É aqui que se torna imprescindível a educação, mas uma só forma de educação – a que vise a libertação, e não uma pretensa “educação” direcionada apenas para o conformismo e o ajustamento ao “status quo” existente e dominante.

Paulo Freire começa por sublinhar a necessidade que todos sentimos de “existir” e, diz-nos ele, “existir ultrapassa viver, porque é mais do que estar no mundo: é estar nele e com ele... Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir” (pp.40-41). Assim descobrimos a nossa temporalidade: “atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã”. É que “a posição normal do homem no mundo... não se esgota em mera passividade. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo aos seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (p.41). Para o autor, é a integração no seu contexto, mas uma real integração – e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento – que nos enraíza. “A sua grande luta (do ser humano) vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta pela sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão”. (p.43).

Paulo Freire escreva na sombra de um regime de violenta opressão, deliberado no aprisionamento arbitrário, na tortura e no assassinato. Todavia, na sua análise já ultrapassa essa circunstância, de forma a torná-la aplicável a muitas outras situações opressivas, tal como o totalitarismo suave (pelo menos para as maiorias “conformadas e acomodadas” do hemisfério acidental) a que hoje nos condena a dominação mundial liderada pela economia globalizada.

Paulo Freire fala do Brasil como uma “sociedade alienada”, considerando que aqui “as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança: incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto. São assim utopicamente idealistas, para depois se fazerem pessimistas e desesperançosas” (pa 35). Décadas após décadas as elites que pretendem conservar a sua sociedade fechada e alienada não recorrem à educação do povo para a crítica e a autonomia, mas passam a intervir numa perspectiva “assistencialista”. “No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e ‘domesticação’ do homem. Os verdadeiros representantes políticos, na opinião desse pensador, deverão “ir ao encontro desse povo... e ajudá-lo a inserir-se no processo de transição criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem... só poderá ser feita por uma educação... corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre

si mesmo, sobre o seu tempo, sobre as suas responsabilidades, sobre o seu papel no novo clima cultural da época de transição”. É que sem um processo de educação crítica, num contexto de responsabilização e participação crescente, “a consciência transitivo-ingênuo (própria de uma sociedade alienada em transição) em vez de evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade legitimamente democrática, vai distorcer-se para uma forma inferiorizada, ostensivamente desumanizada, característica da massificação” (p.63)

Portanto, com base nos Fundamentos do Estado Democrático de Direito e nas propostas dos PCN’s, sensibilizados pelos ensinamentos de Paulo Freire e diante dos indicadores educacionais apontados pelas recentes pesquisas sobre o nível de educação no Brasil é que somos incitados a refletir sobre nosso papel político-social na educação, para que possamos compreender o processo histórico no qual estamos inseridos, assumir a tão necessária posição de sujeitos integrados ao contexto na luta contra a atual situação e dar continuidade ao grande projeto social de democratização deste país, sem evidentemente nos esquecermos de nosso processo individual de luta pela humanização, ameaçada constantemente pela opressão, como menciona Paulo Freire.

Bibliografia:

- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Departamento de População e Indicadores Sociais. Síntese de indicadores sociais 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.
- RIBEIRO, V.M.; VÓVIO, C.L.; MOURA, M.P. Letramento no Brasil: Alguns Resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. In: Educ.Soc., Campinas, vol.23, n.81, p.470, dez.2002.
- STROMQUIST, N. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.2. 2001.
- WAGNER, D. Literacy skill retention. In: Wagner, D.; Venezky, R.; Street, B. Literacy: an international handbook. Colorado (USA); Oxford (uk): Westiew, 1999.

Fabiana Maria Bebiano Braga, Isabel Cristina da Silva Queiroz, Maria Izabel
Teixeira

Ensino da leitura: a literatura para além da palavra e do imaginário

A literatura como arte da palavra e do imaginário caracteriza-se por certo grau de imprevisibilidade dos acontecimentos, lazer dinâmico, que serve à escola para desenvolver nos alunos o gosto e o interesse pela leitura, alvo preocupante de todo educador. Entre os gêneros mais utilizados na escola, acha-se o de breve narrativa, o conto, concentrado em torno de um eixo temático, que, em sua brevidade ilustra com grandeza a liberdade de expressão. De maneira humorística, obscena, burlesca ou com tendência realística, os contos tratam do cotidiano e se equilibram entre a linguagem popular e a fala culta. Com características simpaticantes demonstram do prosaísmo rural à agitação urbana, como substratos do realismo social.

Em função disso, iremos sugerir o trabalho com o conto *Bom-Crioulo* de Adolfo Caminha, do qual poder-se-á extrair um conjunto de atividades de discussão dos seguintes temas transversais listados nos PCNs: racismo e cidadania. Assim, este artigo tem como objetivo, discutir a função do conto dentro da didática e a sua representação dentro da literatura, e analisar os temas transversais, como forma de contribuição conceitual aos professores do ensino médio.

O conto utilizado como texto de leitura em sala de aula pode propiciar a experimentação de sensações e efeitos de sentido que transportam os alunos para outros tempos. O uso de gestos para criar cenas dramáticas ou jocosas, carregadas de malícia. Habitualmente, leitura e ação podem se associar, visto que compreensão e clareza serão acentuadas. Daí a necessidade da intensificação da leitura dos contos como experimentação e exercício da oralidade, pois emoção e comoção, tristeza e alegria podem ser representados em sua compreensão.

Um trabalho com contos ajudará na assimilação de formas e de uso de entendimento de vocabulário, com desdobramentos em sua aplicação, tanto na reescrita, quanto na produção de novas narrativas.

Fazer uma integração não é fácil, mas é uma meta a ser perseguida em um programa de ensino, pois ainda auxiliará a formação de uma personalidade e a organização crítica das idéias e postura dos alunos diante dos variados assuntos. O aluno criará autonomia para tornar-se cidadão participativo e socialmente responsável.

Especificadamente no trabalho com o conto *Bom-Crioulo*, é possível abordar temas como o preconceito racial e a homossexualidade.

A abordagem metodológica segue os procedimentos, de integrar-se ao programa de português, que conduz o conhecimento da língua materna, e que simultaneamente é nossa língua pátria. Cabe ao educador acreditar que a partir destes aspectos oferecidos aos alunos, dele deve partir a disponibilidade de reunir uma seqüência de imagens e acontecimentos que desembocam na construção de significação, na reflexão sobre identidade e na busca de novas descobertas.

No conto *Bom-Crioulo* de Adolfo Caminha, o autor faz uma crítica implícita a Abolição dos Escravos com descrição de castigos aplicados ao negro. O conto possui um forte caráter de denúncia sobre um ambiente cruel e brutal que homens enfrentavam na Marinha. Também a uma forte denúncia Social, pois retrata um trecho da vida urbana do Rio de Janeiro e a vida miserável de seus habitantes excluídos por uma estrutura social perversa.

Em suma, o conto discute, acima de tudo, a questão da liberdade de homens presos por correntes invisíveis, fruto do meio em que vivem, de seu momento histórico e de suas tendências físicas e morais. A falta de liberdade não será só social, mas também biológica.

As causas dos problemas são fatores naturais (meio, raça e momento).

Segundo os Parâmetros Curriculares nacionais, o convívio com respeito na escola é a melhor experiência que pode ser oferecida ao aluno. Na escola, tem-se a oportunidade de conviver com pessoas diferentes. Uns são brancos, outros negros, outros mestiços. Há meninos e meninas, alguns com limitações no desempenho, outros talentosos em algumas habilidades; pessoas de renda familiar desigual, oriundas de famílias de diversas religiões e opiniões políticas etc.

O professor pode criar excelente ocasião para discutir e refletir sobre as conseqüências históricas das atitudes de discriminação e segregação,

contribuindo para que os alunos aprendam a importância de se posicionar com relação ao valor de que todos são merecedores de respeito, com dignidade e com o reconhecimento de que cada um desenvolve sua singularidade.

Existem situações em que emergem os preconceitos, como aquelas em que se estigmatizam, em geral com apelidos pejorativos, àqueles cuja aparência não corresponde a um modelo estético ocasionalmente valorizado pela mídia. De mesma forma há ocasiões em que discriminações relacionadas a religiões, etnia, sexo, etc. aparecem. Essas ocasiões devem ser tematizadas como forma de construção de tratamento respeitoso na sala de aula. Tematizá-las em sala de aula, analisar os porquês das discriminações e dos preconceitos que geram atitudes de desrespeito, caminhando para o rompimento das crenças que se perpetuam no tempo, demonstrando a total impossibilidade de se deduzir que alguma etnia é melhor do que outra, que determinada cultura é a única válida, que há um sexo superior ao outro, que atributos físicos determinam personalidades e assim por diante, é uma forma de levar a educação aos caminhos da construção da vida social ética e, solidária e respeitosa.

Reconhecer que situações de preconceito e desrespeito acontecem nas relações interpessoais cotidianas e que não são só os adolescentes que passam por isso é muito importante, para pensar em formas de intervenção nessas situações. Assumir que elas existem provoca a busca de respostas, a conhecer melhor aquele com quem se convive. Essa busca encaminha o olhar para os porquês dos conflitos, o que pode possibilitar a superação deles. Explícitas e negociadas as soluções, tem-se a possibilidade de pensar em como reparar situações a partir do reconhecimento de que pode existir a necessidade de se desculpar diante das atitudes tomadas se estas desrespeitam os outros.

Segundo as colunistas Castro e Abramovay, o racismo em geral pode ser expresso pela forma de falar e agir com relação ao outro, seja de forma sutil, mascarada, ou direta. Ocorre racismo quando o outro é considerado inferior por suas características fenotípicas - por sua cultura e ancestralidade -, e avaliado por estereótipos - por traços julgados como distantes em relação a um padrão culturalmente privilegiado.

Em geral, os entrevistados de sua pesquisa, afirmam que há racismo no Brasil, porém ninguém se autodenuncia como racista, mesmo que por seus atos e indiferenças marginalize o outro uma criança ou um

jovem negro. De fato, aponta-se, comumente, o outro como racista e não a si mesmo.

Ao se declararem contra o racismo, indiretamente colaboram para que não se discutam e não se proponham formas de identificar sutis manifestações de discriminação. O comum é a afirmação de que na escola todos são tratados como iguais. No entanto, muitos alunos negros choram e se constroem ao contar sobre apelidos e tratamentos considerados discriminatórios. Quando as relações entre alunos carregam afetividade, são consideradas positivas. Dessa forma, tende-se também a negar que há práticas racistas nas escolas - xingamentos, depreciação quanto às características físicas e apelidos - muitas vezes são justificados pelos professores como “brincadeiras”. A pesquisa conclui que a reprodução das desigualdades raciais na escola se dá, muitas vezes, por boas intenções, em nome da igualdade, ou seja, considerando que é necessário haver um tratamento igualitário para todos. Não se muda uma cultura pautada em uma imaginada democracia racial sem políticas públicas de intervenção, de combate ao racismo, desnaturalizando práticas educacionais e tipos de relações sócio-raciais.

Mais problemático do que posturas que alimentam o racismo é a miopia social, ou seja, o não-reconhecimento que a indiferença, a discriminação e o preconceito existem e a falha em considerar que brincadeiras, apelidos e tratamentos violentos aos que são diferentes daqueles pertencentes ao seu grupo social.

No tema abordado por Caminha, a cidadania, os homens provenientes das camadas mais baixas da população continuam a ser explorados. Ele enfoca a classe miserável: os personagens, a linguagem, o local, a cultura, tudo gira em torno de um meio miserável com a intenção de analisar a patologia social, denunciar a degradação humana e mostrar a queda Moral e Social humana.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam os temas transversais – **a dignidade da pessoa humana** implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas. **A igualdade de direitos** refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, de gênero, etárias, religiosas

etc.) e desigualdades (socioeconômicas que necessitam ser levada em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada).

A cidadania é também uma condição construída historicamente. Compreensões diversas do conceito de cidadania são encontradas em contextos e situações diferentes. Seu sentido mais pleno aponta para a possibilidade de participação efetiva na produção e usufruto de valores e bens de um determinado contexto, na configuração que se dá esse contexto, e para o reconhecimento do direito de falar e ser ouvido pelos outros.

A cidadania é liberdade em companhia. A liberdade que se experimenta socialmente não significa apenas ausência de constrangimentos, mas e principalmente possibilidade de empreender uma ação, um gesto que tem na relação com os outros um caráter político.

A experiência da liberdade se dá num contexto Social, coletivo, portanto, ninguém é livre sozinho. Isso significa que, para garantir a existência da liberdade, os indivíduos devem ser capazes de formular opções que levem em consideração sua satisfação, tendo consciência da importância de contemplar simultaneamente necessidades e desejos dos que estão à sua volta-este é um diferencial na noção de liberdade.

A liberdade é compartilhada e por tanto, o é também a responsabilidade: co-responsabilidade, partilhada de deveres e poderes, que pressupõe a criação de um espaço de superação do individualismo e de possibilidade de definição de regras e normas de comportamento com a participação de todos e levando-se em conta a felicidade de todos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de língua portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania. Qualificar para o exercício da cidadania implica compreender a dimensão ética e política da linguagem, ou seja, ser capaz de refletir criticamente sobre a língua como atividade Social capaz de regular, incluir ou excluir, o acesso dos indivíduos ao patrimônio cultural e ao poder político. Nesse sentido, os conteúdos e as práticas de ensino selecionado devem favorecer a formação de cidadãos capazes de participação social e política, funcionando, portanto, como caminho de desigualdade sociais e econômicas.

Dimenstein em seu livro *O cidadão de papel-a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil* faz uma crítica à cidadania brasileira, inscrita nas constituições, a cidadania avançou mais no papel do que na prática. Esse autor nos faz refletir, quando pergunta: o que tem de comum

entre você e o menino de rua? Ou será que o Brasil está com uma infecção e o menino de rua um cidadão com direitos garantidos apenas no papel é o termômetro dessa febre? E, pela situação do menino de rua, o Brasil está com uma infecção tão forte que torna o próprio país uma democracia de papel.

Um menino de rua é mais do que um ser descalçado, magro, ameaçador e mal vestido. É a prova da carência de cidadania de todo um país, onde uma imensa quantidade de garantias não saiu do papel da constituição. É um espelho ambulante da história do Brasil. No futuro, o menino de rua será visto como hoje vemos os escravos.

Segundo Dimenstein, a verdadeira democracia, aquela que implica o total respeito aos direitos humanos, esta ainda bastante longe no Brasil. Ela existe apenas no papel. O cidadão brasileiro na realidade usufrui uma cidadania aparente, uma cidadania de papel.

Estamos vendo dois extremos da perversidade social. Os mais fracos são as maiores vítimas: as crianças e os velhos.

Existem em nosso país milhões de cidadãos de papel. A infância, frágil como um papel, é o mais perfeito indicador do desenvolvimento de uma nação. A criança é o elo mais fraco e exposto da cadeia social. Se um país é uma árvore, a criança é um fruto. E está para o progresso social e econômico como a semente para a plantação. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir na educação, o que significa investir na infância. Por um motivo bem simples; ninguém planta nada se não tiver uma semente. A viagem pelo conhecimento da infância é a viagem pelas profundezas de uma nação. Isto porque árvores doentes não dão bons frutos.

Segundo Dimenstein, é preciso ajudar também a formar leitores. Nem todo mundo consegue entender o que está escrito nos jornais. Sua linguagem está cheia de conceitos como inflação, dívida social, sonegação, PIB. Sem entender o que significam essas palavras, impossíveis saber o que é cidadania. Quando não se entende o que está lendo qualquer pessoa perde o interesse e pára de ler. Raramente o jornal fala claro e explicam as coisas como deveriam. Se isso acontecesse, mais gente leria as notícias e teria maior consciência dos seus deveres e direitos.

Ele diz fazer um alerta: todo mundo está começando a achar que a violência é coisa normal. Isto porque os noticiários falam muito em crimes e eles acontecem a toda a hora. Então, as pessoas se esquecem

dos verdadeiros princípios básicos da cidadania e da democracia. E uma sociedade só consegue viver dentro destes princípios quando seus problemas são resolvidos sem violência.

Nota-se a ausência de cidadania quando uma sociedade gera um menino de rua. Ele é o sintoma mais agudo da crise social. Os pais são pobres e não conseguem garantir a educação dos filhos. A família é pobre. Mora numa casa onde não tem saneamento básico. O ambiente facilita a transmissão de doenças enfraquecem o corpo, que fica desnutrido. A criança desnutrida não aprende direito o que é ensinado. Um círculo vicioso, você vai vendo como a pobreza reproduz pobreza. Um jeito de quebrar esse círculo tenebroso é a educação. Isto porque uma pessoa instruída pode defender melhores seus direitos e sabem quais são as suas obrigações.

A educação não é apenas uma questão de cidadania. O nível de instrução do trabalhador tem relação direta com a produtividade, e, portanto, com a riqueza material de um país. A educação é um dos pilares básicos da democracia. Quanto maior a politização, mais difícil será a vida dos demagogos. Não é apenas uma questão política, mas de reclamar por todos os seus direitos. O direito de não morrer numa fila do Inamps, de ter seus direitos trabalhistas garantidos, de ser indenizado por ter ingerido produtos estragados. Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. O direito de ter direitos é uma conquista da humanidade. Da mesma forma que a anestesia, as vacinas, o computador, a pasta de dente.Etc.

Está aí a importância de saber direito o que é cidadania. É uma palavra usada todos os dias e tem vários sentidos. Mas hoje significa, em essência, o direito de viver decentemente.

Cidadania é o direito de ter uma idéia e poder expressá-la. É processar um médico que cometa um erro. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro sem ser discriminado, de praticar uma religião sem ser perseguido.

Se nós pudéssemos educar melhor a nossa mocidade, se pudéssemos inculcar-lhes as grandes qualidades que tornam um cidadão útil e o fazem compreender os seus direitos e deveres, poderíamos então prescindir de meios artificiais.

Bibliografia

- Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Ensino de quinta e oitava Séries: Apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental-Brasília MEC/ SEF, 1998.
- SOUTO, Ângela Maria da Silva / SOUSA, Vilma de. Português / proposta Curricular. Educação Básica-2005. Ensino Fundamental (5ª a 8ª Séries). Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (CBC). [www. portrasdasletras.Com.Br](http://www.portrasdasletras.Com.Br) (09:16, 16 Abril 2007.).
- [www. revistaagulha. nom.br/alberto cruz](http://www.revistaagulha.nom.br/alberto_cruz) (09:16, 16Abril 2007.).
- [www. Risolidaria.org.Br](http://www.Risolidaria.org.Br) (15:31, 27 Abril 2007).
- DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel-a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil.SP.Ed.Ática, 1996.

ANEXO

Resumo do conto: Bom-Crioulo

Autor: Adolfo Caminha

O conto *Bom-Crioulo* do autor “Adolfo Caminha” é definido como uma narrativa em prosa e possui objetivos determinados. Retrata a história de um romance naturalista de dois homossexuais e também a realidade social. Percebe-se o contraste do branco com o negro. O autor da obra não defende a causa nem a condena, trata-a com naturalidade, sem vergonha. O conto não valoriza a forma, a métrica e nem rima.

A narrativa ocorre em terceira pessoa, com onisciência do narrador, fato que facilita a leitura do mesmo.

O conto se inicia em uma pequena e velha embarcação oscilante sobre o mar, na Rua da Misericórdia, no Rio de Janeiro.

Com a chegada de marinheiros, oficiais de todas as partes do mundo, *Bom-Crioulo* também se torna um marinheiro. Amaro é apelidado de *Bom-Crioulo*, robusto, temido traçoeiro, negão que se contrasta com Aleixo, que era um grumete branco de olhos azuis e era querido por todos,

Bom-Crioulo passou dez anos no mar, onde conheceu Aleixo. A amizade deles surgiu por acaso, inesperada. O amor do *Bom-Crioulo* por Aleixo veio ao primeiro olhar. Conheceram-se, familiarizaram-se e a amizade deles crescia.

Aleixo era filho de família pobre e foi posto pelos pais na marinha. Aos poucos foi acostumado aos carinhos e investidas de *Bom-Crioulo* e as aceitou.

Já Amaro, revelava o lado do poder e demonstrava muito zelo para com ele.

O amor de *Bom-Crioulo* e Aleixo prosperava. *Bom-Crioulo* o queria com sua esposa em todos os seus significados, já que somente duas vezes teria se aventurado com mulheres, mesmo assim foi forçado a través de uma embriaguês.

Na mente de *Bom-Crioulo*, só havia a idéia de possuir Aleixo. Amaro não resistia aos encantos de *Bom-Crioulo*, presenteava-o e este o correspondia de igual modo. Sendo assim, foram dormir juntos na proa bem aconchegantes e o fato foi consumido, era o delito contra a natureza, a luxúria.

O romance prosseguia, mas as cenas de ciúme aumentavam, principalmente quando foram a uma pensão na Rua da Misericórdia, onde *Bom-Crioulo* tinha pousado certo.

Dona Carolina era a dona da pensão, uma mulher portuguesa, já fora um dia uma prostituta e era solteira. Ganhou muito dinheiro no passado com a sua profissão. Hoje, se encontra doente, mas nunca mais voltaria às glórias da luz vermelha.

Aleixo e Amaro ficariam na pensão por um tempo, eles se sentiam em casa. Dona Carolina admirava o amor entre os dois homens, principalmente a fidelidade de Aleixo e o temor tido por ele.

Com o decorrer do tempo, Dona Carolina fora se apaixonando por Aleixo. Eles se renderam aos encantos um do outro e um novo romance foi crescendo.

Já não queriam ver *Bom-Crioulo* nunca mais.

Amaro estava muito infeliz, amargurado com a situação atual, fora trocado por uma mulher. Nas horas de folga, passou a embriagar-se com freqüência, metia-se em confusões, brigas e até que um dia foi atacado e o levaram preso. No mesmo navio foi castigado e foi rapidamente hospitalizado para se recuperar.

Esperava por Aleixo e este vivia muito bem com a Carola, já dormiam juntos e *Bom-Crioulo* já estava esquecido na mente deles.

Amaro já sabia da complicação, era o fim do romance dos homossexuais. Amaro descobre que Aleixo passa a ter relação amorosa

com uma mulher. A idéia de traição lhe corróia a alma. Era o final de tudo para Amaro, ele atordoado assassina Aleixo.

Efigênia Zacarias Rocha, Maria do Socorro De Jesus e Lúcia da Rocha Sancho

Preparação do leitor – literatura e jornalismo na produção de textos

Introdução

Este artigo foi desenvolvido para professores da rede municipal de Itabirito e tem o objetivo de discutir a preparação do leitor literário e jornalístico para a produção de textos coesos e coerentes, a partir do modelo teórico de Fernanda Mussalin, Ana Cristina Bentes, Simone Bueno Borges da Silva e alguns teóricos.

O trabalho de pesquisa que ora se apresenta é relevante porque aponta a solução para o tratamento dado pelo CBC ao texto literário na escola, especificamente no ensino fundamental.

Deve-se priorizar o texto literário, independente da noção de tamanho, garantindo ao aluno, a partir da literatura, momentos de lazer e principalmente de formação intelectual.

Considerando a própria característica da vida moderna (a tecnologia como causadora da preguiça do leitor) implica apropriar-se de recursos argumentativos para instigar no educando o hábito de leitura, correlacionando à produção escrita.

Para desenvolver a análise do nosso trabalho, apresentaremos os conceitos de Gêneros e Discursos; Linguagem e Língua; Suportes textuais e Interação Literária. Faremos comparações entre CBC, PCNs e Temas Transversais.

Estes conceitos facilitarão a compreensão dos professores do ensino fundamental da rede municipal de Itabirito e nortearão as propostas de formar leitores competentes e produtores conscientes.

1- Gêneros e discursos

Os PCNs defendem o ensino da escrita através de gêneros. Para Marcuschi (2002), gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as

atividades comunicativas do dia-a-dia. Segundo os conceitos de Benveniste (1974), discurso é o sistema partilhado pelos membros de uma comunidade lingüística; o uso é restrito – de acordo com as normas; é um fenômeno que inclui o texto em seu contexto.

Abordaremos, então, este tema em subtemas (contextualização; tematização; enunciação e textualização), confrontando opiniões e fazendo comparações teóricas de conceitos.

A – Contextualização

O conceito de contextualização segundo o CBC é o reconhecimento e análise do contexto de produção, circulação e recepção do texto e reconhecimento do gênero. Os PCNs tratam a questão da contextualização como contexto.

Dubois(1973) conceitua contexto como conjunto das condições sociais que podem ser levadas em consideração para estudar as relações que existem entre o comportamento social e o comportamento lingüístico – muitas das vezes designado como contexto social de uso da língua. São os dados comuns ao emissor e ao receptor na situação cultural e psicológica, as experiências e conhecimentos de cada um dos dois.

Platão e Fiorin (1990) em “Lições de texto – Leitura e redação” pág. 402, consideram contexto como unidade lingüística maior, responsável pela atribuição de sentido a uma unidade menor que está inserida nela: assim, a frase constitui o contexto da palavra; o texto o da frase e etc. O contexto é um fator da atribuição de sentido.

Orlandi, (1996) conceitua contexto não como a interação do leitor com o texto (sujeito/objeto), mas com outros sujeitos. Esta relação se dá entre homens; são relações sociais e históricas, mediadas pelo objeto (como o texto). A relação entre os interlocutores constitui um dos componentes do contexto, na situação de leitura. Os modos de leitura do texto (possíveis, propostos e pressupostos) são também importantes e constitui parte integrante de toda contextualização da leitura; a própria instauração do autor e do leitor em sua relação como sujeitos – sujeitos e sentidos são elementos de um mesmo processo: o de significação.

Segundo Koch (2000), contexto é a “bagagem cognitiva”do sujeito; é a complexa rede de fatores situacionais, socioculturais e

interacionais. O contexto é a parte da formação desse sujeito: conhecimentos gerais que representam os conhecimentos proceduais (histórias e experiências).

O texto assume esse espaço; lugar de interação em que o sujeito se institui. Entende-se a partir desse conceito que contextualização é o processo de interação do sujeito, suas marcas cognitivas e as informações de um determinado momento sócio-histórico com a linguagem. Nessa situação ele reconhece suas relações com o mundo.

Jean-Paul Bronckart (2003), em “Atividade de linguagem, texto e discursos” conceitua o contexto como algumas das representações sobre o mundo, que o agente leitor ou produtor mobiliza – são situações de ação interiorizada que influi na leitura ou produção de um texto empírico. É o ponto de partida.

Confrontando os conceitos deste autor, supracitado, com os conceitos do CBC é pertinente afirmar que ambos compartilham das mesmas opiniões. Com base nas informações interiorizadas um conjunto de decisões devem ser tomadas na contextualização: reconhecimento e escolha do gênero que parece ser o mais adequado às características da situação interiorizada, os tipos de discurso e todos os mecanismos que compõem o gênero de texto escolhido (para leitura ou produção).

Concluimos que o contexto é um fator da atribuição de sentido; a contextualização é o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado (fatores físicos, sociais e subjetivos). E que contextualizar é colocar em evidência nosso conhecimento de mundo; nosso arquivo interior de experiências e histórias.

B – Tematização

Segundo Platão e Fiorini, a tematização implica a construção de um texto com temas, ou seja, palavras abstratas. Os textos temáticos têm a função interpretativa: implicam as coisas do mundo, ordenam, estabelecem relações de dependências entre elas, fazem comentários sobre suas propriedades.

Ao relacionar textos para estudo, é preciso ter em mente que a instituição educacional deve garantir ao educando o contato com textos de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade; devem

ser adequados do ponto de vista discursivo semântico e formal, com níveis cada vez mais complexos de organização.

A tematização é um dos níveis da concretização do sentido; são os termos que explicam algo presente no mundo natural. Na sequenciação do texto, ela assume vital importância no modo como se opera a progressão textual. Do ponto de vista funcional, tal hierarquia se concretiza através dos blocos comunicativos, que tem sido denominados tema (tópico, dado) e rema (foco, comentário novo); concepções que variam de acordo com as duas perspectivas: oracional e contextual. A questão da articulação tema (que parte do presente) para que o aluno alcance o rema (novidade), foi desenvolvido pelos lingüistas da Escola Funcionalista de Praga, preocupados com a organização da unidades semânticas de acordo com seu valor comunicativo.

De acordo com o CBC, é necessário que o aluno além de decodificar, codificar textos escritos, reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentido; que coloquem em jogo diferentes fatores como: situação comunicativa, o ponto de vista dos interlocutores, finalidade da interlocução, as imagens que cada um tem de si e dos outros. Que os interlocutores sejam capazes de compreender e produzir diferentes gêneros textuais.

Os PCNs tratam a tematização como escolha de tema. Os Temas Transversais tratam didaticamente a tematização em sua apresentação e organização de conteúdos, com o objetivo de permear de maneira consistente as diferentes áreas do conhecimento e da vivência escolar. Porém considera a flexibilidade na abordagem de tópicos, a fim de que os conteúdos ganhem significado e potencialidade de aplicação, e o desenvolvimento dos conteúdos de acordo com as particularidades da faixa etária de crescimento, para que o tratamento dos temas tenha a maior relação possível com questões presentes na vida dos alunos.

Relacionando os conceitos abordados sobre textualização à nossa prática pedagógica, verificamos que é coerente com a nossa metodologia de trabalho. Privilegiamos temas que são de domínio e competência escolar, que estão em circulação na sociedade e que têm significado para os alunos.

A escolha desses temas é bem diversificada: datas comemorativas do calendário escolar (carnaval; páscoa; dia do índio etc); assuntos atuais (jornalísticos e que circulam na sociedade) ou temas literários (contos de fadas, fábulas, poesias, etc). Eles produzem o contato do aluno com

o mundo exterior, permitindo-lhes assim estabelecer correlações entre o dado e o novo e operar criativamente com todos os dados armazenados que têm.

C – Enunciação

Para Benveniste (1974), a enunciação é um ato individual de colocar a língua em funcionamento. O locutor é sempre responsável por colocar a língua em funcionamento.

Um falante utiliza-se da língua para produzir enunciados. A enunciação é o lugar de instauração do sujeito e este é o ponto de referência. Tem sempre a possibilidade de troca.

Chauradeau (1977) define enunciação como discurso, se considerarmos o enunciado no seu quadro enunciativo, mas o sentido do enunciado repousa sobre um consenso, o que permite apreendê-lo fora da enunciação. Não tem valor de comunicação. Dentro de um discurso, a enunciação poderá acrescentar algo novo ou apenas dizer algo que já foi dito.

Para Charles Bally, a enunciação é um ato individual de utilização da língua, enquanto enunciado é o resultado desse ato. A enunciação é constituída pelo conjunto dos fatores e dos atos que provocam a produção de um enunciado. Ela engloba a comunicação.

De acordo com os conceitos do CBC, a enunciação une o reconhecimento das vozes do texto e seus posicionamentos diante do tema.

Enunciação é, portanto, o processo de produção dos discursos constitutivos dos textos. Trata-se da organização das vozes (idéias) veiculadas pelos textos.

D – Textualização

O CBC define que textualização é o discurso ou seqüências discursivas que constituem o texto. Os PCNs conceituam a textualização como conjunto de relações semânticas, compreendido como unidade significativa global.

Há um confronto de oposições conceituais por parte de Costa Val (1987) ao apontar textualização como textualidade. Ela defende o ponto de vista

que a textualidade é um conjunto de características que fazem com que um texto seja texto e não apenas uma seqüência de frases.

Para compreender e produzir textos orais e escritos, é necessário haver uma reflexão sobre os processos de textualização que devem ser vistos como objeto de estudo central da disciplina, o que exige novos níveis de análise e novos procedimentos metodológicos, a começar pelo reconhecimento de que estudar a língua é mais que analisar gramática em seus significados de palavras.

Entender a textualização inclui estudar as dimensões pragmáticas e discursiva da língua, nas quais se manifestam as relações entre as formas lingüísticas e o contexto, em que são usadas. Nessa perspectiva, a coerência e a coesão não são qualidades de textos, mas se produzem no contexto, com base no trabalho lingüístico dos interlocutores e seus conhecimentos compartilhados.

De acordo com Beaugrande e Dressler (1983) são sete fatores os responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer. São cinco pragmáticos, um formal e um lógico semântico. Devemos sempre levar em consideração os procedimentos da intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, coesão e coerência, que sempre estarão relacionados com os mecanismos gramaticais e lexicais.

Os PCNs conceituam a textualização como conjunto de relações semânticas, compreendido como unidade significativa global. Privilegiar o texto como objeto de estudo da disciplina não significa transformar a aula de língua portuguesa num plenário de discussão de variados temas.

Estudar o texto implica considerá-lo em sua materialidade lingüística, seu vocabulário e sua gramática. Implica analisar as inter-relações condições de produção e a configuração semântica e formal dos diversos tipos de textos.

Devemos sempre ter em mente que a língua oral e a escrita não podem se isolar uma da outra, pois uma depende da outra em maior ou menor grau, dependendo da situação. Entra aí o trabalho do professor em possibilitar ao aluno a ter contato com outros tipos de linguagem, além do padrão. Será mais proveitoso se o aluno vivenciar situações concretas de comunicação, como: compreender e produzir seu texto; refazer seus próprios textos ou retextualizar textos orais bem como textos escritos de determinado gênero.

Em um artigo publicado em 2006, a doutoranda Simone Bueno Borges da Silva critica os conceitos expostos nos PCNs. Segundo ela, esses conceitos são retextualizados (Travaglia-1992), ou seja, “transformados em um todo comunicativo expressivo, escrito em virtude de uma necessidade imposta pela alteração da língua”. Essa necessidade é uma tentativa do estado e seus subordinados de redefinir ou parametrizar os conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental, em âmbito nacional.

É preciso, porém, ter em mente que, ao final da Educação Básica, o aluno deve estar em condições de usar a linguagem oral e escrita em situações públicas de interlocução, palestras, seminários de caráter político, técnico; leitura e produção de textos científicos, etc. Vale ressaltar que há gêneros que os usuários só precisam interpretar, mas não produzir, constituindo, portanto um critério de seleção.

Com relação à adequação e ao nível de complexidade dos textos, deve-se considerar adequado o texto que, fazendo ou não o uso de formas lingüísticas apresentadas pela gramática normativa, apresentam marcas lingüísticas que vão possibilitar o interlocutor fazer referências contextuais e contextuais, produtoras de coerência e coesão.

Sendo assim, quando os textos apresentados não possuírem a qualidade de coerência e coesão, faz-se necessário que o professor apresente os pontos importantes que serão destacados.

Marcuschi propõe que se veja a lingüística do texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão textual superficial, ao nível semântico e cognitivo, e o sistema de pressuposições e implicações à nível pragmático dá produção do sentido no plano de ações e intenções. Em suma, a lingüística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado, num complexo universo de ações humanas.

Portanto, tanto CBC como Costal Val afirmam que um discurso quando produzido manifesta-se lingüisticamente por meio de textos, onde o produto da atividade discursiva oral e escrita forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Considerando os conceitos acima de textualização, dentro de nossa prática pedagógica tentamos trabalhar com textos a garantir progressivamente que nossos alunos sejam capazes de: compreender o sentido das mensagens orais e escritas; desenvolver a sensibilidade para reconhecer os tipos de portadores, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor (intencionalidade); ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos, de acordo com o seu nível, sabendo identificar aqueles que respondam às suas necessidades; utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar; produzir textos escritos coesos e coerentes, dentro dos gêneros, e refazer/ revisar o seu texto.

2 – Linguagem e língua

Os PCNs são a referência . Cabe à escola ensinar a língua padrão e formar o falante ideal, aquele que é capaz de expressar-se d e forma adequada dependendo do lugar e da situação.

Quem produz a linguagem é a massa. Saussure (1916) afirma que a linguagem parte do conceito de signo. Sabendo e sendo conhecedor do sistema da língua, cada indivíduo cria a sua linguagem; é uma abstração.

Considerando as referências dos PCNs e o conceito de Saussure sobre a linguagem é discrepante a afirmação de Chomsky (1957) que a linguagem pertence ao homem; é inata.

Para Sírío Possenti, a linguagem é um fenômeno suficientemente complexo. É um “sistema de sistemas”. Conceitua as línguas como manifestações da linguagem. Não são sistemas internamente uniformes; variam em praticamente todos os domínios (fonologia, morfologia, sintaxe e lexo). Não é código. Não há uma isomorfia entre forma e conteúdo. Ela é indeterminada, freqüentemente relacionada a fatores históricos, culturais e ideológicos.

Para Marcuschi, a língua é um sistema de regras opositoras. É um fator de identidade; é desencarnada e não depende dos falantes. É um fenômeno social – varia geograficamente. Considera também, a língua

como forma de ação; uma atividade; interatividade e trocas comunicativas.

Concluimos então, que a linguagem não é automática e pode não servir apenas para comunicar mensagens – deve servir também, e em boa medida, para o lúdico.

No processo educativo da escola os temas transversais corroboram com o ensino da língua e da linguagem, com propostas de práticas lingüísticas que viabilizam a construção do conhecimento do aluno, de forma crítica e participativa. Supera a necessidade do aprender na escola apenas para passar de ano e sim tornar-se um cidadão.

Com relação a pedagogia dos projetos, proposta pedagógica citada como inovadora pelos PCNs, nossa prática e nossa experiência com projetos desenvolvidos na escola, demonstram que alguns resultados obtidos ainda são pouco satisfatórios, uma vez que na maioria das vezes os temas são escolhidos, não colocando em evidência o interesse dos alunos. A realidade que observamos na maioria das escolas são de propostas prontas, com atividades previamente elaboradas. Isso se deve a concepção incoerente do conceito de projeto - qualquer ação pedagógica dentro da escola passa a ser concebida como projeto. O tempo proposto para a execução é delimitado e, em se pensando nos demais conteúdos a serem ensinados especificamente (porque são cobrados depois), a pedagogia de projetos deixa a desejar.

Faz-se necessário uma revisão de conceitos das propostas dos PCNs e uma nova postura do corpo docente. Só assim, a equipe escolar, engajada nessa proposta bem definida, terá condições de fazer com que o trabalho com projetos seja algo agradável, prazeroso e que viabilize realmente a construção do conhecimento do aluno.

3 – Suportes textuais

Suportes textuais são materiais para exploração lingüística.

Deve ser objetivo da escola formar “leitores competentes e escritores conscientes”; habilitados a produzir textos coerentes, organizados e de clara compreensão, com função social definida e estrutura textual. Falamos sobre alguém capaz de escrever expressando seus sentimentos, experiências ou opiniões. E para que isso aconteça faz-se necessário que os professores selecionem textos de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade, adequados ao ponto de vista semântico e formal, e com níveis cada vez mais complexos de

organização, funcionando como pré-textos. Assim, os alunos terão referência da estrutura do texto que deverá ser produzido.

Ângela Maria da Silva Souto e Vilma de Sousa concordam que buscar textos em suportes dirigidos ao público infanto-juvenil (livros literários e paradidáticos, revistas juvenis, suplementos de jornais) e em autores de qualidade que se dedicam a escrever para essa faixa etária pode contribuir para a qualidade do material a que se expõe o aluno e facilitar a sequenciação dos textos quanto ao nível de dificuldade de leitura: textos publicados em revistas de divulgação científica destinada a crianças e jovens, serão de mais fácil leitura que textos publicados em revistas científicas especializadas.

Por isso, o texto do jornal deve ser mais do que suporte. Esse material, além de ser analisado em sala de aula e proporcionar o letramento, que segundo Ângela Kleiman é “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contexto específico para fins específicos” deverá ser o lugar apropriado de se colocar em uso as funções sociais da escrita.

Se nos propusemos a apontar soluções para formar leitores competentes e produtores de textos conscientes, nos concentraremos no jornal como objeto de construção dessas habilidades e não mero suporte. O leitor literário pode ser o produtor desse objeto em questão – o produtor de textos jornalísticos. Vale ressaltar que, nessa perspectiva, ele poderá colocar em uso diferentes funções da língua escrita, em diferentes gêneros, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.

Por esse motivo, queremos destacar a importância de trabalhar com a leitura e produção de textos jornalísticos dentro da sala de aula. A imprensa é o reflexo da sociedade em um momento; ela suscita interrogações permanentes às crianças e o professor deve considerar tais indagações de forma franca e natural. Ler o jornal é muitas vezes um ponto de partida para a busca de outras fontes de informações: a biblioteca escolar torna-se então, lugar de consulta. Lendo, facilita diversas atividades - a biblioteca pode ser lugar de produção e exposição. Numa sala de aula onde se convive com a imprensa, a atmosfera é alegre, dinâmica, nenhuma criança é diferente. Os trabalhos, a partir da imprensa, são muito variados nos objetivos, na forma, e no conteúdo.

O jornal tem seu lugar em todas as classes: pode ser o complemento de um método qualquer que seja ele; pode ser um meio de avaliar diferentes

conhecimentos adquiridos; evidencia as relações existentes entre as disciplinas. A imprensa não é uma disciplina a mais. Ela é multidisciplinar, permitindo atingir objetivos diversos.

Assim, a criança é colocada em situações autênticas de leitura e de escrita. Os exercícios divertidos e bem adaptados ajudam a criança a construir as habilidades de leitura em seu próprio ritmo.

Por outro lado, o jornal oferece diversas possibilidades ao pequeno leitor como: fixar suas experiências na leitura de outros materiais escritos; conhecer o meio físico e humano, próximo ou distante; compreender progressivamente como esse meio se organiza e funciona; refletir sobre os temas da atualidade que lhe dizem respeito; criticar e propor soluções e produzir para outros leitores.

A criança apropria-se dos instrumentos necessários para ser hoje e, amanhã ainda mais, um cidadão ativo, autônomo e responsável, a partir da pré-escola.

Em nossa prática pedagógica, trabalhamos com o jornal como referência das atividades: depois de analisarem os gêneros, comparar, selecionar, promover relações reais, os alunos produzem alguns gêneros. Esse material é arquivado, e ao final do ano letivo publica-se um livro. Por isso, não consideramos que seja algo distante e impossível a proposta de transformar o leitor literário em produtor de textos jornalísticos. Já nas séries iniciais (1º, 2º e 3º), os alunos se apropriam da escrita e de suas funções sociais na prática. Na 4º série, passam a elaborar o Jornalzinho informativo da escola, que conta com a participação dos alunos na execução. Há todo um trabalho de pesquisa de campo, para coletar dados e matérias a serem divulgados no jornal. Ele tem nome (que foi escolhido por meio de votação na escola) e sua divulgação é mensal. Tem como público alvo os alunos das outras séries da escola, seus familiares e os funcionários .

4 – Interação literária

Analisaremos este tema, confrontando as planilhas do CBC, a argumentação dos PCNs e dos Temas transversais, embasados nos conceitos teóricos de Michel Foucault (1964).

De acordo com as propostas do CBC, a interação literária garante ao aluno a incorporação das quatro operações analisadas anteriormente: contextualização, tematização, enunciação e textualização.

A aprendizagem da leitura evolui em diferentes ritmos; é um processo que se dá na relação com o outro. É por isso que é tão importante

que os alunos leiam, independente do tamanho do texto proposto, garantindo a eles momentos lúdicos e de formação intelectual.

É preciso que nossos alunos saibam ler muito bem, inclusive nas entrelinhas, para que esta competência se torne um instrumento útil de interação, de luta pela vida.

Se considerarmos que “ler é questionar algo escrito”, o texto literário emprega todos os recursos da língua com liberdade e originalidade, para criar beleza, produzindo uma mensagem artística (Ana Maria Kaufman e Maria Helena Rodrigues- 1995). É por isso que se considera a atividade literária como uma atividade interativa: a criança se coloca perante o mundo, questionando e criticando, levantando e confirmando hipóteses. Ela é essencial devido à temática variada.

Os PCNs tratam o texto literário como representação – um modo particular de dar forma às experiências humanas. Não constitui padrões do modo de ver a realidade, que é o discurso científico. Ele ultrapassa e transgredir, para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo; entre a imagem e o objeto. Essa mediação autoriza ficção e a interpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. O texto literário é outra forma/fonte de produção/ apreensão de conhecimento.

Michel Foucault (1964) em *Linguagem e Literatura*, afirma que literatura é uma linguagem ao mesmo tempo única e submetida ao duplo (pág. 147). A literatura é transgressão, é a virilidade da linguagem contra a feminilidade do livro. Ela não deve ser compreendida nem como a linguagem do homem nem como a palavra de Deus, nem como a linguagem da natureza, nem como a linguagem do coração ou do silêncio – é uma linguagem transgressiva, mortal, repetitiva, reduplicada: a linguagem do próprio livro.

A proposta dos PCNs confirmam os conceitos teóricos de Michel Foucault de que a literatura tem uma intenção de transgressão da linguagem. Ela tem por obrigação o aprimoramento da linguagem.

A proposta de interação literária do CBC é pertinente à proposta dos PCNs. O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. Constitui uma forma particular de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética.

Para Michel Foucault (1964, pág. 142),

O paradoxo da obra reside no fato de só ser literatura no exato momento de seu começo.

O que faz com que a literatura seja literatura, que a linguagem escrita em um livro seja

Literatura é uma espécie de ritual prévio que traça o espaço da consagração das palavras.

A sugestão proposta pelo CBC é a organização de unidades temáticas com poemas, contos e romances. Suportes que desenvolverão as competências de ler textos literários com envolvimento da imaginação e da emoção; reconhecer a participar do pacto proposto por textos literários; reconhecer recursos lingüísticos presentes nesses textos; recuperar a criação da linguagem realizada nesses textos.

Assim, a melhor maneira de desenvolver a competência e o gosto pela leitura literária, é criar situações em que o aluno tenha oportunidade de interagir com o objeto que se quer que ele conheça e aprecie.

Em nossa prática pedagógica trabalhamos reconto e reescrita de histórias ouvidas ou lidas; resumo de contos; reconhecimento e interpretação das funções comunicativas da capa de um livro; leitura oral (com entonação e ritmo) de poemas e poesias, que vem privilegiar o sentimento, a emoção, e desenvolve a beleza da linguagem escrita.

Considerações finais

Podemos dizer que, para que a produção de texto tenha maior proveito em sala de aula e possa constar como uma forma de interação, é preciso que o aluno receba do professor orientações.

Isso porque, ao escrever, os alunos se envolvem numa tarefa particularmente difícil para um aprendiz: a de coordenar decisões sobre o que dizer (organização das idéias ao longo do texto) com decisões sobre como dizer (léxico, recursos coesivos, etc) com a tarefa quase sempre mais lenta, de grafar, ou seja, a produção de textos como a escrita. É uma tarefa que supõe que o escritor (ainda que iniciante) assuma diferentes papéis: o de quem planeja o texto, o de quem o lê para revisá-lo e o de quem o corrige propriamente.

O educando precisa aprender a ir lapidando o que escreve, até chegar a um texto que tenha coesão, coerência, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, intertextualidade, bem como expressividade e adequação formal, relativa ao gênero.

Evidentemente, isso só se torna possível se tiver constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.

Bibliografia:

- BEAUGRAND, Robert de. et DRESSLER, Wolfgang U. Trad. Inglesa: Introduction to Textlinguistics, London, Longman. 1981.
- BENVENISTE, Eduardo. *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas: Pontes. 1974
- BRONCKART, Jean- Paul. Atividades de Linguagem, textos e discursos. São Paulo. Educ. 2003.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et Discours. Elements de Semiolinguistique*. Paris. Hachette.1977
- CHOMYSK, N. *Syntactic Structures*. Mouton. 1957
- COSTA VAL, M. G. *Redação e Textualidade*. São Paulo. Martins Fontes. 1987
- DUBOIS, Jean. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo. Cultrix .1973.
- FIORIN, José Luis et SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo. Ática. 1990.
- FOUCALT, Michel. *Linguagem e literatura*. Texto das duas conferencias pronunciadas nas Facultes Universitaires Saint-louis, de Bruxelas.1964
- KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente. Projeto de pesquisa*. IEL/ Unicamp. Mimeo. 1990.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo. Cortez. 2000
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros Textuais e Ensino*. Lucerna. 2002.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo. Cortez. 1996

Acabou-se de imprimir nas oficinas
da Editora e Gráfica Dom Viçoso, em dezembro de 2007,
a pedido da Associação Aldrava Letras e Artes.

Os trabalhos reunidos nesta obra são uma mostra da preocupação central dos professores do Curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, extensão em convênio com a Prefeitura Municipal de Itabirito, Minas Gerais. Essa preocupação é a de fazer dos alunos (professores em atividade na Rede Municipal de Educação daquele município) docentes capazes de refletirem sobre os mais diferentes aspectos do funcionamento das linguagens que usam e ensinam. Esses alunos/professores não só obtiveram um diploma, mas também legaram ao município que patrocinou a realização do Curso uma contribuição teórica e prática, com este livro, sobre o ensino da Língua Portuguesa.

J. B. Donadon-Leal
Organizador

