



**REALIZAÇÃO**  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL  
CENTRO DE HUMANIDADES – CH  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

**ANAIS**

# TRABALHOS COMPLETOS

## SUMÁRIO

GD 01: PRÁTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO.....	03
GD 02: LÍNGUA, MEMÓRIA E HISTÓRIA NA CENA DO DISCURSO.....	07
GD 03: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA ASSOCIADA A GÊNEROS TEXTUAIS .....	11
GD 04: LETRAS E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO: INTERFACES .....	14
GD 05: ANÁLISE CRÍTICO-LITERÁRIA DE OBRAS DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL .....	17
GD 06: LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS .....	20
GD 07: POESIA E ENSINO .....	24
GD 08: FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	27
GD 09: USO DE TECNOLOGIAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	34
GD 10: ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	37
GD 11: LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	46
GD 12: ESTUDOS DA TRADUÇÃO .....	49
GD 13: LITERATURA INFANTIL E ILUSTRAÇÃO .....	55
GD 14: PIBID E OUTROS PROJETOS .....	58
GD 15: RELATOS DE PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	65

---

### **GRUPO DE DISCUSSÃO 01:**

#### **PRÁTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

**EMENTA:** O ensino e o estudo da língua portuguesa no ensino médio está associado a discursos de modernidade, o que traz consequências políticas para a imagem que o professor tem do que seja ensinar língua e para a imagem do que o aluno tem do que seja aprendê-la. O processo de ensino-aprendizagem, portanto, é atravessado por atividades linguísticas e práticas discursivas cotidianas, que envolve tanto a oralidade das conversações espontâneas quanto a escrita padrão do texto literário ou jornalístico. Esse grupo de discussão pretende acolher trabalhos que descrevam e analisem esses dois campos de pesquisa, no eixo do professor de ensino médio: a oralidade e a escrita como determinantes nas práticas linguístico-discursivas do sujeito contemporâneo.

## REDAÇÃO DO ENEM: ESTUDO SOBRE PRÁTICAS LETRADAS

Elisa Cristina Amorim FERREIRA (Pós-LE/UFCG)<sup>1</sup>  
Williany Miranda da SILVA (Pós-LE/UFCG)<sup>2</sup>

**RESUMO:** O ENEM, um importante instrumento avaliativo do Ensino Médio, vem sendo usado, desde 2009, como forma de seleção de alunos para o ingresso em instituições federais de ensino superior, em substituição parcial ou total ao vestibular tradicional, e também como forma de acesso a programas do Governo Federal. Com base nesse contexto, buscamos responder a seguinte questão: *Que práticas letradas estão subjacentes à proposta de redação presente na prova do ENEM, tomando como base a proposta de 2011?* Para tanto, objetivamos investigar as práticas de letramento subjacentes à proposta de redação do ENEM 2011. Os fundamentos teóricos utilizados recuperam alguns estudos sobre letramento (SILVA, 2009 e 2010; KLEIMAN, 2006 e 2008, entre outros). A metodologia, de inspiração interpretativista, seguiu os procedimentos dos trabalhos documentais e exploratórios. Os documentos analisados foram a “Proposta de Redação do ENEM 2011” e o documento oficial que a subsidia “Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórica Metodológica”. Como resultados, a pesquisa apontou que as práticas letradas subjacentes à proposta de redação do ENEM 2011 estabelecem-se tanto numa perspectiva autônoma quanto numa perspectiva ideológica do letramento, refletindo, portanto, em abordagens de leitura e escrita que revelam um letramento escolar, mas que também exigem práticas ligadas aos múltiplos letramentos sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** ENEM; Proposta de Redação; Práticas Letradas.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação, tinha como objetivo principal, segundo INEP (2005), possibilitar uma referência para auto avaliação, tendo por base competências e habilidades. Outro objetivo seria servir como “modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho” (op. cit., p.7). Desde 2009, por pressão governamental, o exame vem sendo usado como forma de seleção de alunos para a entrada em algumas universidades federais, em substituição parcial ou total ao vestibular tradicional, além de dar acesso a programas do Governo Federal, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies).

Diante desse cenário, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: *Que práticas letradas estão subjacentes à proposta de redação presente na prova do ENEM,*

<sup>1</sup> A autora é mestranda bolsista CAPES do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, graduada em Letras pela mesma instituição de ensino superior.

<sup>2</sup> A coautora é professora doutora da Universidade Federal de Campina Grande.

*tomando como base a proposta de 2011? Com a finalidade de respondê-la, tivemos como objetivo: Identificar as práticas de letramento subjacentes à proposta de redação do ENEM 2011.*

A motivação para abordar o tema justifica-se pela importância dada atualmente ao ENEM e sua responsabilidade de definir quem está habilitado a ingressar na universidade e quem não está. O ENEM, em sua nova configuração, delimita o perfil do aluno esperado pelas instituições de ensino superior e, conseqüentemente, o perfil do profissional que será formado.

Justifica-se, também, por a proposta de redação ser a única questão que visa à produção textual, na qual se alia habilidades de leitura e escrita. Apenas a proposta de redação, em toda extensão do ENEM, é discursiva; todas as demais são de múltipla escolha. Com isso, podemos dizer que o candidato tem, nessa atividade de produção, a oportunidade de demonstrar efetivamente suas habilidades enquanto usuário (aquele que lê, reflete, se posiciona sobre determinado assunto e escreve) e não apenas falante (aquele que desempenha habilidades de leitura instrumental).

Quanto à metodologia, realizamos uma pesquisa interpretativista, exploratória de viés documental (cf. BORTONI-RICARDO, 2008; SANTAELLA, 2001). Os documentos foco de nossa análise foram a “Proposta de Redação do ENEM 2011” aplicada, juntamente com a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e a prova de Matemática e suas Tecnologias, no segundo dia de provas do ENEM (23 de outubro de 2011); e o documento oficial que a subsidia: “Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórica Metodológica”.

## **2. LETRAMENTO: AGÊNCIAS, EVENTOS E PRÁTICAS**

Letramento, de modo geral, diz respeito ao uso da leitura e da escrita. Ser letrado, conseqüentemente, é saber incorporar as práticas de leitura e de escrita ao seu cotidiano, de maneira a usá-las adequadamente (cf. KLEIMAN, 2008). Devido à sua complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram no seu domínio, dois modelos de essências opostos, nos quais por tradicionalmente se ancoram a maioria dos estudos sobre letramento, estabeleceram-se: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*.

A definição desses dois modelos foi realizada a partir das ideias de Street (1984 apud KLEIMAN, 2008) numa tentativa de determinar os ideais que se opunham no que se diz respeito ao estudo do letramento.

O primeiro modelo ou abordagem prega a autonomia da escrita, isto é, a escrita seria um produto completo em si mesmo, não dependendo de aspectos contextuais de produção. Portanto, pressupõe a existência de apenas uma forma de letramento, enquanto atividade única e singular e a prática letrada como universal, invariável e repetitiva, já que é a mesma seja qual for a situação comunicativa em que figurar.

Por sua vez, o segundo modelo entende o letramento como ideológico. A escrita não é autônoma, pois está interligada à leitura, assim como, ambas (escrita e leitura) estão interligadas às questões ideológicas e ao contexto sócio-histórico-cultural em que aparecem. Defende-se a tese de que “não só a escrita como também a leitura são atividades humanas complexas, inseparáveis das pessoas e dos lugares onde se configuram” (SILVA, 2009, p.22). Os usos e as funções do letramento, nesse sentido, não são universais, logo não podem ser generalizados, dado que mudam/variam conforme o contexto em que são observados, os objetivos da comunicação, a posição social dos interlocutores e as habilidades desses interlocutores quanto à estrutura e funcionalidade dos gêneros textuais, assumindo significados específicos em instituições e esferas sociais determinadas.

Ao tecer considerações sobre as duas abordagens de letramento, Marcuschi (2001, p.25) afirma não ser mais possível “investigar questões relativas ao letramento [...] permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos”. Por conseguinte, uma perspectiva autônoma não garante a apreensão do fenômeno de letramento observado, pois, seu olhar é limitado aos aspectos linguísticos. Em contrapartida, a abordagem ideológica de letramento traria resultados mais satisfatórios por considerar aspectos linguísticos, históricos, culturais e discursivos.

Considera-se, na perspectiva ideológica, que a escrita não deveria ser observada isoladamente, fora do seu contexto sociocomunicativo, haja vista que todo texto é um evento comunicativo, inserido numa prática social de uso da língua, submetido a determinadas regras sociais. Nesta perspectiva, para os defensores desta abordagem, não há um letramento, mas vários letramentos e várias práticas letradas.

Em resumo, entendemos Letramento, segundo Kleiman (2006), como as práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita, adquirindo múltiplas funções e significados dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, em outras palavras, da agência de letramento por ele responsável.

Para melhor entendermos a perspectiva do letramento e, com isso, subsidiar melhor nossa análise, é importante definir os três elementos constitutivos do letramento: agência de letramento, eventos de letramento e práticas letradas.

Agências de letramento correspondem às diferentes áreas da vida dos sujeitos (familiar, política, religiosa, educacional etc.), as quais se associam a letramentos (cf. KLEIMAN, 2008). Como nos apresenta Silva (2009), a noção de agência ultrapassa a concepção de lugar físico, referindo-se a um espaço sociodiscursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas socialmente pelos sujeitos participantes das agências.

Eventos de letramento são situações comunicativas mediadas/permeadas por textos escritos, ou seja, eventos são atividades nas quais o letramento tem um papel, nessas atividades não é necessária a presença de um texto escrito graficamente, mas que a ideia de um certo texto seja retomada oralmente.

Os eventos seriam, desse modo, episódios observáveis nas diferentes agências de letramento, sendo passíveis de descrição, além de serem regidos por uma recorrência e por regras construídas sócio-historicamente. Recorrência esta que não está associada à repetição, pois nem sempre a maneira como se processa um evento é a mesma, já que cada evento tem suas peculiaridades, que devem ser observadas segundo a situação na qual aparecem (SILVA, 2009, p.52). Em outras palavras, os eventos variam de grupo para grupo, de comunidade para comunidade, de acordo com seus interesses e valores, e são situados numa determinada época.

As práticas letradas, por fim, são as unidades básicas do letramento, as quais revelam os usos culturalmente construídos da escrita pelos sujeitos em um determinado evento. Bem como os eventos, as práticas são formadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, prescrevendo quem pode produzir ou ter acesso a esses textos. Desse modo, as práticas letradas consistem na habilidade que o indivíduo tem de saber manipular a escrita e a fala em diferentes situações, na competência que ele possui para utilizá-las conforme as exigências dos eventos de letramento.

Como podemos perceber, os três conceitos, brevemente apresentados, são interligados e imbricados, podendo ser relacionados conforme as palavras de Silva (2009, p.55): “enquanto os eventos são regidos por regras estabelecidas pelas agências de letramento, as práticas seguem normas estabelecidas pelos eventos. É como se o evento estivesse para a agência como as práticas estão para o evento”.

### 3. A REDAÇÃO DO ENEM E AS PRÁTICAS LETRADAS: UMA ANÁLISE

A *proposta de redação* do ENEM 2011 foi aplicada no segundo dia de provas, juntamente com duas outras provas (“Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e “Matemática e suas Tecnologias”). O total de 90 questões mais redação deveriam ser respondidas pelos candidatos em, no máximo, 5h30min. Um tempo relativamente curto se pensarmos que a grande maioria das questões de múltipla escolha está relacionada a textos, demandando maior tempo para realização das mesmas. Se o tempo de 5h30min fosse destinado apenas às questões de múltipla escolha, os candidatos teriam 3min66s para cada questão, o que já parece ser pouco. Mas se atenderem as instruções do ENEM, realizaram a prova em apenas 5h e destinaram 30min para marcação do Caderno de Respostas, assim, refazendo os cálculos, teremos 3min33s para cada questão. Todavia, falta-nos ainda a proposta de redação para ser cumprida. Quanto tempo seria destinado para ela, quando se tem 3h33min para cada questão? A resposta não é tão simples.

Ao realizarem a prova do ENEM, em decorrência do pouco tempo, alguns candidatos optam por realizarem a proposta de redação após a resolução de todas as questões. Essa estratégia, geralmente, força o candidato a produzir a redação em poucos minutos e sem a atenção que uma produção textual requer, pois o tempo corre contra ele, além dos outros fatores estressantes envolvidos. Outros candidatos escolhem realizar inicialmente a proposta de redação, mas, em alguns casos, o tempo restante não permite a resolução de todas as 90 questões de múltipla escolha, porque se destinarmos 60min para a redação (leitura, elaboração de ideias, rascunho e versão final), restaram apenas 2min66s para cada uma das 90 questões. Lembrando que dentre essas, temos questões que envolvem, de maneira mais explícita, as disciplinas escolares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) e Matemática.

Ou seja, independente da ordem de realização da prova do ENEM, o candidato corre “riscos” e dá, mesmo que inconsciente, prioridade a uma ou outra parte do material avaliativo. Isso nos faz pensar que a prova do ENEM 2011, configura-se como uma prova, antes de tudo, de fôlego, de resistência física e mental. O candidato, além do conhecimento conteudístico exigido para a resolução da prova, precisa ter habilidades de resolução. Em outras palavras, os concorrentes, para uma boa resolução do ENEM, precisam ter desenvolvido, em eventos de letramento semelhantes ao ENEM, isto é, em

eventos escolares/acadêmicos avaliativos, práticas que os permitiriam dar conta do Exame em sua totalidade.

Foquemos na proposta de redação, a qual, ao relacionarmos com as propostas dos anos anteriores, verificamos que esta segue o mesmo padrão. Apresenta-se em uma página e pode ter três blocagens de informações delimitadas, conforme se verifica nas figuras 1, 2 e 3, descritas e analisadas a seguir:

## COMANDO GERAL DA PROPOSTA

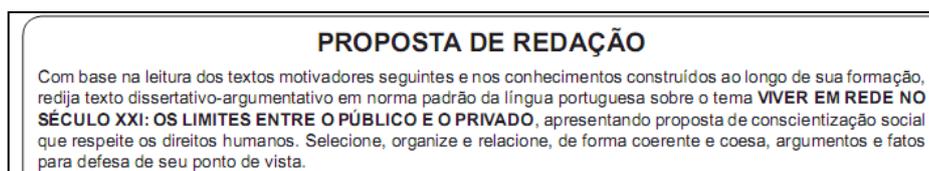


Figura 1: Comando Geral - Proposta de Redação ENEM 2011

A proposta de redação apresenta o comando mais específico e claro, dentre os comandos do ENEM. Todas as informações para a realização da redação estão bem especificadas, em contraposição, as questões de múltiplas escolhas, que, em muitos casos, deixam a desejar.

O comando indica, inicialmente, a leitura dos textos de apoio, em seguida, salienta que a redação a ser redigida, deve levar em consideração não só as ideias presentes nesses textos, mas também os conhecimentos construídos em toda a formação escolar do candidato. Essa indicação encontra respaldo na sessão “Metodologia de correção da Redação do ENEM” do “Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórica Metodológica”:

“A redação do Enem, assim como a parte objetiva da prova, é uma avaliação de competências. Para tanto, a matriz de competências é devidamente adaptada, a fim de avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto no qual ele demonstre capacidade de reflexão sobre o tema proposto. Essa reflexão faz-se a partir da leitura dos textos que compõem a proposta, conjugada à leitura da realidade. Para isso ele deverá mobilizar os conhecimentos adquiridos não só ao longo de sua vida escolar, mas também aqueles que resultam de sua experiência de vida.

O modo como é elaborada a proposta, envolvendo diferentes textos que tratam de temas atuais, em diferentes linguagens e sob uma ótica também diversa, resulta em uma prova que avalia conhecimentos de diferentes áreas.

Há o compromisso de que os temas abordem questões de ordem política, social, cultural ou científica, desde que apresentados como uma situação-problema, para a qual o autor do texto deverá propor soluções, respeitando os direitos humanos”. (Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórico-Metodológica / Inep, Brasília, 2005, p. 113).

Isso indica uma preocupação do ENEM em trazer para a prova não só o conhecimento das práticas escolares, mas também de outras práticas, a fim de enriquecer o texto produzido. Por conseguinte, mesmo por trás de uma ideologia pautada em aspectos que primam por habilidades e competências numa perspectiva autônoma e cognitivista, a dimensão social da escrita faz-se presente.

Posteriormente, temos a indicação do gênero a ser escrito: dissertação. Para alguns soa estranha a definição da dissertação enquanto gênero textual, pois tradicionalmente é considerada um tipo textual. Porém, conforme Souza (2009), a dissertação é um gênero textual que apesar de pertencer ao domínio discursivo da escola (agência de letramento escolar) e ser usada, geralmente, para o ensino da escrita, o gênero vem extrapolando sua esfera comunicativa, passando a fazer parte das práticas sociais fora da escola, haja vista sua requisição nos exames de admissão, nos vestibulares e nos concursos públicos.

Podemos concluir que, se a função principal da dissertação no ambiente escolar é ensinar o aluno a escrever, ao determiná-la como o gênero fixo do ENEM pressupõe-se que todos os candidatos, independentemente se advindos de boa ou precária escolarização, dominam esse gênero. A adoção de um único gênero para a avaliação da escrita seria, portanto, pelo menos teoricamente, um forma de garantir a igualdade entre os candidatos. Pois, mesmo que estes nunca tivessem visto uma palestra escrita ou uma carta, por exemplo, teriam visto e produzido uma dissertação.

Entretanto, ao solidificar a dissertação como gênero maior para a seleção, o ENEM não pré-define que para adentrar no ensino superior o candidato precisa apenas dominar esse gênero e, conseqüentemente, as práticas letradas advindas do meio escolar? E, com isso, coloca como dispensável todas as outras práticas que seriam adquiridas em outros meios tão importantes quanto o escolar, assim como outros gêneros utilizados dentro e fora desse mesmo universo?

Ainda quanto a esse aspecto, verificamos a falta da indicação do contexto de produção para a escritura da dissertação, prática esta que nos remete ao modelo de letramento autônomo escolar.

O comando define ainda que o texto deve ser escrito em norma culta da Língua Portuguesa sobre o tema *Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado*.

Na proposta de redação do ENEM, o único variante, já que o gênero é sempre o mesmo, é o tema. Algumas vezes, a temática está relacionada a algum acontecimento ou

notícia atual, outras vezes, remete aos clássicos temas escolares, por exemplo, o meio ambiente. Em 2011, o tema é abrangente, como costumeiramente acontece, mas dialoga diretamente com o conhecimento de mundo da grande maioria dos candidatos. É perceptível que se os concorrentes tiverem um letramento midiático e, especialmente, digital o desenvolvimento de argumentos para a dissertação será facilitado.

Ainda no comando geral destacado na *figura 1*, temos uma indicação que caracteriza o ENEM: a apresentação de uma “*proposta de conscientização social* que respeite os direitos humanos”. Para atender a essa indicação, que também corresponde a um elemento avaliado na correção das redações, o candidato poderia fazer uso de práticas letradas adquiridas no meio social, político e/ou religioso, pois o estritamente escolar não permitiria ao candidato cumprir adequadamente com o pedido.

As últimas indicações dizem respeito às operações mentais (“selecionar, organizar e relacionar”) que o candidato deve realizar para a produção da dissertação coerente, coesa, apresentando argumentos que sustentem o ponto de vista defendido.

Encontramos na proposta de redação, desse modo, indícios de preceitos que são subjacentes ao ENEM e prescritos em seus documentos oficiais. Um desses documentos é o “Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórico- Metodológica” (2005), uma publicação extensa onde aspectos fundamentais do ENEM são descritos, com a função de subsidiar a produção do exame na configuração atual, ou seja, a partir avaliação de competências e habilidades.

Desse documento, no que diz respeito aos aspectos referentes à produção textual direta ou indiretamente, destacamos a definição de texto. O texto é tido como interligado à sociedade, mas também como representação do pensamento humano, como podemos verificar no fragmento a seguir:

“Na sociedade, tudo está interligado a tudo. O homem é um texto, formado e formador de textos. E o texto só existe no social e para o social. Em síntese, a área Linguagens e Códigos incorpora em seu interior as produções sociais que se estruturam mediadas por códigos permanentes, passíveis de representação do pensamento humano”. (Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórico-Metodológica / Inep, Brasília, 2005, p. 58).

Temos, dessa forma, a presença tanto de uma abordagem de letramento autônoma, pregando por uma perspectiva cognitiva da linguagem, quanto de uma abordagem de letramento mais ideológica, visando o social.

Essa aparente mescla de abordagens é o que justificaria a presença fixa de um único gênero clássico escolar (perspectiva autônoma de letramento) aliada a presença de temas e comandos que visem o social, ideológico, exterior à sala de aula.

## TEXTOS DE APOIO

**Liberdade sem fio**

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

ROSA, G.; SANTOS, P. *Galileu*. Nº 240, jul. 2011 (fragmento).

**A internet tem ouvidos e memória**

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. “Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado”, acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).



DAHMER, A. Disponível em: <http://malvados.wordpress.com>. Acesso em: 30 jun. 2011.

Figura 2: Textos de Apoio - Proposta da Redação ENEM 2011

Como apoio temático para a construção do texto dissertativo-argumentativo, a proposta de redação traz três textos. Costumeiramente, dois textos verbais e um não-verbal ou que alie o verbal e o imagético.

A origem desses textos é basicamente o meio digital e midiático. Na edição do ENEM 2011, os textos, como podemos ver na *figura 2*, são: o primeiro da revista impressa *Galileu*; o segundo do portal *Terra.com.br* e o terceiro do blog *Malvados.wordpress.com*. São suportes com objetivos e enfoques distintos, a revista *Galileu* tem um olhar mais científico, todavia, “selecionado” e “traduzido” como a própria revista define; o portal *Terra* tem enfoque variado (Notícias, Esportes, Diversão, Vida e Estilo, TV, Sonora); e o blog *Malvados* tem como objetivo fazer humor-crítico.

Ao estabelecer as habilidades de leitura e de escrita como interdependentes, por meio de textos para apoio temático e pelo comando de produção, o ENEM indiretamente determina que para se produzir um texto, o candidato necessita de “ter o que dizer” e que esse conhecimento é subsidiado pela leitura de textos pertencentes a

gêneros e suportes diferentes o que requer práticas letradas distintas. O diferencial, dessa forma, seria o histórico de letramento de cada candidato, pois, a contribuição temática é a mesma.

Salta-nos aos olhos ainda, que, com ressalva pelo terceiro texto que alia o verbal e o não-verbal, os textos são fragmento e adaptação. Fato compreensível por ser uma prova que deve ser realizada em um curto espaço de tempo, todavia, que pode comprometer a compreensão global dos textos pelos candidatos.

## OUTRAS INSTRUÇÕES

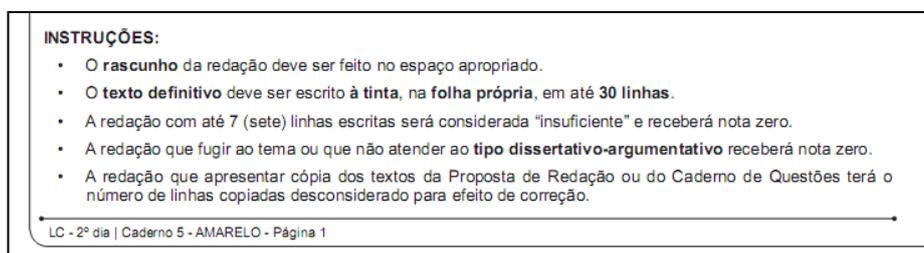


Figura 3: Outras Instruções - Proposta de Redação ENEM 2011

Ao fim da proposta de redação (*Figura 3*), são dadas algumas instruções quanto ao local para rascunho e para o texto definitivo, quantidade de linhas, etc. Indicações mais normativas por se tratar de um exame avaliativo.

Exterior a essas três partes constituintes da proposta de redação do ENEM 2011 há outros fatores determinantes para a investigação das práticas letradas subjacentes ao ENEM: os critérios de avaliativos utilizados pelos corretores do ENEM. Como dissemos, a avaliação é pautada em competências aliadas a habilidades. As competências utilizadas para avaliar as produções textuais são cinco:

- Competência I – Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
- Competência II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- Competência III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- Competência IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- Competência V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos. (Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórica- Metodológica / Inep, Brasília, 2005, p. 114-117).

Dentro dessas competências ainda há níveis de 1 a 4 que determinam a pontuação de 2,5 a 10,0 (nível 1 - nota 2,5; nível 2 - nota 5,0; nível 3 - nota 7,5 e nível 4

- nota 10,0), sendo assim, a nota final de cada redação é dada pela média aritmética simples das notas atribuídas a cada uma das cinco competências e o resultado convertido em escala centesimal.

A correção estabelecida com base nessa grade de competências delimita como fator principal para o processo de produção o letramento escolar, a medida que elege como principal os aspectos puramente linguísticos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ENEM 2011, aplicado nos dias 22 e 23 de outubro, enquanto processo de ingresso no Ensino Superior exige deliberação de critérios e normas de seleção e admissão que contemplem a orientação do ensino médio e a sua articulação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino. Sua importância se torna ainda maior porque é a partir da definição das diretrizes que orientam o ingresso que uma Instituição começa a determinar o perfil do egresso, ou seja, do profissional que pretende formar.

Posto esse pano de fundo, visamos investigar as práticas de letramento subjacentes à proposta de redação do ENEM 2011.

De maneira geral, na proposta de redação, nosso objeto de análise em conjunto com seu documento oficial, verificamos a presença de indícios de que as práticas letradas subjacentes à proposta referida são basicamente advindas do letramento escolar de inspiração autônoma, ao delimitar o gênero tipicamente escolar como fixo no exame, por exemplo.

Entretanto, constatamos uma expressiva reivindicação de práticas de letramentos que fogem dos muros da escola. Por exemplo, ao considerar o texto, apesar um produto passível de avaliação, como processo, no qual se seleciona informações em textos de apoio, organizam-se as ideias, produz-se um rascunho e, em seguida, escreve propriamente; ao buscar levar o candidato à reflexão sobre propostas de conscientização social; ao apresentar textos de gêneros e suportes distintos que necessitam de práticas letradas diversificadas.

Salientamos, ainda, que o ENEM, na conjuntura nacional, constituiu-se um importante instrumento avaliativo, cujo modelo de julgamento foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos o conhecimento e não apenas na memória, apesar de exigir um único gênero textual. Há uma dinâmica social que desafia os candidatos e exige posicionamento e solução de problemáticas.

A proposta do ENEM 2011, logo, exige não só práticas de letramento escolar, mas também de letramentos presentes na sociedade, apesar de que essa abordagem ideológica ainda precisa ganhar mais espaço. Demonstrando que, na atual conjuntura social, é utópico pensar em leitura e em produção textual, mesmo que em eventos de letramento avaliativos, de maneira autônoma, desconsiderando o social, histórico, cultural e ideológico.

## 5. REFERÊNCIAS

- BRASIL. **ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <<http://enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 04 dez. 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa quantitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 09 nov. 2011.
- KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. 3ªed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_ (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10ª reimp. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.
- SANTAELLA, L. **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker, Editores, 2001.
- SILVA, E. M. da. **Histórico de Letramento e práticas letradas em redações de vestibular**. 2009. 168f. Dissertação de Mestrado. Campina Grande. - Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande, Paraíba. 2009. Disponível em: <<http://www.posle-ufcg.com.br/dissertacoes.html>> Acesso em: 27 out. 2011.
- SOUZA, E. G. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONISIO, A. P; BESERRA, N. S. **Tecendo Textos, Construindo Experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009. p.163-183.

## DO SUJEITO ALUNO AOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: UMA TENSÃO ENTRE OS DESLIZAMENTOS PARAFRÁSTICOS E POLISSÊMICOS

Francicleide Liberato SANTOS (UFCG)  
Alécia Lucélia Gomes PEREIRA (UFPB)

**RESUMO:** Por ser um processo imprescindível na prática de ensino aprendizagem, a leitura assume hoje o lugar de análise em muitos estudos. Na sala de aula, o texto torna-se o objeto responsável pela realização da leitura. Em nosso trabalho o texto é visto numa perspectiva discursiva da linguagem, enquanto lugar de funcionamento de discurso(s) e não como estrutura fechada no linguístico. Tal concepção advém da Análise de Discurso de base francesa, que concebe a importância de se observar a relação do sujeito leitor com o linguístico e o social. Assim, serão os sujeitos os responsáveis por revelarem os efeitos de sentido presentes na materialidade textual, através de práticas de leitura. Nesse processo, os gestos de leitura são marcados por uma tensão de sentidos parafrásticos e/ou polissêmicos. Como objetivo, temos: Analisar os processos parafrásticos e polissêmicos presentes em respostas dos sujeitos alunos em decorrência da leitura de enunciados propostos pelo LDP. Para tanto, nosso *corpus* é constituído pelas respostas dos alunos obtidas através de um recorte da atividade proposta no livro didático “Português: Leitura. Gramática. Produção Textual” de Leila Lauar Sarmento/ Douglas Tufano (2010). As respostas dos sujeitos discentes nos permitem ratificar que há um espaço de construção de efeito(s) de sentido(s) no qual entra em jogo a relação entre a paráfrase, quando o sujeito aluno constrói uma resposta dentro do “esperado”, e a polissemia, como lugar de rompimento dos processos de significação. No presente trabalho percebemos que os discursos não podem ser considerados prontos e acabados, uma vez que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros e todo discurso se faz na tensão entre o igual e o diferente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura Discursiva; Paráfrase; Polissemia.

### 1. INTRODUÇÃO

O estudo acerca da leitura enquanto componente pertinente e essencial no processo de ensino aprendizagem é uma preocupação constante por parte de pesquisadores, escritores, linguístas e em especial professores. Compreende-se então que é de suma importância entender a leitura, hoje, enquanto processo fundamental para inserção e vivência dos alunos na sociedade, necessário ao desenvolvimento humano, tanto nos aspectos cognitivos, como social e histórico.

Assim, é claro que haja “diversos modos de ler, **diversas teorias de leitura**, como há instituições que promovam certas práticas de leitura.” (ORLANDI, 2006. p.25. grifo nosso), como é o caso da escola. A escola tem papel significativo nessa prática, pois permite, através da figura do professor, uma mediação de leituras significativas relacionadas à constituição da história de leitura do sujeito aluno. Por sua vez, o texto é privilegiado em sala de aula como dispositivo completo para a prática de leitura que

passa a ser “o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos” (CORACINI, 1995. p.18).

Analisar, portanto, como é construída a leitura interpretativa a partir de enunciados e, verificar que gestos de leitura são mobilizados pelo sujeito aluno com base em uma atividade de interpretação textual são os objetivos a que se propõe neste trabalho. Para tanto, a questão-problema norteadora da análise é a seguinte: *Como se constrói os efeitos de sentidos nas repostas dos alunos em decorrência da leitura interpretativa de enunciados propostos pelo Livro Didático de Português (LDP)?*

Assim sendo, tomamos como principal fundamento teórico a Análise do Discurso (AD) de base francesa. Nesta, a leitura é trabalho simbólico e, portanto, não se limita a materialidade do texto como produto final e fechado. Partindo desse domínio, a leitura “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de **historicidade**” (ORLANDI, 2008. p. 9. grifo nosso). Dessa forma, os sujeitos e os sentidos são revelados de acordo com a inscrição ideológica em que os mesmos estão inseridos, implicando a leitura multiplicidade de sentidos possíveis e legitimados. Assim, para análise que se pretende, utilizou-se as seguintes categorias teóricas: *discurso, sujeito, paráfrase e polissemia*.

Quanto ao *corpus* de nossa pesquisa, este foi gerado a partir de um recorte da atividade proposta no livro didático “Português: Leitura. Gramática. Produção Textual de Leila Louar Sarmiento/ Douglas Tufano” (2010), referente a um trecho de um texto de Marcos Bagno intitulado “Português é muito difícil”. Assim, foram selecionadas para análise as questões 01 e 02. A experiência de leitura foi desenvolvida numa sala de aula de 1º ano do ensino médio, composta de 28 alunos, turno noturno de uma escola estadual pertencente a uma cidade interiorana do estado da Paraíba. O *corpus* de análise constitui-se das repostas desses alunos a esta atividade de interpretação textual sugerida pelo referido LDP, dentre as quais, foram escolhidas 03 repostas para a análise dos gestos de leitura.

## 2. LINGUA(GEM) E DISCURSO: CONCEITOS QUE SE ENTRELACAM

Ao tomar o termo linguagem no seu sentido mais amplo, pode-se compreender a leitura, bem como os sentidos produzidos por esta, como elementos significativos e constitutivos da linguagem. Esta concepção advém das teorias defendidas pela Análise

do Discurso de base francesa - doravante AD - que tem por objetivo evidenciar as diversas maneiras de significar, advindas da materialidade linguística, sem torná-la apenas como um sistema de signos imanentes. Consoante Orlandi (2004, p. 28), a linguagem é considerada na AD como “*prática: mediação, trabalho simbólico, e não instrumento de comunicação*”.

O que é relevante em AD é a relação estabelecida entre a língua e os sujeitos que a empregam, uma vez que essa relação produz sentidos, situados sócio-historicamente. Compreendemos que o conceito de “discurso” comporta nuances de significação e, ao produzir linguagem, os falantes produzem “discursos”. De acordo com Orlandi (2007, p.21), discurso é designado como “efeitos de sentidos entre locutores”, dessa forma, percebemos que a linguagem concebida como discurso é um sistema semiótico e discursivo que, mediante uma situação de produção social e histórica, produz sentidos.

Nessa perspectiva, a noção de discurso em AD é compreendida como o ponto de encontro entre a materialidade linguística, que se dá por meio da língua(gem), e os fenômenos sócio-históricos que a envolvem. A língua(gem) enquanto discurso não representa apenas um sistema de signos que tem por objetivo servir como instrumento de comunicação, o discurso deve ser compreendido como algo que ultrapassa o nível gramatical e linguístico. Assim, ao se propor analisar um determinado discurso, o analista não só considera os aspectos formais da língua, aprofunda-se, principalmente, em aspectos extralinguísticos considerados, sob a ótica da AD, essenciais para a constituição dos supostos sentidos que, ali, se evidenciam, buscando, assim, na exterioridade, revelar no dito, o não dito.

Nesse sentido, afirma Mussalim (2006) que, o contexto sócio-histórico contribui essencialmente para parte da formulação dos efeitos de sentido de um determinado enunciado, não devendo ser considerado como um mero acessório, já que, para a AD, os possíveis sentidos presentes no discurso estão “arraigados” sócio e historicamente.

Com isso, o discurso é marcado pela contradição, pela fragmentação e pela heterogeneidade, uma vez que totaliza uma dispersão de discursos outros postos na exterioridade que sustentam todo o dizer. Discursos estes que estão sempre se relacionando num processo contínuo de constituição de sujeitos e de sentidos.

### **3. OS SUJEITOS E OS SENTIDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

A concepção de sujeito, defendida pela AD, não se refere a um ser concreto, empírico, idealizado e individual. Ao contrário, é considerado um ser social, determinado por uma exterioridade, na qual, ao enunciar, assume uma determinada posição no contexto social.

A AD defende a não-subjetividade do sujeito. Como explica Fernandes (2008, p. 43), “a constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade”. Isso implica que o sujeito não é fonte de seu dizer, nem ocupa uma posição central na formação do discurso. O que diz já foi dito antes em algum lugar, revelando, assim, a marca do “Outro”- discursos que já foram ditos, se fazem presentes na exterioridade histórica dos sujeitos - na constituição de seu discurso.

Dessa forma, a linguagem se revela como o espaço privilegiado de manifestação e confronto das diversas vozes afetadas pela ideologia que formam a sociedade, isto é, o caráter da interação social está institucionalmente relacionado à própria estrutura da linguagem. O sujeito do discurso é, assim, afetado pelo desconhecido, pelo inconsciente, considerado um sujeito descentrado que se define como sendo a relação do “eu” com o “Outro” (MUSSALIM, 2006).

#### **4. PARÁFRASE E POLISSEMIA: MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR**

O funcionamento da linguagem e a compreensão dos enunciados se dão através da relação entre paráfrase e polissemia, ou seja, entre o mesmo e o diferente. Assim, a paráfrase retoma algo pronto e acabado, é a repetição do já dito, do dado, ao passo que a polissemia indica a compreensão com base na possibilidade do novo, é a multiplicidade de sentidos possíveis.

Ao trazer tais conceitos para a leitura e compreensão de enunciados, pode-se entender que no ato de interpretação existem níveis de interferências referentes às concepções de cada sujeito. De acordo com o que nos assegura Orlandi (1999, p. 56), “o grau de interferência implicado na leitura pode variar amplamente desde um ponto mais baixo – o que caracteriza a leitura parafrástica – até o mais alto – o da leitura polissêmica”. Em outras palavras, não é que uma seja superior a outra, ou que uma seja mais importante que a outra, mas dependendo dos níveis de sujeito uma será mais

necessária que a outra em diferentes graus de inferências, tendo sempre em vista as condições e os objetivos estabelecidos na interação com a leitura.

Diante disso, consideramos que não haja garantias de que, ao ler, o sujeito vá apreender determinado sentido, ou o sentido institucionalizado esperado, pois, o mesmo é afetado por sua historicidade. Dessa forma, pode-se compreender que “o leitor é tomado, [...] como sujeito ideologicamente constituído e é como tal que ele vai aproximar-se do texto, enquanto lugar material e opaco, para produzir sua leitura” (INDURSKY, 2010. p. 172). Em outras palavras, compreende-se que o sujeito leitor constitui-se a partir da materialidade textual.

Através da organização de um texto, da sua formulação nos é permitido entender seu funcionamento, a sua discursividade, ou seja, a ligação do discurso com a história:

“O texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias de enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, [...], ‘falando’”. (ORLANDI, 2008, p.67)

A discursividade possibilita que sejam produzidos sentidos em um dizer. Mas, “O que é fazer sentido? [...] Fazer sentido é efeito dos processos discursivos que envolvem os sujeitos com os textos e, ambos, com a História. (GREGOLIN, 2001, p.9). Dessa forma, o sentido de um texto é decorrente da relação que um sujeito, a partir do lugar que ocupa, da sua formação social e ideológica, mantém com a história, e assim estabelece discursos. Então, podemos inferir que “O sentido não é algo prévio e pronto, que uma forma embala; é, antes, um efeito” (POSSENTI, 2003, p.38). Efeito esse postulado por meio das posições sócio ideológicas que envolvem o(s) sujeito(s). Logo, tanto o sujeito quanto os discursos são heterogêneos.

## **5. DESLIZAMENTOS PARAFRÁSTICOS E POLISSÊMICOS: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR DISCENTE**

Os textos falam muito, na medida em que revelam as posições de quem os escrevem, os lugares sociais que ocupa, enfim, uma dada realidade. Para isso, faz-se necessário que o leitor não se prenda apenas à estrutura de um texto, mas que vá além, que considere os aspectos linguísticos, sociais e históricos responsáveis pela produção

de sentidos em uma materialidade textual. É preciso que o ato de ler não se resuma a um ato memorizador, a leitura precisa ser também *discursiva*. Neste caso, a leitura não seria uma escolha individual, mas uma determinação social como veremos em nossas análises.

## 6. ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Na intenção de analisar a constituição do sujeito leitor discente, faz-se necessário observar as atividades propostas pelo manual didático, no que se refere a atividade interpretativa. Assim, segue abaixo as perguntas com suas respectivas respostas. Vale ressaltar que as respostas dos sujeitos alunos serão identificadas como sujeitos A, B e C.

### Perguntas:

01 – As aspas (“ ”) são usadas para, entre outras coisas, indicar que se está citando uma ideia de outra pessoa.

a) Levando isso em conta, explique, por que o autor do texto 1 colocou entre aspas as frases “português é muito difícil” e “brasileiro não sabe português”.

*Sujeito A: Por que ele queria chamar a atenção da regra gramatical.*

*Sujeito B: Eu acho que pode ser uma maneira de chamar atenção para o modo que o brasileiro interpreta as palavras.*

*Sujeito C: Por que é um pensamento de outras pessoas e não a do autor.*

b) O autor do texto 1 concorda com as frases que colocou entre aspas? Copie do primeiro parágrafo um trecho que justifique sua resposta.

*Sujeito A: Não: ele acha que temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós.*

*Sujeito B: Sim, ele diz que português é uma língua difícil porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós.*

*Sujeito C: Não, no dia em que nosso ensino de português se concentrar no uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil é bem provável que ninguém mais continue a repetir essa bobagem.*

02 – O texto foi extraído de uma coletânea de ensaios sobre preconceito na escola.

- a) Por que, segundo o autor, muitos consideram o português “uma língua difícil”?
- Sujeito A: Por que muitos brasileiros não se dão muito bem com as regras que foram atribuídas para a língua portuguesa.*
- Sujeito B: Por que nós temos de decorar regras e conceitos de português*
- Sujeito C: Porque o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, daí as regras que aprendemos na escola, em boa parte não correspondem a língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil.*
- b) De acordo com o segundo parágrafo do texto 1, o que é a gramática de uma língua?
- Sujeito A: No sentido científico do verbo saber significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela.*
- Sujeito B: É conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela.*
- Sujeito C : É saber falar sua língua, de seus pais*
- c) Segundo o texto, uma criança de quatro ou cinco anos já domina a gramática de sua língua. O que, então, essa criança vai fazer nas aulas de português da escola?
- Sujeito A : Sim, Vai estudar sutilezas, sofisticacões e irregularidades no uso dessas regras, coisas que só a leitura e o estudo pode lhe dar.*
- Sujeito B : Essa criança vai aprimorar o que ela já sabe*
- Sujeito C: Se aperfeiçoar e aprender as regras da língua portuguesa.*

## 7. PARA INÍCIO DE ANÁLISE

A pergunta de número 1 pede ao aluno que explique o uso das aspas em duas frases, porém antes de solicitar a explicação traz uma afirmação resposta a respeito do uso de aspas de uma forma geral.

A partir do conhecimento de que o sujeito leitor se constitui na relação com a linguagem, temos então que o sujeito aluno, no lugar de leitor, revela em seus dizeres, uma interpretação do sentido explícito das frases destacadas entre aspas. O sujeito aluno, enquanto sujeito leitor, não levou em consideração as condições de produção nas quais a pergunta foi elaborada e observou apenas o texto “Português é difícil”, que

tematiza acerca da variação linguística, cuja autoria é de Marcos Bagno, desconsiderando o enunciado como um todo. O aluno ficou “preso” apenas a uma parte do enunciado, a parte destacada entre aspas.

A inscrição do sujeito no texto leva a existência de níveis de leitura, que por sua vez são diferenciados, já que há diferenças de um sujeito para o outro na forma de interagir com o texto. Sendo possível haver uma leitura parafrástica e/ou uma leitura polissêmica.

Nesse sentido, a leitura polissêmica destaca-se pela emergência do diferente na situação em destaque, pelo deslocamento do esperado, lança mão de um efeito leitor que resisti ao dado, demarcando a pluralidade de sentidos inesperados para a situação discursiva.

Sabendo que os enunciados que vieram entre aspas foram: “português é muito difícil” e “brasileiro não sabe português”, isso nos permite dizer que os sujeitos discentes A e B ao responderem, levaram em consideração apenas as frases que vieram entre aspas e não o porquê do uso das aspas nas mesmas, o que justifica sua resposta enquanto polissêmica que não atende ao que foi questionado, na medida em que (re)produziram apenas o dito, o explícito, tentando encontrar no próprio texto uma resposta. A resposta polissêmica se dá na medida em que os sujeitos alunos saem do nível do enunciado tentando encontrar a resposta no texto. Há uma preocupação em responder ao discurso trazido no enunciado de que “português é difícil”.

A única resposta que atendeu ao “esperado”, mostrando outro nível de compreensão para com o enunciado pergunta, foi a do aluno C, ao dizer que: **Por que é um pensamento de outras pessoas e não a do autor.** Neste caso, a constituição do sujeito leitor é direcionada a partir do enunciado já pronto. O sujeito aluno compreende o enunciado pergunta, e isso é provado quando o mesmo traz em sua resposta o discurso já posto no texto, o que revela a existência de um movimento de efeito de sentido parafrástico “perfeito”.

Dessa forma, os efeitos de sentidos perpassados nas respostas dos alunos foram produzidos através do resgate de um discurso já dito, porém se levarmos em consideração apenas a pergunta feita, há nas respostas dos alunos A e B um discurso marcado por uma leitura “superficial”, descontextualizada, porém, não equivocada, tendo em vista que aborda a temática trabalhada no texto base para responder a atividade. E dessa forma o que acontece é um deslizamento de sentidos para situação dada no enunciado pergunta.

Isso nos leva a constatação de que o(s) sentido(s) transmitido(s) pelo(s) sujeito(s) leitor(es) aluno(s), em suas respostas, se realizaram devido o entrelaçamento de enunciados provenientes tanto da *memória discursiva* do sujeito aluno quanto do contexto social, a ideia de que “português é difícil”.

Em relação à pergunta da letra b ainda da questão de número um, na qual o sujeito aluno deve apenas transcrever do texto o posicionamento de outro, neste caso do autor para comprovar se o mesmo concorda ou não com as frases entre aspas. Assim espera-se que o aluno entenda ao que está sendo pedido, não indo até o texto e transcrevendo qualquer frase como forma de garantir uma resposta, sem a preocupação de compreender determinada situação discursiva.

Pela resposta do aluno A ao dizer que o autor não concorda com as frases entre aspas: **Não: ele acha que temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós.**, percebermos que há um conflito de ideias, uma vez que, o aluno ao afirmar negativamente o posicionamento do autor, o que realmente se materializa no referido texto, comprova sua resposta com dado do texto que contradiz sua afirmação de que o autor não concorda. Neste caso, temos uma repetição, uma transcrição de *uma parte* do texto, tal como pede a questão, no entanto, podemos afirmar que essa transcrição ocorre de forma equivocada, não havendo coerência entre a resposta dada pelo aluno e a transcrição do trecho do texto, mesmo assim temos uma resposta polissêmica, que embora não responda ao enunciado pergunta, não foge a temática abordada no texto.

Através da resposta do aluno “B”, percebermos que este realiza a interpretação da pergunta, mas não é leitura legitimada, na medida em que diz que o autor do texto concorda com as frases entre aspas e acaba “distorcendo” os pensamentos explicitados pelo autor no texto “Português é muito difícil”. Isso caracteriza também um deslizamento de sentido. Parte-se do pressuposto que o aluno está “preso” a estrutura formal do texto como unidade fechada, voltado ao próprio título do texto em sua forma descontextualizada. Torna-se importante sabermos que os alunos mesmo não realizando uma leitura legitimada, não dando a resposta esperada; há lógica em todo seu dizer.

O sujeito aluno “C” conseguiu interpretar a pergunta feita, realizando um nível de leitura parafrástica “perfeita”. Disse que o autor não concorda e comprova isso com o trecho que transcreveu do texto, realizando assim uma reprodução que demonstrou compreensão para com a pergunta.

O aluno “A”, ao responder a letra “a”, do número 2, consegue interpretar de uma forma geral ao que está sendo objetivado na pergunta, e comprova isso através de um trecho extraído do texto, que demonstra aversão de muitos à língua portuguesa. Assim sendo, temos um sujeito leitor que constrói os sentidos de sua resposta, tomando por base essencial, a paráfrase.

Todas as respostas obtidas nessa questão produziram efeitos leitores semelhantes uns com os outros. Sendo que os sujeitos alunos não transcreveram os enunciados tais quais se encontravam no texto. Independente de terem repetido trechos do texto ou não, todos recuperam o dizer já dito nos fios do texto para construir os seus dizeres. Entendendo por isto uma paráfrase.

Em relação à pergunta “b” da questão 2, todos os sujeitos alunos aproximaram-se também das respostas dadas, na medida em que a pergunta já situa o sujeito leitor onde a resposta pode ser encontrada, percebe-se então que não há um “esforço” em compreender o que está sendo dito, assim sendo, em alguns casos, os alunos apenas reescrevem o que está escrito no texto tal como pode ser visto na resposta do aluno “A”: **“No sentido científico do verbo saber significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela.”** O mesmo se dá na resposta do aluno “B”: **“É conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela”**. Assim sendo, podemos dizer que temos uma paráfrase “perfeita”. Os sujeitos produziram efeito de sentidos em sua leitura, respondendo ao enunciado pergunta, mesmo que para isso tenham copiado o trecho do texto tal como lá se encontra.

Já o sujeito aluno “C”, embora aproximando-se das demais respostas, realiza uma leitura parafrástica, não transcrevendo os dizeres do texto, tal como lá estão, mas parafraseando as ideias contidas no parágrafo que a questão situa e assim respondendo ao requerido.

Por fim, temos as respostas dos alunos à letra “c” da questão dois. O sujeito aluno “A” diz “sim”, como se na pergunta estivesse questionando se a criança de quatro ou cinco anos que já domina a gramática de sua língua deve ir a escola, mesmo assim ele responde a pergunta realizada no enunciado, e, para isso, transcreve dizeres do texto, respondendo ao desejado. Temos então uma leitura de nível, predominantemente, parafrástico.

O sujeito aluno “B” realiza uma leitura parafrástica, uma vez que não repete os mesmos dizeres do texto, e assim, organiza os sentidos de seu discurso, em forma de

resposta, a partir do discurso já dito, demonstrando compreensão de leitura em relação a pergunta e ao texto. O mesmo se dá na resposta do aluno “C”.

As respostas dos sujeitos discentes nos permitem ratificar através da AD que há um espaço de construção no qual entra em jogo a relação entre o pronto, acabado, fechado como resposta, e a paráfrase tida como a interpretação e compreensão esperadas das perguntas. Nesse sentido, percebemos que há uma preocupação em repetir os enunciados presentes no texto, sem um esforço para fornecer uma resposta coerente de sentidos com as questões, ou talvez não seja uma preocupação propriamente dita, mas uma prática indesejada que vem sendo reproduzida em sala de aula e, assim, o sujeito aluno vem sempre permeado por uma formação anterior, limitando-se apenas a repetir um conhecimento já produzido.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas análises encontramos uma tensão entre leituras polissêmicas e parafrásticas, uma vez que ora o aluno atendia ao enunciado ora se prendia exclusivamente ao texto não respondendo ao questionamento. Notamos que quando o sujeito aluno se prendia ao texto base, resgatando os dizeres deste tal qual como lá se encontravam sem que a pergunta exigisse, estes realizaram uma leitura polissêmica, porém não responderam ao questionado. No entanto quando respondiam ao esperado do enunciado pergunta realizaram uma leitura parafrástica, sendo que de forma “perfeita”.

Vale salientar que, não constatamos a presença de nenhuma resposta que rompesse com a temática trabalhada, que fugisse totalmente das ideias abordadas, que causassem uma ruptura com os discursos permeados no texto, enfim, que trouxesse algo inusitado ao que estava sendo analisado, debatido e refletido. Todas, embora algumas não atentassem, necessariamente, ao que estava sendo pedido, conseguiram se manter na temática trabalhada no texto base, revelando sempre a presença de uma leitura parafrástica.

## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org). *Leitura: Processo discursivo...?* In: **O jogo discursivo na aula de leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-19.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. São Paulo: Editora Claraluz, 2008.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. R; CRUVINEL, M. F. & KHALIL, M. G. (org.). **Análise do discurso:** entornos dos sentidos. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. Os efeitos de leitura na relação Discurso/Texto. In: **Discurso e leitura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-71.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto:** Formulação e Circulação dos Sentidos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: **Letramento, escrita e leitura.** TFOUNI, Leda Verdiani. (org). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 163-178.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: BENTES, Anna Christina (orgs). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.101-142.

POSSENTI, Sírio. Ainda sobre a noção de efeitos de sentidos. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (org.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido.** 2. Ed. São Carlos: Claraluz, 2003.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. Suplemento do Professor. In: **Português:** Leitura. Gramática. Produção Textual. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

**GRUPO DE DISCUSSÃO 02:**

**LÍNGUA, MEMÓRIA E HISTÓRIA NA CENA DO  
DISCURSO**

**EMENTA:** Neste grupo de discussão devem se inscrever trabalhos, alicerçados nos pressupostos teóricos da Análise de discurso, que investiguem história e memória inscritas entre a língua e o discurso na produção de sentidos em materialidades significantes diversas.

## NÓIS É JECA MAIS É JÓIA: A MODA DE VIOLA NEGA A IMPOSIÇÃO CULTURAL

Nahete de Alcantara SILVA (PPGL/UFPB)<sup>1</sup>  
Nadilza Martins de Barros MOREIRA (PPGL/UFPB)<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo central apresentar uma proposta de análise da construção identitária do sujeito que compõe o discurso da moda de viola “Nóis é Jeca mais é Jóia” de autoria do cantor e compositor tocantinense, Juraildes da Cruz. Deixamo-nos guiar pelos conceitos basilares da Análise do Discurso francesa (AD) que concebe o sujeito como uma entidade social, constitutivamente disperso, heterogêneo, que pode ocupar diferentes posições sociais, relacionadas a determinadas formações discursivas e ideológicas. Enfatizamos o conhecimento de sujeito elaborado por Michel Foucault de que analisar discursos é conhecer verdades como base norteadora para as nossas reflexões teóricas. Para a análise dos fios da tessitura discursiva, partimos do gesto de interpretação, levando em conta a noção de identidade intrinsecamente ligada à noção de sujeito, isto é, as identidades se constituem em diferentes momentos e lugares, conforme os vários papéis sociais exercidos. O corpus explicita que a formação discursiva do sujeito enunciador em questão é caracterizada pelo caráter contestatário e irônico, pois todo discurso é organizado em torno da contestação da superioridade do que é de fora, bem como de presença de um evidente deboche com os que ditam a moda e a forma americanizada a ser seguida pelo habitante local.

**PALAVRAS-CHAVES:** Formação discursiva; identidade; sujeito.

### 1. “NÓIS É JECA MAIS É JÓIA”

Enquanto veículo de expressão, a música é um instrumento cultural importante por propagar significação, trazendo valores simbólicos que influenciam na constituição dos sujeitos.

“A música é uma linguagem que comunica ao mesmo tempo com o físico, emocional, sensorial, estético e intelectual, elementos que escapam do domínio do racional. Além de comunicar com a subjetividade e mobilizar emoções, ela é também arte de expressão e discurso. É discurso de produção de sentido, com possibilidade de interpretação das mais plurais, isto é, a música é mediadora entre o singular e o plural. Neste sentido, ela pode ser vista como um elemento de formação, de comunicação e de articulação social”. (ZAMPRONHA, 2002, p.23)

Ao dispor um olhar sobre a composição musical “Nóis é jeca mais é jóia”, surgiu a ideia de investigar qual a sua contribuição para a construção da identidade do

<sup>1</sup> Doutoranda em Literatura Brasileira - linha de pesquisa: Literatura e Cultura.

<sup>2</sup> Doutora em Literatura Brasileira, professora orientadora do curso de mestrado e doutorado em Literatura Brasileira - linha de pesquisa: Literatura e Cultura.

homem caipira, bem como se há indícios de um discurso que combate ao preconceito, ao modismo e ao anti-imperialismo americano, ratificando valores que formam o homem local.

De que forma se marca o sujeito discursivo levando em conta sua postura contestadora diante do que lhe é trazido pelas expressões “andam falando”; qual o papel social desempenhado para ratificar uma condição cultural estabelecida? Para realizarmos a leitura do discurso do sujeito presente na canção, levamos em consideração o conhecimento de sujeito elaborado por Foucault, que se constitui pelos “jogos de verdade” aos quais se encontra assujeitado. “Jogos de verdade” que são procedimentos pelos quais a verdade é estabelecida ou negada pelos sujeitos por meio de práticas.

“Para o sujeito constitui-se através das “práticas de si”, as quais não são inventadas pelo próprio indivíduo, mas são esquemas que ele encontra em sua cultura, que lhe são propostos e impostos por esta. As “resistências” do sujeito são uma recusa a qualquer forma de poder que faz dos indivíduos “sujeitos à”. (FOUCAULT, 1984).

A canção traz em seu bojo questões relativas à Linguística, Cultura e Poder. Estes pontos poderão ser trabalhados a partir da consideração do ufanismo regional como defesa da identidade cultural brasileira. A temática concernente ao assunto do imperialismo cultural versus cultura local, que já existe há muito tempo e continua atual, é visível no texto musical. O objeto de análise escolhido para que os comentários fossem gerados é a letra de cantiga sertaneja, enquanto área do conhecimento que dialoga com outras.

Vale lembrar que o estudo discursivo considera não somente o que é dito em dado momento, mas também como as relações que esse dito estabelece com o que já foi dito antes e com o não-dito, levando em consideração a posição social e histórica que o sujeito ocupa, bem como as formações discursivas às quais se filiam os discursos. Na Análise do Discurso, a compreensão/noção de sujeito, não se trata de indivíduos compreendidos como seres que têm uma existência particular no mundo; não é um ser humano individualizado. Mas sim, a presença do elemento ideológico, um indivíduo interpelado pela história e pela ideologia (ORLANDI, 2006)

Partindo dessa concepção, expomos a materialidade discursiva “**Nóis é jeca mais é jóia**” como objeto de análise, criada em 1985 pelo cantor e compositor Juraildes

da Cruz, nascido em Aurora do Norte, que hoje faz parte do território do Estado do Tocantins.

Se farinha fosse americana  
mandioca importada  
banquete de bacana  
era farinhada

Andam falando qui nós é caipira  
qui a nossa onda é montar a cavalo  
qui a nossa calça é amarrada com imbira  
qui a nossa valsa é briga de galo  
Andam falando que nós é butina  
mais nós num gosta de tramóia  
nós gosta é das menina  
nós é jéca mais é jóia  
mais nós num gosta de jibóia  
nós gosta é das menina  
nós é jéca mais é jóia

Se farinha fosse...

Andam falando qui nós é caipira  
qui nós tem cara de milho de pipoca  
qui o nosso roque é dançar catira  
qui nossa flauta é feita de tabóca  
nós gosta de pescar traíra  
ver as bichinha gemendo na vara  
nós num gosta de mentira  
nós tem vergonha na cara  
ver as bichinha chorando na vara  
nós num gosta de mentira  
nós tem vergonha na cara

Se farinha fosse...

Andam falando que nós é caipora  
qui nós tem qui aprender ingrês  
qui nós tem qui fazê xuxéxu fóra  
deixe de bestáge  
nós nem sabe o português  
nós somo é caipira pop  
nós entra na chuva e nem móia  
meu ailóviú  
nós é jéca mais é jóia

Tiro bicho de pé com canivete  
mais já tô na internet  
nós é jéca mais é joia

O texto ora apresentado traz a formação discursiva que reforça os valores e a forma de ver o mundo do habitante da zona rural pelo viés do falar caipira, portador de um falar coloquial que podemos considerar uma das formas de resistência fundamental, uma negação que traz uma latente ironia ao imperialismo cultural que tem permeado diversos discursos, em diferentes lugares que foram e ainda se comportam como receptores de um grande fluxo de produtos culturais estrangeiros, inclusive a língua.

A língua foi sempre, através dos tempos, um instrumento psicológico de dominação imperialista. Foi por meio do latim que os romanos sujeitaram o mundo, como antes sucedera com o grego e com outras línguas, e como hoje ocorre com o inglês, arma de que se utilizam os imperialistas anglo-norte-americanos para manterem a hegemonia comercial, cultural e social sobre as nações. A formação de um estilo de vida igual para todos os indivíduos de uma comunidade é uma tática para melhor controlá-los, de modo a fazê-los responder de forma previsível aos comandos emanados do poder.

“Se a fala é o motor das transformações lingüísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. Na medida em que às diferenças de classe correspondem diferenças de registro”. (BAKHTIN, p.14, 2006).

Foucault (1982), pensando nas relações entre o sujeito e o poder, propõe analisar as formas de resistência, ver onde elas se inscrevem, descobrir os seus pontos de aplicação e os métodos que elas utilizam. Para ele o poder só se exerce sobre sujeitos livres, pois não existe confronto entre poder e liberdade, já que a liberdade é condição de existência do poder. A relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem ser separadas, uma vez que viver em sociedade é viver em “relações de poder”.

O texto da referida melodia, além de ufanar a cultura regional brasileira, evidenciada ao som da viola, na língua, no discurso do sujeito bucólico percebe-se a crítica à mudança no comportamento cultural do povo brasileiro, que se deu a partir da entrada em massa de bens culturais americanos no início do séc. XX.

O sujeito se relaciona consigo mesmo através do discurso. Discurso esse que não lhe pertence completamente, mas que é devassado pelo outro. É o olhar de um/outro que permite a constituição de uma imagem unitária do eu. O eu só tem sentido quando o outro lhe atravessa. Impossível é moldar uma forma que defina o sujeito sem essa relação que trava com o outro. Fernandes (2005, p. 35) afirma que “compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presente em sua voz”.

A defesa e a valorização do caipira está presente no discurso dessa composição que é ao mesmo tempo regional e nacional, de uma forma muito insistente no falar “caipirês”, ou seja, na chamada “fala errada” do habitante da zona rural. O argumento usado nessa defesa é o recurso, para ratificar a posição de resistência, que se inscreve no repetível do enunciado (refrão) “Nóis é jeca mais é joia”, que ainda vem como título da canção. A identidade defendida pelo sujeito traz uma identidade não de um “eu”, mas de sujeito social e cultural.

“O sujeito tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" - entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós" contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”. (HALL, 2006, p.13)

De acordo com Bauman (2005, p.19), as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Sendo a identidade intangível e ambivalente, qualquer que seja o campo de investigação em que se possa testar essa ambivalência é sempre fundamental distinguir os polos gêmeos que esta impõe à existência social: a opressão e a libertação.

O termo ‘caipira’, segundo Cunha (1997: 37), é “de origem controvertida; admitindo-se que proceda do Tupi, caipira poderia ser uma corruptela de *caipora*, com intercorrência de *curupira* que justificaria a evolução *-pora* → *-pira*; ‘indivíduo rústico, tímido’, ‘roceiro, matuto’”. De acordo com Amaral (1920), o “*genuíno caipira*” de São Paulo é caracterizado pelo atraso e primitivismo; pela indolência e pelo marasmo. Para Candido (1987: 36), a “cultura caipira é uma variedade subcultural do tronco português”, e a comunidade “caipira” se caracteriza por “uma vida social de tipo fechado, com base na economia de subsistência”. Pode-se perceber que ‘caipira’ é diferente de ‘rural’, sendo este mais abrangente do que aquele. Quando se trata de estigma social, preconceito e exclusão, esses atos se referem ao ‘caipira’, que é apenas uma parte do rural.

“Nas artes plásticas, o caipira típico foi imortalizado por Almeida Júnior. Na literatura, Monteiro Lobato retratou-o em seu personagem Jeca Tatu, do livro “*Urupês*”. No cinema, o ator e diretor Amácio Mazzaropi assumiu o tipo, com calças rancheiras e “pula-brejo”, paletó apertado, camisa xadrez e chapéu de palha”. (Educação, [s.d].)

A composição mantém um diálogo com outros discursos. Discursos anteriores e exteriores ao texto, em um outro espaço social, cultural e histórico que existem na memória discursiva: das danças, de lazer, do social, da política. Essa memória resgata uma prática social antes vivida apenas pelo homem da região norte do Brasil, mas ao ser discursivizada no momento atual, ela ganha novos sentidos. Esse jogo de sedução permite ao homem que vive nessa região, por meio dos interdiscursos (os já ditos, pré-construídos) e da memória coletiva, resgatar valores sócio-culturais peculiares de sua prática.

Os cantos religiosos dos jesuítas e as modinhas trazidas pelos portugueses colonizadores misturaram-se à música e à dança dos índios senhores das terras recém-descobertas. Deste modo, surgiram gêneros que se enraizaram especialmente na região Sudeste, depois no Sul, Centro-Oeste e Norte do país, integrando a que ficou conhecida como “música caipira”, como os catiras e cururus, as toadas e modas de viola.

Nos remetendo a um ditado popular “santo de casa não obra milagre”, podemos perceber que toda composição foi construída utilizando-se da negatividade, percebido no posicionamento do sujeito enunciador. Tal sujeito coloca-se como Jeca, que segundo o dicionário Aurélio significa caipira, ao tempo que também ele se traduz como jóia. A

dupla significação linguística (adversidade/adição) do conectivo “mais” poderia nos levar ao entendimento da aceitação do valor negativo atribuído ao jeca pelo sujeito opressor, no entanto ser jeca para o sujeito enunciador do texto é exatamente sinônimo. O termo Jeca como um valor positivado pelo termo joia mostra um “eu” sujeito consciente de seus valores e raízes, deixando claro sua posição positiva em favor da identidade cultural do homem roceiro, visto que todo seu discurso é construído em negação a um determinado discurso que tem como uma de suas características a concepção de tudo que vem de fora é melhor e deve ser seguido, adotado, usado.

É, portanto, um sujeito discursivo representativo de um determinado lugar sócio-histórico-ideológico, que se caracteriza por ratificar o modo de viver do caipira brasileiro, contestando a supervalorização daquilo que é importado. Em síntese, a formação discursiva do sujeito enunciador em questão é caracterizada por um evidente deboche com os que ditam a moda e a forma americanizada a ser seguida pelo habitante local.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música popular brasileira é uma das arenas onde grandes discussões são apresentadas e de muita importância para a formação crítica. Escolheu-se trabalhar com o gênero discursivo música sertaneja porque indiscutivelmente esse tipo de gênero manifesta práticas de nossa vida cotidiana, especialmente da região Norte, onde fica o estado do Tocantins, Estado que escolhemos para trabalhar e morar, bem como nos insere em lugares e momentos históricos determinados, nos dando a oportunidade de compreender como os indivíduos e seus discursos são socialmente organizados.

Voltando aos nossos questionamentos iniciais, a análise realizada revelou que o sujeito do texto musicado traz a imagem de um sujeito rural muito bem resolvido em relação a sua identidade “deixe de bestáge, nós nem sabe o português, nós somo é caipira pop.” Essa postura proporciona sentidos que reverbera a memória cultural de um sujeito conhecedor de sua essência, ou seja, concorda com o rótulo de caipira, no entanto renega comportamentos impostos com a arma do “opressor”, e através da língua ratifica seus valores e sua cultura.

Podemos argumentar, baseado nos pensamentos de Foucault, que nos processos pertinentes a constituição de sujeitos, evidenciamos que o sujeito que detem o poder

visa produzir sujeitos controlados, disciplinados, no entanto, a materialidade discursiva em análise está revestida de resistência do sujeito “caipira”.

O tema do homem caipira nos estudos do discurso, da literatura, da linguística, da educação e de outras áreas carece ainda de mais tratamento no que se refere a uma análise mais aprofundada da identidade dos tipos e do discurso que atravessam a constituição da sua identidade. Dito isto, defendemos o posicionamento de que há uma lacuna a ser preenchida com mais trabalhos que investigem esses vários espaços ocupados por este sujeito.

### 3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, A. **O dialeto caipira**. São Paulo: Casa Editora “O livro”, 1920.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo, Editora Hucitec, 12ª edição, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedito Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005
- CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1987.
- FOUCAULT, M. **A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade**. 1984, In op. cit. Vol. V.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 2002. 8 ed. São Paulo, Loyola
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Análise do discurso e mídia**: a (re) produção de identidades disponível [www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaconsumo/article/view](http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaconsumo/article/view) - 2008.
- HALL, Stuart. **A Identidade em Questão** - "Identidade Cultural na Pós-modernidade" – 2006 – p. 07-22
- ORLANDI, E.P. Análise do Discurso. In.: ORLANDI, Eni (org.). **Discurso e Textualidade**. Ed Pontes – SP, 2006.
- ZAMPRONHA, M. L. S. **Da música**: seus usos e recursos. São Paulo: UNESP, 2002.
- <<http://www.educacao.uol.com.br>> 14.09.2008. Disponível em [www.uol.com.br/14/09/2008](http://www.uol.com.br/14/09/2008).

## **MAFALDA E A ESCOLA: AS RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS PRESENTES NAS TIRINHAS DE *QUINO***

Aymmée Silveira SANTOS (UFCEG)

Luan Pereira CORDEIRO (UFCEG)

**RESUMO:** O uso de Histórias em Quadrinhos (HQ's) e tirinhas por parte do professor, antes era desprestigiado pela sociedade e, conseqüentemente, proibido em sala de aula. Atualmente é um instrumento de aprendizagem utilizado com grande frequência, visto que estes gêneros textuais proporcionam a articulação de imagens e palavras, além de promover uma aprendizagem mais dinâmica e de caráter interdisciplinar, desde que sejam traçadas metas e objetivos. Nessa perspectiva e a partir das teorias concernentes ao estudo da Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD), destacaremos as relações interdiscursivas presentes em três (03) tirinhas de *Mafalda*, criadas pelo escritor *Joaquín Salvador Lavado Tejón*, mais conhecido como '*Quino*', traduzidas para o português brasileiro, por Monica Stahel, cuja temática abordada é a *escola*. Buscaremos também, evidenciar de que forma os possíveis efeitos de sentido gerados por esse gênero textual colabora na formação de leitores críticos, considerando tanto a leitura isolada de cada tirinha, quanto o seu encadeamento. Para realizar o estudo, nos fundamentaremos em teorias e ideias de autores como Mussalim (2002), Orlandi (1999; 2007; 2008; 2009), Fiorin (1993; 2003), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de Discurso; Relações Interdiscursivas; Tirinhas.

### **1. INTRODUÇÃO**

Considerando que o gênero discursivo denominado *tirinhas* engloba diversos aspectos das linguagens verbal e não-verbal que possibilitam várias leituras a partir dos efeitos de sentido contidos nas relações interdiscursivas, ao longo deste trabalho abordaremos algumas informações a respeito da *Análise de Discurso* de linha francesa, enfatizando os conceitos pertinentes para interrelacionar com o *corpus* selecionado, tais como as condições de produção, ideologia, formação ideológica, discurso, interdiscurso, entre outros.

Em seguida, faremos um breve comentário a respeito do cartunista argentino *Joaquín Salvador Lavado Tejón*, mais conhecido como *Quino* e um breve resumo sobre *Mafalda*, a personagem principal das suas tirinhas, com o intuito de contextualizar o leitor com o nosso objeto de estudo.

Por fim, estudaremos as relações interdiscursivas a que podemos atribuir efeitos de sentido em três tirinhas de *Mafalda* que abordam uma temática de cunho educacional, possíveis de serem interpretados tanto na época em que foram criadas quanto considerando o papel da escola e os diversos modelos de educação que são vistos na atualidade, buscando evidenciar a importância de trabalhar a associação da

visão da Análise de Discurso com o gênero em questão em sala de aula, como estratégia de promover a formação de alunos críticos e capazes de compreender a (s) leitura (s), e não apenas decodificar um texto.

## 2. ANÁLISE DE DISCURSO EM FOCO

Apesar de a Análise de Discurso de linha francesa (AD) possuir raízes do Estruturalismo, ela visa romper com alguns aspectos tradicionais da Linguística, uma vez que considera o Discurso como uma prática do sujeito sobre o mundo que ocasiona a formação de efeitos de sentido:

“A significação não é sistematicamente apreendida por ser da ordem da fala e, portanto, do sujeito, e não da ordem da língua, pelo fato de sofrer alterações de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam” (PECHÉUX, 1988 – apud MUSSALIN – 2002, p.105).

Nessa perspectiva, a Análise de Discurso leva em conta, como parte constitutiva do sentido as condições de produção, que segundo Orlandi (1999), compreendem tanto o contexto imediato, quanto o contexto sócio-histórico e ideológico. Portanto, os discursos estão relacionados a uma ideologia, a uma determinada forma de enxergar o mundo, que em geral influencia no modo como os indivíduos devem ou não agir. Nestes aspectos, considera-se a noção de formação discursiva, que representa as formações ideológicas correspondentes, determinando o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada, numa circunstância dada:

“O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante) mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo social- histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (Pêcheux, 1975).

O discurso é, então, formado pelo conjunto de discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida, e a relação entre esses discursos é chamado de *interdiscurso*, constituído de maneira antagônica aos demais discursos de um determinado universo discursivo.

“O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala” (FIORIN, 1993, p. 35).

No entanto, considerando que sempre há uma ideologia por trás dos discursos, a AD possibilita a interpretação não apenas do que é dito, explicitado, mas, sobretudo do que está implícito, ou não-dito:

“A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico [...] Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender” (ORLANDI, 2009, p.26).

A relação do homem com o universo simbólico não se dá apenas através do campo verbal, mas, através de todas as formas de linguagem na relação com o mundo, e sendo assim, as imagens também se comportam como implícitos, também definidos por Orlandi (2009) como “silenciamentos”, uma vez que “*O silêncio não fala, o silêncio significa, não é vazio*”, e há imagens que podem não estar visíveis, aparecem silenciadas, mas podem ser interpretadas, compreendidas a partir de outras imagens e outros recursos visuais oferecidos que servem de caminho à significação.

Pensando nesse comportamento das imagens e considerando que as histórias em quadrinhos são constituídas de imagens, além de outros “silenciamentos”, tais como os gestos e “imagens que não estão visíveis”, entendemos que a leitura de HQ’s e tirinhas deve ser feita não apenas a partir de uma mera decodificação da linguagem verbal que pode se fazer presente (ou não), mas sim de uma compreensão, que inclui todos os aspectos verbais e não-verbais, além dos interdiscursos, circundados de elementos sócio-históricos e de ideologias, estudaremos como se dá a compreensão das tirinhas de Mafalda, criadas pelo desenhista Quino, enfatizando os interdiscursos que podem ser lidos a partir dos efeitos de sentido promovidos pelos aspectos presentes neste gênero discursivo.

### **3. MAFALDA E QUINO: CONHECENDO A PERSONAGEM E O SEU CRIADOR**

#### **3.1. Sobre Quino**

Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido como *Quino*, nasceu no dia 17 de julho de 1932 na cidade de Mendoza, Argentina. Foi apelidado desta forma desde pequeno para ser diferenciado do tio, um pintor e desenhista publicitário que possuía o mesmo nome e ajudou Quino a enxergar a sua vocação de desenhista desde os três anos de idade.

Durante a década de 40, os pais de Quino faleceram. Também foi nessa época que Quino concluiu a escola primária e decidindo estudar na Escola de Belas Artes de Mendoza, a qual abandona depois de alguns anos para dedicar-se como desenhista de Histórias em quadrinhos de caráter humorístico.

Durante um longo tempo vivendo de maneira precária em Buenos Aires, revistas e jornais, tal como a revista *Esto Es*, publicam algumas de suas páginas de humor gráfico.

Em 1960, Quino se casou com Alicia Colombo, com a qual nunca teve filhos. Sua lua de mel, no Rio de Janeiro, Brasil, foi sua primeira saída da Argentina.

O seu primeiro livro de humor, com gráficos mudos, intitulado Mundo Quino, foi lançado em 1963, e em 1964, Mafalda surge pela primeira vez, sendo lançados diversos livros na Argentina e no exterior. Quino recebeu diversos prêmios de nível internacional, tal como o de desenhista do ano, em 1982.

Até hoje os seus desenhos humorísticos são publicados numa infinidade de jornais e revistas da América Latina e Europa, e seus quadrinhos são um sucesso em todo o mundo.

### **3.2. Sobre Mafalda**

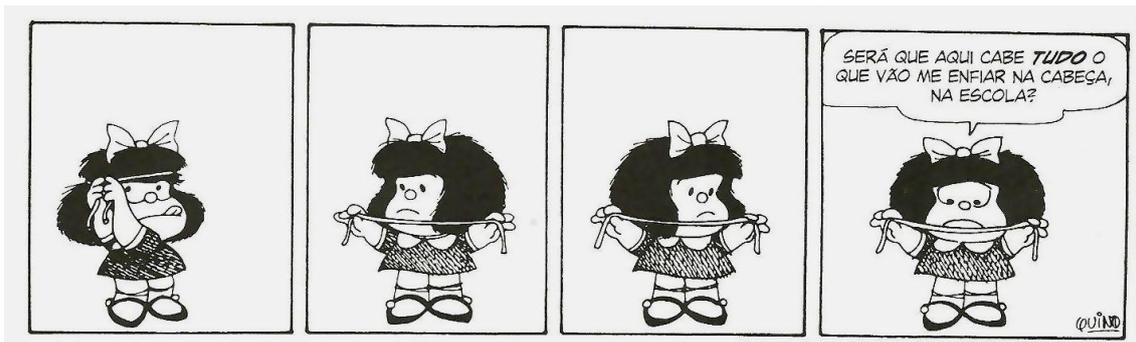
Mafalda é uma das personagens que mais faz sucesso no mundo dos quadrinhos. Quino, através desta personagem que é aparentemente inocente, reflete sobre a política, a economia e a sociedade, de maneira humorística. Mafalda foi traduzida em 10 idiomas.

Uma menina de seis anos de idade, que odeia sopa e adora os Beatles, Mafalda vive sempre questionando sobre o mundo à sua volta, tendo uma visão humanista e se rebelando com o mundo atual, principalmente nos anos 60, ano em que foi criada.

Os primeiros livros de Mafalda publicados na década de 60 ainda são encontrados nas bancas de jornal de Buenos Aires, já que Mafalda trata de assuntos que são sempre considerados atuais.

#### 4. OS INTERDISCURSOS NAS TIRINHAS DE MAFALDA

Considerando tanto o período sócio- histórico em que as tirinhas de Mafalda foram escritas, quanto os possíveis efeitos de sentido a que podemos nelas atribuir, tendo em vista que atualmente há uma diversidade de modelos de educação adotados pelos professores em sala de aula, ainda que um dos modelos seja o prevalente, observemos os interdiscursos que podem ser lidos nas tirinhas abaixo, traduzidas por Monica Stahel, cuja temática é vinculada ao contexto educacional, especificamente em torno do âmbito *escolar*.



Em uma primeira leitura, com base na época em que a tirinha acima foi escrita (nos anos 60), podemos evidenciar uma metáfora, representada pela fita que Mafalda enrola na cabeça, associada aos conteúdos a serem vistos na instituição escolar. Essa associação fica ainda mais evidente a partir da fala da personagem “*Será que aqui cabe tudo o que vão me enfiar na cabeça, na escola?*”, em que as palavras *tudo* e *enfiar* se destacam, uma vez que a primeira aparece em negrito e a segunda tem forte caráter negativo.

Nesta perspectiva, podemos interpretar a tirinha a partir de um discurso associado ao modelo educacional da época, vinculado ao educador autoritário, que desconsidera a importância do diálogo professor- aluno e a necessidade de uma educação voltada para a formação de alunos críticos, criativos e ativos, e consequentemente, apenas “enfia” conteúdos “na cabeça” dos alunos. Na visão

freireana, esse modelo de educação é denominado *educação bancária*, uma vez que o discente é visto como um “depósito” de conteúdos, e os recebem sem a possibilidade de questioná-los, e por sua vez o docente é o único detentor do conhecimento. Vale ressaltar que durante os anos 60, esse modelo de educação era predominante e inquestionável, apesar de atualmente, ainda existirem educadores que o utilizam.

Ainda sob esse ângulo, podemos considerar outro efeito de sentido, através do interdiscurso voltado para o significado do “aprender”, que para o alunado seria interpretado como “apreender”, influenciando para o ato de “decorar” e “memorizar”, conhecido como o “decoreba”, e muito comum nos dias atuais, restringindo a noção do aluno da importância da escola como um veículo de aprendizagem.

Em contraposição, poderíamos compreender com base no modelo educacional predominante nos dias atuais, que há na *tirinha* o discurso de uma educação que se preocupa com o senso crítico dos discentes, não havendo a distância rígida entre o educador e o educando, já que a educação é vista como um processo de construção e troca de conhecimentos, buscando a reflexão sobre o mundo. Na concepção freireana, esta é a chamada *educação libertadora*, e apesar de não ser o sentido dominante na *tirinha*, esse interdiscurso pode ser visto.

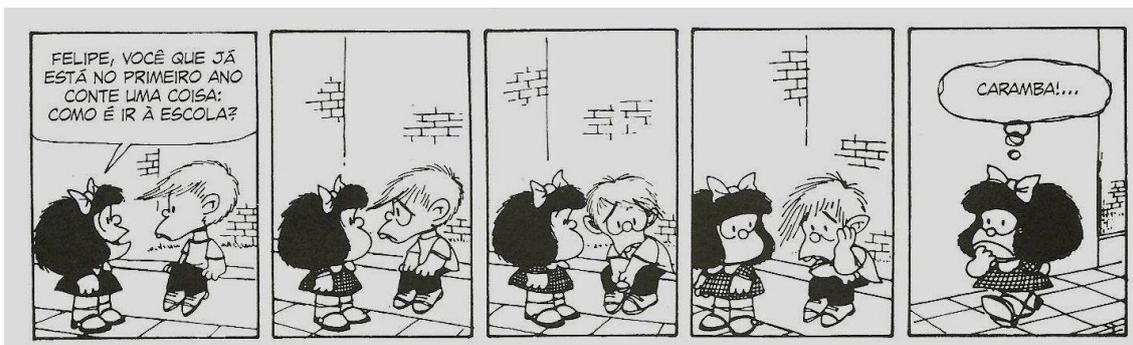
Por fim, podemos atribuir sentido com base no interdiscurso acarretado pela palavra em negrito *tudo* que numa leitura atual promove a noção de que o aprendizado não está restrito apenas à instituição escolar, mas também às demais instituições, tais como, a familiar, acadêmica, jurídica, entre outras, já nos anos 60, chamava atenção para o fato de que o ambiente escolar era o único em que o indivíduo podia adquirir conhecimentos, pois, naquela época os meios comunicacionais eram poucos, e os que existiam ficavam limitados à visão alienante que o Governo queria passar para a sociedade.



Observando a tirinha acima, vemos que há um encadeamento de interdiscurso com a tirinha vista anteriormente, visto que observamos mais uma vez o destaque da palavra *tudo*, apresentada em negrito, reforçando uma leitura contemporânea da necessidade de o indivíduo contextualizar-se com as diversas instituições para o processo de aprendizagem, no entanto, enfatizando a importância das escolas para esse processo, principalmente no período em que a escola era o único meio de adquirir conhecimentos, respondendo ao questionamento feito pela personagem Susanita “Não aprendemos tudo na vida?”.

Ainda, percebemos o interdiscurso humanista, que enxerga a própria vida como o melhor meio de aprendizagem, já que ela proporciona ao indivíduo a realização de ações e o presenciamento de situações de cunho negativo e positivo, tornando-o responsável por suas escolhas, pois “é errando que se aprende” e “a vida é a melhor escola”.

No entanto, ao mesmo tempo em que o indivíduo é o responsável por suas escolhas, ele tem de saber que lidar com a vida não é fácil, que terá vários enfrentamentos, e o final do estágio da vida, diferente do final do estágio da escola, a festa de formatura, é um *velório*, ou seja, a morte. Assim, podemos atribuir o sentido de que há um interdiscurso negativista tanto sobre a vida, como sobre o final da vida.



Nesta tirinha, partindo do questionamento de Mafalda sobre como é ir à escola, os gestos e semblantes de Felipe respondem com o interdiscurso da *educação bancária*, já que percebemos uma visão negativista sobre frequentar a escola através do olhar triste e preocupado de Felipe. Além disso, uma educação que não considera os diferentes níveis de dificuldade do alunado e suas preferências e facilidades para determinadas áreas, motivando-os, e dessa forma seguindo o modelo de *educação*

*libertadora*, também causa um olhar negativista do aluno para com o papel da escola, bem como o próprio autor da tirinha vivenciou durante a sua adolescência:

“ensinavam a retratar modelos belíssimos, estátuas, ânforas, animais dissecados, uma guitarra... Mas o que eu queria fazer desde pequeno era desenhar. Cansei-me e deixei-a. (...) Arrependo-me em parte de a ter deixado, por falta de disciplina. De fato tive que aprender muitas coisas sozinho, que me tinham custado muito menos com a escola.”  
(Em entrevista com Quino)

Também, há uma possibilidade de efeitos de sentido não só limitado à forma como o educador transmite conteúdos para a turma, mas estendida para aspectos que são recorrentes nos dias atuais entre os próprios alunos, como por exemplo, o chamado Bullying, em que os colegas têm atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas com outros colegas, podendo prejudicar na aprendizagem, e fazendo com que o aluno não deseje frequentar o ambiente escolar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise de Discurso vem contribuindo para que o leitor tenha uma relação menos ingênua com a linguagem, pois como pudemos perceber nem a língua, nem o sujeito são transparentes, e, portanto, por mais que tentemos ser imparciais, nossa linguagem nunca é inocente, independente do gênero discursivo o qual a evidenciamos.

Em se tratando da articulação entre o gênero tirinhas e as relações interdiscursivas, consideramos que é uma boa estratégia para ser trabalhada em sala de aula, já que possibilita que o professor modifique as condições de produção de leitura do alunado, fazendo com que se perceba a multiplicidade de sentidos presente nas tirinhas a serem trabalhadas, enfatizando o sentido que é dominante em cada uma, e conseqüentemente, intensificando o nível de criticidade durante o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, especificamente as tirinhas de Mafalda são ricas em conteúdos que são tratados de maneira humorística, possibilitando um interesse maior pela leitura e podendo promover, inclusive, a interação entre o professor e os alunos a partir de debates em sala de aula.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MUSSALIN, F. e BENTES, A.C. (orgs). Análise do Discurso. In: **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995 [1975].
- TEJÓN, J. S. L, In: **10 anos com Mafalda**. Tradução: Mônica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. In: [www.quino.com.ar](http://www.quino.com.ar), acessado em 04 de outubro de 2012.

## “QUANDO A ESCOLA DE VIDRO”: DA ESCOLA AO TOLHIMENTO DISCENTE

Alécia Lucélia Gomes PEREIRA (UFPB)  
Francicleide Liberato SANTOS (UFCG)

**RESUMO:** A importância dada à Escola e ao sujeito professor, bem como os papéis desempenhados por estes na formação social é assunto abordado nas mais diversas instâncias de investigação do campo educacional. Constantemente surgem críticas em relação à função da Escola que parecem encontrar-se no fato da atividade escolar continuar sendo muito semelhante ao que se praticava desde seu surgimento, com práticas educativas descontextualizadas que não atentam para a diversidade social. Isso é perceptível na circulação de vários textos que (des)constróem identidade(s) demonstrando senso comum que a escola é o lugar que uniformiza os sujeitos alunos. Com base nisso temos por objetivo analisar como se constrói a(s) identidade(s) do sujeito professor e da Escola a partir de uma charge e de um conto de Ruth Rocha. Para encontrar os sentidos de um texto faz-se necessário observar como funcionam os discursos e nesse mesmo espaço como se dá a relação dos sujeitos com a língua constituindo identidade(s). Assim, adotamos a linguagem enquanto materialidade discursiva que se manifesta através do texto e que nos permitem identificar as vontades de verdades que alicerçam a constituição de tais identidades. As discussões fundamentam-se ainda nas contribuições dos estudos culturais de Hall (2006) e dos conceitos de identidade de Bauman (2005), os quais demonstraram que a identidade não é algo pronto, mas sim é um processo formado através do olhar do outro. Um olhar que se constrói através de vontades de verdade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola; Professor; Identidade.

### 1. INTRODUÇÃO

Sob o ponto de vista da Análise de Discurso de linha Francesa a linguagem é concebida enquanto lugar da heterogeneidade, a partir da qual os sujeitos e os discursos se constituem. Podemos compreender que os discursos se materializam discursivamente através dos textos. Desta forma a AD investiga o funcionamento dos textos e conseqüentemente dos discursos em função de sua articulação com a história e o social.

Para compreender os sujeitos e os espaços discursivos que os mesmos ocupam em uma rede social, faz-se necessário atentar para o texto não apenas enquanto um amontoado de palavras, imagens ou símbolos, mas percebê-los enquanto acontecimento discursivo que extrapola os níveis linguísticos.

Sendo assim, em meio a uma multiplicidade de textos, encontramos igualmente uma diversidade de sujeitos, os quais serão constituídos frente aos lugares históricos sociais que ocupam. Tais lugares sociais são revelados a partir da materialização dos discursos perpassando e construindo a(s) identidade(s) do sujeito.

No presente trabalho estamos entendendo a identidade dos sujeitos como aquela construída com o decorrer do tempo. Em função disso ocorre na constituição do sujeito

constantes confrontos identitários resultantes das diferentes identidades que o constitui e que surgem “a partir das relações sociais na qual os sujeitos estão inseridos, ou seja, a identidade é continuamente construída a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2006, p.36).

Pensando na instância educacional visualizamos a escola e o professor como sujeitos perpassados por essa mesma concepção de identidade, processo construído pela linguagem e pelo discurso. São sujeitos constituídos através da visão do outro, representados ora por uma dada concepção identitária ora por outra. Essa capacidade de flutuação da identidade é possível à medida que as representações sociais e culturais se desdobram e o sujeito é confrontado pelas múltiplas identidades possíveis.

O presente trabalho ao embasar-se teoricamente nas contribuições foucaultianas acerca de discurso, sujeito e vontades de verdade e ainda nos conceitos de identidade apresentados pelos estudos culturais de Hall (2006) e Bauman (2005), tem por objetivo, de modo geral, analisar como se constrói a(s) identidade(s) do sujeito professor e da Escola a partir de uma charge e de um conto de Ruth Rocha, “Quando a escola é de vidro”.

A escolha por tal temática resulta das constantes críticas tecidas em torno desses sujeitos que ora aparecem como responsáveis pela inserção do sujeito como ser social, e ora são tidos como sujeitos incapazes de desempenhar esta função, como também de formar cidadãos aptos para viver na sociedade.

## **2. DISCURSO, SUJEITO E IDENTIDADE**

Conforme as observações tecidas pode-se compreender que na AD a linguagem não é transparente, esta deve ser pensada a partir de uma exterioridade sócio – histórica na qual estão inseridos os sujeitos, ou seja, a linguagem materializada em forma de textos deve ser compreendida discursivamente. Na perspectiva discursiva o texto é lugar de produção de efeitos de sentidos. Para AD o interesse não está no texto em si, na sua linearidade, a importância deste reside na sua materialidade, que nos permite identificar a produção e realização de discursos.

Como nos assegura Orlandi (2001): “O discurso, definido em sua materialidade simbólica, é efeito de sentidos entre os locutores, trazendo em si as marcas da articulação da língua com a história para significar”. Com isso, percebemos que o discurso é marcado historicamente, apoia-se em um já dito para produzir novos sentidos

mediante o lugar social em que se inscreve. O discurso dessa forma se coloca em circulação, podendo ser compreendido enquanto “uma prática que relaciona a língua e com ‘outras práticas’ no campo social. O discurso deve ser pensado, portanto, enquanto ‘prática discursiva’.” (GREGOLIN, 2001, p.14). Enquanto prática discursiva ele é o lugar de conflitos que direciona as práticas sociais. Torna-se um lugar de conflitos por se relacionar diretamente com outras práticas sociais, agindo sobre o mundo e sobre os sujeitos.

É por meio dos discursos que o sujeito se constitui e mostra-se marcado pela heterogeneidade discursiva. Esta demonstra o lugar de onde o sujeito enuncia e este lugar é compreendido como a representação dos traços sociais que determinam o que o sujeito pode ou não enunciar.

Entende-se que ao produzir seus discursos o indivíduo enquanto sujeito discursivo não expressa sua consciência livre de interferências, ao contrário, aquilo que ele produz é resultado das práticas discursivas que lhe são anteriores, que foram por ele interiorizadas em função da exposição sócio histórica a que está submetido. Os sujeitos não são aptos a construir seus discursos por estarem vinculados aos dizeres que circulam na sociedade. Podemos compreender então, que o sujeito não pode ser considerado um ser individual, que produz seus dizeres com liberdade, este enuncia apoiado em dadas vontades de verdade que são reveladas a partir da materialização dos discursos perpassando e construindo sua(s) identidade(s).

Em AD a questão da identidade é bastante complexa devido à dificuldade de estabelecer um conceito exato sobre o que é realmente identidade. A identidade de um sujeito se constrói a partir de um lugar social, das diferentes posições que um sujeito pode ocupar. Essas posições são percebidas através da multiplicidade de vozes que constituem os sujeitos. De acordo com Bauman (2005, p.19): “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta”, ou seja, os sujeitos são influenciados constantemente pela interferência do outro para se constituir como tal.

As identidades estão em constantemente movimentos. Diz respeito a uma posição assumida em determinado contexto social, podendo ser consequência também da forma como o *outro/Outro* nos veem. Não é algo natural, mas é consequência do meio social e cultural. Como nos assegura Hall (2006) o sujeito pós-moderno não é marcado por uma identidade e sim por identidades, uma vez que, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas

pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos.” (HALL, 2006, p.12-13). Esses momentos de identificação constituem-se através dos efeitos de sentidos materializados nos discursos e apoiados em dadas vontades de verdade que justificam e asseguram a produção do dizer.

### 3. VONTADES DE VERDADE E RELAÇÕES DE PODER

Um dos mecanismos de controle e disciplinamento dos sujeitos são as relações de poder, uma vez que, de acordo com Foucault, não existem sociedades isentas das relações de poder. As relações de poder podem ser compreendidas “como jogos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros”, ou seja, é através destas que os sujeitos discursivos conduzem seus posicionamentos. Podemos entender que nas relações pedagógicas ocorre o mesmo. Nesse campo, as relações de poder tendem a direcionar os comportamentos dos sujeitos de ensino aprendizagem que são livres para resistir ou não a este estado de controle e limitação, já que o poder “é um modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 1995, p. 242), uma vez que, nas relações de poder, existe, necessariamente, a possibilidade de resistência, se não houver resistência o que há é um estado, ainda segundo Foucault (1995), de dominação.

Como exemplo, podemos citar as relações estabelecidas no interior da instituição escola, esta é regida por regras que tendem a submeter o aluno à autoridade hierarquizada do outro – sujeito professor, sujeito diretor – impondo-lhe fazer coisas que lhe mandam, muitas vezes, contra o seu desejo. Ao recusar-se a cumprir tais regras, ao questioná-las o aluno demonstra uma forma de resistência à instituição que tenta dominá-lo.

Compreende-se então que, em AD, não se fala em poder, afinal ninguém é capaz de deter o poder, o que existe é um conjunto de relações por meio do qual dadas instâncias, representadas por determinados indivíduos, interferem na atividade de outros grupos ou indivíduos. Assim, o poder é tido como uma relação visto que não se constitui de uma coisa que se possua, “mas é dele investido por outro” (ARRUDA, 1996, p. 29), por tal razão é considerado uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995).

Os discursos que circulam nas mais diversas esferas sociais como “verdadeiros” são determinados por relações específicas de poder que geram a produção e aparição dos mesmos. De acordo com Foucault (2004, p. 282), “as vontades de verdade podem

ser compreendidas como conjunto de regras de produção da verdade”, que são determinadas pelas relações de poder que se constituem histórico-socialmente.

De acordo com Foucault (2009, p. 17), “a vontade de verdade [...] é reconduzida [...], pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”. Dessa forma, podemos compreender que as relações de poder acompanham as relações humanas assim como determinam as vontades de verdades que perpassam todos os campos, conjuntos e práticas sociais. Questionamos então: Quem instaura as vontades de verdade? “Indivíduos que são livres, que organizam um certo consenso e se encontram inseridos em uma certa rede de práticas de poder e de instituições coercitivas”(FOUCAULT, 2004, p. 283).

Entende-se, como nos assegura Foucault (2009), que as vontades de verdade apoiam-se sobre “suportes” institucionais que reforçam e reconduzem um conjunto de práticas aplicados em uma sociedade e que interferem direta ou indiretamente nos posicionamentos assumidos pelos sujeitos. A interferência das vontades de verdade estende-se para todos os campos sociais, inclusive para o pedagógico. Este, por seu caráter institucional, interpela os sujeitos, através das vontades de verdade, determinadas pelas relações de poder que, materializadas pelos discursos, revelam sujeições e resistências que se encontram intimamente relacionadas com o domínio do saber. Assegurando-se Veiga-Neto (2003), para Foucault “os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder” (p.141), visto que existe uma íntima relação entre o poder e o saber, aquele que domina o saber conseqüentemente adquire o poder.

As relações de poder, que determinam as vontades de verdade presentes no âmbito educacional, estabelecem o disciplinamento dos sujeitos, submetendo-os ou não, à dominação e controle. Isto se dá pelo “lugar de poder” reservado à instituição escolar. Esta é vista como detentora de “saber” que exerce uma relação de governabilidade<sup>1</sup> sobre o sujeito. Dessa forma, os sujeitos são interpelados pelas relações de poder e por sua intrínseca relação com o saber que apoiam dadas vontades de verdade constitutivas do sujeito. Compreende-se então que:

---

<sup>1</sup>De acordo com Foucault (2004): “a governabilidade implica a relação de si consigo mesmo, o que significa justamente que, nessa noção de governabilidade, visto o conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros ”.

“Todos nós, interpretes e interpretados, somos crivados por controles discursivos, controles esses que mudam de acordo com as vontades de verdade em vigência, e essas, ao atravessarem autor, texto e leitor, fazem apagar sujeitos e significações e destronam a viabilidade tanto da existência de um só sentido oculto quanto da existência de uma rede de infinitas leituras em qualquer momento, em qualquer lugar”. (KHALIL, 2004, p.228).

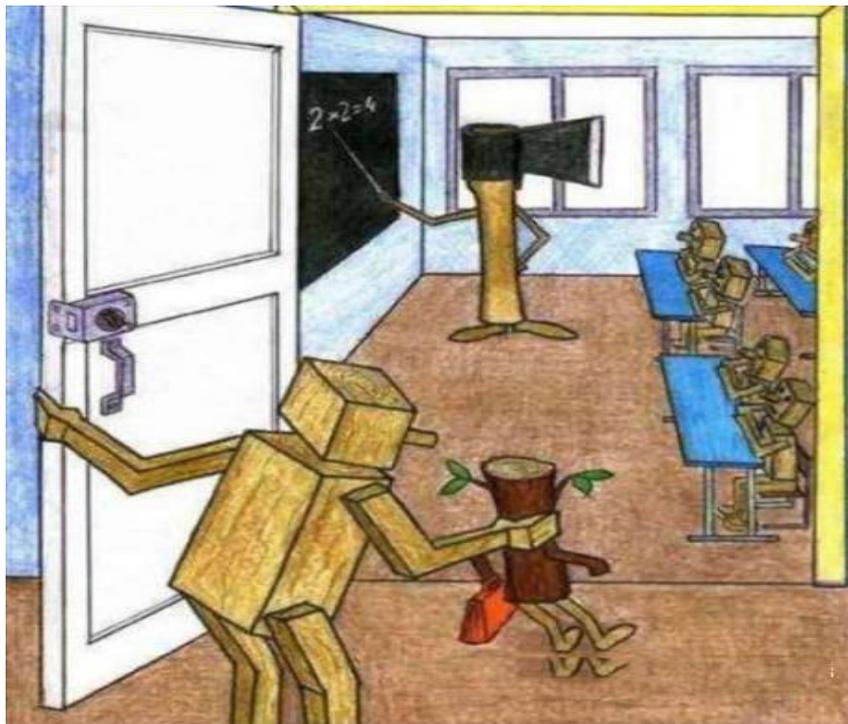
Por este motivo, vale salientar que os discursos produzidos pelos sujeitos se constituem como tal pelas relações de poder nas quais tais sujeitos encontram-se inseridos. A partir do “lugar” de poder ocupado pelos sujeitos discursivos estes (re)produzem discursos que circulam como “verdadeiros” no meio social. Ao pensarmos a escola como instituição que detém um saber institucionalizado que deve ser transmitido à sociedade, verificamos que as relações de poder que a instituição exerce sobre os sujeitos fazendo-os com que os mesmos se apoderem dos discursos que circulam neste ambiente e transmita-os como verdadeiros.

Apoiando-se nos conceitos de Discurso, sujeito, vontades de verdade e relações de poder apresentamos na sequência possíveis leituras para o conto “Quando a escola é de vidro”, Ruth Rocha e uma charge que retoma os mesmos efeitos de sentido produzidos pelo conto.

#### **4. A ESCOLA E O SUJEITO PROFESSOR: LUGARES DA PADRONIZAÇÃO**

Como já foi dito, os sujeitos são constituídos através do olhar do Outro/ outro. A identidade não é um produto, mas um processo que está constantemente em andamento. Sabemos o que somos através da relação que mantemos com os outros. Com isso torna-se importante analisar como é visto o sujeito professor em nossa sociedade, percebendo os discursos que o constituem enquanto profissional, seja enquanto profissional mediador ou enquanto profissional manipulador, ou ainda como profissional manipulado.

Verdades ou inverdades são construídas, com base em um sistema sócio cultural, em torno do sujeito professor, como podemos visualizar na charge que segue:



Fonte: <http://diariodoprofessor.com/2012/08/13/visoes-crueis-dos-professores-que-nao-ajudam-em-nada-a-melhorar-educacao/><sup>1</sup>

O texto predominantemente imagético nos apresenta um ambiente escolar, mas precisamente o espaço sala de aula, em que o sujeito professor é representado pela imagem de um machado. Ser um sujeito machado já demarca ao sujeito professor uma vontade de verdade na qual esse profissional, é uma ferramenta cortante que tem por função uniformizar os sujeitos alunos, podando de suas vontades, transformando em seres iguais. Percebemos que o sujeito professor é materializado não como qualquer ferramenta, mas como um machado, que tem por função lapidar os sujeitos alunos, corrigindo as possíveis “imperfeições”. Analisemos o tronco chegando à sala de aula, este não apresenta nenhum de seus membros distintamente formados, enquanto os que já estão em sala de aula mostram-se esculpidos conforme a vontade do professor. Então, a sala de aula passa a ser o lugar onde o diferente não é aceito, além de ser o lugar da obrigação representado pela imagem do sujeito pai, também já tolhido neste mesmo espaço, utilizando da “pressão” para conduzir o filho à sala de aula.

Outro ponto que também pode ser observado na charge e que muitas vezes passa despercebido da sociedade no geral é a imagem do professor como sujeito tolhido,

<sup>1</sup> Acesso em 05 de Outubro de 2012

afinal, para chegar a ser sujeito machado o professor encontra-se inserido em um espaço social que o obriga e o define assim, mediante determinadas relações de poder que direcionam o seu posicionamento em sala de aula.

Estes mesmos apontamentos são percebidos ainda no conto “Quando a escola é de vidro” (Ruth Rocha)<sup>1</sup>. A autora inicia seu conto lembrando os seus tempos de escola e um fato curioso que ocorria naquela época:

*Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito.*

*Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...*

*Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro.*

Percebe-se logo de início uma visão de escola como lugar hegemônico e que esta concepção é tida como algo “natural”, tão natural que prende os alunos em um lugar de onde eles podem ver o professor, porém não podem ser ouvidos, pois tinham que ficar dentro de um vidro. O vidro aparece como o que reforça a autoridade do professor, controlando as possíveis inquietações do aluno, tanto que, a escola não é o lugar de adaptação ao aluno e sim o contrário, o aluno necessita adapta-se a ela e as suas interdições:

*Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.*

*E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.*

*Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.*

Existe ainda uma vontade de verdade que perpassa todo este discurso, o de que a escola é um lugar fechado, não passível a mudanças e adequações e que não considera a diversidade do sujeito. Revelando uma identidade autoritária da escola como também a falta de liberdade do aluno, tanto que o sujeito aluno que não se adapte a este sistema é forçado a ficar a margem deste:

---

<sup>1</sup> ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: \_\_\_\_\_. **Este admirável mundo louco**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

*Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros.*

Outro aspecto abordado é a visão do professor com um sujeito demente, isto fica claro pelo nome atribuído a professora, D. Demência. Remetemos esta demência ao fato de que mesmo sendo o sujeito professor o único que não está preso dentro de um vidro, isto não significa dizer que este esteja livre para produzir seus próprios discursos, este é submetido a um sistema pedagógico que também o reprime.

Este espaço fechado que é representado pela escola transforma-se em liberdade com a quebra dos vidros e isto só é possível com a chegada de Firuli:

*Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.*

*O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...*

Firuli representa uma crítica ao senso comum que a escola deve formar iguais, uma vez que, o não ser condicionado, nem obrigado a obedecer todas as regras do sistema, fazia com que Firuli se desenvolvesse mais rápido e espontaneamente.

Através das materialidades analisadas podemos perceber que a visão atribuída ao sujeito escola e também ao sujeito professor é a de ser sempre um lugar de uniformização, padronização seja quando tem a função de podar, tolhir o sujeito aluno ou ainda com a função de repreender suas vontades, fazendo-o enxergar o mundo a partir de um vidro que diminui sua capacidade de evoluir enquanto sujeito.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho nos traz uma visão da escola e do sujeito professor como o lugar da padronização, de formar sujeitos iguais para atuar na sociedade. São sujeitos que se colocam no mesmo espaço do dizer: uniformizar os sujeitos discentes.

Podemos perceber que tais concepções apoiam –se em vontades de verdade que veem a instituição escola e seus representantes como responsáveis pela alienação dos sujeitos alunos. Estes são capazes de ser podados em suas vontades, uma vez que encontram-se submetidos a uma instituição que regulariza seus dizeres e práticas

sociais. Vale salientar que não são apenas os sujeitos alunos que são condicionados a este sistema, mas também os próprios sujeitos professores.

## 6. REFERÊNCIAS

ARRUDA, M; BOFF, L. **Globalização**: desafios socioeconômicos, éticos e educativos. Petrópolis: Vozes, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Herbert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). MONTEIRO, Elisa; BARBOSA, Inês Autran Dourado (Trad.). **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.264-300.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. R. et al (Orgs). **Análise do Discurso**: entornos do sentido. Araraquara: UNESP, 2001. p.9-32

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KHALIL, Marisa Martins Gama. Teorias e alegorias da interpretação: no theatrum de Michel Foucault. In: SARGENTINI, Vanice; BARBOSA, Pedro Navarro (orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder e subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004, p.217-230.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## FORRÓ PÉ-DE-SERRA: IMAGEM IDEALIZADA DO SUJEITO MULHER?

Elaine da Silva REIS (UFMG)

Maria Angélica de OLIVEIRA (Orientadora-UFMG)

**RESUMO:** A música, enquanto bem cultural, é um sistema simbólico de comunicação inter-humana que funciona como uma ferramenta eficaz na disseminação das “vontades de verdade” que constituem diversas identidades. Esse sistema simbólico de comunicação se materializa nos textos, podendo difundir estereótipos positivos ou negativos dessas identidades no imaginário social. Pensando nisso, o presente estudo, de natureza qualitativa e do tipo documental, pautado na Análise de Discurso de linha francesa (AD), nos conceitos foucaultianos e nos Estudos Culturais, estabelece-se como uma proposta de leitura discursiva de letras de músicas de forró pé-de-serra que busca evidenciar, a partir de marcas linguísticas, “as vontades de verdade” responsáveis pela constituição de estereótipos femininos que constituem a identidade do sujeito mulher. Como *corpus* para análise, tomou-se letras de música de dois cantores representantes do forró pé-de-serra. A análise dos dados permitiu que se chegasse à conclusão de que nesse tipo de forró, além das mulheres serem vistas como criaturas “separadas” para o casamento, para a vida familiar, para servir de “troféus” a serem conquistados pelos homens, o sujeito mulher é constituído como um objeto de prazer sexual. Por fim, foi possível identificar estereótipos que contribuem com a efetivação de práticas que reforçam uma relação de total dependência da mulher frente à figura masculina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Forró; Estereótipo; Sujeito mulher.

### 1. INTRODUÇÃO

A música, enquanto bem cultural, é um sistema simbólico de comunicação inter-humana que funciona como uma ferramenta eficaz na disseminação das “vontades de verdade” que constituem diversas identidades. Esse sistema simbólico de comunicação se materializa nos textos, podendo difundir estereótipos positivos ou negativos dessas identidades no imaginário social.

Na perspectiva teórica da Análise do discurso de linha francesa (AD), os textos são concebidos enquanto materialidade discursiva que precisam ser lidos como um produto sócio-histórico-ideológico que se concretiza com a história e com a memória e, conseqüentemente, a leitura como um “gesto simbólico de interpretação”, segundo aponta Orlandi (1996).

Através das letras de músicas de forró, expressão musical que circula na sociedade sob diferentes estilos desde o mais tradicional, denominado pé-de-serra, até o mais recorrente na mídia como o forró eletrônico, “vontades de verdade” são difundidas sob discursos que constituem determinadas identidades como a dos sujeitos: pobre, nordestino, homem e mulher. Diante disso, percebe-se que tomar as letras de música

tanto de forró como objeto de estudo é uma forma de questionar e desvelar as “vontades de verdade” presentes nessas fontes propagadoras de discursos.

Partindo dessas considerações, essa pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo documental, propõe-se a questionar: que estereótipos constituem o sujeito mulher nas letras de músicas de forró pé-de-serra. Para tanto, elenca como objetivos:

Geral:

- Investigar as “vontades de verdade” que constituem os estereótipos do sujeito mulher nas letras de música do forró pé-de-serra.

Específicos:

- 1) Identificar os “estereótipos” femininos presentes nessas letras de música de forró pé-de-serra;
- 2) Reconhecer e analisar as marcas linguísticas denunciadoras da imagem estereotipada da mulher.

## **2. DESLEITURA” DE LETRAS DE MÚSICA DE FORRÓ**

Partindo dos pressupostos teóricos da AD e dos Estudos Culturais, passaremos a análise de algumas sequências discursivas de letras de música de forró, buscando mobilizar conceitos como “vontade de verdade”, “Formação Ideológica”, “Formação Discursiva” e “Identidade”.

Segundo ROBIN( 1977, p.115), resultantes de confrontos ideológicos de uma dada formação social, cada formação ideológica, conjunto de conjunto de atitudes e de representações historicamente determinado, constitui-se diferentemente em momentos históricos distintos, tendo como principal elemento uma ou mais formações discursivas, “lugar no qual os sentidos são controlados pelo interdiscurso algo que sempre fala antes, em outro lugar e independentemente” (Pêcheux, 1997), definindo o que pode ou não ser dito numa determinada formação social, em outras palavras, produzindo o que Foucault (1999) denominou como ‘vontades de verdade’, conjunto de regras de produção de “verdade”. Trazendo esses conceitos para a análise, tem-se :

### **(Sequência Discursiva I)**

Moça de Feira (Dominginhos - 2002)

Se a Catarina  
Num consegue seu intento  
De arranjar um casamento  
Vai ficar no barracão

Historicamente, as mulheres precisavam relegar extrema importância ao casamento, à constituição e à manutenção da família. A vontade de verdade é a de que para ser feliz, a mulher precisava se casar, caso contrário, seria ridicularizada, apelidada de “solteirona”, “vitalina”, “encalhada”. Observando as palavras em destaque, vê-se que verbo “conseguir” está associado semanticamente a palavras como: “conquista”, “vitória”, “atos decorrentes de uma batalha”, no caso, a de, em meio a tantas mulheres solteiras, alcançar a proeza de conseguir um casamento e não ter que ficar no “barracão”, barraca grande de feira, trabalhando o resto de sua vida para seus pais. O verbo “arranjar” pode significar que essa vitória foi conquistada porque houve um esforço, um intento, uma busca.

Diante desse processo de representação simbólica, percebe-se que as “vontades de verdade” difundidas sob os discursos que constituem o sujeito mulher na sequência analisada buscam enquadrar a identidade feminina em uma relação de total dependência da figura masculina. Em contrapartida, levando-se em consideração que os sujeitos passam a ocupar “seus” diferentes “lugares identitários” na diferença com o outro, conforme defende Hall (2006), para o sujeito homem, o casamento aparece na sequência discursiva II como uma espécie de prisão, pois, conforme podemos recuperar a partir da memória discursiva, embora desfrutando de algumas regalias, deveria trabalhar duro para sustentar a esposa e a família, sendo comum que, no decorrer da história, o homem fugisse desse tipo de responsabilidade.

#### (Sequência Discursiva II)

#### **Eu Sou do Mundo (Santana, O Cantador - 2002)**

Estou sentindo que ela quer é me amarrar  
Estou sentindo que ela quer é se casar  
Eu não sou poste pra fica aqui parado  
Eu sou do mundo e quero mais e viajar

(Música 3- Quadro I)

Conforme se vê em destaque, a expressão “me amarrar” sempre foi usada, principalmente, no nordeste como sinônimo de casamento, para se referir ao sujeito

homem. Ainda hoje se ouve comentários entre os homens que certo “Zé” se amarrou com uma dada “Maria”. Isso significava dizer que a partir de então esse “Zé” estará preso, passará a ter certos compromissos que antes não lhe eram cobrados. Aqui, reforça-se estereótipos do sujeito mulher como um ser totalmente dependente do sujeito homem e este, por sua vez, associa-se características como aventureiro “sou do mundo” e conquistador “quero mais”. Como se pode observar, os sentidos são produzidos em decorrência da ideologia dos sujeitos, da forma como compreendem a realidade social na qual estão inseridos. Em outra sequência discursiva, identificou-se a “vontade de verdade” de que as mulheres são propriedades dos homens, conforme se discute, a seguir:

**(Sequência Discursiva III)**

**Ana Maria (Santana, O Cantador - 2001)**

Eu beijei Ana Maria, por causa disso  
Eu quase entrava numa fria, Ana Maria  
Tinha dono e eu não sabia, mas quem diria

(...)

Ana Maria, como eu queria  
Dar outro beijo, matar o meu desejo  
Ai, como eu queria  
Ana Maria, quanta alegria!  
O seu querer  
Beijar a sua boca e ser de você

“Entrar numa fria” é um dito popular que significa se dar mal, ter problemas. Nessa formação discursiva, beijar uma mulher que já “tem dono”, ou seja, que já é comprometida com outra pessoa, é uma ação interdita pelo “Código Moral” estabelecido tanto pela formação discursiva religiosa quanto pela jurídica. “Quase entrava numa fria” o sujeito não chegou a ter problemas, pois mesmo sentindo o desejo de beijar Ana Maria novamente, conforme se vê na expressão “como eu queria”, o advérbio “como” acompanha o verbo querer no futuro do pretérito, indicando o forte desejo de concluir uma ação que se iniciou no passado (beijar), mas foi interrompida sem ter garantia de ser concluída no futuro.

Logo, o sujeito não chegou a manter um “relacionamento proibido” pelas leis sagradas, que são códigos morais que devem ser obedecidos, são leis que determinam o comportamento daqueles que professam o Cristianismo: “não cobiçarás a mulher do próximo” é um dos Dez Mandamentos que devem ser seguidos, pois se esses indivíduos

não se comportarem como mandam essas leis, como sujeitos cristãos, não terão o Paraíso e serão, portanto, punidos.

Porém, mesmo diante do poder disciplinar do discurso religioso, os indivíduos não aceitam passivamente as regras que lhes são impostas, nas palavras de Gregoin (2003, p. 103) “longe de ser um autômato passivo, o sujeito vive numa constante tensão entre a relutância do querer e a intransitividade da liberdade”. Isso pode ser exemplificado com os versos da letra de outra música de forró pé-de-serra, na qual o sujeito homem, ao contrário, do enunciado anterior, mesmo sabendo que a mulher é comprometida, “usava aliança”, não deixou de estabelecer um “chamego proibido” com ela:

**(Sequência Discursiva IV)**

**Chamego Proibido (Santana, O cantador, 2002)**

Quando o forro terminou  
Eu notei, voce notou  
Que a paixao nos envolveu  
Tive vontade de sair  
Gritando por ai  
Que o amor em mim nasceu  
Nos dois no meio da dança  
Esquecemos a aliança  
Pensei logo em lhe beijar  
Vi no dedo o compromisso  
Mas meu bem  
Nem do por isso  
Eu vou deixar de lhe amar  
  
Eu quero ser o seu amor  
O seu amor escondido  
Eu quero ter o seu amor  
O seu amor proibido

Na sociedade moderna o tema da traição passa a ser visto de um modo diferente pelos sujeitos que, em reação ao “Código Moral” que dita o casamento como uma união eterna “Até que a morte separe”, passam a se identificar com outras identidades ligadas aos relacionamentos humanos, de modo que todas as coisas são, agora “permitidas” em nome do amor, da felicidade. Sendo assim, não importa mais estar com o (a) companheiro (a) se não há realização pessoal.

Na sequência discursiva IV, o descumprimento do Código Moral “Não adulterarás” é justificado em nome da “paixão” desencadeada no decorrer de uma dança de “forró”. O forró, nessa materialidade linguística, traz toda uma carga simbólica que

aponta esse gênero musical como um ritmo envolvente, sedutor capaz de levar os sujeitos a transgredirem interditos. Mesmo vendo “no dedo o compromisso”, o sujeito se dispôs a se arriscar nesse relacionamento “escondido”, “proibido”. Após ter dançado forró, o sujeito assume um “chamego”, um namoro, um relacionamento indevido perante a sociedade. O vocábulo “chamego” é amplamente utilizado no nordeste para designar “caso amoroso”.

A partir desses gestos de leitura” frente as letras de músicas de forró, observou-se que o sujeito mulher visto como uma “criatura separadas” para o casamento, para a vida familiar, para servir de “troféus” a serem conquistados pelo sujeito homem. Além disso, foram identificadas “vontades de verdade” que ratificam uma relação dicotômica entre homens e mulheres, apresentando visões positivistas dessa relação.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa, de modo geral, possibilitou a constatação de que o texto, enquanto materialidade discursiva, é perpassado por diversas formações ideológicas e discursivas que permitem a produção de diferentes leituras que se relacionam dialógica e interdiscursivamente com outros textos filiados à memória que perpassa o imaginário social, fazendo com que determinados dizeres, articulados com outros, dialoguem em outros espaços da vida social, deslocando sentidos cristalizados na memória discursiva dos sujeitos.

Viu-se que discursos vindos das esferas jurídica e religiosa, por exemplo, são utilizados como estratégia para disciplinar os sujeitos de acordo com determinados Códigos morais. Diante disso, fica a compreensão da necessidade de se colocar criticamente frente à atividade de leitura de forma constante, já que o intradiscorso (fio discursivo) é um campo fértil de sentidos filiados a diferentes culturas e contextos sócio-históricos.

Este estudo oportunizou um olhar mais minucioso em torno do forró, estilo musical que se consagrou nacionalmente como um referencial simbólico responsável pela representação dos valores, ideias e comportamentos do povo nordestino. Concebendo as letras de música de forró como “jogos de verdade” amplamente difundidos na formação atual, cujos discursos marcam inúmeras “vontades de verdade” que podem passar despercebidas, esta pesquisa propiciou a realização de uma “desleitura” das vontades de verdade e estereótipos que constituem o sujeito mulher nas

letras de música do forró pé-de-serra, fazendo com que estereótipos negativos que marcam preconceitos contra determinados sujeitos fossem evidenciados.

Através desta pesquisa viu-se que em relação ao sujeito mulher ainda pairam determinadas “vontades de verdade”: a felicidade feminina está atrelada a concretização do casamento, a mulher é um ser inferior ao homem, a mulher é sinônimo de procriação, a origem de todos os males está na mulher, a mulher é culpada pela “perdição” masculina.

Este estudo também favoreceu a percepção de que as marcas linguísticas denunciam, além dos sentidos produzidos sócio historicamente, aspectos marcantes de determinadas culturas, como no caso da nordestina e os estereótipos decorrentes das “vontades de verdade”.

A partir da “desleitura” das músicas de forró pé-de-serra, chegou-se a conclusão de que, longe de uma representação idealizada, o sujeito mulher é constituído como um objeto de prazer sexual, porém essa constituição deixa entrever um contexto em que as mulheres são vistas como criaturas “separadas” para o casamento, para a vida familiar, para servir de “troféus” a serem conquistados pelos homens.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GREGOLIN, M. R. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In.: GREGOLIN, M. R. e BARONAS, R. (Org.) **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2003, p. 47-58.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ORLANDI, E. P. O trabalho da interpretação. In: **Interpretação**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p.11-22.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 2 ed. São Paulo: Pontes, 1997.

ROBIN, R. **História e linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977.

## GÊNEROS DO DISCURSO: A TRANSFORMAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ROMANCE ABDIAS

Dayane Adriana Teixeira OLIVEIRA (UFCG)  
Aloísio de Medeiros DANTAS (Orientador - UFCG)

**RESUMO:** Os estudos linguísticos da Análise do Discurso realizados pelo linguista russo Mikhail Bakhtin, numa perspectiva sociointeracionista, e estudados, em linhas gerais, por nós, graduandos de letras, apontam para a interação entre os sujeitos através da língua, sendo esta a única forma de produção de discursos. Segundo Bakhtin, as formas de atividade humana se utilizam constantemente da língua para elaborar tipos relativamente estáveis de enunciados, os Gêneros do Discurso ou comumente conhecidos como, Gêneros Textuais. O linguista ainda aponta uma divisão entre gêneros que ele classifica como: gêneros primários e gêneros secundários. A partir dos estudos feitos acerca dessa teoria linguística, abordo esse artigo a problemática dos Gêneros do Discurso com o objetivo apontar como o sociointeracionismo bakhtiniano pode ajudar na compreensão dos mesmos. Como artifício exemplificativo e objeto de análise, faço uso do romance “Abdias”, de Cyro dos Anjos, no intuito de localizar e verificar como podem ser analisados os gêneros do discurso na obra. Tendo em vista que o romance engloba diversos gêneros discursivos, escolhemos apenas três para análise: carta, questionário, aula. O embasamento teórico do artigo foi pautado em Bakhtin (1992 - 1998), Machado (2005), Brait (1997), Mussalin e Bentes (2004).

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociointeracionismo; Gêneros discursivos; Enunciado.

### 1. INTRODUÇÃO

A problemática que originou a produção deste artigo partiu de uma série de análises feitas sobre textos que abordavam a visão de Bakhtin sobre os Gêneros Discursivos. Como suporte ilustrativo das teorias estudadas, escolhemos o romance “**Abdias**”, de Cyro dos Anjos, cujo resumo se encontra nos anexos deste artigo.

Ao analisar o romance embasado nas perspectivas do gênero do discurso de Bakhtin, surge a questão: Segundo Bakhtin, as formas de atividade humana se utilizam da língua para elaborar tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso. Quais são e como podem ser analisados os gêneros do discurso que aparecem em Abdias?

A partir daí, fez-se uma revisão atenta de todo romance para localizar e analisar os gêneros discursivos que ali se encontram. Tendo em vista que o romance engloba vários gêneros escolhemos apenas três para análise: carta, questionário, aula.

Para tal, é importante ressaltar que o posicionamento sociointeracionista bakhtiniano considera a linguagem um “trabalho linguístico historicamente marcado por

um fazer contínuo”, que, por sua vez, só se dá a partir da interação verbal entre sujeitos socialmente organizados.

Também é interessante observar que os estudos linguísticos realizados por Bakhtin e estudados, em linhas gerais, por nós, graduandos de letras, apontam para a interação entre os sujeitos através da língua, sendo esta a única forma de produção de discursos. Sendo assim é de se esperar que quando analisamos as esferas sociais em que todos estão inseridos, por mais diversas que sejam e por mais que se diferenciem, produzimos enunciados relativamente estáveis correspondentes às situações específicas de cada esfera, os gêneros do discurso.

Ainda, segundo Bakhtin, os gêneros discursivos têm uma variedade infinita fazendo juiz às esferas de atividade humana da qual fazem parte.

Contudo, o que realmente importa ressaltar, na percepção do linguista russo é a diferença entre os gêneros primários e secundários. O primeiro se caracteriza pela comunicação cotidiana o segundo pela comunicação originada a partir de códigos culturais elaborados e um pouco mais complexos, como escrita literária por exemplo.

Portanto, o que Bakhtin propõe em seus estudos não é nada desconhecido para nós, pelo contrario, é uma prática aprendida automaticamente na convivência e interação com os sujeitos sociais. O que se faz necessário é um estudo dos tipos gêneros secundários que são mais literários e complexos. Trata-se de um estudo de um fenômeno social importantíssimo na interação entre as esferas da atividade humana. Conseqüentemente o estudo dos gêneros textuais torna-se essencial para os graduandos de letras que posteriormente serão professores e terão que lidar diariamente com as questões da língua, é claro que dentro de uma esfera escolar na qual os gêneros textuais primários de caráter corriqueiro se transformam em gêneros secundários que deverão ser compartilhados com os alunos.

Com tudo isso o que pretendo através deste artigo é demonstrar como o interacionismo torna mais fácil a compreensão dos gêneros do discurso, como método avaliativo faço uso do romance, *Abdias*, buscando analisar como os gêneros se constroem na obra literária de Cyro dos Anjos verificando quais os gêneros discursivos que representam a sociointeração entre as personagens principais: Gabriela, Abdias e Carlota.

Agora em se tratando especificamente da pergunta de análise dos gêneros no romance *Abdias*, este por sua vez é de uma opulência significativa na exemplificação desses gêneros tanto por seu caráter literário que o caracteriza como gênero secundário

como pelos mais diversos gêneros primários que abriga. Sendo assim este, como outros romances com suas esferas especificamente adaptadas ao enredo da história é um ótimo exemplo a ser analisado.

O artigo comporta uma revisão teórica que fundamentou todas as análises propostas aos leitores numa sessão dedicada somente a análise da obra literária, Abdias. Em seguida, concluo com as considerações finais acerca da proposta do artigo, seguem por fim um anexo, contendo um breve resumo do romance, e as referências bibliográficas.

## **2. A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA E O CONCEITO DE GÊNERO DISCURSIVO**

As análises e pesquisas feitas sobre os estudos linguísticos que fundamentam a produção deste artigo sustentam a perspectiva teórica que adota o tema trabalhado por mim neste artigo. Tal perspectiva, denominada sociointeracionista, penetrou na ciência da linguística em meados do século XX, sugerindo um novo olhar para as atividades externas da língua, ou seja, suas formas de funcionamento no mundo, além de seu próprio sistema, como uma ferramenta interativa.

A interação, como teorização da linguagem, alega que “toda ação humana procede da interação”, por tanto, não existe língua sem falantes. Complementando esta visão atentamos para Mikhail Bakhtin, linguista russo, que dizia que a “língua e o sujeito se constituem nos processos interativos”. No interacionismo, podemos perceber que toda a ação do sujeito no mundo, acontece dentro de uma esfera social e se submete ao contexto histórico-cultural vigente. Uma ação conjunta entre um ou mais indivíduos produz um fenômeno nomeado de interação verbal que é eleito pela ciência linguística como principal foco de estudo dentro desta teoria, a interacionista.

Na Linguística existem muitos autores que se intitulam interacionistas, outros não o reconhecem, mas fazem associações com ele, e há também aqueles que cujos trabalhos são considerados interacionistas, mas que rejeitam essa qualificação.

Quando Bakhtin, teórico base do artigo, afirmou que “a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem”, ou Gumperz (1982) quando disse que “falar é agir”, esses teóricos estavam nos guiando para uma compreensão de que a linguagem tem como principal função a comunicação interpessoal.

No final dos anos 70, surgiu o termo Etnometodologia estudado pelo norte-americano Harol Garfinkel que buscava justamente, segundo Morato (2004) identificar e descrever “os processos que caracterizam e constituem a comunicação interpessoal” (p. 320), e assim observar como os indivíduos interagem nas diferentes situações cotidianas.

Já no campo da psicolinguística, muito bem representado por Jean Piaget e Vygotsky, a linguagem é uma ação compartilhada que entra no âmbito da intercogição, revelando a partir da interação a dupla natureza da linguagem. Vygotsky, também procurava entender as relações entre os indivíduos e o seu contexto social. E assim também aparecem os processos de internalização dos processos sociais via linguagem que segundo Vygotsky, “dá origem a sua função organizadora que emerge na relação entre a fala e a ação” no momento em que elas se deslocam (MORATO, 2004, p. 322).

Agora, em se tratando especificamente de Bakhtin, ele, diferencia-se da perspectiva comunicacional ou psicológica da interação, pois abrange as interações verbais (sociais) não apenas com as situações face a face, mas “as situações enunciativas, aos processos dialógicos, aos gêneros discursivos, à dimensão estilística dos gêneros” (MORATO, 2004, p. 328).

O enunciado é o produto da interação entre dois ou mais sujeitos que estão socialmente organizados e mesmo na ausência do outro, este pode ser substituído por um representante do grupo social a qual pertence o locutor. É importante ressaltar também que mesmo em um monólogo percebe-se a presença do outro no momento que o locutor interage com o “eu”.

Segundo Bakhtin (1988), a interação entre os sujeitos será sempre regida por um horizonte social definido e estabelecido de acordo com o contexto histórico-cultural em que eles se encontram. No que se refere aos processos dialógicos bakhtinianos, Authier-Revuz se refere em suas análises a um duplo dialogismo, que fala sobre o interdiscurso já que é colocado na fala: “a orientação, dialógica, de todo discurso, entre outros discursos...”.

Chamo a atenção agora sobre a abordagem bahktiniana acerca dos Gêneros Discursivos, pois é este o tema principal do artigo.

Segundo Bakhtin (1992), todas as formas de atividade humana utilizam de alguma forma a linguagem, essa utilização da língua efetua-se como já visto, em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos. Esses enunciados refletem

a situação e finalidade específica de cada esfera, marcados por seu conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

“Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” sendo isso o que Bakhtin chama de gêneros do discurso.

Os gêneros são tão infinitos quanto às atividades sociais humanas e por isso evoluem de acordo com a esfera a qual fazem parte. Mesmo com a grande diversidade dos gêneros do discurso que vão desde um diálogo do cotidiano até as exposições científicas, verificamos uma semelhança entre eles que é justamente a diversidade funcional existente entre eles.

Contudo, como o próprio Bakhtin afirma, importa “nesse ponto, ressaltara diferença essencial entre gêneros discursivos primários e secundários”. Na dicotomização deste, os gêneros primários são marcados pela simplicidade, são textos produzidos cotidianamente e aprendidos através da interação com o outro.

Já os gêneros secundários têm um caráter mais complexo, que manifestam questões culturais mais “evoluídas” principalmente no que diz respeito a escrita: artística, científica, sociopolítica.

É interessante observar que os gêneros secundários se compõem a partir de uma transmutação dos gêneros primários. Estes por sua vez perdem “sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios”, para se adaptarem ao contexto e realidade dos gêneros secundários que estão compondo.

Citando num romance, uma carta, por exemplo, mesmo mantendo toda a sua estrutura composicional, deixa de ser um fenômeno da vida cotidiana para ser um fenômeno da vida literária, tornando-se parte importante na constituição do enredo.

Bakhtin (1992) também destaca a importância da inter-relação entre os gêneros primários e secundários, pois apenas com o estudo dos gêneros primário tendemos a cair na trivialidade, e o estudo exclusivo dos gêneros secundários torna-se impossível, pois eles se compõem a partir dos gêneros primários.

Na abordagem do estilo verbal que compõem o enunciado produzido pelos indivíduos de determinada esfera social, Bakhtin afirma que o estilo está intimamente ligado ao individual e representa a individualidade de quem fala ou escreve. Mas é importante lembrar que isso não é propício a todos os gêneros, como na produção de um documento oficial por exemplo.

O linguista russo também afirma que, o estilo linguístico, nada mais é do que o estilo de um gênero particular de uma esfera de atividade humana.

As esferas produzem gêneros com estilos apropriados as suas especificidades. O estilo por sua vez, associa-se a uma unidade temática que tem grande importância na unidade de composição do texto, no que diz respeito: “ao tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal”.

De acordo com Bakhtin, em todas as épocas o desenvolvimento da língua é marcado pelos gêneros discursivos primários ou secundários. A ampliação, desenvolvimento e evolução da língua escrita acarretam a uma nova onda de criações e recriações dos gêneros secundários que continuam fazendo uso das formas mais simples de produções dialógicas dos gêneros primários e com isso produzem mais estilos. Quando há estilo, há gênero.

### 3. OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ROMANCE ABDIAS

O romance *Abdias* é uma narrativa que faz uso da língua escrita e “narra” os vários conflitos do professor Abdias em diferentes esferas sociais de sua vida, para esta análise, escolhi três esferas essenciais: política, escolar e familiar.

A partir da interação com principais os representantes destas três esferas citadas acima, surgem diferentes situações que levam a diversas produções de gêneros discursivos, todos com suas respectivas especificidades de estilo, tema e composição.

Os gêneros discursivos que compuseram o romance são diversos, e caracterizam-se como gêneros primários que formam o enredo do romance que é um gênero secundário, no entanto, apenas três foram selecionados: questionário, aula e carta.

Começo com o questionário:

#### ESBOÇO DE QUESTIONÁRIO PARA INQUÉRITO SOCIAL

Tema – Pesquisa de Padrão de vida

Receita da família		Despesa da família	
Do marido .....	\$....	Casa .....	\$....
Da mulher .....	\$....	Alimentação .....	\$....
Dos filhos .....	\$....	Roupa .....	\$....
		Médico - farmácia .....	\$....
		Escola - livro - jornal...	\$....

	Dentista .....	\$....		
	Cinema - circo -futebol	\$....		
	Transporte - cigarro, etc.	\$....		
	Impostos e contribui-			
	ções ao governo.....	\$....		
Total \$....			Total \$....	
Número de pessoas na casa .....	Sexo .....	Condição civil .....		

(pág.67)

Contido numa esfera sociopolítica, tal questionário foi elaborado por uma das alunas do professor Abdias, Gabriela. Com ele, esperava-se obter informações acerca do padrão de vida da classe operária. A partir daí, já temos o conteúdo temático do questionário - o padrão de vida dos operários – que corresponde à função que exerce nessa esfera de atividade humana e nessa situação. Do mesmo modo, se conecta a função, o estilo, que é literal e simples já que objetiva, justamente, a obtenção de respostas do mesmo modo, simples e claras.

O estilo também está ligado à construção composicional do questionário, ou seja, à forma com que ele foi construído no romance, pois mesmo havendo diferentes tipos de questionários, este, envolto a esta situação específica organizou-se conforme a simplicidade de seu estilo, pois se trata de um questionário investigativo, do qual se espera apurar informações concretas. Além do mais, vejamos mais uma vez a questão da esfera sociopolítica, pois, para ao público o qual se destinaria o questionário, operários, busca-se a questão da simplicidade, sem requintes ou maiores formalidades em função da dita “ignorância” que os assola.

Passemos para o gênero aula:

“Adapte-me, agora, à turma, conheço a linguagem que convém ao professor, acostumei-me a repetir palavras e a repisar noções, para dar tempo a que sejam assimiladas. O que, a princípio, constituía tema para uma aula é atualmente desenvolvido em três e quatro.” (pág.13)

O romance é predominantemente marcado pela esfera escolar, que é onde se encaixa este trecho, no qual Abdias descreve os procedimentos de uma aula ao descrever sua própria experiência em sala de aula. Agora já adaptado a turma o professor acaba transmitindo para o leitor uma breve noção do gênero. Isso pode ser

observado em vários enunciados do trecho como em “conheço a linguagem que convém ao professor”, por exemplo, ou ainda “repetir palavras” e “repisar noções”.

O gênero aula foi convenientemente adaptado ao romance e aparece em diversos momentos do romance, os conteúdos são diversos e ficam a critério do professor que geralmente o seleciona com antecedência, mas também pode surgir espontaneamente através da interação professor-aluno, como pode ser observado no trecho a seguir:

“[...] De um modo geral, **as moças acharam pouco interesse** nos cancioneros, mas algumas cantigas de amigo do velho trovador **causaram tanto sucesso** que, a um **apelo unânime**, tive de escrevê-las ao quadro-negro, para que pudessem ser copiadas.” (pág. 14.)

As palavras em negrito esboçam as reações das alunas mediante ao conteúdo temático da aula, dando andamento a mesma de acordo com a mediação do professor.

Quanto ao estilo e ao modo como se dá sua construção composicional, a aula tende a uma linguagem bastante informal, como nos mostra o próprio personagem ao citar as repetições que tem que fazer para esclarecer os conteúdos, e depende diretamente da receptividade dos interlocutores (alunos) como também explica o próprio Abdias, quando diz ter adaptado-se a turma.

Outra observação importante é como a informalidade é marcada pelos traços da oralidade que compõem o gênero. Pois o gênero discursivo aula é predominantemente oral.

O último gênero a ser analisado é o gênero carta:

“Prezado professor,

Tinha grande desejo de vê-lo, para conversarmos um pouco. Há tanto tempo não aparece cá em casa! Novas amizades?

Se eu não fosse esperta, caía numa complicação incrível... Esteve aqui um padre velho, querendo que eu casasse com o senhor! Cheguei a ficar perturbada com o pedido... Imagine... Mas o padre esclareceu logo que a ideia era dele puramente.

Depois, disseram-me que é um homem boníssimo, mas um pouco, simples. Veja o risco que eu correria se tivesse dado o ‘sim’...

Creio que vou ficar titia, uma titia sem sobrinhos, pois até hoje não me apareceu o tal ‘grande amor’... Quem lhe contou que estou gostando do Roberto exagerou um pouco: temos apenas camaradagem, nada mais.

Quero que o senhor me prometa que será sempre meu amigo e que não demorará a vir ver-me. O Dr. Azevedo está estranhando seu sumiço. E até mamãe, que é do ‘contra’ já esta falando. Não deixe de vir.

Um abraço da Gabriela.” (pág.163)

Este é um gênero de grande importância para o desfecho do romance. É neste momento que se define o destino final dos sentimentos da personagem principal Abdias.

Os gêneros secundários transformam e adaptam os gêneros primários a sua própria realidade literária. Todos os gêneros citados são de caráter primário e fizeram parte da composição do gênero secundário, romance. Por isso, deixaram de ser um fenômeno do cotidiano para se tornarem um fenômeno literário compondo e enredo da narrativa.

Feita esta observação voltemos a peça chave do desfecho do romance que é justamente a carta de Gabriela. Percebemos a informalidade do estilo lingüístico usado por Gabriela que revela não apenas o grau de intimidade entre ela e o professor como também a característica estilística deste gênero que é a carta pessoal especificamente.

Outra característica do gênero é a saudação (“Prezado professor”) e a despedida (“Um abraço da Gabriela”) que marcam a construção composicional do gênero. E no caso da despedida, ainda podemos observar mais um traço da informalidade da carta.

Tanto a carta pessoal, quanto questionário e aula, mantém sua forma, contudo, só possuem seu significado cotidiano no contexto do romance.

A carta de Gabriela, como um gênero discursivo, revela também a sociointeração entre ela e o professor visto que se dava numa esfera escolar e se expandiu para uma esfera pouco mais familiar, pois a relação entre eles não se restringia mais aos seus papéis sociais professor e aluna, eles se tornaram amigos, íntimos. E foi essa interação que ultrapassou a esfera escolar e os levou a um nível de intimidade, que levou o professor a pensar que houvesse até mesmo um relacionamento amoroso entre eles.

Já em relação a sua mulher Carlota, uma das personagens principais do romance, os níveis interacionais que se dava entre eles podem ser analisado por pequenos diálogos ou anotações tanto dele quanto dela, como no trecho a seguir:

“Que homem ingrato! Como uma criatura pode ser assim? Dia e noite, só vivo pensando nas coisas que podem torná-lo feliz. Tenho até

feito os serviços pesados da casa, para que ele possa comprar livros e divertir-se com os amigos.

Mesmo os meninos têm sido sacrificados, afim de que nada lhe falte... Agora, trata-me como um traste incômodo. É superior as minhas forças verificar, depois de tanta luta, que ele não gosta de mim.

Como se pode dissimular dessa forma? Que crueldade, que fingimento, que fraqueza de caráter!” (pág. 168)

Abdias e Carlota se revestiram dos papéis que assumiram socialmente, esposo e esposa, marido e mulher, casados. Havia um distanciamento visível entre eles e que foi claramente assinalado por Carlota na anotação acima, de acordo com o conteúdo da mesma.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperando o argumento inicial, a partir da interação entre os sujeitos em qualquer esfera de atividade humana, tendo em vista sua amplitude, que fazem uso da língua como ferramenta de comunicação resulta na formação de enunciados.

E são esses enunciados que refletem as especificidades de cada esfera social, e assim com um conteúdo temático, estilo e construção composicional específico se formam os gêneros textuais.

Somente através da teoria sociointeracionismo, penas apoiado nela e que se pode perceber a natureza comunicativa da linguagem e a função interativa da língua, pois tudo se dá através da interação. Por isso essa perspectiva é um ponto chave na compreensão dos gêneros discursivos, pois eles são o resultado da interação dos sujeitos que se encontram socialmente organizados.

Em Abdias pudemos observar como as diferentes esferas de atividade humana, escolar, familiar ou política, tanto faz produz um tipo diferente de gênero do discurso. Ilustrando toda teoria bakhtiniana.

É interessante observar a riqueza do romance que se classifica como gênero secundário, mas que é completamente composto por gêneros primários, até mesmo a sua narrativa em primeira pessoa, na qual o narrador é o personagem e produz uma espécie de diário, gênero bastante simples e cotidiano, mas que compõem toda a narrativa.

É através desses gêneros primários adaptados ao romance que podemos observar como eles contribuem no processo sociointeracionista das personagens, no caso a das personagens principais: Abdias, Gabriela e Carlota.

Concluindo, os objetivos iniciais forma alcançados e a questão problema do artigo foi desvendada através da análise dos gêneros na sessão anterior.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Cyro dos. **Abdias**. São Paulo: Circulo do Livro, 1954.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). A interação verbal. In.: BAKHTIN, Mikhail (Volochinov) (orgs.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 110-127.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In.: BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.277-326.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In.: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto 2005, p. 151-166.

FAITA, D. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In.: BAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: EDUNICAMP, 1997, p. 159-177.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, Fernanda, BENTES, Anna Cristina (orgs). **Introdução a Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-348.

### **GRUPO DE DISCUSSÃO 03:**

#### **PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA ASSOCIADA A GÊNEROS TEXTUAIS**

**EMENTA:** Este grupo de discussão abrangerá trabalhos que discutam conceitos e práticas de análise linguística, associados ao estudo dos gêneros textuais no ensino. Desse modo, as propostas devem contemplar dois eixos: um constituído por descrições de gêneros em seu componente linguístico e outro, por práticas de análise linguística relacionadas ao ensino de língua portuguesa.

## OS PROCESSOS DE ADJETIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA COM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Larissa Gabrielle Lucena GONSALVES (UFCG)<sup>1</sup>  
Camilla Maria Martins DUTRA (UFCG)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados obtidos no desenvolvimento das aulas ministradas, para alunos de 2º ano do Ensino Médio, como pré-requisito para a conclusão da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira. As aulas tiveram como objetivo abordar o gênero dissertação argumentativa sob a ótica do ENEM, focalizando os processos de adjetivação recorrentes no desenvolvimento argumentativo desse gênero, utilizando como procedimento teórico-metodológico de ensino a prática de análise linguística. Além disso, também refletimos sobre a nossa prática docente, analisando se o que planejamos na sequência didática para as aulas ministradas foi realmente efetivado, bem como se os conteúdos estudados durante nossas aulas foram apreendidos pelos alunos e quais os benefícios o aprendizado desses conteúdos trouxe e às produções textuais dos alunos. Para que fosse realizada a experiência de ensino aqui relatada, utilizamos a noção de elaboração de sequência didática com base nos teóricos DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), bem como as contribuições de SOUZA (2007), sobre a dissertação argumentativa, e de MENDONÇA (2006), sobre análise linguística. Os resultados apontam que a metodologia de ensino utilizada é válida, uma vez que pudemos perceber uma evolução no conhecimento dos alunos, haja vista que eles demonstraram certa apreensão do conteúdo estudado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dissertação argumentativa; Processos de adjetivação; Reflexão sobre os usos da língua.

### 1. INTRODUÇÃO

A experiência aqui relatada é decorrente das aulas ministradas na Escola Estadual Ademar Veloso da Silveira, na cidade de Campina Grande – PB, e teve como objetivo principal a produção e análise linguística do gênero textual dissertação argumentativa. As aulas ministradas foram pré-requisito para a conclusão da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira, do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande.

Essa disciplina tem como principal objetivo promover uma experiência docente para graduandos, com o intuito de orientá-los e levá-los a refletir sobre as ações e decisões a serem tomadas em sala de aula no Ensino Médio. Através dessa experiência, os licenciandos têm a chance de exercer o papel de professor de Língua Materna, uma

<sup>1</sup> Aluna concluinte do curso de graduação em Licenciatura Plena em Letras (Língua Vernácula), da Universidade Federal de Campina Grande – PB.

<sup>2</sup> Aluna concluinte do curso de graduação em Licenciatura Plena em Letras (Língua Vernácula), da Universidade Federal de Campina Grande – PB.

vez que além de terem o contato com sala de aula, desenvolvem atividades fundamentais ao exercício da docência, como, por exemplo, elaboração de material didático e sequência didática. É também nessa disciplina que o graduando tem a oportunidade de iniciar as atividades de ensino de língua no Ensino Médio, podendo assim relacionar os conceitos teóricos estudados ao longo a graduação à prática docente, bem como executar o que foi planejado, refletindo sobre sua atuação como professor.

Assim, sob a orientação de Denise Lino de Araújo, professora de Linguística da Unidade Acadêmica de Letras de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, desenvolvemos um módulo de atividades que articulam, principalmente, prática de escrita e análise linguística, tendo como foco o estudo da dissertação-argumentativa do ENEM e os processos de adjetivação como meio para a construção argumentativa desse gênero, tais atividades foram às séries do Ensino Médio (SILVA, 2012).

Partindo dessas considerações, o objetivo deste relato é refletir sobre a nossa prática docente, analisando se o que planejamos na sequência didática para as aulas ministradas foi realmente efetivado, bem como se os conteúdos estudados durante nossas aulas foram apreendidos pelos alunos e quais os benefícios o aprendizado desses conteúdos trouxe às produções textuais dos alunos. Os fundamentos teóricos utilizados se fundamentam nos estudos de Mendonça (2006), Schneuwly e Dolz (2004) e Souza (2007).

O presente relato organiza-se em quatro partes, sendo a primeira referente a esta introdução, a segunda diz respeito aos procedimentos metodológicos, a terceira é composta pela análise das dissertações e do simulado e a última abrange as considerações feitas sobre a experiência vivenciada por nós, estagiárias da disciplina.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente estudo realizado pode ser caracterizado como uma experiência de ensino de caráter exploratório, sendo tomada como ensaio piloto. Os procedimentos não podem ser generalizados, mas são indicativos de um novo paradigma de ensino já consolidado teoricamente e que começa a ser testado na prática.

Para tanto, o estágio de ensino foi realizado em uma turma de 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Ademar Veloso da Silveira, localizada no bairro de Bodocongó, no município de Campina Grande – PB. As aulas, gentilmente cedidas pela regente, aconteciam às terças (das 7h às 8:30h), quintas (das 7h às 8:30h) e sextas (das

10:50h às 11:30h), no horário das aulas de Língua Portuguesa, no período de 10 de abril a 8 de maio, totalizando 16 horas-aula ministradas. Foi elaborada, pelas estagiárias, uma sequência didática sobre a temática “Mulher: o frágil que é forte”, com o intuito de desenvolver discussões acerca desse tema, uma vez que se mostra bastante atual e presente no dia-a-dia dos alunos.

Como o objetivo era preparar os alunos para o ENEM, utilizamos uma metodologia específica, realizando um trabalho com a dissertação-argumentativa. Para isso, desenvolvemos um módulo temático (SILVA, 2012) com atividades voltadas para o estudo do gênero dissertação-argumentativa e os processos de adjetivação, recorrentes na estrutura desse gênero.

O corpus analisado neste relato é composto por 75 dissertações-argumentativas de 30 alunos, coletados durante as aulas que ministramos. No entanto, só serão apresentados no presente relato quatro exemplares de dissertações de dois alunos (sendo dois exemplares de cada um), uma vez que são essas redações que melhor representam todo o desenvolvimento dos alunos. Observaremos também o simulado respondido pelos alunos, para verificar se eles conseguiram aprender os conteúdos trabalhados ao longo das aulas.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA AÇÃO DIDÁTICA

Para que fosse realizada a experiência de ensino aqui relatada, utilizamos a noção de elaboração de sequência didática, com base nos teóricos DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004), para quem essa noção se relaciona ao estudo dos Gêneros Textuais.

Com o intuito de desempenhar situações que permitam aos alunos a apropriação de noções da produção textual, bem como as ferramentas necessárias à aquisição da escrita, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta que visa desenvolver, nos textos dos alunos, contextos de produção precisos, voltados para as diversas situações de comunicação.

O desenvolvimento de tais atividades tem na *sequência didática* (doravante SD) seu ponto chave, uma vez que é ela que propõe, de modo mais preciso, como essas atividades podem ser trabalhadas em sala de aula.

Analisando a relação entre a sequência didática e o estudo de gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) declaram que a principal função de uma sequência didática é

auxiliar o aluno no domínio da escrita de determinado gênero textual, fazendo com que ele escreva da forma mais adequada à situação (contexto) na qual se encontra inserido.

No caso da, que foi o gênero estudado durante o desenvolvimento da SD neste relato, os alunos deveriam possuir conhecimento de mundo sobre o tema estudado, bem como deveriam ter conhecimento acerca dos processos de adjetivação que fazem parte do gênero em questão. Caso não possuíssem, os textos sobre esse tema, apresentado nos módulos, possibilitariam o conhecimento acerca desse assunto.

Para o estudo sobre o gênero “dissertação-argumentativa”, utilizamos a contribuição de Souza (2007), que a define como um gênero textual escolar, uma vez que pertence ao domínio discursivo da escola, objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. A autora classifica a dissertação como um gênero e não como tipo textual, pois considera que apresenta as abordagens interacionistas e enunciativas da língua, além de deter de um propósito comunicativo que valoriza os aspectos discursivos e linguísticos, contrapondo-se, assim, à visão tradicional apresentada na escola, na qual há uma grande valorização na aplicação de normas linguísticas.

Com base no que propõe Souza (2007), consideramos a dissertação argumentativa um gênero textual, já que possui um propósito comunicativo, além de possuir características composicionais, temáticas e linguísticas.

Como nos propusemos a estudar sistematicamente o gênero dissertação argumentativa, sob a perspectiva sociointeracionista da linguagem, a partir da utilização de SD, abordamos também os processos de adjetivação, uma vez que exercem um papel fundamental no desenvolvimento da argumentação desse gênero.

Por fim, para o estudo de análise linguística nos fundamentamos em Mendonça (2006). A referida autora declara que o termo *análise linguística* (chamaremos de AL) apareceu com o intuito de nomear uma nova proposta de reflexão sobre a língua e seus usos, considerando o ensino de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. A prática de AL associa os estudos gramaticais a outros aspectos, sob paradigma distinto da gramática, já que seus objetivos são outros.

Verificamos que essa autora não elimina o estudo sistemático da língua, o qual, a nosso ver, contribui para desenvolver a capacidade do aluno de refletir sobre a linguagem e utilizá-la, considerando o contexto no qual está inserido. Esse posicionamento corrobora a ideia de que o ensino da metalinguagem faz parte do letramento escolar, uma vez que é na escola que ele sistematiza seu conhecimento.

Visando apresentar uma alternativa que alie os estudos dos elementos gramaticais à prática de AL, Mendonça (2006) lista três possibilidades de atividades, cada uma possuindo um objetivo distinto: leitura, produção textual e análise de aspectos normativos e sistêmicos da língua. A autora afirma ainda que, nessas três possibilidades, a AL se mostra como meio para as práticas de leitura e escrita, criticando a separação feita na escola entre professor de “Gramática” e professor de “Redação”. Deste modo, a AL proporciona ao aluno a possibilidade de escolher, na própria língua, os elementos que melhor se encaixam no desenvolvimento de seu texto.

#### 4. OS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Com o intuito de diagnosticar e perceber o nível de escrita dos alunos, elaboramos uma proposta de produção textual nos moldes no ENEM, contemplando também a temática enfocada no módulo. Após corrigir e verificar as dificuldades dos alunos, propusemos uma reescrita individual, objetivando verificar a evolução da escrita do texto dos alunos. Para tornar mais concretas nossas observações sobre o desempenho dos alunos, analisaremos a primeira e a segunda versão textual de dois alunos.

##### Exemplo 1

##### PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA (A1)

###### *O falso progresso da mulher<sup>1</sup>*

*A muito tempo a mulher vem lutando por espaço na sociedade, lutando pelos seus direitos como mãe, como mulher e como trabalhadora. Mas o fato é que ao mesmo tempo que a mulher atinge os seus ideais, ela é vulgarizada e violentada por uma sociedade muitas vezes machista.*

*O que vemos hoje em nosso dia a dia são inúmeras músicas de baixo calão contendo todo tipo de pornografia e violência contra a mulher, e esta por sua vez “entra na dança sem antes analisar o que está sendo dito e de maneira banal exibem seus corpos como simples objeto de uso e descarte para os homens.*

---

<sup>1</sup> Os textos foram transcritos tais quais os alunos escreveram.

*Muitas hoje em dia se expõem ao ridículo em busca de fama, sem se dar conta que a mulher não é uma “coisa”, mas alguém, e alguém que deve ser respeitado.*

*Como sociedade devíamos refletir sobre o que a mulher está se tornando e ao menos tentar mudar isso a todo custo.*

## Exemplo 2

### REESCRITA – A1

#### *O falso progresso da mulher*

*Há muito tempo a mulher vem lutando por espaço na sociedade, lutando pelos seus direitos como mãe, como mulher e como trabalhadora. Mas o fato é que ao mesmo tempo que a mulher atinge os seus ideais, ela é vulgarizada e violentada por uma sociedade, muitas vezes, machista.*

*O que vemos hoje em nosso dia-a-dia são inúmeras músicas de baixo calão, contendo todo tipo de pornografia e violência contra a mulher, que por sua vez, “entra na dança” sem antes analisar o que está sendo dito e, de maneira banal, exibem seus corpos como simples objeto de uso e descarte para os homens.*

*Muitas mulheres hoje em dia se expõem ao ridículo em busca de fama, sem se dar conta de que a mulher não é uma “coisa”, mas alguém, e alguém que deve ser respeitado.*

*Como sociedade, devíamos refletir sobre o que a mulher está se tornando e ao menos tentar mudar isso a todo custo, mostrando que a mulher pode conquistar o que quiser sem o uso da aparência, pois ela é uma guerreira e sua maior arma não é o seu corpo, mas a sua força e determinação.*

Após a observação da produção diagnóstica e da reescrita, observamos que as produções textuais ainda apresentam algumas inadequações linguísticas (erros ortográficos, pontuações). Identificamos na primeira produção de A1 (linha 1) o emprego da preposição “a” ao invés de utilizar o verbo “haver” na expressão “A muito tempo”. A1 revelou ainda uma preocupação não apenas com a estrutura composicional da dissertação argumentativa, mas, principalmente, com o conteúdo e a temática do seu texto, desenvolvendo argumentos claros e convincentes.

No entanto, a maior dificuldade estava relacionada à argumentação, que é bastante escassa na produção diagnóstica. No entanto, podemos observar na reescrita o

uso de alguns adjetivos, que servem para melhorar essa argumentação (como o adjetivo “guerreira”, que atribui uma característica à mulher).

Na reescrita de seu texto, A1 demonstrou uma evolução, uma vez que, na versão inicial, não havia uma proposta de intervenção, que foi acrescentada na reescrita (último parágrafo do Exemplo 2). A1 finaliza seu texto com uma proposta de conscientização (conforme exige a prova de redação do ENEM) seguindo, de modo geral, a estrutura do gênero argumentativo: apresentação da tese, desenvolvimento dos argumentos e conclusão.

A1, apesar de apresentar bons argumentos demonstrou, em sua produção inicial, muitos problemas de pontuação, concordância, repetição e acentuação. Entretanto, em sua reescrita esses problemas não foram mais identificados, demonstrando que ele teve maior atenção a esses aspectos na reescrita do seu texto.

Verificamos ainda que A1 consegue desenvolver a argumentação do seu texto, baseado em informações relevantes para a temática, além de demonstrar certo nível de proficiência na escrita, visto que sabe organizar, de maneira estruturada, as ideias sobre o tema central do texto, como podemos observar no fragmento *“Como sociedade, devíamos refletir sobre o que a mulher está se tornando e ao menos tentar mudar isso a todo custo, mostrando que a mulher pode conquistar o que quiser sem o uso da aparência”*.

De modo geral, A1 demonstrou que as aulas o levaram a estar atento ao processo que envolve a escrita e, como já sinalizamos, revelou uma intenção de praticar as etapas de produção textual na sua vida escolar e também verificamos a preocupação em melhorar sempre, atitudes demonstradas em sala de aula. Assim, o crescimento de A1 foi, enquanto produtor de textos, significativo entre a primeira e a segunda versão da dissertação argumentativa, uma vez que o aluno utilizou, de maneira adequada, os processos de adjetivação estudados em sala na construção de sua dissertação argumentativa.

Exemplo 3:

PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA (A2)

*A mulher atual de hoje ao passar do tempo*

*A banalização da mulher na sociedade atual é da seguinte maneira! Algumas mulheres hoje em dia não querem saber de nada, querem mais é mostra o corpo para a sociedade, assim o comércio brasileira consumir mais o alvo.*

*Tem mulheres que são mãe de família e sende vergonha, com as mulheres que se comporta de uma forma baixa, assim tem homens que não da valor as suas próprias mulheres, e acabam indo átras das mulheres que serve só de objeto, só querem vende o seu próprio corpo pra sair na tv, revista e entre outros programas. Pensando ela que sempre serão novas e bonitas, mas isso é falta de ética. Os homens cria músicas para as mulheres extremamente horríveis, mesmo assim elas estão lá dançando, cantando, mais se para um minuto para refletir a letra dessa música vão ver é vergonhosa cada tipo de música principalmente no FUNK.*

*Mulheres vamos da mais valores a si mesma, já conseguimos chegar tão longe com nossas conquistas, derrubando barreiras e por que agora decer tanto assim no nível? Ficar a pergunta no ar! Seja ela qual for brasileira ou estrangeira.*

Exemplo 4:

REESCRITA (A2)

*A mulher ao passar do tempos*

*A banalização da mulher na sociedade atual algumas mulheres hoje em dia não querem saber de nada, querem mais mostrar o corpo para a sociedade, sair em revistas, na tv e programas pensando que sempre vão ser novas e belas.*

*Alguns homens cantor de funk fazem músicas extremamente horríveis falando mal da mulher, mas elas continuar lá dançando e cantando, mas se para e refletir as letras são demais tratando as mulheres como objetos sexuais.*

*Tantas conquistas que mulheres brasileiras já conseguiu, lutou foi átras dos seus objetivos por que agora para! Vamos da valor a nós mesma conquista e derruba barreiras á sim chegaremos longe, não importar a cor, raça, o país que mora seja ela qual for brasileira ou estrangeira de novo, seja mulher.*

Analisando a produção inicial e a reescrita de A2, podemos verificar que os resultados não foram tão positivos, já que ele não demonstrou melhoras significativas da produção inicial para a reescrita, bem como não apresentou as características gerais do gênero dissertação argumentativa.

A2 apresenta, tanto na escrita como na reescrita, problemas relacionados à argumentação, uma vez que não utiliza elementos que deem veracidade e consistência aos argumentos utilizados. Isso fica claro quando observamos o 1º parágrafo da produção inicial “A banalização da mulher na sociedade atual é da seguinte maneira! Algumas mulheres hoje em dia não querem saber de nada, querem mais é mostra o corpo para a sociedade, assim o comércio brasileira consumir mais o alvo.”, que não contextualiza o tema a ser trabalhado, bem como apresenta outros problemas de níveis linguístico-textuais (concordância, organização das ideias, uso de termos da oralidade).

Outro problema agravante pode ser observado nas produções textuais de A2: diminuição do tamanho dos parágrafos da reescrita. Como consequência dessa diminuição, a argumentação do texto de A2, que deveria estar melhor na reescrita, piorou, uma vez que foram retiradas informações que poderiam enriquecer argumentativamente o texto.

O resultado inferior ao esperado que foi observado nos textos de A2 deveu-se principalmente à falta de coesão e coerência, bem como a falta de argumentos consistentes e progressão temática textual, já que A2 não consegue desenvolver satisfatoriamente o tema da dissertação e nem realizar, de maneira clara, o encadeamento das ideias.

A esses resultados insatisfatórios, atribuímos quatro principais causas:

- ✓ 1ª: problemas que já acompanhavam A2 desde sua vida escolar, uma vez que apresentou poucos conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos;
- ✓ 2º: pouca intimidade com o gênero trabalhado e a prática de escrita;
- ✓ 3º: A2, durante as aulas, não prestava atenção nas explicações, demonstrando pouco interesse nos conteúdos ministrados;
- ✓ 4º: pouco tempo para produção textual nas aulas, o que fez com que não só A2, mas vários outros alunos da turma fizessem a redação de forma apressada, sem prestar atenção em aspectos considerados importantes.

#### 4.1 SIMULADO

Na penúltima aula (04/05/2012), aplicamos em sala um simulado composto por questões que seguiam o modelo do ENEM. O simulado foi composto por sete questões sobre os assuntos contemplados no módulo, dando ênfase principalmente aos processos de adjetivação. No entanto, neste relato, analisaremos apenas duas questões (questões 2 e 8), a fim de perceber se o assunto que trabalhamos com maior afinco (adjetivos) foi apreendido pelos alunos.

Verificamos que treze alunos de vinte e seis que estavam presentes em sala e que responderam ao simulado, ou seja, metade dos alunos, acertaram a questão 2 em que era solicitado que os alunos destacassem dois exemplares de palavras classificadas como adjetivos). A partir desses números, podemos afirmar que os resultados obtidos foram satisfatórios, haja vista que quase toda a turma tinha dificuldade nesse assunto, no entanto metade da turma acertou a questão, demonstrando ter assimilado o conteúdo e as atividades trazidas por nós estagiárias durante as aulas.

Com relação à outra questão referente aos adjetivos (questão 8), na qual era solicitado que os alunos identificassem a classe de palavras recorrente no texto em destaque- os adjetivos- identificamos que, mais uma vez, metade da turma, ou seja 13 alunos acertaram a questão. Dessa forma, o resultado foi considerado positivo, pois os alunos conseguiram identificar e utilizar, no contexto adequado, essa classe de palavras.

Acreditamos que o desempenho dos alunos no simulado refletiu o nível de interesse e participação da turma durante nossas aulas. Entretanto, revelou também um problema que é claramente visível nessa turma: a dificuldade na escrita. Os alunos demonstraram ter adquirido certos conhecimentos apresentados durante as aulas, por isso demonstraram um desempenho satisfatório no simulado, mas a dificuldade maior e mais séria dessa turma foi, sem dúvida alguma, a produção textual, que revelou dificuldades advindas de etapas anteriores.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos dizer que alcançamos nossa meta, acreditamos que as aulas ministradas, mesmo que poucas, foram de extrema importância para o aprendizado dos alunos, haja vista que eles tiveram a oportunidade de (re)aprender novos conteúdos a partir de uma metodologia diferente do que comumente se aplica na escola. Ou seja, trabalhamos com os alunos os conteúdos “gramaticais” sob a perspectiva da análise linguística.

Nesse sentido, podemos dizer que a metodologia adotada foi satisfatória, pois no decorrer das aulas, nas respostas obtidas no simulado, pudemos perceber, ainda que subjetivamente, que os alunos, de fato, conseguiram apreender os conteúdos que lhes foram ensinados (o gênero dissertação argumentativa e os processos de adjetivação). Sendo assim, podemos afirmar que, a partir de agora, os alunos têm mais familiaridade com o gênero dissertação argumentativa e com os processos de adjetivação (adjetivos e locuções adjetivas).

Os alunos se demonstraram interessados e participativos, o que nos leva acreditar que é possível fazer com que os alunos se interessem por conteúdos relacionados à análise linguística através do estudo com gêneros textuais, uma vez que considera a funcionalidade da língua em uma situação contextualizada e relacionada ao universo deles: a prova de redação do ENEM.

De modo geral, verificamos que o planejamento que fizemos anteriormente às aulas funcionou. Algumas aulas se concretizaram de acordo como pensávamos, outras tiveram que ser substituídas e outras tiveram que ser acrescentadas, o que nos faz perceber que é de fundamental importância a elaboração da sequência didática, ou seja, o planejamento, as discussões e reflexões das aulas.

Foi uma experiência extremamente válida para nosso desempenho e crescimento profissional, pois, além de todas as reflexões e experiências, tivemos a oportunidade de entrar em contato com a realidade do Ensino Médio nas escolas públicas do Estado da Paraíba. Crescemos não só como profissionais, mas como seres humanos, uma vez que nossa vontade de ajudar, de fazer com que nossos alunos crescessem e aprendessem era imensa, e a cada resposta correta, a cada evolução na escrita, a cada participação em sala nós ficávamos felizes, pois víamos que nosso trabalho estava tendo retorno, que estávamos sendo, de fato, educadoras.

## 6. REFERÊNCIAS

- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In.: MENDONÇA, Márcia & BUNZEN, Clecio (org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- SOUSA, Edna Guedes de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In.: DIONÍSIO, Angela Paiva & BESERRA, Normanda da Silva. **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.163-183.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-198.

## ANÁLISE LINGUÍSTICA E O GÊNERO ENTREVISTA: ANÁLISE DE PROPOSTA E SUGESTÃO METODOLÓGICA

Isabelle Guedes da Silva SOUSA (UFCG)<sup>1</sup>  
Guilherme Arruda do EGITO (UFCG)<sup>2</sup>

**RESUMO:** O ensino de língua portuguesa tem revelado novos caminhos desde a década de 80 com os estudos de Linguística Aplicada e provocado uma mudança nas propostas dos livros didáticos de português (LDP), sobretudo com a sugestão de trabalho com gêneros textuais e com Análise Linguística. Este artigo busca contribuir sobre como esses novos estudos têm ou não se firmado nos Livros didáticos de língua portuguesa, considerando hoje a importância dessa ferramenta didática em sala de aula. Com o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático, as propostas e a organização do material passam a seguir os moldes sugeridos pela ficha nacional de avaliação do Livro didático com critérios sugeridos pelo MEC. Assim, nosso objetivo é analisar em dois livros didáticos a abordagem da análise linguística associada ao gênero entrevista. Para isso, partiremos principalmente da concepção de gênero textual de BEZERRA (2001) e DOLZ (2004), das discussões sobre análise linguística de GERALDI (1997), ARAÚJO (2010) e da proposta apresentada pelo PCN (1998) de língua portuguesa. Os livros foram selecionados a partir das coleções aprovadas no PNLD 2011-2013 para ensino fundamental, nos quais na análise dos dados serão levantados e avaliados os exercícios buscando também ir além da contemplação teórica e da proposta (ou não) do livro, contribuiremos com outras possíveis atividades de análise linguística com aquele gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático; Análise Linguística; Gêneros textuais.

### 1. INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido a respeito do ensino de língua portuguesa nas últimas décadas. Dentre os pesquisadores da área, merece destaque João Wanderley Geraldi, que propôs, em 1984, um novo caminho para o ensino de língua calcado em uma concepção de linguagem como interação entre os sujeitos, desenvolvendo a teoria sobre *análise linguística*. O MEC passa a orientar suas políticas para o ensino de língua nesses estudos ficando claramente visíveis nas orientações de seus documentos parametrizadores como o PCN de língua portuguesa (1998). Porém, é preciso verificar se essa nova abordagem está sendo efetiva no ambiente escolar: se os professores compreenderam a proposta, se os recursos oferecidos pela escola contribuem com o ensino e se os instrumentos estão em consonância com o objetivo que se busca alcançar. Além disso, o trabalho com interação proposto por Bakhtin fez suscitar um ensino de

<sup>1</sup> Graduanda em Letras (Língua Portuguesa) na Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua como monitora bolsista.

<sup>2</sup> Graduando em Letras (Língua Portuguesa) na Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

língua que deve partir do texto por serem considerados formas de uso real da língua em interação, constituindo o trabalho com gêneros textuais.

Sabemos que com o PNLD, o livro didático é o efetivo instrumento de trabalho do professor e a escolha desses livros segue critérios específicos do programa dos quais se inclui a análise linguística. Mas nos perguntamos: há factualmente, o trabalho de análise linguística nos livros didáticos de português? Como se dá a abordagem da análise linguística com gêneros textuais? Partindo destes questionamentos, este artigo tem como objetivo primordial analisar em dois livros didáticos sugeridos pelo PNLD 2011, a abordagem da análise linguística associada ao gênero entrevista. Igualmente, visamos também fornecer subsídios com sugestões de exercícios e métodos para uma efetiva abordagem da análise linguística nos livros selecionados, como também contribuir com a formação do professor de língua através da pesquisa realizada.

O gênero entrevista constitui-se de natureza oral, mas também aparece na mídia impressa. É um dos gêneros que representa o contínuo entre fala e escrita dentro do domínio discursivo jornalístico, ou seja, está inserido no dia-a-dia social representado pela entrevista de emprego, entrevista televisiva, entrevista coletiva, entrevista radiofônica, entrevista política, entrevista pessoal, por exemplo. Perceber como se efetiva a abordagem deste gênero no livro didático no tocante a análise linguística e a oralidade, considerando que a prática da análise linguística é um exercício de reflexão a respeito do texto, que observa a situação social de produção, os interlocutores, o gênero, mecanismos de textualização, constitui-se uma atividade relevante e uma contribuição efetiva ao trabalho do professor que busca em sua prática docente um ensino de língua pautado no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Para o que se propõe, essa pesquisa caracteriza-se, segundo Severino (2007), de cunho bibliográfico e documental. Bibliográfico por realizar um levantamento bibliográfico das pesquisas científicas sobre a prática de análise linguística, desenvolvidas a partir de 1980. E documental, devido ao fato de recorrer a uma análise de um documento oficial de ensino, o livro didático, objetivando analisar a teoria da análise linguística nos livros didáticos selecionados.

A abordagem de pesquisa utilizada é qualitativa, uma vez que nossa pretensão não é a de quantificar dados, mas tecer significados/produzir sentidos sobre o que estamos analisando.

Inicialmente faremos uma abordagem teórica sobre o ensino a partir dos gêneros textuais em Dolz (2004), o conceito e contribuições da análise linguística a partir das

considerações do PCN (1998) e de Araújo (2010). Em seguida, realizaremos uma descrição e análise dos capítulos que constituem corpus da pesquisa. A partir destas observações sugerimos alguns exercícios que contribuem com o trabalho dos LDP selecionados. Por fim tecemos algumas conclusões a respeito da pesquisa.

## 2. O TRABALHO COM GÊNEROS E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Os pesquisadores franceses Dolz, Noverraz e Schneuwly sugerem um trabalho com língua através da sequência didática definida como *um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual* com o propósito de modular as etapas necessárias à produção textual. O trabalho gira em torno dos gêneros, pois eles são instrumentos de comunicação materializados em textos:

“Assim, sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, no ensino, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a se desenvolvida para que se inicie uma comunicação” (MARCUSCHI, 2008, pág. 212).

O ensino de língua tem se pautado nos eixos didáticos de leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística. Segundo Geraldini (1997) a análise linguística é um conjunto de atividades que em um primeiro momento refletem sobre a linguagem, denominadas de atividades epilinguísticas e servem de base para uma posterior reflexão analítica que constroem noções e categorias denominadas de atividades metalinguísticas. Segundo o PCN (1998) de língua portuguesa,

“um dos aspectos fundamentais na prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua” (p. 80).

Para tais atividades é possível perceber, de acordo com Araújo (2010), alguns princípios subjacentes a esta teoria, a saber: *concepção de língua como interação*, na qual se toma o texto como enunciado e objeto de ensino; *a indução como metodologia das atividades epilinguísticas* em que se faz uma reflexão sobre os efeitos de sentido,

usos e por fim propõem-se atividades epilinguísticas; *a sistematização* que consiste no planejamento definidor do que, por que e para que ensinar; *USO-REFLEXÃO-USO/SISTEMATIZAÇÃO-REFLEXÃO-NORMA*, no qual se propõe partir de textos reais, analisar os recursos da língua, produzir e contrapor a norma linguística; partir *do macro para o micro*, analisando unidades no nível do texto e não da oração/frase; *heterogeneidade necessária* baseada na reflexão sobre variação linguística, efeitos de sentido, padrões de fala/escrita.

### 3. ANÁLISE DOS LIVROS

#### a. Descrição das obras

O corpus desta pesquisa se compõe de duas coleções sugeridas no PNLD 2011-2013 para as séries finais do ensino fundamental sendo ambas do sétimo ano. A Análise focará as unidades que abordam o trabalho com o gênero entrevista, tema central deste trabalho:

Quadro1- Descrição das coleções analisadas.

ANO	COLEÇÃO	AUTOR (ES)	EDITORA
7º	Português: uma proposta para o letramento	Magda Becker Soares	Moderna
7º	Português: linguagens	William Roberto Cereja e Teresa Cochar Magalhães	Atual

O primeiro livro, do sétimo ano, compõe a coleção da autora Magda Soares que trabalha com letramento. Encontra-se organizado, segundo autora “para construção progressiva e contínua da competência comunicativa dos alunos”. Essencialmente a proposta da autora está ancorada na teoria sobre letramento na qual “é preciso apropriar-se da escrita, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral” (manual do professor, p. 06). O livro compõe-se de quatro unidades temáticas, com 24 capítulos. Na unidade temática 4 “Publicidade modos de olhar”, há o capítulo 3 “Entrevista” que divide-se nas seções

“Preparação para leitura”, “Leitura e interpretação orais”, “Interpretação oral” “Produção de texto”, “Linguagem oral” e “Produção de texto”.

O segundo livro selecionado faz parte da coleção de Cereja e Magalhães. Na apresentação os autores deixam claro que “este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e o mundo que vive” deixando evidente a busca por um ensino pautado em uma concepção de língua como interação. O livro está dividido em quatro unidades temáticas com 12 capítulos. Na unidade temática 4” Medo, terror e aventura” há abordagem da entrevista na linguagem oral e escrita nos capítulos 2 “Aventura, a ventura de viver” composto pelas seções “Produção de texto”, “Para escrever com adequação”, “A língua em foco”, “De olho na escrita” e “divirta-se” e no 3 “A aventura de criação” com as seções “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “A língua em foco”, “De olho na escrita” e “Divirta-se”.

#### b. Análise do corpus

No livro *Português: uma proposta para o letramento* a seção inicial intitula-se “Preparação para leitura” em que há uma tentativa de situar os alunos na relação real da entrevista definindo: Portador: Revista de criação; Seção: Sapo de fora; Apresentação gráfica: imagens da revista. A atividade busca contextualizar o aluno na situação real de produção, levando-o a perceber quem são os sujeitos entrevistado e entrevistador e qual a proposta da revista.

Na seção seguinte “Leitura e interpretação orais” há sugestão de leitura programada (as perguntas são lidas pelo professor e as respostas pelos alunos) para as entrevistas. A escolha da autora parece inusitada porque quebra a expectativa comum ao trabalho com gênero entrevista, em que o entrevistado, normalmente é alguém especializado no assunto abordado. A disposição gráfica da entrevista apresenta apenas a sequência de perguntas – respostas. Das 13 questões de interpretação do texto duas propõe análise da estrutura textual, cinco constituem cópias do texto, três exigem do aluno (pela temática abordada na unidade) conhecimento de mundo e duas são perguntas de conhecimento técnico.

Nenhuma das questões propõe uma reflexão sobre as condições de produção. A própria escolha da modalidade escrita desse gênero quebrou a possibilidade de um melhor tratamento da oralidade sobre questões de variação linguística e efeitos de sentido. A escolha textual também não contribui para um melhor tratamento dos

aspectos textuais, pois na maioria das vezes o entrevistado é alguém especializado no assunto e a proposta da revista é oposta. Poder-se-ia minimizar as questões cópia e propor mais questões reflexivas.

A mesma sequência acontece na segunda entrevista, porém ficando mais evidente alguns problemas como na segunda questão:

#### SEGUNDA ENTREVISTA

O *Sapo de Fora*: André Fischer, editor do portal MundoMix.  
O entrevistador: Cid Torquato, da *Revista da Criação*.

**Revista da Criação** — Na sua opinião, para que serve a publicidade?

**André Fischer** — Como sou filho de publicitário e já trabalhei na área, em primeiro lugar, serve como uma boa fonte de renda para quem trabalha nela. Para os anunciantes, é a maneira básica de se comunicarem com o mundo. E para a população em geral, é um ruído — às vezes chato, às vezes interessante — que banca a indústria da comunicação.

**RC** — Publicidade é formadora de opinião?

**AF** — Claro. São mensagens curtas e, por princípio, de fácil assimilação. Anúncios acabam funcionando como **mensagens subliminares**. Em países como a França, trilhas de comerciais costumam ser as grandes formadoras de sucessos nos rádios e boates.

#### Primeira pergunta:

1. Identifiquem qual é, segundo o entrevistado, a utilidade da publicidade para:
  - os publicitários,
  - os anunciantes,
  - a população.
2. Em uma parte de sua resposta, o entrevistado responde com um certo humor: em qual parte? *efeito de sentido?*
3. Na opinião de vocês, que sentido o entrevistado atribui a **ruído** na sua resposta? *Resposta pessoal.*

#### Segunda pergunta:

4. Por que o nome do entrevistado foi reduzido às iniciais nesta pergunta e nas seguintes?

#### Mensagens subliminares

são mensagens não percebidas pela consciência, mas que, pela repetição ou por outras técnicas, penetram no subconsciente, criando ou modificando emoções, desejos, opiniões.

Figura 1 – Segunda entrevista.

Fonte: SOARES, 2002, p.229

Nela, autora sugere a presença do efeito humor, mas que não é evidenciado na entrevista devido ao recorte nos elementos gráfico-linguísticos que possam evidenciá-los. Ainda é maioria a quantidade de questões que suscitam resposta que constituem cópia do texto e há apenas uma questão sobre o gênero tratando de sua estrutura. Tratamento sobre efeitos de sentido, adequação vocabular, condições de produção do gênero não são abordados nesse momento de exercício da oralidade. A seção seguinte “Interpretação oral” propõe um debate a partir do posicionamento dos entrevistados que culmina com anotações dos argumentos expostos a favor e contra a publicidade constituindo a produção escrita da seção “Produção de texto”. Na seção posterior “linguagem oral” a sugestão de produção de texto do gênero entrevista.

A proposta sugere a seleção de dois alunos (adolescentes) para realização de uma entrevista coletiva feita pelos demais colegas, sendo inadequada para um tratamento produtivo com o gênero entrevista, pois há:

- Ausência de tratamento das características específicas do gênero entrevista: não há uma orientação sobre a estrutura específica do gênero considerando suas condições de produção (finalidade, interlocutor, veículo), estilo e mecanismos gráficos, discursivos e linguísticos (continuidade do tema, léxico apropriado e relevância das questões);
- Falha quanto à análise das sequências discursivas: verificando a tipologia dominante;
- Deficiência no trato aos padrões da linguagem oral; considerando que apesar do momento inicial predominar a escrita, não há nenhuma orientação quanto registro e análise de características veemente orais. A autora também elimina a possibilidade de uma situação real de produção quando não sugere tema específico, interlocutor o veículo de comunicação;
- Ausência de planejamento das questões: compreender essa situação comunicativa como momento de interação é preciso considerar, segundo Araújo (2010, apud, BAKHTIN, 1992) alternância de sujeitos falantes, acabamento discursivo gerador de uma reação-resposta, uma atitude responsiva. Ora, a ausência de planejamento do tema e conteúdo das questões, não permite nenhuma reflexão visto que autora sugere que os alunos utilizem as mesmas perguntas da entrevista exposta. O que a autora considera no momento da avaliação por “perguntas sérias e claras?”, “inferências adequadas”, frente a uma sequência didática inconsistente?
- O texto como pretexto: a presença do gênero entrevista constitui apenas um suporte para o tratamento do tema publicidade. Não há um trabalho efetivo com o gênero tendo como enfoque a oralidade. Os exercícios culminam apenas com o propósito de atrair argumentos a favor ou contra a publicidade que serão utilizados no final da unidade para a produção de um ensaio ( texto de opinião).

No livro *Português: linguagens*, no capítulo 2 que trata do gênero entrevista oral os autores iniciam a seção fazendo uma orientação da realização do gênero nas modalidades oral e escrita e suas limitações. Em seguida é exposta a entrevista com nove questões de interpretação.

1. Em linguagem jornalística, **entrevista** é o texto resultante de um encontro previamente marcado entre duas pessoas no qual uma interroga a outra sobre sua profissão, suas ações, suas ideias. O entrevistado é quase sempre uma figura de destaque num determinado campo da vida social e é quem autoriza ou não a publicação de suas declarações. Na entrevista em estudo:
  - a) Quem é o entrevistador?
  - b) Em que tipo de atividade se destaca a pessoa entrevistada?
2. Para efeito de estudo, a entrevista foi transcrita. O que nos permite, visualmente, distinguir a fala do entrevistador da fala do entrevistado?
3. A entrevista lida foi concedida especialmente para esta coleção. Contudo, normalmente as entrevistas circulam em suportes diferentes do livro didático.
  - a) Em que veículos podemos encontrar entrevistas orais?
  - b) Geralmente, quem é o público das entrevistas?
4. Observe as perguntas feitas ao entrevistado.
  - a) Qual é o assunto principal da entrevista?
  - b) As perguntas demonstram que o entrevistador preparou as questões? Justifique sua resposta.
5. Normalmente o entrevistador prepara um roteiro básico de perguntas. Porém, dependendo das respostas, ele pode improvisar e fazer perguntas que não estão no roteiro. Você acha que isso aconteceu na entrevista lida? Se sim, em que parte?
6. Leia o boxe “Na fala, o controle é menor” e identifique nas respostas às duas primeiras perguntas:
  - a) um exemplo de repetição;
  - b) um exemplo de pausa;
  - c) um exemplo de informalidade na linguagem.
7. A entrevista aborda um tema polêmico: se a leitura de histórias em quadrinhos aproxima ou afasta crianças e jovens da leitura.
  - a) Qual é a posição do entrevistado a respeito do assunto? Que argumento ele apresenta para justificar seu ponto de vista?
  - b) E qual é a sua posição?
8. Laerte afirma que todas as pessoas têm ideias a todo instante. Porém nem todas as utilizam criativamente. Você concorda com a opinião do autor? Por quê?
9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características da entrevista oral? Respondam, levando em conta critérios como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.



### Na fala, o controle é menor

O controle que temos sobre nossa fala geralmente é menor do que temos sobre a escrita. Apesar disso, a fala também pode ser menos ou mais controlada, dependendo da situação em que ocorre a interação verbal.



Por exemplo, quando um profissional fala com seus superiores, na empresa, certamente controla mais sua fala do que quando se comunica em casa com os filhos. E, se esse mesmo profissional der uma entrevista num programa de televisão, provavelmente vai controlar ainda mais sua fala do que quando está na empresa.

De qualquer modo, a linguagem oral tende a apresentar, em maior ou menor grau, certas marcas como repetições, pausas, palavras e frases cortadas, desvios das normas da língua padrão, palavras e expressões coloquiais, palavras e expressões como **né?**, **tá?**, **tá ligado?**, **tipo**, etc.

Figura 2 – Questões de interpretação do texto.  
Fonte: CEREJA E MAGALHÃES, 2009, p.190.

A conservação das marcas de oralidade (pausas marcadas pelas reticências, emoções descritas entre aspas, mascadores né! sabe?) determinam o olhar específico a oralidade. É verificável que as questões refletem sobre situacionalidade e intencionalidade, a relação entre o texto e seus elementos gráficos, analisa o suporte, conteúdo e estrutura do gênero. Analisa características específicas como a repetição e a pausa e concluem com uma sumarização dos conceitos observados. Realizada essa reflexão das características específicas do gênero, os autores expõem a produção de

entrevista: especificam que ela será publicada em um suporte real e compartilhado pelos alunos (jornal mural); Define que o tema é cinema; Sugere possíveis entrevistados e enfatiza que devem ser pessoas da área; Orienta quanto ao tema e a produção das questões para que elas sejam claras, objetivas e pertinentes; Sugere múltiplas possibilidades de registro priorizando o oral.

No capítulo 3, expõe-se uma entrevista publicada no jornal Folha de São Paulo seguido de algumas questões que buscam levar o aluno a perceber as características na modalidade escrita e compará-las com o oral observando os elementos gráficos, os interlocutores, a adequação a linguagem padrão. A proposta de produção sugere a transcrição da entrevista produzida no capítulo anterior para a modalidade escrita.

Em todo o percurso os autores propõem um trabalho em função da intencionalidade do locutor, considera relevante a utilização de recursos gráficos para orientar o leitor, prioriza o trabalho com as modalidades oral e escrita.

O que nos pareceu falho é que ambos os capítulos trazem uma seção para tratar das características do sistema da língua intitulada “A língua em foco” organizada na tentativa de refletir sobre os conceitos de gramática normativa e é uma seção totalmente desconexa ao tratamento da leitura e escrita.

#### **4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

No livro *Português: uma proposta para o letramento*, encontramos algumas falhas na abordagem, mas principalmente:

- No tratamento dado à oralidade, na seção “Linguagem oral” caberá ao professor sistematizar uma sequência didática que efetive essa produção textual com orientações específicas quanto à produção das perguntas, à publicação das entrevistas, registro oral através de gravações que funcionem como objeto de análise das marcas de oralidade;
- Priorizar a reflexão na seção “Leitura e interpretação orais” realizar uma análise efetiva dos elementos de textualização possíveis, nas quais sugerimos questões como:
  1. A entrevista foi publicada em mídia impressa eliminando marcas exclusivamente orais. Quais elementos do texto permitem distinguir entrevistado do entrevistador?

2. A entrevista é um gênero marcado pela presença de um entrevistado especialista no assunto delimitado. Porém na entrevista, os entrevistados não são especialistas da esfera publicitária, mas falam sobre o assunto. Por que a “Revista de criação” convidou um cientista político e um editor para tratar do tema? Essa escolha foi aleatória? Justifique.
3. No trecho “Assim, a publicidade em suas várias modalidades termina sendo fator de formação de opinião”. O elemento em destaque sugere a ideia de ( )oposição ( )conclusão ( )explicação.
4. No fragmento “Ela tem um papel importante no conhecimento do ser humano. É a publicidade e a produção cultural mais comercial que vão buscar conhecer através de pesquisas e pela sensibilidade de seus profissionais, os anseios do grande público”.  
O pronome ela exerce uma função anafórica ou catafórica? Indique seu referencial no texto.

- Ampliar a proposta de produção textual, além de melhorar a orientação para produção da entrevista deve-se superar à mera anotação de argumentos e deve ser proposta a produção e apresentação de um artigo de opinião com base no tema “Publicidade forma opinião ou aliena cidadãos?”

Quanto ao livro *Português: linguagens*, consideramos que o tratamento dado atende a um ensino produtivo com o gênero entrevista e análise linguística, pois considera as especificidades das modalidades oral/escrita e os exercícios enfatizam a reflexão e uso da língua através dos exercícios de produção e reprodução escritas. O que se faz necessária é a intervenção na proposta de reescrita do gênero, no capítulo 3, o professor possa intervir de maneira produtiva e qualificar o tratamento da análise linguística a partir dos textos produzidos pelos alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos analisar a abordagem da análise linguística no gênero entrevista em duas coleções de LDP sugeridas pelo PNLD. Constatamos que, apesar de serem regidas pelos mesmos critérios do programa, apenas uma dos livros propôs um tratamento com base nos princípios da interação, da sistematização, na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, partindo de textos reais para uma proposta real do macro para

o micro e dando um enfoque adequado as características da oralidade nesse gênero. Conteúdos relativos a fatores de textualidade foram abordados de forma reflexiva, próxima à proposta da AL. Já os relativos à morfossintaxe foram considerados em seções distintas nas quais deveriam ter sido tratados no momento de reescrita.

Por isso é importante que o professor seja crítico e dominador dos saberes necessários mediante a aquisição adequada do material didático que se dispunha a trabalhar.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARICIO, Ana S. M. Macedo. A análise linguística no livro didático: contribuição para melhor compreensão do trabalho realizado em sala de aula por professores que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática. **Acta Estudos linguísticos**. São Paulo, v.38, n.2, p.75 – 88, mai- ago, 2009.

ARAUJO, Denise Lino de; KEMIAC, Ludmila. Princípios subjacentes a literatura sobre Análise Linguística. In: **Leia Escola**. Revista da Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Campina Grande, PB, v.10, n. 01, p.43 – 58, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3o e 4o ciclos - Brasília, MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

## A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA NAS PRÁTICAS SOCIAIS

Marisa Barbosa SANTOS (UEPB)<sup>1</sup>  
Darcy FERNANDES (Orientadora-UEPB)<sup>2</sup>

**RESUMO:** A argumentação é fundamental para alcançar espaço e autonomia em uma sociedade, entretanto, o ensino da mesma, desenvolve no aluno um espírito crítico e conseqüentemente o domínio da sua própria língua, por isso, é preciso ensinar o aluno a escrita argumentativa desde o início da escolarização básica, colocando-o em contato com os diversos gêneros textuais, para que saiba como, quando, para quem, e com que finalidade está produzindo tais textos. Diante desta afirmação, o presente artigo objetiva analisar, se o ensino da argumentação escrita no ensino médio, está voltado para as práticas sociais. Para isso, analisamos o livro didático do ensino médio “Português”, de Sarmento e Tufano (2004), verificando alguns conteúdos de argumentação escrita, como também, uma proposta de produção textual, apresentando pontos positivos e negativos, com base nas teorias apresentadas pelos autores: Leal e Moraes (2006), Koch (2008), Pécora (1999), Reinaldo (2005), Garcia (1986) e Gryner (2000). Portanto, a análise preliminar dos dados apresenta equívocos neste livro didático, que podem contribuir para o fracasso da produção do texto argumentativo, necessitando sempre da orientação do professor para sanar tais problemas.

**PALAVRAS- CHAVE:** Argumentação; Escrita; Práticas sociais.

### 1. INTRODUÇÃO

A argumentação tem um papel muito importante na interação com a linguagem, uma vez que é natural do ser humano avaliar, julgar, criticar, opinar, ou seja, formar juízo de valor. Por isso que o ato de argumentar é definido como atividade discursiva e social, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, confirmando, assim, a liberdade de expressão, como direito de todos, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para alcançar espaço social e autonomia. Mas para isso acontecer, é preciso saber argumentar. Vários autores apresentam estruturas que orientam a escrita para um bom texto argumentativo, mas será que só a estrutura é suficiente?

Autores defendem que todo texto possui uma base argumentativa, no entanto, acreditamos que existem alguns textos que apresentam de forma mais explícita a defesa de pontos de vista. Diante disso temos como objetivo verificar neste trabalho, se o ensino da argumentação escrita no ensino médio está voltado para as práticas sociais, pois defendemos que é preciso ensinar o aluno a escrita argumentativa desde o início da

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

<sup>2</sup> Professora do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

escolarização básica, colocando-o em contato com os diversos gêneros textuais, para que saiba como, quando, para quem e com que finalidade está produzindo tais textos.

Para elaboração deste trabalho realizamos uma pesquisa bibliográfica com o posicionamento de vários estudiosos do assunto; e à luz dessas contribuições analisamos a proposta para ensino desse tema em um livro didático destinado ao ensino médio.

## **2. A IMPORTÂNCIA DA ARGUMENTAÇÃO**

Há um consenso entre autores, sobre a importância da argumentação. Segundo Leal e Moraes (2006), “defender pontos de vista é fundamental para conquistar espaço e autonomia em uma sociedade”(p. 08). Para Koch (2008) “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental” (p.17). Pécora (1999) está de acordo com esses autores quando afirma que a argumentação “é propriedade fundamental para a caracterização da linguagem como discurso” (p.88). Ou seja, o ato de argumentar é um recurso linguístico essencial, tanto para o discurso oral, como para o escrito e é utilizado para defender concepções que estão em nosso convívio, e que podem estar presentes no discurso, de forma explícita ou implícita.

### **2.1 Estruturas do texto argumentativo**

Leal e Moraes (2006) observam que muitos autores buscam explicitar os elementos que constituem o texto argumentativo e propõem alguns elementos básicos necessários para a eficiência da defesa dos pontos de vista, que são: a afirmação ou a tese (ponto de vista), as justificativas, os contra-argumentos e as respostas. Garcia (1986) apresenta dois tipos de argumentação: a informal e a formal; a argumentação informal está presente nas conversas do cotidiano, e corre o risco de ser enganosa quando tem como base apenas indícios, neste tipo de argumentação o autor sugere quatro estágios que orientam a produção do texto argumentativo, que são: a proposição a ser refutada, a concordância parcial, a contestação ou refutação, e por último a conclusão. Na argumentação formal, não há muita diferença da informal, apenas a exigência de alguns cuidados. O autor apresenta um plano- padrão neste tipo de argumentação, que é constituído também de quatro partes: a proposição (ponto de vista definido e delimitado), a análise da proposição, a formulação dos argumentos

(evidências): de fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos e testemunho, e por último a conclusão. Gryner (2000) também propõe uma estrutura argumentativa que é composta de cinco categorias: posição que “expressa a tese ou o ponto de vista a ser defendido pelo locutor” (p. 100 - 102), a justificação ou explicação que explicita as causas e razões da posição que o locutor defende, a sustentação que são as evidências que sustentam a posição do locutor: evidência formal (especificação) e a evidência empírica (exemplificação) a conclusão, que é o encerramento da argumentação, que confirma a posição defendida pelo locutor, com base na apresentação das provas, e por último a avaliação ou coda, que é o fechamento moral que expressa a atividade subjetiva e afetiva do locutor.

Diante das várias sugestões que os autores expõem acima para a construção de textos argumentativos, Leal e Morais (2006) ressaltam que estes conselhos, “seriam orientadores sobre a estrutura de texto que deveria ser ensinada na escola” (p. 19), no entanto percebe-se que, na realidade, os padrões de textos argumentativos sugeridos por estes autores são vistos por Leal e Morais (*ibidem*) como “idealizações, formulações em abstrato, que não correspondem a gêneros textuais reais”. Ou seja, estas estruturas de texto argumentativo não se enquadram como variedades de textos que circulam na sociedade, no entanto são considerados como se existissem apenas um modelo de texto, que atendessem às diferentes condições que os indivíduos enfrentam na sociedade. Por isso que é necessário dar importância, não apenas às estruturas do texto argumentativo, mas também enfatizar as características das situações de produção e dos interlocutores.

## **2.2 Equívocos no ensino da argumentação escrita**

Uma afirmação que os autores defendem é que todo texto possui uma base argumentativa, que não está presente apenas em um tipo de texto específico, mas em todos os textos. Para Koch (2008), a “todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia na acepção mais ampla do termo” (p. 17). Já Pécora (1999) também está de acordo quando diz que “qualquer uso de linguagem, desde que efetive um vínculo intersubjetivo, desde que se possa reconhecer nele um efeito de sentido, constitui uma argumentação” (p. 88). Mas para Leal e Morais (2006) mesmo que estejam em concordância com a afirmação de que o ato de argumentar é uma propriedade geral do discurso e que todo texto possui uma intenção persuasiva, eles acreditam que há alguns textos que apresentam a defesa de ideias de forma mais explícita, e fazem referência a Dolz e Schneuwley (1996, *apud*

LEAL E MORAIS, 2006), que classificam os vários gêneros textuais em cinco agrupamentos, que são: ordem do relatar, ordem do narrar, ordem do expor, ordem de descrever ações e ordem do argumentar. Aos gêneros de textos que fazem parte da ordem do argumentar são: texto de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, artigo de opinião, dissertações e muitos outros.

Reinaldo (2005) apresenta uma visão semelhante à Leal e Moraes (2006) e explica que no início da década de 90 os estudos de Linguística de texto passaram a explorar o tópico da tipologia textual que são: a narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo, que compõem as estruturas de variados gêneros textuais que circulam na sociedade, como a carta, o requerimento, o anúncio, o conto, o artigo, o editorial etc, mas a autora cita também a tipologia de base clássica, que são: a narração, a descrição e a dissertação e propõe que haja uma revisão nesta tipologia, porque “geralmente é apresentada como referência para o ensino da escritura” (REINALDO, 2005, p. 92). Ou seja, a tipologia textual e o gênero textual tem sido vistos em alguns casos como semelhantes, e com isso tem dificultado o ensino-aprendizagem da produção textual. Reinaldo (*idem*) diz que a “apresentação das sequências como se fossem gêneros é responsável pelo surgimento de um gênero específico, de existência restrita ao âmbito da escola - redação escolar - desvinculado, portanto das práticas sociais de linguagem” (p. 97).

Koch (2008) chama a atenção para outro ponto que precisa também ser revisto. Trata-se do equívoco que se faz a respeito da dissertação e da argumentação, por serem definidos como diferentes, no entanto, se opõem com a afirmação que todo texto possui uma base argumentativa. Koch (2008) diz que:

“a aceitação deste postulado faz cair por terra a distinção entre o que tradicionalmente se costuma chamar de dissertação e de argumentação, visto que a primeira teria de limitar-se, apenas à exposição de ideias alheias, sem nenhum posicionamento pessoal” (p.17-18).

Ou seja, para essa autora, a dissertação e a argumentação são vistas como termos que têm o mesmo efeito. Garcia (1986) é contrário ao posicionamento de Koch (2008), ao afirmar que nos livros didáticos e manuais de língua portuguesa, não é costume distinguir a dissertação da argumentação, pois para Garcia (1986) “uma e outra têm características próprias” (p. 370); a dissertação tem o propósito de expor e explicar as ideias sem combatê-las, isto é, sem nenhum posicionamento pessoal. Já a argumentação

tem compromisso deliberado de criar o efeito de convencer e persuadir, isto é, procura formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo “mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente” (*ibidem*).

A explicação apresentada por Reinaldo (2005) sobre a diferença de tipologia e gêneros textuais, constata que a argumentação não deve ser vista como um gênero de texto, que se limita apenas a um texto específico, mas sim como uma tipologia textual que abrange todos os gêneros, sendo que em alguns textos, existe maior predominância da argumentação, e isto vai depender de cada situação comunicativa. A forma tradicional que tem servido de base para o ensino da escrita e a confusão que se faz entre a dissertação e a argumentação encontrada em alguns livros didáticos demonstra a limitação do ensino da produção textual que se encontra em alguns casos ainda desvinculada das práticas sociais, necessitando das orientações do professor para suprir estas limitações.

Para comprovar estes problemas, analisamos o livro didático do ensino médio “Português” (literatura, gramática, produção de texto) de Leila Luar Sarmiento e Douglas Tufano, verificando alguns conteúdos do ensino da argumentação escrita, juntamente com a metodologia de ensino, de produção textual.

### **2.3 A argumentação no livro didático selecionado.**

Os autores do livro didático em referência abordam o conteúdo de ensino da argumentação escrita, a partir do capítulo 46 da página 369, que mostra os modos de organização do texto e discurso, (a narração, a descrição e a dissertação). Depois apresentam uma breve explanação das características de cada um desses modos, juntamente com o exemplo de um texto, que não é mostrado a que o gênero pertence. Nota-se que neste capítulo, o ensino da escrita está voltado para o método tradicional, porque não se explica os gêneros e as tipologias textuais que circulam na sociedade, mas sim a tipologia de base clássica, pois a presença desta forma tradicional, demonstra o ensino limitado de gênero específico, que se restringe apenas à escola.

Ainda no mesmo capítulo 46 da página 370 Sarmiento e Tufano (2004) apresentam as características sobre a dissertação:

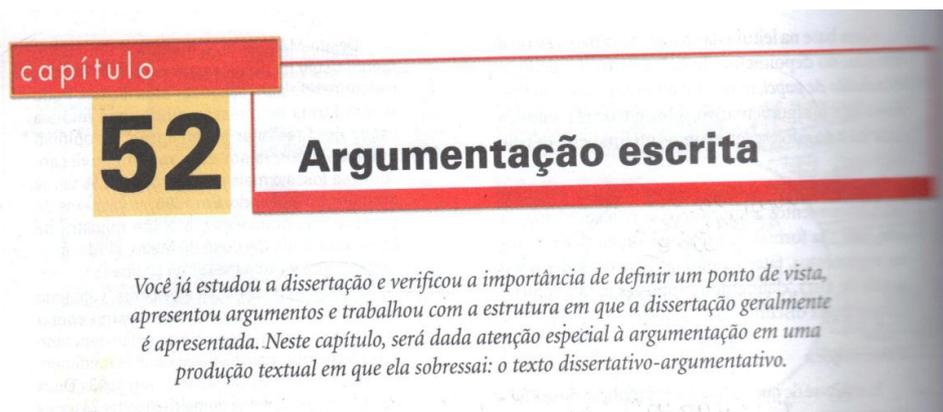
## Dissertação

Na dissertação, o autor defende seu ponto de vista com uma série de argumentações, com o propósito de convencer o leitor. O tema pode estar na 1ª ou na 3ª pessoa. O texto dissertativo costuma ter três partes principais: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Podemos perceber que esta definição é a mesma da argumentação, porque não se fala em exposição de ideias sem posicionamento (conceito da dissertação), mas sim de defesa de ponto de vista. Portanto, entende-se que os autores do livro didático consideram dissertação e argumentação termos que têm o mesmo efeito.

No capítulo 51 da página 396 a 398, os autores tratam da argumentação de ideias para elaborar um texto dissertativo, como título, tema e parágrafo, e depois apresentam a sua estrutura- padrão que são: a introdução que é a apresentação da tese, o desenvolvimento que são os argumentos que defendem a tese, e a conclusão. Observa-se que os autores deste livro apresentam esta estrutura como se fosse a mesma, para todos os textos dissertativos (argumentativos?). No entanto, estas estruturas “não correspondem a gêneros textuais reais” mas a uma sequência específica, porque os variados gêneros de textos que circulam na sociedade possuem cada um sua própria estrutura.

Já no capítulo 52 da página 404 a 406, inicia-se com o título:



Percebemos que as características da dissertação, que foram mostradas anteriormente no capítulo 46, demonstram que os autores do livro didático consideram dissertação e argumentação como termos iguais, uma vez que defender pontos de vista para convencer o leitor, são características da argumentação, mas agora no enunciado

deste capítulo 52, a dissertação não é vista mais como argumentação; as suas características visam definir um ponto de vista e apresentar argumentos, então fica a dúvida se o conteúdo sobre argumentação começa no capítulo 46, ou no capítulo 52? Estes equívocos que aparecem nos livros didáticos podem contribuir para o fracasso da produção de texto argumentativo, necessitando sempre da orientação do professor para sanar estes problemas.

Na continuação deste capítulo 52, os autores apresentam como elaborar um texto dissertativo-argumentativo, e indicam o domínio do assunto, a seleção de argumentos e o emprego de uma linguagem condizente, com a do receptor, como também os métodos indutivo e dedutivo, o convencimento e a persuasão e os contra-argumentos. Na sequência, aparecem os tipos de argumentos com base em citação, no senso comum, em evidências e no raciocínio lógico, e por último a objetividade e a subjetividade na argumentação.

Podemos perceber que o conteúdo para elaboração de um texto dissertativo-argumentativo neste livro didático, é bem considerável, no entanto, não explicita qual o receptor, qual a situação comunicativa, a qual gênero textual que este tipo de texto pertence

## 2.4 Análise da proposta de produção textual

6 Observe a charge e responda às questões.



a) O que o ilustrador Angeli quis dizer com essa charge?  
b) Qual a relação entre o título e a idéia dessa charge?  
c) O sentimento expresso pela família retratada na charge é comum entre as pessoas que não podem consumir os produtos ofertados na propaganda. Que sentimento é esse e como você acha que as pessoas lidam com ele?  
d) Escreva um texto dissertativo-argumentativo, com cerca de 20 linhas, discutindo como a propaganda atua numa sociedade dividida como a nossa, em que poucos têm muito e muitos não têm quase nada. Você acha que ela aumenta ou diminui as diferenças sociais? Gera satisfação ou frustração? Dê um título a sua redação.

**Avaliação:** Finalizado o texto, troque-o com um(a) colega. Observe, na redação dele(a), se foram usados argumentos convincentes e pertinentes. Também verifique se as idéias estão claras e bem organizadas e, se possível, faça sugestões por escrito.

Podemos verificar nesta proposta, que o tema “propaganda”, o gênero charge e o questionário que antecede a produção textual, são favoráveis para a produção escrita,

porque o tema é passível de debates, por ser atual e se aproximar da realidade do aluno. O gênero charge, por possuir linguagem verbal e não verbal, permite que seja feita pelo aluno, várias leituras de um mesmo texto (charge) instigando assim a criatividade do mesmo. Assim tanto a leitura do texto, como as questões que são oferecidas para responder, em relação à charge, podem ser vistas como atividades prévias, que contribuem para o desenvolvimento da escrita.

Em relação ao texto dissertativo- argumentativo que é proposto pelo livro didático, não é apresentado para que e para quem vai ser direcionada a escrita, como também a exigência da quantidade de linhas, faz limitar o aluno, privando-o de desenvolver-se, visto que o mesmo, se preocupará mais com a estrutura do texto do que com o conteúdo.

Na avaliação contida na proposta, percebemos que é importante a troca de textos, entre os alunos, e também das sugestões escritas que serão feitas no texto finalizado, porque é mais fácil o aluno perceber problemas em um texto, estando na posição de interlocutor, do que na posição de autor. Salienta que é importante permanecer não apenas nas sugestões escritas dos alunos, mas que haja também a avaliação do professor para orientar uma possível reescrita.

### **3. CONCLUSÃO**

Diante das teorias apresentadas pelos autores neste trabalho sobre o ensino da argumentação escrita, como também da análise do livro didático com base nos posicionamentos desses autores, entendemos que o ato de argumentar é fundamental para que o indivíduo alcance espaço e autonomia em uma sociedade. Para isso, é importante que o ensino da produção de textos argumentativos esteja voltado apenas para a estrutura, mas principalmente para as práticas sociais.

Percebemos que embora tenha ocorrido avanços, no ensino da argumentação escrita no livro didático, com a introdução dos gêneros textuais, ainda encontramos a forma tradicional de analisar textos sem mostrar a funcionalidade, por isso desvinculado das práticas sociais, com o objetivo apenas de receber uma nota.

Portanto, é necessário que o aluno aprenda a utilizar a escrita argumentativa de acordo com cada situação comunicativa, estando em contato com vários gêneros textuais, e para isso acontecer, é preciso da mediação do livro didático, juntamente com a orientação do professor, pois entendemos, que nenhum livro didático será isento de

possuir limitações, no entanto, o suprimento dessas limitações dependerá da atuação do professor.

#### 4. REFERÊNCIAS:

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 13 ed. Ver, e atual. Rio de Janeiro: Ed. da fundação Getúlio Vargas, 1986.

GRYNER, Helena. A sequência argumentativa: estrutura e função. **Veredas** – revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora: UFJF, v.4, n.2, p.97-111, julho/ dezembro 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEAL, Telma; Morais, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos**: a criança e a escola. Belo Horizonte: Au tência, 2006.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REINALDO, Maria Augusta G.de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. Cap.6, p.89-101.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. São Paulo: Moderna, 2004.

#### **GRUPO DE DISCUSSÃO 04:**

### **LETRAS E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO: INTERFACES**

EMENTA: Este grupo de trabalho abre espaço para discussões, apresentações de estudos teóricos e metodológicos que abordem uma visão interdisciplinar do ensino acadêmico, explicitando a relevância de construir diálogos entre o curso de Letras e outras áreas do conhecimento.

## A DOMESTICAÇÃO E A ESTRANGEIRIZAÇÃO DE ANGLICISMOS DA ÁREA DE INFORMÁTICA

Marcela de Melo Cordeiro EULÁLIO (PET- Letras/UFCG)<sup>1</sup>  
Juliana Ramos do NASCIMENTO (PET-Letras/UFCG)<sup>2</sup>  
Cleydstone Chaves dos SANTOS (Orientador-UFSC-DINTER/UFCG)<sup>3</sup>

**RESUMO:** O estrangeirismo é o emprego de termos de outras línguas na língua de uma comunidade (FARACO, 2004), como por exemplo, o português brasileiro, que por sua vez, tem forte influência de empréstimos linguísticos de variados idiomas, como: francês, espanhol, inglês, etc. Os estrangeirismos mais recorrentes em nossa língua, atualmente, são as formas oriundas da língua inglesa, isto é, os anglicismos através da informática (CARVALHO, 2009). Consequentemente, esses termos têm sido incorporados cada vez mais no cotidiano dos brasileiros, em especial na esfera acadêmica, como por exemplo, os termos: *e-mail*, *mouse*, *mousepad*, *download*, *upload*, *homepage*, entre tantos outros (CRYSTAL, 2005). Em suma, tais termos, ora são domesticados, isto é, traduzidos conforme a nossa cultura (BAKER, 2005), ora estrangeirizados (VENUTI, 2004), mantendo-se a forma da língua de partida, necessitando, desse modo, de explicações quanto ao seu significado. Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo verificar se há domesticação ou estrangeirização no uso de alguns anglicismos mais utilizados em informática e qual o impacto de ambos os preceitos sobre os usuários. Para tanto, foram aplicados 24 questionários contendo 38 dos anglicismos mais utilizados na referida área. Os resultados parciais revelam o conhecimento dos informantes acerca de vocábulos, na língua portuguesa, equivalentes aos anglicismos, embora, em alguns casos, mesmo reconhecendo o termo equivalente, eles tenham demonstrado preferência pelo uso do empréstimo linguístico.

**PALAVRAS-CHAVE** Língua portuguesa; Anglicismos; Informática; Estrangeirização; Domesticação.

### 1. INTRODUÇÃO

O inglês faz cada vez mais juízo ao seu status como língua global entre as diversas áreas distribuídas em nossa sociedade: educação, comunicação, comércio, política, artes, entre tantas outras (CRYSTAL, 2005). Um dos fatores que contribuem para o destaque da língua, em tela, é o estrangeirismo ou empréstimo linguístico, tão conhecido em nosso país, não só pelo inglês, mas por meio de várias línguas, dentre as quais, temos: italiano (italianismos), francês (galicismos), inglês (anglicismos), etc. Porém, os anglicismos estão presentes em maior quantidade, visto que sua língua de origem é considerada uma língua franca, assim como uma das nações que utiliza tal

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras (Língua Portuguesa) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET-Letras) nesta instituição.

<sup>2</sup> Graduanda em Letras (Língua Portuguesa) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Voluntária do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET-Letras) nesta instituição.

<sup>3</sup> Doutorando UFSC-DINTER. Professor da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

língua, Estados Unidos da América, é tida como grande potência devido a seu status político-financeiro.

A tecnologia é um dos meios que mais propaga anglicismos no Brasil, tanto por meio dos instrumentos tecnológicos das variadas áreas, quanto pela informática (tecnologia que mais contribui com anglicismos). Quando pensamos em informática, lembramos, imediatamente, do computador, e ao pensarmos nesse, imaginamos as partes que o compõem: *mouse*, *mouse pad*, *scanner*, teclado com as teclas *shift*, *esc*, *control*, *black space*, entre outros empréstimos. Ao ligarmos o equipamento, na era atual, normalmente, conectamo-nos ao mundo virtual (web), no qual deparamo-nos com: *site*, *homepage*, *email*, *span*, *download*, *upload*, *facebook*, *scrap*, e vários outros termos trazidos do inglês para a área da informática. Tanto esses vocábulos destacados como diversos outros são tão comuns em nossa língua, que os consideramos termos integrantes do nosso idioma.

Interessante é que vários destes termos apresentam equivalentes, na língua portuguesa, como, por exemplo, “script”, cujo equivalente pode ser ‘escrita’, dependendo do contexto. Normalmente, esse termo é utilizado nas redes sociais, podendo, assim, ser traduzido por: recado ou mensagem.

Porém, muitas vezes, é perceptível a preferência pelo uso do termo de origem, ocorrendo a estrangeirização ou em alguns casos a domesticação dos termos, conforme a língua de chegada, língua portuguesa. Em decorrência disso, temos como objetivo verificar se há domesticação ou estrangeirização no uso de alguns anglicismos mais utilizados em informática e qual o impacto de ambos os preceitos sobre os usuários.

Como fundamento para nossa pesquisa, utilizamos os estudos de Baker (2005) e Venuti (2004), os quais discutem a domesticação dos anglicismos conforme a cultura da língua de chegada, assim como a estrangeirização dos termos que continuam na mesma forma da língua de partida, Crystal (2005), para quem a língua inglesa é uma língua global dentre as diversas áreas do nosso conhecimento, assim como, Faraco (2004) e Carvalho (2009), os quais tratam dos estrangeirismos ao estudarem a língua portuguesa, especialmente, dos anglicismos, objeto de estudo do nosso trabalho.

## 2. O INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL

Uma língua torna-se global quando além de ser falada como língua materna em vários países, passa a ser falada também como língua estrangeira em diversos países. O

inglês alcançou o status de língua global na década de 1990 obtendo, desse modo, grande destaque. Porém, conforme Crystal (2005), tal língua começou a ser reconhecida no século XVII, quando o ex-presidente dos Estados Unidos, John Adams, pronunciou: “O inglês está destinado a ser, no próximo século e nos seguintes, uma língua mundial em sentido mais amplo do que o latim foi na era passada ou o francês é na presente”. Hoje, vemos que, após 200 anos, o inglês foi reconhecido como língua mundial, estando, assim, presente nas diversas áreas do conhecimento, como: política, economia, imprensa, cinema, música, educação e comunicação.

Na educação, é notável, por exemplo, no Brasil, a necessidade do ensino de inglês, ao observarmos, nas escolas de línguas estrangeiras, a grande procura por tal língua. Alguns alunos são matriculados em tais escolas pelos pais, os quais reconhecem a importância do ensino de inglês na educação dos seus filhos, outros alunos se matriculam por reconhecerem a importância da língua ao ingressarem na universidade ou quando vão fazer uma entrevista de emprego e observam que uma das qualificações que diferenciam os candidatos é a proficiência no inglês.

A língua em questão tem estado presente não só nas escolas, como língua estrangeira a ser ensinada, mas também na composição da nossa língua por meio dos empréstimos linguísticos, os chamados estrangeirismos, que podem ser encontrados em diversos contextos de usos linguísticos na sociedade, por exemplo, na área de informática, como veremos no próximo tópico.

### **3. OS ESTRANGEIRISMOS**

Os estrangeirismos são palavras de uma língua estrangeira adotadas em determinada língua, como, por exemplo, os anglicismos, empréstimos linguísticos do inglês adotados no Brasil. Conforme Carvalho (2009), esses empréstimos podem entrar na língua de várias formas, dentre elas: o contato entre populações que passam a conviver em um mesmo território, o predomínio cultural de um país ou de uma região durante uma certa época, ou o poder econômico de uma nação, cujo poder é instrumento tanto para o desenvolvimento científico e tecnológico como para a divulgação de sua língua.

Esse último é o caso do inglês americano, cuja nação de origem, Estados Unidos da América, é uma potência mundial que exerce poder sob diversos países, facilitando, dessa forma, a disseminação dos anglicismos em vários lugares, inclusive, no Brasil,

onde a língua de origem, a portuguesa, apresenta variados empréstimos linguísticos derivados do inglês, sendo os mais comuns, as palavras trazidas pela tecnologia, como: *internet, control, mouse, email, notebook*, etc. Além das palavras citadas, existem muitas outras que foram transportadas para nosso país, por meio da tecnologia, a qual, como veremos no próximo tópico, é um meio de transporte para os empréstimos linguísticos.

Conforme Venuti (2004, p. 120), “a tradução imita os valores linguísticos e literários de um texto estrangeiro, mas a imitação é moldada numa língua diferente que se relaciona a uma tradição cultural diferente”, isto é, a tradução de um texto é influenciada pela língua de chegada, de acordo, com a cultura dessa língua. Por isso, é necessário compreendermos dois processos que fazem parte do contexto em questão: estrangeirização e domesticação.

A estrangeirização refere-se à permanência do anglicismo na sua língua de origem, preservando a sua cultura e possibilitando ao leitor ou ao interlocutor que entrar em contato com tal termo uma oportunidade para conhecer uma nova cultura, neste caso, a cultura inglesa (CAMPOS, 2009). Já a domesticação facilita a leitura para o leitor da língua de chegada, visando a possível dificuldade que esse pode apresentar ao se deparar com um termo estrangeiro, prejudicando, desse modo, a interpretação do interlocutor.

#### **4. O TRANSPORTE DE EMPRÉSTIMOS PELA TECNOLOGIA**

A maior parte das tecnologias presentes em nosso país é derivada dos países desenvolvidos, dentre os quais, encontram-se os Estados Unidos, responsáveis por grande parte da tecnologia que recebemos, inclusive pelas terminologias que nomeiam os aparelhos tecnológicos, bem como pelos manuais que os acompanham.

Em decorrência disso, a tecnologia torna-se um dos principais veículos para os anglicismos que compõem o português brasileiro, aproximando, desse modo, cada vez mais, as terminologias em questão dos falantes do nosso país. Ao tomar conhecimento de tais termos, os brasileiros começam a adotá-los em seu cotidiano, substituindo, diversas vezes, o termo português, como vemos nos *rock center, Lullaby shop, Spleen Bar*, entre outros, tão vistos em nosso dia a dia (CARVALHO, 2009).

Além dos diversos aparelhos tecnológicos *made in USA*, adotados no Brasil, temos um meio específico, dentre a tecnologia, que devido a sua grande disseminação

em todo o mundo, torna-se grande colaboradora para o transporte dos empréstimos linguísticos, o que a faz disseminadora desses termos no português brasileiro. Tal meio é a informática como veremos no próximo tópico.

Tendo em vista, a disseminação da informática em todo o mundo, através não só da necessidade, mas também pela satisfação e entretenimento que ela nos traz com a internet, vimos nela uma grande disseminadora para os anglicismos, no Brasil.

Os anglicismos são adotados em tal área, por diversas questões, dentre as quais podemos remeter a patenteação que os equipamentos recebem, no país onde foram nomeados, como, por exemplo, o computador, que possui o *mouse*, a CPU (*Central Processing Unity*), entre outras partes nomeadas em inglês. Outra questão refere-se ao tempo que os cientistas da computação não possuem para traduzir os diversos termos que recebem em inglês. Isto é, na maioria das vezes, eles adaptam os termos a nossa língua, domesticando-os ou, simplesmente, adotam-nos como veremos na análise do nosso *corpus*.

Assim sendo, podemos concordar com a afirmação de Carvalho (2009, p. 77), na qual ela diz que “a informática é a tecnologia de ponta que contribui com maior número de anglicismos para a língua portuguesa”.

## 5. METODOLOGIA

### **Instrumento de pesquisa:**

Nesta pesquisa tivemos como instrumento um questionário, no qual fizemos uma breve contextualização acerca dos estrangeirismos e da informática, para situarmos os informantes na pesquisa em questão, além de elegermos 38 anglicismos da área de informática, os quais foram avaliados pelos informantes que responderam se usam o anglicismo e se conhecem um equivalente do termo, o qual deveria ser apresentado em caso de uma afirmação no que diz respeito ao conhecimento do termo.

Após a contextualização, elaboramos um quadro com 38 anglicismos. No respectivo quadro pedimos para que nosso informante respondesse se usava o termo destacado, se conhecia um termo equivalente ao termo destacado e / ou se conhecesse qual o termo. Vejamos um exemplo do quadro, com o termo “Browser”:

TERMO	USA O TERMO EM TELA?		EXISTE UM TERMO EQUIVALENTE?		USA UM TERMO EQUIVALENTE
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	QUAL?
Browser					

### Os informantes

Nossos informantes foram divididos em dois subgrupos, dentre os quais tivemos 12 informantes da área de Ciências da Computação e 12 informantes da área de Letras. Essa divisão foi pensada para vermos o conhecimento dos informantes acerca dos termos, considerando que, provavelmente, os da área de informática conheceriam todos os termos, e usaria a maior parte, e que os de Letras usariam apenas os termos mais comuns, utilizando mais os termos equivalentes.

### O corpus

Nosso *corpus* constitui-se de 24 questionários com 38 anglicismos utilizados na área de informática, dentre os quais 12 foram respondidos por informantes da área de ciência da Computação e 12 respondidos por informantes da área de Letras.

### As categorias de análise

Como base para a análise do nosso corpus, utilizamos a domesticação e a estrangeirização sob a perspectiva de Venuti (2004). A partir dessas teorias, analisamos os anglicismos que compõem o nosso corpus, observando se o termo avaliado trata-se de um estrangeirismo ou uma palavra domesticada, isto é, aporuguesada.

## 6. ANÁLISE DE DADOS

Antes de partirmos para a análise detida dos termos constituintes do nosso *corpus* vamos observar o significado de cada um deles, conforme o dicionário Caldas Aulete (2004), elencados para a análise:

**Browser:** 1-. Programa de computador (e sua interface) que permite navegar na internet. 2- Navegador: programa que permite, na internet, ter acesso às páginas de hipertexto e a todos os recursos da rede de computação.

**CD:** Sigla do inglês Compact Disc (disco compacto), disco de cerca de 12 cm de diâmetro no qual são gravados digitalmente músicas e outros tipos de informação;

**CD-ROM:** Tipo de CD us. Em computadores, que contém grande quantidade de informações (texto, imagens e sons).

**Chatar<sup>1</sup>:** significa conversar. Derivado de chat, espaço para conversa em sites da internet.

**Clicar:** Pressionar e soltar o botão do mouse estando o cursor devidamente posicionado em (ponto na tela).

**Deletar:** Suprimir (texto, arquivo, etc), apagar.

**Disquete:** Pequeno disco de plástico flexível e fino revestido de material magnético em que se armazenam arquivos e programas de computador.

**E-mail: 1-** Sistema que possibilita o envio e recebimento de mensagens pelo computador; correio eletrônico. **2-** Mensagem enviada ou recebida através desse sistema. **3-** Notação que identifica um usuário de rede de computadores, e que serve de endereço para envio e recebimento de mensagens; endereço eletrônico.

**Scanear:** 1- Reproduzir digitalmente (texto, desenho, gráfico etc.) com uso de um escâner. 2- Obter informações minuciosas sobre (órgão do corpo) varrendo-o com um escâner.

**Atachar<sup>2</sup>:** Significa anexar.

**Scâner:** Aparelho que transforma dados ou imagens captados , por um feixe eletrônico, em dados digitais que podem ser reproduzidos em computador.

**Estar on-line:** 1- Que está conectado à internet ou a qualquer outra rede de

---

<sup>1</sup> Não encontrado no dicionário. Este é um anglicismo aportuguesado. Verbo derivado da palavra “Chat”.

<sup>2</sup> Não encontrada no dicionário, esta palavra é uma anglicismo aportuguesado.

computadores (diz-se de computador, pessoa etc). **2-** Disponível na internet ou em qualquer outra rede. **3-** Diretamente conectado a um computador.

**Estar off- line:** 1- Que não está conectado à de internet ou a qualquer rede computadores (diz-se de computador, pessoa etc.): As etapas de redação do dicionário foram realizadas *off-line*. **2-** Que não diz respeito à internet. **3-** Que não está conectado ao computador (arquivo off-line).

**Estartar<sup>1</sup>:** Significa iniciar, começar;

**Fazer um update:** Significa fazer uma atualização;

**Fazer um upgrade:** Fazer atualização de um *software ou modernização do hardware de um computador*.

**Hardware:** Conjunto de dispositivos eletrônicos e digitais de um computador (monitor, placas, teclado etc.) e de seus equipamentos periféricos (impressora, scanner, web cam, etc.)

**Headphones<sup>2</sup>:** Fones de ouvido.

**Homepage:** Página de apresentação de um site em uma rede de computadores (internet, intranet), com remissões a outras páginas; página inicial.

**Internet:** Rede mundial de computadores, também composta dos provedores de acesso, servidores e outros componentes, o que permite a comunicação virtualmente entre todos, com acesso a numerosas fontes de informação, envio de correio eletrônico (*e-mails*), serviços comerciais etc.

**Link:** Trecho, palavra ou ícone que conecta um ponto a outro em documentos e sites.

**Login:** Processo de conexão a uma rede que inclui a identificação e o controle da senha do usuário.

**Logout<sup>3</sup>:** Desconexão, desconectar-se.

<sup>1</sup> Não encontrada no dicionário, tal palavra é derivada do verbo inglês “start”, que significa começar.

<sup>2</sup> Anglicismo não encontrado no dicionário. Porém, para o falante tal termo significa “fones de ouvidos”.

<sup>3</sup> O termo não é apresentado pelo dicionário, mas é conhecido pelo falante como o ato de desconectar.

<b>Modem:</b>	1. Dispositivo de entrada e saída, modulador e desmodulador (convertendo dados digitais em sinal analógico e vice-versa), para transmitir dados entre computadores por telefone. 2. Dispositivo para transmitir dados entre computadores por cabo.
<b>Nickname<sup>1</sup>:</b>	Apelido, nome utilizado no login de uma rede.
<b>Password<sup>2</sup>:</b>	Senha utilizada para fazer o login em uma rede.
<b>PC<sup>3</sup>:</b>	É uma sigla do termo inglês “personal computer”, que significa computador pessoal.
<b>Printar<sup>4</sup>:</b>	anglicismo “print” aportuguesado. Print significa imprimir.
<b>Resetar<sup>5</sup>:</b>	Significa reiniciar, atualizar.
<b>Server<sup>6</sup>:</b>	Servidor.
<b>Software:</b>	1. Em computador ou sistema de computação, os elementos não físicos de processamento de dados, como programas, sistemas operacionais etc. [Cf.: <i>hardware</i> ] 2. P.ext. Qualquer programa de computador.
<b>Spam:</b>	Mensagem eletrônica não solicitada, ger. indesejada, enviada em massa para muitos endereços eletrônicos ( <i>e-mails</i> ) ao mesmo tempo.
<b>Web:</b>	1. Denominação que tornou conhecida e difundida (a partir de 1991) a rede mundial de computadores; sistema na internet que permite acesso a informações e interliga documentos, arquivos, sites, menus, índices, etc, fornecendo conexões com e entre usuários. 2. O acervo de recursos, informações, arquivos etc, assim tornados disponíveis [tb. us. a sigla ing. <i>www.</i> ].
<b>Zipar:</b>	Compactar (texto, arquivo etc.), usando programa feito para isso.
<b>End:</b>	Final.
<b>Control:</b>	Controle, controlar. Mais utilizado para nomear aparelhos ou

---

<sup>1</sup> O dicionário não reconhece, mas o falante sim.

<sup>2</sup> Não reconhecido pelo dicionário, mas sim pelos usuários da internet, onde o termo circula.

<sup>3</sup> Não apresentado pelo dicionário.

<sup>4</sup> Não reconhecido pelo dicionário.

<sup>5</sup> Não reconhecido pelo dicionário.

<sup>6</sup> Não presente no dicionário.

mesmo parte deles, como a tecla do computador.

**Shift:** Deslocar, mudar.

Após termos visto o significado dos termos apresentados acima, os quais constituem o questionário elaborado para coleta de dados de nossa pesquisa, iremos observar quais desses termos são os domesticados e quais são os estrangeirizados, observando o uso dos termos que serão destacados.

Inicialmente, iremos analisar os termos estrangeirizados, os quais serão divididos em dois subgrupos:

### **1. TERMOS ESTRANGEIRIZADOS MAIS UTILIZADOS PELOS INFORMANTES DA ÁREA DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO:**

**BROWSER**

**UPDATE**

**UPGRADE**

**HEADPHONES**

**LOGOUT**

**SERVER**

**SOFTWARE**

Analisando os termos destacados acima, vemos que são anglicismos que permanecem na forma da língua de origem (língua inglesa). Logo, se os observarmos conforme a ótica de Campos (2009), diríamos que esses termos possibilitam-nos conhecer melhor a cultura americana. Por isso, devemos lembrar que os anglicismos aqui colocados carregam em si o desenvolvimento tecnológico, a cultura, na qual houve o impulso tecnológico, ao mesmo tempo em que não são traduzidos, na língua portuguesa, devido ao grande desenvolvimento tecnológico que não possibilita aos usuários da informática tempo para traduzi-los, considerando as inúmeras referências presentes na literatura inglesa.

### **1. TERMOS ESTRANGEIRIZADOS UTILIZADOS POR AMBOS OS INFORMANTES:**

**- CD**

**- LOGIN**

- CD- ROM	- NICKNAME
-E-MAIL	- PASSWORD
- SCÂNER	- PC
- ONLINE	- SPAM
- OFF-LINE	- WEB
- HOMEPAGE	- END
- INTERNET	- CONTROL
- LINK	- SHIFT

Observando os termos acima colocados, vemos que, apesar de preservarem a estrutura inglesa, estão internalizados na mente dos interlocutores bem como dos falantes do português brasileiro, considerando esses falantes não só como aqueles que compõem a área de informática, mas também, todos os falantes da língua portuguesa que ao menos usam um computador.

Assim, conforme Campos (2009), vemos nesses casos, que internet é um termo estrangeirizado que tanto permanece na forma da língua de origem como tem internalizado a cultura do seu país de origem, no que se refere à tecnologia, enquanto o segundo termo, apesar de permanecer na estrutura do inglês, não tem internalizado essa cultura, já que não são todos os falantes que o reconhecem.

Além dos termos estrangeirizados, identificamos também os termos domesticados, dentre os quais o termo domesticado “logar” foi citado como equivalente para um termo estrangeirizado, isto é, o anglicismo internalizado na mente do falante do português brasileiro sem que esse perceba. Vejamos abaixo os termos domesticados:

- CHATAR	- CLICAR	- DELETAR
- ESTARTAR	- LOGAR	- PRINTAR
- RESETAR	- ZIPAR	- ATACHAR

Analisando os termos acima, identificamos a estrutura dos verbos da língua portuguesa, isto é, o radical + vogal temática+ o “r” de infinitivo. Neste caso, os verbos apresentam-se como de primeira conjugação, na qual os verbos são identificados pela

terminação “AR”. Segundo Venuti (2004), essa estrutura facilita a interpretação do falante do português brasileiro acerca do significado da palavra, embora, a estrutura isolada do contexto não funcione, pois se pegarmos o verbo “estartar”, e não conhecermos o anglicismo “start” (começar) do qual ele deriva não saberemos o que a palavra *estartar* significa. Logo, mesmo a palavra apresentando a estrutura de nossa língua, precisamos de um referente e/ou de um contexto que nos ajudem a identificar o significado do termo.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo da nossa pesquisa, isto é, verificar se há domesticação ou estrangeirização no uso de alguns anglicismos mais utilizados em informática, pudemos observar a utilização dos dois processos de tradução aqui apresentados (domesticação e estrangeirização) nos termos elencados em nosso *corpus*.

Além disso, vimos que os informantes da área de computação utilizam mais os termos estrangeirizados, dentre os quais alguns já estão internalizados em nossas mentes como termos que constituem a nossa língua e inclusive fazem parte do nosso dicionário como vimos no início do tópico anterior, assim como, alguns termos domesticados, apesar de aportuguesados, exigem do falante o conhecimento acerca do termo que o origina.

Por isso, além dos processos de tradução identificados nesta pesquisa (domesticação e estrangeirização), necessitamos utilizar também os termos equivalentes à língua de chegada, facilitando cada vez mais a compreensão do interlocutor.

## 8. REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Lúcia Segadas Vianna. **Pollyanna**: Domesticação e Estrangeirização na Tradução De Monteiro Lobato. Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 2. 2010.
- BAKER, Mona. **Routledge encyclopedia translation studies**. London: Routledge, Ed. 2005.
- CARVALHO, Nelly. **Empréstimos linguísticos na língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção linguagem & linguística/ organizadoras Ângela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra, Maria Angélica Furtado da Cunha).
- CRYSTAL, David, 1941- **A revolução da linguagem**. David Crystal; tradução, Ricardo Quintana; consultoria, Yonne Leite.- Rio de Janeiro: Jorge Zachar Ed., 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismos: guerras em torno da língua.** Organizado e apresentado por Carlos Alberto Faraco; com artigos de Pedro M. Garcez...[et al]. – São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

VENUTI, L. **The Translation Studies Reader.** London: Routledge. Ed. 2004.

## EM BUSCA DE NOVAS ABORDAGENS NO ENSINO DE FARMACOLOGIA: A PROBLEMATIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA EM AULAS SOBRE FARMACODEPENDÊNCIA<sup>1</sup>

Raquel Santana de FREITAS<sup>2</sup>

Mariana Muniz LUSTOSA<sup>1</sup>

Isadora Souza PAULA<sup>1</sup>

Saulo Rios MARIZ<sup>3</sup>

**RESUMO:** As crescentes demandas sociais na área de saúde têm gerado a necessidade de modificações na essência da formação profissional. Cursos como medicina e enfermagem sofreram, nos últimos anos, profundas modificações em seus projetos pedagógicos de curso (PPC) objetivando, de um modo geral, o desenvolvimento de habilidades como uma maior capacidade de raciocinar criticamente. A Farmacologia, enquanto ciência que estuda os fármacos e medicamentos nos mais diversos aspectos está presente nos currículos desses cursos como um conteúdo indispensável, considerando-se que os medicamentos são o principal recurso terapêutico utilizado na atualidade. Neste trabalho, após criteriosa revisão bibliográfica sobre abordagens inovadoras e bem sucedidas no ensino da farmacologia, apresentamos percepções preliminares de uma experiência de “ensino baseado em problemas” (PBL), enquanto estratégia didática, e seus impactos no aprendizado de discentes de enfermagem e medicina em aula sobre prevenção ao uso indevido de drogas e à farmacodependência no CCBS-UFCG. Com esta publicação, cremos poder colaborar com docentes e discentes interessados em transformar o ensino de graduação na área de saúde em um processo pedagógico mais crítico-reflexivo, de modo a estimular a formação de profissionais progressivamente mais preparados para atuar, com qualidade, nos mais diversos serviços de saúde demandados pela sociedade moderna.

**PALAVRAS-CHAVE:** farmacologia; ensino; inovação.

### 1. INTRODUÇÃO

As crescentes reformulações nos serviços de assistência em saúde têm gerado a necessidade de modificações na essência da formação dos profissionais dessa área (BATISTA; SILVA, 1998). Cursos de graduação como medicina e enfermagem sofreram, nos últimos anos, profundas modificações em seus projetos pedagógicos de curso (PPC) objetivando, de um modo geral, um ensino mais proativo, onde o discente ao ser submetido o quanto antes a situações inerentes ao seu futuro cotidiano profissional, desenvolva progressivamente a capacidade de raciocinar criticamente em

---

<sup>1</sup> Este trabalho origina-se da fusão de dois trabalhos apresentados pelos autores supracitados, na forma de pôster, no I Colóquio 15 de outubro, ocorrido no Centro de Extensão do Campus I da UFCG em 15 de outubro de 2012.

<sup>2</sup> Discentes do curso de Medicina. Monitoras da disciplina Farmacologia (CCBS-UFCG).

<sup>3</sup> Docente. Doutor em Farmacologia (CCBS-UFCG).

cada situação, relacionando conteúdos teóricos com iminentes vivências profissionais (KLEGERIS; HURREN, 2011).

A Farmacologia, enquanto ciência que estuda os fármacos e medicamentos nos mais diversos aspectos (RANG et al, 2012) está presente nesses currículos como um conteúdo indispensável para futuros médicos e enfermeiros, considerando-se que os medicamentos são o principal recurso terapêutico utilizado na atualidade. Apesar disso, o estudo dessa ciência tem sido mencionado como fator de estresse (MONTEIRO et al, 2007). Um dos mais importantes grupos de substâncias bioativas abordados por essa disciplina são os neuropsicofármacos, entre os quais se encontram as substâncias psicoativas capazes de, quando usadas de modo indevido, causarem farmacodependência.

Esse uso indevido de psicoativos e a farmacodependência, doença primária de etiologia complexa, são entendidos hoje como um problema de saúde pública a ser enfrentado incrementando-se os esforços em prevenção, levando-se em conta as dificuldades inerentes ao processo terapêutico e os já bem conhecidos insucessos de uma política pública com ênfase na repressão (MOREAU, 2003; RANG et al, 2012). Nesse sentido, os profissionais de saúde mais diretamente envolvidos com a atenção primária, principalmente enfermeiros e médicos, precisam estar aptos para acolher e encaminhar adequadamente casos de uso problemático de drogas psicoativas, dentro de um contexto social que tem modificado significativamente tal comportamento nas últimas décadas.

Desse modo, o presente trabalho inicialmente situa a abordagem didática da problematização como estratégia de destaque entre outras possibilidades no ensino em ciências biológicas e da saúde, especificamente, da Farmacologia. Posteriormente, apresentam-se os resultados preliminares de uma experiência didática de análise e discussão de situações-problema em uso indevido de drogas e dependência química como forma de solidificar conceitos teóricos (BATISTA, 1998; AMARAL; BARACAT, 2009).

## **2. METODOLOGIA**

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, entre os meses de setembro e outubro de 2012, buscando-se trabalhos científicos sobre abordagens inovadoras no ensino de farmacologia em cursos de enfermagem e medicina. A revisão foi realizada usando-se

como descritores para busca: “farmacologia”, “ensino” e “inovação”. Tais descritores tiveram seu uso validado pelo sistema de “Descritores em Ciências da Saúde” da Biblioteca Virtual em Saúde (<http://decs.bvs.br>). Selecionaram-se os artigos publicados nos últimos 10 anos (de 2002 a 2011), em periódicos científicos indexados em algumas das principais bases de dados da área (*medline/pubmed, ibecs, scielo, lilacs/bvs* e portal de periódicos da Capes).

A experiência sobre o uso da problematização como estratégia de ensino foi realizada com discentes regularmente matriculados na disciplina de Farmacologia (CCB-UFMG). Antes da aula expositiva sobre uso indevido de drogas e farmacodependência, distribuiu-se para discussão e elaboração de respostas em pequenos grupos discentes, duas situações observadas na mídia e relacionadas ao uso de drogas psicoativas, descritas a seguir:

#### **Situação 1:**

Um comercial de cerveja na TV apresentava uma primeira cena onde garotas criticavam ratinhos chamando-os de “animais estúpidos”, ao assistirem a uma reportagem sobre a compulsão animal na qual, ratinhos teimavam em pegar o queijo mesmo que isso lhes causasse um choque. Em outro quadro, os rapazes em um grupo abrem um após outro, o congelador pra pegar uma latinha da cerveja mesmo sempre tomando choque. Se no Brasil houvesse fiscalização da publicidade de bebidas alcoólicas e você participasse da comissão, você autorizaria esse comercial? Justifique.

#### **Situação 2:**

Em uma campanha governamental de combate ao uso de drogas, um adolescente, com ar “abobalhado”, aparece olhando fixamente para o vídeo e mascando chiclete. O narrador vai elencando diversos malefícios orgânicos ligados ao uso da droga e concluiu mais ou menos desta forma: “... sabe o que quem usa maconha tem na cabeça?” Silêncio por um momento e logo depois se ouve uma sonoplastia de descarga de vaso sanitário.

No dia da aula expositiva sobre o tema, logo no início dos trabalhos, disponibilizou-se um tempo para que cada grupo se posicionasse em relação às situações apresentadas. Ao final da aula, após a exposição do conteúdo, as respostas de cada equipe para as situações-problema apresentadas foram retomadas oportunizando-se discussão mais ampla. Mediante perguntas e observações, o professor tentou estimular

os discentes a, gradativamente, usarem as informações recentemente recebidas, na análise de cada situação a fim de reorientar ou confirmar seus posicionamentos prévios.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Selecionou-se 57 artigos relacionados ao tema estudado. A figura 1 mostra que, em sua maioria, foram publicados no ano de 2010 (19,30%) e 2007 (17,54%). A base de dados com maior destaque de publicações foi o Medline/Pubmed (92,98%). No que concerne às abordagens propostas (figura 2) destacam-se: ensino baseado em problemas, ou simplesmente problematização (PBL, 33%) e estudo de casos (EC, 31%). Apesar de se poder considerar o número de estudos sobre o tema como relativamente pequeno, percebe-se que as pesquisas realizadas evidenciam uma preocupação crescente com a metodologia de ensino na área de ciências da saúde. Cremos que esses dados podem subsidiar o início dessa linha de pesquisa no CCBS-UFMG como estratégia que pode vir a ser de grande utilidade para a melhoria da formação dos nossos graduandos.

Figura 1. Distribuição dos trabalhos relacionados a ao ensino de Farmacologia quanto ao ano de publicação e base de dados bibliográfica.

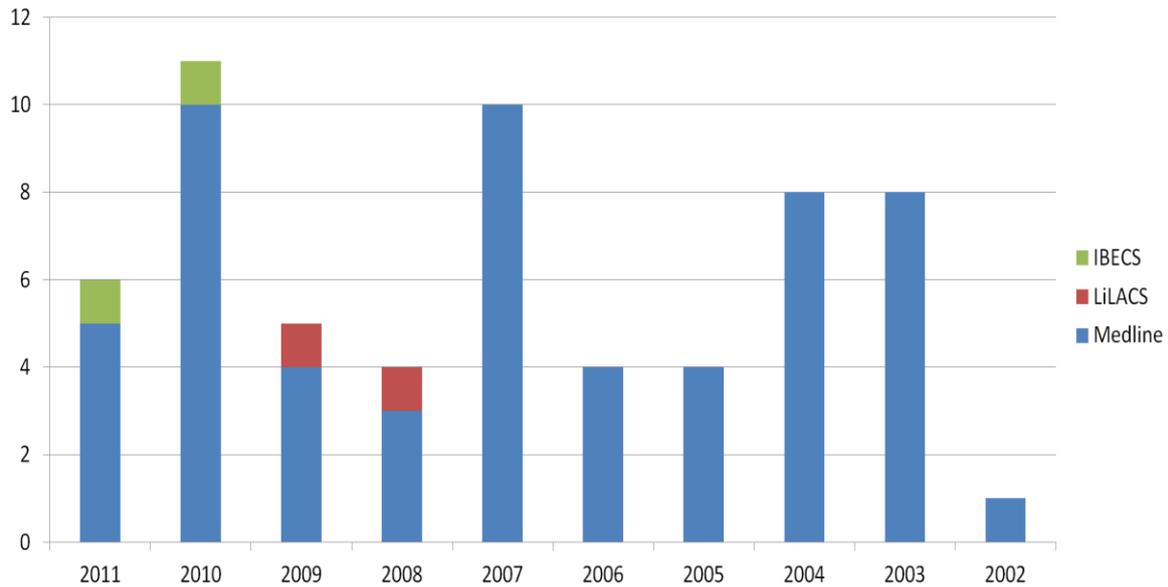
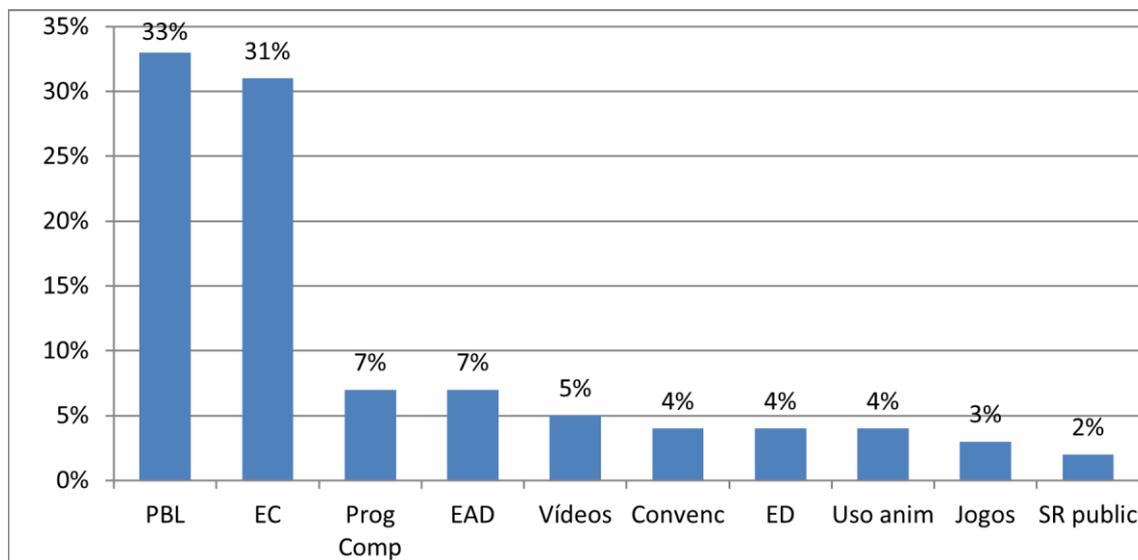


Figura 2. Distribuição percentual dos trabalhos relacionados ao ensino de Farmacologia, quanto ao tipo de abordagem didática proposta.

(PBL = problematização; EC = estudo de caso; Prog Comp = programas de computador; EAD = ensino à distância; Convec = métodos convencionais; ED= estudo dirigido; Uso anim = uso de animais e SR public = sistema de respostas ao público).



No que concerne ao resultado da atividade de problematização (PBL) proposta aos nossos discentes com o intuito de experimentação didático-pedagógica no ensino da farmacologia, especificamente na aula sobre farmacodependência, constatou-se que a mesma foi bem recebida pelos participantes, principalmente diante dos relatos de estímulos para a discussão e pelo fato de que, ao receberem subsídios teóricos para se posicionar sobre ambas as situações, puderam rever suas respostas emitidas, no início da aula, com base em um senso comum muito semelhante ao modo de pensar de indivíduos leigos no assunto, ou seja, da população que, em breve, tais estudantes deverão atender. Ao aplicarem os conhecimentos apresentados na aula expositiva tiveram a oportunidade de sedimentarem o entendimento a respeito dos princípios norteadores da prevenção ao uso indevido de drogas e à farmacodependência.

De um modo mais específico, a **situação 1** nos levou a um consenso de que a referida peça publicitária de uma marca de cerveja não deveria ser veiculada na grande mídia, pela forte mensagem de que o prazer, trazido pela bebida, compensa quaisquer riscos ou “punições”. Na **situação 2** a maioria dos presentes desconhecia ou não se lembrava do filme apresentado, o que permitiu a provocação sobre o quão raras são as campanhas governamentais “antidrogas” na grande mídia e que, quando ocorrem, cometem erros estratégicos como o aqui observado, de grave desrespeito ao ser humano acometido por uma enfermidade.

#### 4. CONCLUSÕES

A análise preliminar dos trabalhos científicos encontrados sobre abordagens didáticas no ensino de farmacologia nos permite afirmar que estamos diante de um tema muito importante, todavia, ainda pouco explorado. Além disso, o relato de experiência aqui apresentado pode colaborar com docentes e discentes interessados em transformar o ensino de graduação na área de saúde em um processo pedagógico mais crítico-reflexivo, de modo a estimular a formação de profissionais progressivamente mais preparados para atuar, com qualidade, nos mais diversos serviços de saúde demandados pela sociedade moderna.

O aprofundamento de estudos com objetivos semelhantes, nas várias disciplinas que compõem as grades curriculares dos nossos cursos de graduação, resultaria na criação e desenvolvimento de uma linha de pesquisa sobre educação em ciências da saúde, permitindo-nos continuar compartilhando análises e reflexões que colaborem

com a “oxigenação” contínua das nossas práticas na formação de profissionais de saúde que sejam, progressivamente, mais competentes para atuarem em uma população bastante carente de serviços de assistência em saúde de qualidade.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, JLG; BARACAT, EC. **O futuro das escolas médicas no Brasil**. Barueri, SP: Minha Editora, 2009. 157p.

BATISTA, NA; Silva, SHS. **O professor de medicina: conhecimento, experiência e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 181p.

KLEGERIS A; HURREN H. **Impact of problem-based learning in a large classroom setting: student perception and problem-solving skills**. *Adv Physiol Educ*; 35(4): 408-15, 2011.

MONTEIRO, KFS et al. **Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí**. Esc. Anna NERY [online]. 2007, vol.11, n.1, pp. 66-72.

MOREAU, RLM. **Fármacos e drogas que causam dependência**. IN: OGA , S. **Fundamentos de Toxicologia**. 2.ed. São Paulo: Atheneu Editora, 2003. 474p.

RANG, HP et al. **Uso, dependência e abuso de fármacos**. IN: RANG, HP et al. **Farmacologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. 77p.

### **GRUPO DE DISCUSSÃO 05:**

#### **ANÁLISE CRÍTICO-LITERÁRIA DE OBRAS DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL**

EMENTA: Diante das dificuldades didáticas enfrentadas pelo professor diante do leitor infanto-juvenil, discutiremos neste grupo de discussão trabalhos que abordem propostas de ensino de Literatura infanto-juvenil, embasadas tanto em pesquisas quanto em experiências de sala de aula.

## A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS PARA A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LITERATURA

Mariana Olinto NONATO (UFMG)<sup>1</sup>  
Tassiana Braga RODRIGUES (UFMG)<sup>2</sup>

**RESUMO:** As pessoas vistas como diferentes do padrão estabelecido pela sociedade são excluídas socialmente desde muito cedo. Diante desse quadro, busca-se por meio desse trabalho compreender a diversidade cultural de forma ampliada, que segundo Gomes (1999) “essa temática da diversidade cultural promove a consciência do respeito à diferença, que deve ser construída desde a educação infantil”. Com isso, objetiva-se apresentar uma reflexão acerca da diversidade como temática abordada na educação infantil, considerando grandes pesquisadores, como: Aguiar (2007); Faria (2005); Freire (2003); Heler (1988); Kramer (1994); Kramer (2007); Lajolo (1988); Menezes (2002); Paulino (1999); Silva (2010); Sleeter (2001); Tufano (1975); e Zilberman (2005), demonstrando que a criança pequena enquanto cidadã e sujeito social de direitos e deveres, está vivenciando a construção de sua identidade, valores, crenças e atitudes, uma vez que a educação infantil traz como objetivo o desenvolvimento integral da criança. As práticas educativas têm a função de formar sujeitos capazes de refletir, se posicionar, criticar, bem como, de formar indivíduos para viver socialmente. Nesse sentido, acreditamos que através da literatura infantil a criança pode ampliar seus olhares para a diversidade, ao mesmo tempo em que começará a formar uma postura respeitosa frente não apenas aos seus colegas do cotidiano de sala de aula, mas também com todo o universo social. Entendemos que a literatura infantil contribui significativamente para a promoção de situações com formação reflexiva e atitudes conscientes para a crítica, e, sobretudo, para as crianças reconhecerem e entenderem a diversidade escolar e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Infantil; Diversidade; Práticas Reflexivas.

### 1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira tem como característica marcante a variedade étnica, que é resultante de um extenso processo histórico. A história do nosso país foi marcada por três principais grupos étnicos: os europeus, os índios e africanos, sendo que a aproximação destes resultou numa diversidade racial e cultural.

Embora tenha ocorrido esse encontro de povos, as diferenças entre eles desencadearam uma hierarquização de classes, deixando aparente a relação de superioridade e conseqüentemente de preconceito dos europeus colonizadores para com a população indígena e africana. Sobre o preconceito Menezes (2002) afirma que:

“O preconceito afeta não apenas o destino externo das vítimas, mas a sua própria consciência, já que o sujeito passa a se ver refletido na imagem preconceituosa apresentada. Muitos negros são induzidos a

<sup>1</sup> Aluna de graduação em Pedagogia, integrante do PET – Educação – Conexões de Saberes pela Universidade Federal de Campina Grande.

<sup>2</sup> Aluna de graduação em Letras, integrante do PET – Educação – Conexões de Saberes pela Universidade Federal de Campina Grande.

acreditar que sua condição inferior é decorrente de suas características pessoais, deixando de perceber os fatores externos, isto é, assumem a discriminação exercida pelo grupo dominante. Nesse momento, surge a idealização do mundo branco e a desvalorização do negro, construindo-se a seguinte associação: o que é branco é bonito e certo, o que é negro é feio e errado” (p. 9).

Este fato ainda ocorre hoje, não somente entre raças, mas também no âmbito das diferenças corporais, intelectuais, morais, de gênero, econômicas e sociais.

As pessoas vistas como diferentes do padrão estabelecido pela sociedade são excluídas socialmente desde muito cedo. Diante desse quadro, busca-se por meio desse trabalho compreender a diversidade cultural de forma ampliada, que, segundo Gomes (1999) promove a consciência do respeito à diferença, que deve ser construída desde a educação infantil.

A importância de se trabalhar essa temática da diversidade está no fato de que a criança desde seus primeiros anos de vida vivencia um processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, podendo assimilar com mais facilidade conteúdos discriminatórios da ideologia dominante, que tem a finalidade de enfatizar a inferioridade de determinados grupos sociais e culturais. Deste modo, é preciso compreender que a instituição de educação infantil deve ser um espaço de prevenção e redução do preconceito.

Dessa forma, um dos caminhos viáveis para se trabalhar diversidade desde a educação infantil é por meio da literatura infanto-juvenil, pois esta além de ser algo atrativo e significativo para a criança é de fácil entendimento, no sentido de que está de acordo com a realidade da mesma, promovendo assim, através do lúdico e da imaginação, a formação de leitores competentes capazes de terem atitudes de respeito, bem como, de aceitação perante o diverso.

## **2. A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Desde os tempos passados, com a migração de pessoas de origens diferentes advindas de outros países para o Brasil, tornou nosso país miscigenado e rico em diversidade cultural. Assim, a sociedade brasileira além de caracterizada pelo avanço tecnológico que certamente interferem na formação cultural de nossa sociedade, também é caracterizada por sua pluralidade cultural e étnica, que ao longo do tempo vem se destacando de forma forte em nossa civilização.

Reconhecer e valorizar todas as heranças deixadas em nosso país pelos negros africanos, portugueses e os índios que aqui já viviam é de fundamental importância para contribuir na construção da identidade e subjetividade das crianças, desde a educação infantil. Sobre isso, destaca Kramer (2007)

“No entanto é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos” (p. 15).

A autora supracitada ressalta que é importante o trabalho com a diversidade e consequentemente com o respeito mútuo desde a educação infantil para o conhecimento da cultura desses povos e também para o reconhecimento de nossas origens. Surge então uma preocupação de repensarmos o currículo para educação infantil, currículo este que priorize o trabalho com a diversidade, de forma que as crianças sejam conscientizadas para viverem em uma sociedade democrática, que possuam um olhar diverso e primordialmente respeitoso aos diversos grupos sociais, libertos de qualquer tipo de discriminação. Sobre o currículo para educação infantil, Kramer (1994) ressalta que:

“É preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação” (p.19) .

Pensar em trabalhar com a diversidade é pensar em diversos outros fatores. A título de exemplo: a relevância do trabalho com a inclusão no âmbito escolar e social, já que a exclusão em nossa sociedade está acentuada, de modo que esta não se restringe a área econômica e social, sendo então de fundamental importância o trabalho também com as diferenças em vários aspectos, tais como: de gênero, diferenças físicas, raciais, entre outros. Conforme destaca Aguiar (2007) “No Brasil temos algumas hierarquias que combinam com a classe, raça ou a cor, a que estão intimamente ligadas ao processo de formação de nossas diferenças sociais” (p.84).

O autor ressalta que são nas hierarquias de nossa civilização que dão origem as relações de desigualdades, nesse sentido, imperam as posições de superioridade e inferioridade, desencadeando ações de autoritarismo e não aceitação do outro.

Nessa perspectiva, com base no problema da não aceitação e desrespeito perante o diferente é que surgem também atitudes de violência física e simbólica, como as freqüentes práticas de *bulling*. Explicando melhor Silva (2010) afirma que:

“Normalmente os protagonistas são os mais frágeis fisicamente, ou aqueles que possuam alguma diferença que se destaca do demais, como as ‘gordinhas’ ou ‘magrinhas’, ‘altas demais’ ou ‘baixas demais’, ‘usam óculos’, apresentam ‘sardas’, ‘são de raça e condições socioeconômicas’, diferentes” (p.37).

Conforme a citação acima, o autor destaca as atitudes de negação aos diferentes, atitudes de repressão, que muitas vezes ferem a moral e a subjetividade do outro, e que, em muitos casos, envolvem o âmbito da violência física. Para entender a repercussão desse tipo de violência, anteriormente mencionada, no contexto escolar, Pinheiro e Almeida (2004) afirmam que “violência é toda ação que impede ou dificulta o desenvolvimento” (p.22). Diante disso, é possível compreender que nem sempre esta acontece de forma explícita, mas de forma que deixam efeitos negativos, no percurso de desenvolvimento da criança, principalmente, na construção de sua identidade.

Certamente trabalhar com a diversidade não é uma tarefa fácil para a escola, uma vez que a própria instituição de ensino é constituída pela diversidade. Mas é importante refletirmos sobre que tipo de educação as crianças de hoje precisam para se adaptarem, respeitarem e viverem harmoniosamente em um mundo tão caracterizado pela diversidade.

É então nesse contexto que práticas pedagógicas vêm incluindo a temática da diversidade no ensino fundamental, mas trabalhar com esse tema desde a educação infantil é importante, já que esta prática possibilita o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Sobre as instituições que atuam na área da educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, proposto pelo Ministério da Educação, defende que as mesmas precisam “oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança” (BRASIL, 1998, p. 46). Dessa forma, fica clara a responsabilidade das escolas e do professor em formar cidadãos preparados para viver em ambientes diversos.

É nesse sentido que a escola necessita abrir caminhos para a diversidade, possibilitando que as crianças sejam incluídas no contexto de diferenças que permeia o mundo e encaminhando-as para serem verdadeiros cidadãos. No âmbito escolar é onde geralmente se encontra os mais diversos segmentos culturais, sendo então de suma importância para o professor conhecer a história de cada aluno (sua singularidade) para que dessa forma o mesmo possa olhar com responsabilidade para o diverso em seu planejamento cotidiano, contemplando conteúdos e temáticas que sejam coerentes com a realidade de cada aluno, produzindo assim um conhecimento significativo para o discente.

Diante das reais dificuldades de se trabalhar em essa temática na escola, faz-se necessário também refletirmos sobre os materiais que contemplem ou que possibilitem o trabalho com essa temática no ensino fundamental e primordialmente na educação infantil, de modo que esses materiais enfatizem as diferenças (étnicas, raciais, culturais, intelectual) existentes, mas de forma a valorizá-las, pondo-as como iguais, e não em situação de inferioridade. Dentre os mais ricos e diversos materiais a serem trabalhados sobre a diversidade na educação infantil, destacam-se as brincadeiras, as músicas, os poemas, o convívio cotidiano, e a literatura infantil, que aguça a imaginação da criança.

### **3. A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR DIVERSO POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL**

As primeiras obras produzidas surgiram a partir de experiências e de leituras unidas à imaginação, o que resultou em uma diversidade de trabalhos. Na Europa foram registradas essas experiências, as maiorias transmitidas de geração para geração, conforme destaca Faria (2005) que:

“Na Europa, Perrault, no fim do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram contos orais populares de seus respectivos países e os registraram por escrito, segundo suas concepções e estilos” (p.23) .

Isto porque desde muito tempo atrás o homem sente a necessidade de se comunicar, de socializar suas experiências e histórias de vida. Nesse contexto de necessidade, muitas reflexões de professores e pedagogos – já que os primeiros livros infantis foram feitos por estes - desencadearam-se uma produção de livros infantis que

puddessem possibilitar as crianças a compreender o contexto de histórias que muitas vezes se caracterizavam como semelhantes às suas.

Foi então por volta do século XVII que os primeiros livros, especificamente infantis, vão surgir recheados de uma função designadamente pedagógica: a de contribuir para a formação moral da criança. Sendo a escola o âmbito principal da formação desses valores morais, esta teve como finalidade ensinar posturas de boa conduta aos alunos para que os mesmos se adequassem ao modelo de comportamento imposto pela época.

Nesse sentido, o conceito de literatura vem sendo debatido ao longo do tempo a partir da acentuada necessidade de comunicação do homem. Esta necessidade permitiu que as experiências e as histórias de vida fossem conceituadas como arte literária. Para Tufano (1998) “literatura é a expressão de uma certa concepção de realidade interior do artista, fruto de sua experiência pessoal, transmitindo assim um conhecimento individual dessa realidade”(p.10). Explicando melhor, pode-se dizer que o papel conferido às narrativas se transforma conforme a evolução no meio social.

Conforme a literatura foi adentrando nas escolas, começa a surgir outro conceito fundamental: o da literatura infantil, que aparece no período em que as preocupações sociais acentuam-se na vida da criança. Ela “passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 17). Diante disso, precisou-se agora de uma literatura que colaborasse para sua constituição como indivíduo.

No que diz respeito ao surgimento da literatura infantil brasileira, vale destacar que esse processo começou tardiamente, por volta do século XIX, deixando durante muito tempo nossas crianças carentes de tamanha riqueza e conhecimento. Essa produção no Brasil veio unida às grandes mudanças ocorridas no país, já que o Brasil deixava de ser monarquia e passava a ser República. Conforme afirma Zilbermam (2005) “o Brasil naquele período estava mudando de regime político: a República, adotada a partir de 1889, substituía a monarquia, após o longo reinado de D. Pedro II, imperador desde 1840” (p. 14). Essas significativas mudanças no Brasil permitiram o distanciamento e o rompimento com o imobilismo que permeava o país, causado pelos países europeus, no qual o Brasil se espelhava, abrindo assim caminhos para efetivo progresso do mesmo.

Monteiro Lobato foi um dos primeiros e principais autores a provocar uma reviravolta na literatura brasileira, já que esta anteriormente era produzida de maneira a atender as solicitações disfarçadamente formuladas pelo grupo social emergente – países europeus.

O referido autor brasileiro publicou vários livros literários no Brasil que até hoje contagiam e aguçam a imaginação da criança, se caracterizando por se preocupar em mostrar seus personagens de maneira que as crianças se identifiquem com cada um destes. Conforme Zilberman (2005), “Lobato escreveu o primeiro livro voltado ao público infantil: ‘A menina do narizinho arrebitado’, em 1921; e o último, ‘Os doze trabalhos de Hércules’, em 1944; sendo estas as suas principais e mais reconhecidas obras, destacando-se ainda ‘O Sítio do pica-pau amarelo’, este que é o mais conhecido, que aparece até hoje na mídia com reformulações de outros autores”. (p.24)

Apreciar o trabalho com a literatura infantil na formação do sujeito é de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem da criança, uma vez que esta contribui na formação da identidade e da subjetividade, possibilitando a construção ou ampliação de seu conhecimento sobre a sociedade. É claro que a literatura tem um papel fundamental na infância do sujeito, já que nesta fase a criança passa por um período de elaboração dos principais conceitos sociais, sendo a partir das contribuições da literatura que a criança compreenderá o mundo real.

Um dos aspectos que não se pode deixar de destacar são as possibilidades que a literatura oferece à criança: o despertar para a sua criatividade, imaginação, sensibilidade e encantamento pelas histórias, como afirma Graça Paulino (1999):

“O pequeno leitor lê aqueles livros que lhe provoquem alguma satisfação no momento mesmo da leitura, livros que o envolvam prazerosamente com o texto, com o modo de contar a historinha, e, afinal, pela própria história contada, que pode impressionar, emocionar, espantar. Seria um desenvolvimento da sensibilidade, que ocorre na criança pelo próprio ato de ler o livro, apreciando-o” (p.52).

Muitos acreditam que os primeiros contatos da criança com a literatura só acontecem a partir do seu ingresso na escola, já que antes dessa fase a criança não sabe decodificar/ler. Mas esse contato aparece desde muito cedo, nas contações de histórias iniciadas desde os primeiros anos de vida, principalmente pelos pais, através até mesmo das imagens que não apenas complementam o texto escrito, mas convidam as crianças a

se envolverem na história contada, sendo as imagens importantes para a compreensão inicial do texto observada nos livros de literatura.

Muito embora o trabalho com a literatura na escola já seja uma atividade comum, com frequência, a instituição utiliza a literatura infantil apenas com o intuito de alfabetizar, e sendo assim, é importante destacar que seu objetivo não é exclusivamente este, pois esta abre caminhos para que a criança construa o conhecimento de forma significativa. É dessa forma que inserir o pequenino no universo da literatura desde os anos iniciais da educação é fundamental para a formação da linguagem e de sujeitos críticos, criativos, competentes no ato da leitura.

Diante das relevâncias que a literatura possibilita, pode-se refletir sobre a sua contribuição na construção de um olhar diverso. Tal olhar pode ser constituído por meio de obras que contemplam essa temática. A título de exemplo, os livros: “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen (1843), que pode trabalhar as concepções de belo e feio; “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, ideal para levantar questões sobre a não aceitação para as diferenças físicas; “O cabelo de Lêle”, de Valéria Belém, pode-se trabalhar questões de alto estima e aceitação e consciência negra; “Diversidade”, de Tatiana Belinky; e “Bruna e a galinha d’angola”, de Gercilga de Almeida, que trabalham com noções de diferenças, igualdade, respeito e solidariedade diante das diferenças.

Compreendemos que a partir da leitura desses trabalhos anteriormente citados, e de tantos outros que também destacam questões sobre a diversidade, é possível abrir caminhos para que a criança compreenda de forma significativa e lúdica esta temática, e não de forma adultizada, ou seja, de maneira incompreensível para a mesma, mas de forma adequada ao nível de linguagem da criança.

Faz-se necessário destacar que tanto entre os trabalhos literários como também dentro do conceito de diversidade, muitos outros aspectos estão inseridos. Um dos aspectos primordiais que pode ser trabalhado na educação infantil são temas ligados ao preconceito racial, diferenças físicas e, conseqüentemente, noções de beleza, preconceito social, moral, econômico, entre outros.

Sobre o preconceito racial, este é um tipo de prática bem acentuada nas escolas, pois pessoas negras, albinas, de origem estrangeira são constantemente discriminadas, taxadas e excluídas do meio escolar. Sobre isto, Heler (1988),

“o preconceito está pautado em um forte componente emocional que faz com que os sujeitos se distanciem da razão. O afeto que se liga ao

preconceito é uma fé irracional, algo vivido como crença, com poucas possibilidades de modificação.” (p.59)

Compreende-se que, o preconceito, é algo que está penetrado no sujeito, fazendo-o possuir um conceito deturpado e pré-formado sobre as pessoas, afetando o emocional e a moral destas, e conseqüentemente proibindo-o de enxergar o outro.

Ainda sobre essas temáticas, destaca-se, principalmente, a questão das diferenças físicas, também muito presentes na escola – magro, gordo, baixo, alto - até “deficiências” que desencadeiam ações de inferiorização, de zombaria, de discriminação e exclusão dessas pessoas. Essas ações são observadas na sala de aula quando as crianças menosprezam seus colegas com o uso de apelidos ou termos pejorativos, tais como: ‘baleia’, ‘palito’, ‘esqueleto’, ‘baixinho’, ‘girafa’, ‘cabelo de bombom’, dentre outros.

Outro dos aspectos já citados, e que muitas vezes aparece de forma implícita até mesmo pela família e pelo professor, são os fatores econômicos, que se afirmam quando a criança não aceita sua realidade de condição econômica, se inferiorizando ou até mesmo se sobrepondo por meio de uma realidade de vida imaginária. Isso acontece quando algumas crianças dentro do contexto de sala procuram se igualar ao padrão de vida imposto pela sociedade como ideal, imaginando passeios, brinquedos, roupas, até mesmo materiais escolares que desejariam ter, porque acreditam que só agindo dessa forma não serão excluídas pelos seus colegas de sala e também pela sociedade.

De certo, se desprender dos preconceitos não cabe somente às crianças, mas especialmente ao professor e aos familiares, que mediarão ações de sensibilidade e solidariedade, não só aos que estão no âmbito escolar, mais a toda a sociedade.

Nessa conscientização, cabe também permear o âmbito familiar, de forma que pais e/ou responsáveis sejam também conscientizados com relação o respeito à diversidade para que a visão de respeito ao outro já construído em sala de aula não venha a ser interrompida ou até mesmo desconstruída por ações de discriminação, exclusão e desrespeito pelo outro. É bastante comum encontrar professores que não tenham examinado suas próprias concepções com relação à diversidade ou que permitam que suas crenças e valores sejam transmitidos para seus alunos como a única verdade a ser aceita. É também fato que muitos educadores não reconhecem o impacto que suas crenças têm em sala de aula e como essas crenças se manifestam através da prática docente (SLEETER, 2001). Comprendemos então que por meio do trabalho significativo com a literatura é que a criança terá oportunidade de refletir suas próprias

ações, sejam elas de preconceito aos diferentes ou não, de modo que o uso desta provoque novas ações de tolerância, respeito, aceitação e inclusão para com outros sujeitos considerados como diferentes em relação a si.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do trabalho com a diversidade por meio da literatura infantil foi possível refletir de forma aprofundada sobre quando e como a diversidade passou a ser observada no contexto histórico do Brasil o seu significado, como ela vem sendo pensada nos dias de hoje, bem como a sua contribuição em práticas reflexivas na finalidade de promover a redução de preconceitos raciais, corporais, étnicos, sociais, econômicos, entre outros.

Dessa forma, a literatura pode ajudar no entendimento e apreciação pela diversidade por parte dos alunos. Para isto, é de extrema importância que desde a educação infantil sejam apresentadas diversos temas e conteúdos de uma forma que a criança encontre sentido e também as impulsionem a levar em consideração e aprenderem a se posicionarem diante de valores pré-concebidos pela sociedade.

Nessa perspectiva, entendemos que a leitura de histórias infantis que abordem a diversidade promove não só a mudança de mentalidades no que diz respeito à formação da identidade, valores morais e sociais, mas também ajuda na formação de leitores competentes, que consigam refletir, se posicionar, fazer conexões sobre o que lê e o que acontece no mundo, propor mudanças de mentalidades e ações fundamentadas em estereótipos, etc.

Sobre isto, Freire (2003) defende que:

“a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (p.40)

Diante da importância do ato de ler, faz-se necessário destacar que a leitura impulsiona novos olhares sobre o mundo, de tal forma que se constroem a cada momento novas formas de pensar, agir, intervir sobre a vida.

Enfim, o presente trabalho nos possibilitou contribuições significativas para a nossa futura prática docente, nos inclinando para atitudes conscientes perante a diversidade escolar e social.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. **A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade** (2007). Disponível em:

<<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/a-construcao-das-hierarquias-sociais-classe-raca-genero-e-etnicidade>> Acesso em: 21 de nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler. 1º ed.** São Paulo: Moderna 2003.

HELER, A. **Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e terra, 1988.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília-DF. 1994.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar**. (2002) Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/licitacao/preconceito\\_racial.pdf](http://www.fundaj.gov.br/licitacao/preconceito_racial.pdf)> Acesso em: 19.nov.2011.

PAULINO, Graça. **Para que serve a literatura infantil?** Minas Gerais: UFMG, 1999.

SILVA, Ana Beatriz B. **Bullying: mentes perigosas na escola**. Rio de Janeiro. Objetiva 2010.

SLEETER, C. E. Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness. **Journal of Teacher Education**, v. 52, n. 2, p. 94-106, 2001

TUFANO, Douglas. **Estudos de literatura brasileira**. São Paulo: Moderna, 1975.

ZILBERMAN, Regina. Como e por que ler a literatura infantil brasileira. In: **Por onde começar?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

## **GRUPO DE DISCUSSÃO 06:**

### **LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS**

**EMENTA:** Considerando que língua e literatura devem formar uma parceria fundamental no ensino, este grupo de discussão visa a discutir trabalhos que vejam na literatura, abertura para as diferentes linguagens, demonstrando a produtiva convergência entre leitura e escrita.

## **LA BANDE DESSINÉ EM MANUAIS DE LITERATURA FRANCESA PARA O ENSINO DE FLE: UM GÊNERO LITERÁRIO?**

Déborah Alves MIRANDA (PROLICEN/UFMG)  
Josilene PINHEIRO-MARIZ (Pós-LE/UFMG)

**RESUMO:** *Bande dessinée*, eis o gênero que vem conquistando mais leitores a cada dia que se passa. Isso acontece tanto na França, quanto por todo o mundo, pois a apreciação desse gênero é cada vez mais visível. A *bande dessinée* (BD) se caracteriza pela sequência de imagens com pequenos textos conhecido no Brasil como “histórias em quadrinhos”. Muitos se questionam se esse gênero é especialmente endereçado ao público infantil ou se foi criado com a intenção de atingir esse público, na busca por uma interação entre público e leitor. Outro questionamento interessante que vem ocupando pesquisadores e estudantes é a questão do gênero textual da BD; seria ela ou não um gênero literário? Alguns manuais de literatura francesa, utilizados no ensino de FLE (Francês Língua Estrangeira) abordam esse gênero como elemento constitutivo da literatura infantil, outros o consideram como parte da literatura de uma forma geral. Tendo em vista o exposto, este trabalho tem como objetivo conferir a presença desse gênero no livro *Mille ans de littérature française* e analisar como se dá a sua presença no mesmo no que se refere à exposição do conteúdo. Fundamentaremos esse trabalho em Bouthier et al. (2003) e Giasson (2000). Nossos primeiros resultados mostram que esse gênero se faz presente no livro analisado e é um importante documento para sensibilizar leitores de obras literárias, sobretudo quando se trata de leitura literária em língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bande dessinée; Literatura; FLE; Literatura Infantil.

### **1. INTRODUÇÃO**

Sabemos que é de utilidade quase indispensável do professor o uso de recursos que auxiliem na didática de suas aulas; e, como principal destaque, desses recursos, temos os manuais ou livros didáticos (LD), que se caracterizam por dinamizar o processo de ensino-aprendizagem de qualquer que seja a disciplina.

É por essa razão que os manuais que apoiam o ensino de línguas estrangeiras estão presentes em tensas e longas discussões. Isso se dá devido aos problemas que os professores encontram nesse material didático, dentre os quais está o fato de os tópicos e assuntos serem colocados de forma muito resumida, deixando-se de atentar para alguns aspectos importantes, dentre os quais destacamos as peculiaridades de cada situação, isto porque, de um modo amplo, os manuais são elaborados para um público geral (PINHEIRO-MARIZ, 2008b). O fato é que não se sabe até que ponto o manual facilita ou dificulta a vida do professor e, conseqüentemente, do aprendiz; o que é

sabido, até então, é que não existe livro didático perfeito e mais adequado para realidades individuais<sup>1</sup>.

No ensino de literatura essa realidade não é diferente; faz-se, constantemente, a utilização de tais manuais a fim de se obter um auxílio para a aprendizagem. Todavia, vale lembrar que o ensino da literatura não pode obedecer aos mesmos procedimentos do ensino da língua, pois a literatura tem como principal elemento constitutivo, a literaridade, a função poética permeia o texto, instigando o leitor às múltiplas leituras.

Nesse âmbito, muitos gêneros são apresentados, nos manuais, destacando-se, dentre eles, a *Bande Dessinée* (BD). Esse fato provoca outra discussão que envolve tanto a questão do gênero textual, quanto à própria literatura; pois, há reflexões que não percebem em uma BD, a literariedade própria de qualquer obra literária. Em alguns manuais, a BD não é considerada como um gênero literário; já em outros, ela é vista tanto como um gênero literário, quanto um elemento propício para a formação de jovens leitores, sobretudo, na literatura infantil.

É fato que, hoje, a dúvida que persiste entre professores, aprendizes e pesquisadores é: a *bande dessinée* é um gênero literário ou não? Para chegarmos a uma possível resposta para essa pergunta consideraremos primeiro, algumas particularidades que os manuais de literatura apresentam sobre tal gênero e, de um modo geral, algumas qualidades que precisam oferecer.

Se levarmos em consideração as reflexões de Giasson (2000) que discorre em um dos capítulos do seu livro *Le texte littéraires à l'école*,<sup>2</sup> sobre a importância do uso de livros de qualidade em sala de aula, “o importante é oferecer a todos os alunos um ambiente rico e um largo acesso aos livros de qualidade”<sup>3</sup> Para que esse intercâmbio mútuo de riqueza literária aconteça entre professor e aprendiz é preciso que o professor escolha um manual adequado à sua realidade e que tenha qualidades que possam auxiliar no desenvolvimento das várias atividades executadas em sala de aula. Porém, para que isso aconteça é necessário se fazer uma análise do LD a ser utilizado em sala de aula, para se identificar as suas principais qualidades, oferecendo-se, dessa forma, um acesso amplo aos livros de qualidade, citados por Giasson (op. cit.). A partir dessa análise, que deve ser minuciosa, pode-se permitir ainda que os aprendizes conheçam

---

<sup>1</sup> Neste artigo, utilizaremos manual e Livro didático indistintamente.

<sup>2</sup> O texto literário na escola. (Todas as traduções neste trabalho são de nossa responsabilidade)

<sup>3</sup> Texto original: “L’important est de donner à tous les élèves un environnement riche et un large accès aux livres de qualité” (GIASSON, op. cit., p. 74).

manuais diversificados, para que eles proporcionem leituras que incitem os múltiplos sentidos contidos na obra literária.

Diante disso, temos como principal objetivo mostrar como o livro *Mille ans de littérature française* aborda esse gênero literário. No que concerne aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa de ordem documental, na qual analisamos o referido manual utilizado em aulas de literatura francesa, em um contexto de ensino de FLE. Intentamos identificar nesse LD, a presença da *Bande dessinée* bem como as atividades por ele propostas para o ensino da mesma.

## **2. A LITERATURA INFANTIL: GÊNERO REVELADOR DA “BANDE DESSINÉE”**

A literatura infantil teve seus primeiros passos início na Idade Média mesmo que não apresentasse ainda essa terminologia. Entretanto, a literatura infantil teve seu início de fato, com a preocupação de Charles Perrault (1628-1703) em escrever textos que pudessem ser lidos e/ou compreendidos pelo público jovem com histórias em que pudessem ser criados, cenários imaginários onde talvez pudessem ser esquecidos os problemas de sua realidade; textos onde a maldade era simbolizada por lobos e a bondade por cordeirinhos. Charles Perrault escreveu muitos de seus contos destinados a esse público e através de suas obras fez com que alguns escritores seguissem o seu exemplo de dedicação à escrita de um gênero antes extinto e esquecido, visto que as crianças eram vistas como pequenos adultos naquela época. Então, outros autores dedicaram seu tempo e principalmente sua escrita a esse gênero; dentre eles, estão os irmãos Grimm, La Fontaine e Andersen. É conveniente ressaltar que os irmãos Grimm se tornaram os principais adaptadores dos contos de Perrault.

Com o passar dos anos, a literatura infantil em língua francesa foi se expandido e com ela também se foi expandindo as imagens contidas nos livros desse gênero. Dando lugar a uma multiplicação de imagens dentro do texto que permitia ao leitor que visualizasse aquilo que se estava lendo, dessa forma o leitor fazia inferências a respeito da imagem em contraste com o texto. É possível dizer que essa multiplicação de imagens se deu a partir da publicação do autor Christophe, em 1893 em sua obra *La famille Fenouillard*, em que ele dá um novo lugar a imagem diante do texto escrito, produzindo assim uma construção de sentidos entre o verbal e o não verbal. E com o avanço dessa multiplicação de imagens hoje vemos que não é preciso que se saiba ler o

texto escrito, para entender uma história como *Babar*. Contudo, a escrita não perde seu lugar na literatura infantil.

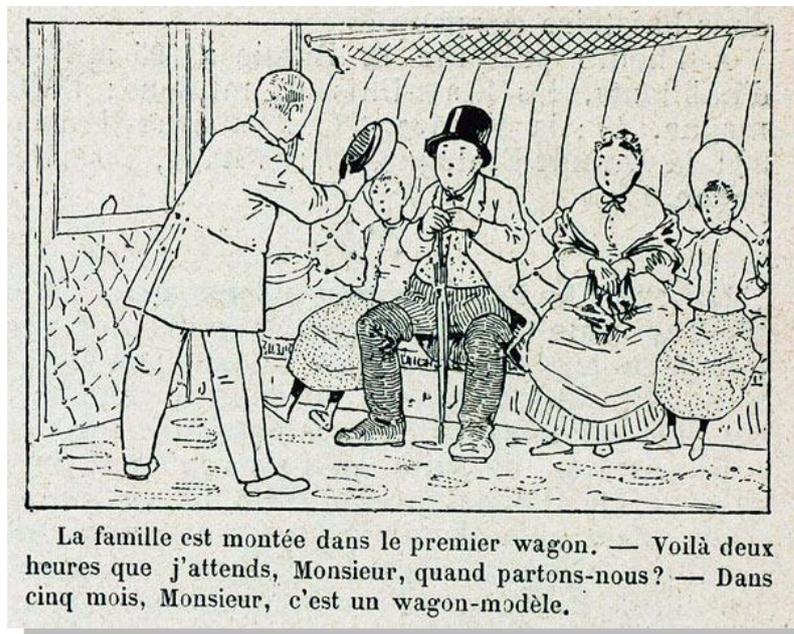


Figura 1: trecho retirado da obra *La famille Fenouillard* de Christophe

Com a multiplicação de imagens e sua aceitação tanto pelo público jovem como os adultos, eis que surge *La bande dessinée* como um gênero próprio, mas que se enquadra na literatura infantil por ter uma boa parte de suas obras voltadas para esse público; mas, vale ressaltar que nem sempre foi assim. Os textos de *bande dessinée* são histórias contadas através de uma sequência de imagens em que o texto é associado ao desenho e, no início, tinha suas publicações feitas em jornais e revistas por volta do princípio do século XX, mas que já existia desde o século XIX, com o autor Genevois Rodolphe Töpffer<sup>1</sup>.

Essa nova forma de escrita se tornou um sucesso entre o público adulto e veio a se tornar um gênero independente, por assim dizer. A *bande dessinée* acabou se tornando uma nova forma de expressão e arte que foi amadurecendo com o passar dos anos. E hoje a *bande dessinée* tem conquistado cada vez mais o seu espaço na França e no mundo e podemos considerar isso como um avanço significativo da literatura destinada às crianças.

<sup>1</sup> **Rodolphe Töpffer** nasceu em 31 de janeiro de 1779 e morreu em 8 de junho de 1846, foi pedagogo, escritor, político e autor de *bande dessinée* na Suíça, considerado o criador e o principal teórico dessa arte.

### 3. BANDE DESSINÉE (BD) UM JOGO ENTRE IMAGEM E TEXTO.

A BD (ou HQ) pode ser definida como “discurso tendencialmente narrativo em suporte fixo e portátil, implicando a interação dinâmica de elementos do código linguístico e do código icônico, constituindo-se em objecto estético uno, autónomo e auto-suficiente, em que o todo seja mais do que a soma das partes” (ZINK, 1999, p. 20-21) e pode ser caracterizada como um texto/ discurso, que se diferencia por ser narrativo dialogal e descritivo. A BD pode ser considerada ainda como um gênero discursivo no âmbito dos estudos da análise do discurso.

A BD, enquanto gênero textual se destaca principalmente pelo uso de imagens em sua totalidade e o uso de pouco texto permitindo ao leitor que visualize aquilo que está lendo, e fazendo com que ele crie outros sentidos a partir do texto em conexão com a imagem. Um livro que possui imagens bem como uma história que possui imagens é mais atrativo de acordo com Walty et al (2006) “isso não significa dizer que os livros que não possuem imagens não são atrativos. Aqui se propõe ver o texto em conexão com a imagem de uma outra forma, como em elemento que vai dar linearidade visível ao texto”

#### 3.1. MANUAIS OU LIVROS DIDÁTICOS DE QUALIDADE: QUE CONTRIBUIÇÃO OFERECEM PARA O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM?

O ensino de literatura como já citado neste trabalho não pode ser tratado da mesma forma como o ensino da língua, pois a literatura tem como elemento constitutivo, a literariedade, a função poética que se permeia no texto, estimulando assim, a leitura e as construções de sentido. Giasson, (2000), no primeiro capítulo do seu livro *Les textes littéraires à l'école*, (2000)<sup>1</sup> discorre sobre os papéis do texto literário e se baseia nas perspectivas de diversos autores sobre o que é a leitura de um texto literário, a autora afirma que

“... é a partir dessas diferentes perspectivas que nós propomos aqui a leitura como fonte de prazer, como busca de sentidos, como

---

<sup>1</sup> *Les textes littéraires à l'école*. Éditeur, Gaëtan Morin. Paris, 2000.

contribuição ao desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos, e por fim, como atividade contribuinte para a aquisição de conhecimentos, e incluindo, é claro, aqueles da língua escrita” (GIASSON, op. cit. p. 4)<sup>1</sup>.

Diante disso, vemos que a leitura de um texto literário vai além de uma simples decodificação. A literatura desempenha muitos papéis importantes como foi exposto, porém, para que a literatura desempenhe o seu papel é necessário que o professor desempenhe o seu papel como educador na busca de material de qualidade, afinal, o professor é uma das principais pontes entre a literatura e os aprendizes. Por isso, se faz presente a necessidade de se oferecer livros de qualidade.

Apresentar livros de qualidade aos alunos, ao ponto de fazer com que eles desenvolvam apreço e construam sentidos a partir daquilo que leem, não é uma tarefa fácil. Segundo Giasson, (op. cit., p. 74), que discorre sobre a existência de duas características dos livros de qualidade e que devem ser levadas em consideração, a primeira é que os textos de qualidade possuem uma diversidade de níveis de leituras, e os mesmos devem fazer com o que o leitor amplie seus conhecimentos. A segunda característica é que o livro tem que ter atrativos, deve fazer com que sua leitura se torne algo agradável e que desperte no leitor um interesse pelas próximas páginas do livro. Um livro de qualidade vai bem além do que se está escrito e faz isso de maneira sutil, um livro que não possui uma boa qualidade em contrapartida é aquele que exagera na mensagem ou a simplifica demais. Dessa forma, podemos inferir que um livro de qualidade precisa ter uma “medida certa” de informações.

#### **4. LA BANDE DESSINÉE: UM GÊNERO LITERÁRIO? ANÁLISE DO MANUAL *MILLE ANS DE LITTÉRATURE FRANÇAISE***

A sessão destinada a *bande dessinée* no livro *Mille ans de littérature française* traz as dez grandes obras do gênero e dentre elas estão às obras dos autores Jean-Claude Forest (11/09/1930 – 29/12/1998) Jacques Tardi (30/08/1946) e Hergé (22/05/1907 - 03/03/1983), porém nenhum dos autores elencados como tendo as dez grandes obras do gênero tem suas biografias publicadas ao longo do livro. Em

---

<sup>1</sup> Texto original: “C’est à partir de ces différentes perspectives que nous proposons ici la lecture comme source de plaisir, comme quête de sens, comme contribution au développement social, cognitif et affectif des élèves et, enfin, comme activité contribuant à l’acquisition des connaissances, y compris, bien sûr, celles de la langue écrite.” (GIASSON, 2000, op. cit. p. 4).

contrapartida, o livro traz um panorama da *bande dessinée* de fácil entendimento e que permite que o leitor amplie seu conhecimento sobre o gênero.

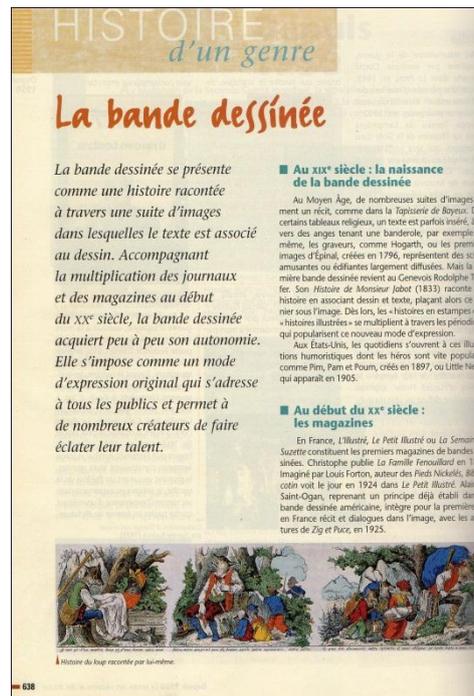
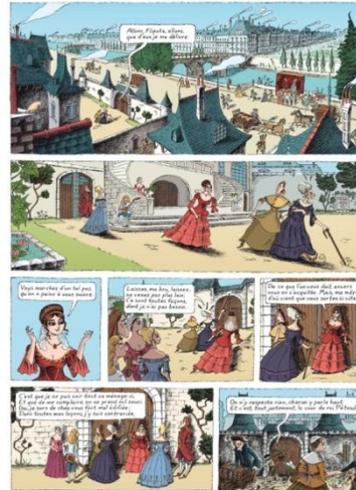
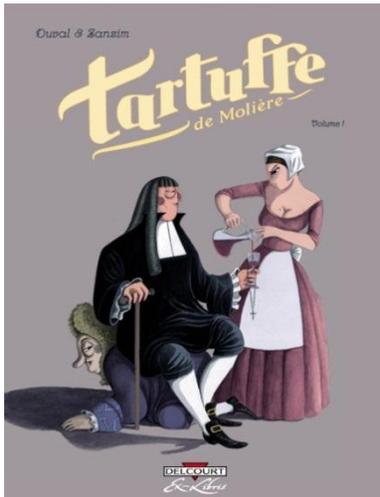


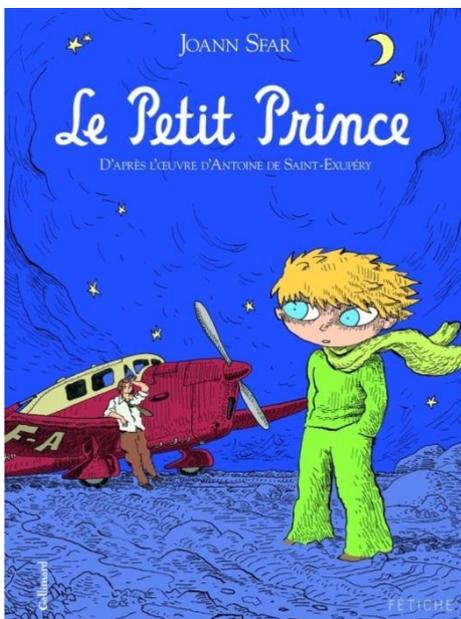
Figura 2: Página do livro em estudo, com a História do gênero BD

As histórias narradas em formato de *BD*, em alguns manuais de literatura francesa, não são consideradas como um gênero literário, o que não é o caso do manual *Mille ans de littérature française*, pois nele a *BD* é apresentada como tal. Há reflexões que não percebem na *BD* a literariedade particular de qualquer obra literária.

Existem adaptações de obras como *Le Petit Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry e *Tartuffe* de Molière, para a *Bande Dessinée*. Considerando que essas obras foram adaptadas para esse gênero, pode-se assegurar que elas não perdem o seu elemento principal, a literariedade. Isto se dá porque a função poética ainda permeia o texto, levando o leitor a associar o texto à imagem, induzindo-o a construir vários sentidos a partir disso.



Figuras 3 e 4: *Tartuffe* obra de Molière adaptada aos quadrinhos



Figuras 4 e 5: *Le petit Prince* obra de Antoine de Saint- Exupery

Sabemos que assim como acontece com as traduções, às adaptações não são perfeitas. Tudo depende de quem está fazendo a adaptação; no entanto, uma obra literária adaptada aos quadrinhos não deixa de lado seus elementos principais quando da sua construção, a exemplo a literariedade.

O livro permite que o aprendiz aprenda sobre a literatura considerando seus marcos históricos, o que faz com que ele viaje no tempo em busca de sentidos que estão implícitos nos textos literários visto que muitas das formas de escrita e a linguagem utilizada tem ligação direta com o ano e a época em que foram escritos. Levando em consideração a realidade do professor o livro segue uma linearidade que é feita a partir

da sua divisão por anos e marcos históricos, mas fica a cargo do professor saber como utilizar essa linearidade a seu favor.

## 5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, podemos observar que os manuais exercem uma função importante no processo de ensino aprendizagem visto que contribuem para que o aprendiz desenvolva apreço por aquilo que está lendo, e isso não é uma tarefa fácil. O professor acaba se tornando em muitos casos a única ponte entre a literatura e o aluno, e o manual tem grande contribuição nesse processo. A maioria dos alunos que estuda uma língua estrangeira tem a literatura como transmissora de cultura e conhecimento, sobre a história da língua e dos povos que a falam, o professor deve aproveitar isso e fazer com que os alunos desenvolvam apreço pelo texto literário.

A *BD* é um texto rico em significados e história, mesmo sendo um gênero recente por assim dizer. A *bande dessinée* hoje é um gênero marcado pelo sucesso das adaptações de grandes obras para os quadrinhos. E mesmo sendo um gênero recente já tem ocupado páginas em manuais de literatura que apoiam o ensino de FLE mostrando assim que a *BD* a cada dia mais tem conquistado seu lugar. Mesmo sabendo que não existe manual perfeito, é sabido também que existe os manuais completos que conseguem atender a sua necessidade em determinados momentos.

Podemos perceber, de acordo com estas reflexões, que a *BD* pode ser classificada como um gênero literário; entretanto, ainda não muito reconhecido como tal, ficando ainda um problema de estética literária para futuras reflexões. As adaptações que são feitas hoje de obras como *Tartuffe*, de Molière demonstram o quanto a *BD* tem conquistado seu lugar e quanto essa discussão ainda carece de debates.

## 6. REFERÊNCIAS

- BOUTHIER, Claude. et al. **Mille ans de littérature française**. Paris: Nathan, 2003.
- GIASSON, Jocelyne. **Les textes littéraires à l'école**. Montréal: Gaëtan Morin, 2000.
- PINHEIRO-MARIZ, J. (a) Leitura literária e utilização de imagens em aula de francesa língua estrangeira (FLE). **Signum**. Estudos de Linguagem, v. 11. Editora da UEL. Londrina. 2008. p. 177-194
- PINHEIRO-MARIZ, J. (b) O Tratamento do Texto Literário nos Manuais para o Ensino de Francês Língua/literatura Estrangeira. **Ariús: revista de ciências humanas e artes (UFCEG)**, v. 14, p. 95-102, 2008.

ZINK, Rui. **Literatura Gráfica?** Oeiras: Celta, 1999  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Rodolphe\\_T%C3%B6pffer](http://fr.wikipedia.org/wiki/Rodolphe_T%C3%B6pffer) acesso em 27/08/2012 às 16h48min.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem:** leituras cruzadas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## A LITERATURA EM CONEXÃO COM OUTRAS LINGUAGENS PELO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS

Josilene PINHEIRO-MARIZ (PÓS-LE/UFCG)

**RESUMO:** É certo que ensinar línguas estrangeiras para crianças na primeira infância é uma atividade desafiadora e que deve ser articulada com as mais variadas linguagens, podendo e devendo sempre estar associada à literatura. Isto porque língua e literatura são domínios complementares e essenciais para a ampliação do universo de qualquer homem, independente da fase da vida. Considerando esses fatores, neste trabalho, pretendemos apresentar resultados de pesquisas ligadas ao ensino de línguas estrangeiras para crianças, enfocando, em especial, o ensino do francês como língua estrangeira (FLE) no âmbito de um projeto executado desde o ano de 2009, na Unidade de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UEI-UFCG). A partir desses resultados, discutiremos três momentos diferentes do projeto que ilustram o quanto a literatura pode ser imprescindível quando relacionada a outras linguagens à luz de reflexões de Gardner (1998), ao ressaltar a importância das inteligências múltiplas no desenvolvimento humano. Dos quatro anos da execução das atividades do referido do projeto, ressaltamos a conexão entre a literatura com outras linguagens, tais como a rede mundial de computadores (a internet), bem como a música e ainda o teatro. Os resultados apontam para a interface entre tais linguagens e a literatura como condição *sine qua non* para instigar o universo imaginário das crianças aprendizes de francês. Tais resultados confirmam ainda que, de fato, quanto mais cedo a criança tiver contato com a língua estrangeira, mais cedo ela poderá descortinar horizontes múltiplos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Crianças, Inteligências múltiplas; FLE.

### 1. INTRODUÇÃO

Ensinar o francês como língua estrangeira, no âmbito da Educação Básica, não se configura em uma atividade simples e, muito provavelmente, por esse motivo, não se apresenta como uma atividade comum no Brasil, uma vez que estudiosos assinalam o ensino de língua estrangeira (LE), na maioria dos casos, como sinônimo de língua inglesa (ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010).

Quando articulado com outras linguagens, esse ensino pode e deve sempre estar associado à literatura. Isto porque língua e literatura são domínios complementares e essenciais para a ampliação do universo de qualquer ser humano, independente da fase da vida.

É nesse sentido que discutimos algumas dessas múltiplas linguagens, que são, sob o nosso prisma, essenciais para o desenvolvimento da criança desde o primeiro momento escolar. Aqui, destacamos quatro linguagens trabalhadas com crianças participantes de um projeto de ensino de francês para crianças, executada na Universidade Federal de Campina Grande. Esses pequenos são aprendizes de FLE (francês como língua estrangeira) na UEI – Unidade de Educação Infantil da referida

universidade, com idade entre 3 e 5 anos. Tais linguagens são: a contação, a tecnologia, a cantação e a atividade teatral.

Assim, apresentamos alguns resultados desse projeto que tem no ensino de língua francesa para crianças, na primeira infância, o seu principal foco. Refletimos também sobre o fato de o projeto ser de apoio à licenciatura, favorecendo, desse modo, a prática docente de estudantes do francês como língua estrangeira (FLE) no início da formação docente (PINHEIRO-MARIZ, 2011).

## **2. UM POUCO DE REFLEXÃO TEÓRICA**

Discutiremos três momentos diferentes do projeto que ilustram o quanto a literatura pode ser imprescindível quando relacionada a outras linguagens, à luz de reflexões de Gardner (1998), ao ressaltar a importância das inteligências múltiplas no desenvolvimento humano.

Segundo Gardner (1998, p. 21), existe um pensamento tradicional que sinaliza que "a inteligência é (...) a capacidade de responder a itens em testes de inteligência". Testes psicométricos levam em consideração que há uma inteligência geral, aspecto que diferencia as pessoas e que é denominada *g*. Tal *g* é mensurado por meio de análise estatística dos resultados dos testes. No entanto, faz-se necessário ressaltar que essa forma de se ver a inteligência ainda hoje está presente no senso comum e mesmo em muitas parcelas do meio científico.

Todavia, Howard Gardner, psicólogo e professor norte-americano, entende por inteligência "a capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários" (GARDNER, 1998, p.14). Ele inova por considerar a inteligência como elemento com várias facetas, que na verdade, são talentos, capacidades e habilidades mentais; a essas facetas, chamou de Inteligências Múltiplas.

Dos quatro anos da execução das atividades do referido do projeto, ressaltamos a conexão entre a literatura com outras linguagens, tais como a como a rede mundial de computadores (a internet), bem como a música e ainda o teatro; no estímulo à aprendizagem do FLE, estimulando as inteligências múltiplas.

## **3. ALGUNS RESULTADOS**

À luz dos resultados do projeto e das nossas reflexões teóricas, entendemos a literatura como elemento determinante para a formação humana, sobretudo, no ensino de línguas estrangeiras para crianças na primeira infância. (PINHEIRO-MARIZ, 2011).

A formação leitora de pequenos aprendizes de LE, quando associada à literatura e às diversas linguagens precisa ser vista à luz das múltiplas inteligências. Foi, portanto, esse, o nosso procedimento ao longo dos quatro anos de execução do projeto de ensino precoce, sempre tentando identificar qual arte ou linguagem pode ser mais eficaz no ensino de FLE. Ressalte-se ainda que tal prática ainda é pouco trabalhada, nas formações em Letras Brasil afora (ROCHA; TONELLI; SILVA, op. cit).

Sob o nosso ponto de vista, a literatura estimula o imaginário, permitindo que a criança percorra caminhos desconhecidos, que são, naturalmente encorajadas pelo prazer da descoberta, prática muito comum na primeira infância.

### 3.1 Contação de histórias

“Quem conta um conto, aumenta um ponto”! Essa é uma constante na vida profissional de quem trabalha com crianças, pois vivemos contando e recontando histórias para chamar a atenção ou para ilustrar acontecimento, ou ainda para ensinar lições de vida. Partindo dessa perspectiva, muito tem se discutido a respeito da importância da “contação” de histórias para crianças na primeira infância. Atualmente, a ponto que parece ser convergente nessa atividade é pensar em leitura que leve a crianças a ser estimulada no seu ponto de maior potência: a criatividade. Deixando-se de lado a leitura como instrumento “apenas” pedagógico, percebe-se na eficácia da contação um caminho que pode conduzir a criança às inúmeras descobertas.

Nesse sentido, em *‘Leitura Literária na Educação Infantil: narrativas como caminho para a fruição’*, Avelino (2012), destaca a importância contação de histórias para crianças e nos faz lembrar o quanto essa é uma prática que pode motivar descobertas e aprendizagens. A pesquisadora nos lembra que, historicamente, as narrativas com a presença de animais ou seres inanimados com falas e comportamentos humanos, sempre foram o principal objeto de estímulo à criatividade infantil, uma vez que na primeira infância, a criança, facilmente, cria seus próprios personagens no seu mundo encantado.

Entretanto, no decorrer da história da literatura endereçada às crianças, muito do que se fez estava centrado em uma forma de ensinar através da literatura; isto é: o

pedagógico por si só. Dessa forma, a obra literária e tudo o que a cerca, como a sua polissemia e literariedade, que lhe são intrínsecas, eram relegadas a um segundo plano e um fato que diacronicamente é percebido é que se “usava” a literatura tão-somente para fins pedagógicos, ensinando valores e padrões sociais. O lúdico, o prazeroso, o instigante era deixado de lado e, por isso, as crianças tinham nesses textos, uma espécie de guia doutrinário para ter boas maneiras e viver bem em sociedade, estabelecendo-se assim, quais as normas de vida o ser-humano precisa ter para o bem-viver. Avelino (op. cit.) resume toda essa trajetória assim:

Por um lado, as muitas narrativas com presenças de animais estimulavam o mundo encantado da criança, bem como as suas representações e seus desejos de dar fala a animais e vida a seres inanimados. Por outro lado, as lições, normas e valores morais também estavam implícitos nesses referidos textos, aparentemente, para crianças. Essas características podem justificar a necessidade, ainda, atualmente, de se utilizar a literatura direcionada às crianças apenas para fins didáticos. (AVELINO, op. cit. p. 14)

Distante de ter na literatura um instrumento puramente pedagógico, no nosso projeto, tentamos, sempre, ir para além desse elemento que dar valor às normas sociais. No entanto, é parte de nossa inquietação conduzir as crianças em direção aos padrões estabelecidos pela comunidade e nesse aspecto, vamos um pouco mais além, pois incitamos os nossos pequenos aprendizes a não somente conhecerem um pouco da cultura da língua estrangeira, como também os levamos a estabelecerem comparações entre culturas de povos de língua francesa e a nossa cultura, na qual todos nós, participantes do projeto, estamos inseridos.

É por esse viés que propomos leituras literárias em língua francesa para as crianças, pois, sob a nossa ótica, essa é, por certo, a melhor via a ser seguida, uma vez que as crianças estão na primeira fase da vida, momento no qual as conexões neuronais são muito viáveis para a aprendizagem. Portanto, trata-se de uma fase muito especial para a entrada da língua estrangeira e, conseqüentemente, de um ensino que também permita ensinar valores sociais a serem aprendidos pelas crianças.

O fato é que a leitura literária se constitui, intrinsecamente, em uma linguagem que favorece a atividade lúdica, podendo estimular a aprendizagem da nova língua. Acreditamos na importância dessa atividade lúdica, nos moldes que nos sugere Poslaniec (2002), quando nos conduz à reflexão a respeito da necessidade de se provocar o gosto pela leitura desde o início da formação escolar, da criança. O estudioso

nos lembra que essa é uma função da escola e, portanto, cabe a nós, professores nos encarregarmos de sensibilizar os nossos aprendizes desde cedo. No que tange à linguagem literária, poderíamos nos questionar a respeito de qual seria o melhor gênero para se oferecer às crianças nessa fase de descobertas; no entanto, devido às características da própria fase, vale ressaltar que toda manifestação literária ou, se preferirmos, gêneros literários, serão bem aceitos entre os pequenos, uma vez que eles são completamente abertos ao novo. Seja por meio de poemas lidos, contados ou cantados (*comptines*), seja pelo teatro, por narrativas curtas ou poemas em prosa, o importante é que apresente à criança ao mundo fictício da obra literária e, no nosso caso, toda essa conjuntura vem associada à língua francesa, como a língua do outro, a língua da descoberta, do novo.

Para Poslaniec (2002), o horizonte de expectativa do leitor é fundamental para que a atualização da obra seja feita. Com esse pensamento, o autor resgata três obras do semiótico italiano Umberto Eco, quando este trata dos limites da interpretação da obra literária. Para estudiosos da obra de Eco, há um caminho para se resumir as suas três principais obras: *A obra aberta* (1965); *Lector in fabula* (1985); *Os limites da interpretação* (1992) e essa proposta nos é dada por Robine (2000, apud., POSLANIEC, op. cit.)

:

Dans l'oeuvre ouverte, Eco considère l'oeuvre d'art comme un champ potentiel d'interprétation. Il insiste sur le travail de coopération du lecteur. Le lecteur actualise le texte avec son propre savoir. La lisibilité intellectuelle d'un texte dépend de la participation du lecteur à la culture, car le lecteur idéal est déjà dans le texte. Il anticipe la lecture avant de décoder et de déconstruire le texte parce que le lecteur est pétri d'images et de représentations antérieures à la lecture. [...] Toute lecture est interprétation, mais la diversité réelle de lecture d'un texte n'est pas infinie. (ROBINE, apud., POSLANIEC, 2000, p. 71).

Essa é, portanto a perspectiva de Robine (op. cit.) para a *Obra aberta*. Para ela, a leitura é decodificar e desconstruir o texto, levando-se em consideração que o leitor carrega, ao longo de sua vida, múltiplas imagens e, por isso, é ele quem atualiza a leitura, pois já tem uma participação na cultura do texto. Já em *Lector in fabula*, que traz como subtítulo a 'cooperação do leitor', Eco acredita que o texto seja uma máquina preguiçosa que exige, do leitor, um trabalho cooperativo obstinado para preencher os espaços de "não-dito" ou de "já-dito" deixados em branco pelo autor.

Na última obra dessa trilogia, o semiólogo traz a ponto de vista da *intentio operis* sob o qual o leitor deve emitir uma conjectura. Para ele, o conjunto do texto, tomado como um todo orgânico, deve aprovar essa conjectura interpretativa, permitindo que outras possibilidades de interpretação sejam feitas (ECO, 1992, p, 41).

É, portanto, considerando essas noções gerais de leitura e interpretação que nos propomos a levar a literatura às crianças, pois sabemos que, enquanto seres humanos, precisamos fazê-los atualizar as suas leituras não somente literárias como as de mundo também, permitindo, sempre que a LE esteja presente estimulando o desvendar do imaginário infantil.

### 3.2 A TICE no ensino de FLE para crianças

Outra linguagem com a qual pudemos associar a literatura buscando melhorar o ensino do FLE foi a tecnologia. Portanto, a TICE (Tecnologia de Informação e Comunicação em Educação), na atualidade, é um dos principais recursos pedagógicos para ensinar LE. Hoje, não se pode pensar em educação e/ ou ensino sem que se enfoque esse recurso tão presente na vida de toda crianças, em muitos casos, independentemente da classe social. Morin, (2007), sociólogo, filósofo francês, há algum tempo tem se debruçado sobre as questões relativas à educação, trazendo a discussão a respeito da complexidade na educação.

Assim, acrescentamos a estas reflexões, as discussões de Canclini (2008), em especial, no que diz respeito aos leitores deste mundo de celulares, *tablets*, *i-phones* etc. O estudioso argentino discorre sobre a nossa atualidade, praticamente, voltada para o digital, contrapondo à realidade gutemberguiana do papel. Ele nos, lembra que “os públicos não nascem, mas se formam, porém de modo diverso quer se trate da era de Gutemberg ou da digital” (CANCLINI, 2008, p. 17).

Nesse sentido, nós professores, não podemos dar as nossas costas para a viva realidade na qual vivem os nossos aprendizes conectados, pois,

Os modelos de aprendizagem finalmente ultrapassam o universo dos educadores e invadem todas as células da vida social e econômica, ao mesmo tempo em que a visão sistêmica, inicialmente concebida pelas ciências e apropriada pela administração, contamina os processos de aprendizagem. (AGUIAR, 2012, p.7)

Independente da idade, a tecnologia está presente em toda a sociedade e, em especial, nas casas das crianças que participam do nosso projeto. Em trabalho anterior, Pinheiro-Mariz e Silva (2012) apresentaram os resultados originários da execução do projeto de ensino de francês às crianças na primeira infância. Nesse artigo, as autoras discutem questões teóricas que fundamentam esse viés de ensino e apresentam resultados específicos da experiência desenvolvida a partir de um blog criando com a função de melhorar o ensino das crianças.

As autoras destacam práticas realizadas junto às crianças, a partir de postagens no blog criado para o fim de as crianças levarem para casa histórias com áudio. No blog <http://www.francesprecoceufcg.blogspot.com.br/2011/09/les-fables-as-fabulas.html> todas as crianças, bem como seus pais tiveram a oportunidade de descobrir muitas fábulas de La Fontaine, ouvindo e vendo imagens, vivas.

Com esse procedimento, pudemos perceber uma maior interação entre os pais e os seus filhos no que diz respeito à aprendizagem e à autonomia com afetividade. Em mais essa atividade, pôde-se perceber uma relação direta entre a literatura e a linguagem atual da tecnologia como um potente suporte para o ensino do FLE para crianças.

### **3.3 Comptines em cantação**

No ano de 2012, o mesmo projeto tomou novo corpo, buscando melhorar ainda mais a aprendizagem das crianças e dessa vez, levamos as *comptines* para a sala de aula como o elemento vetor da aprendizagem de FLE para as crianças em primeira idade. Tal escolha e deu devido a vários estudos que veem nesse recurso um dos principais vieses para auxiliar a criança na memorização de vocabulário e do ritmo sonoro das palavras.

Para H  l  ne Vanthier (2009), uma das maiores especialistas em ensino de FLE para crianças, na atualidade, a *comptine*    um elemento lúdico determinante para favorecer a aprendizagem, pois o seu valor lúdico    inegável em qualquer circunstância. Para essa especialista francesa, um dos pontos fundamentais de ensinar uma LE a uma criança    encaminhá-la pelo prazer; isto é, fazê-la gostar de brincar de aprender. Dessa maneira, a aprendizagem deixa de ser algo pesado e passa a ser uma atividade leve e prazerosa para todo o grupo.

Outro fator que ratifica a can  o como um instrumento peremptório para a fixa  o da aprendizagem é o cultural, pois nesse domínio, ressaltamos as questões culturais como determinantes para uma forma  o mais ampla do cidadão, independente

de sua idade ou de sua situação escolar. Consideramos que em qualquer língua, a canção, seja ela de ninar, seja para aprender números ou memorizar fórmulas, sejam as cantigas de roda, ou qualquer outro gênero musical, esse é um elemento cultural muito forte, pois está presente em nossas vidas, desde o ventre materno.

Pensando na melodia, no ritmo e compasso, levamos em conta o que nos afirmam Cuq e Gruca (2009) ao nos lembrarem que a criança na primeira fase da vida, possuem o filtro áudio-fonético bastante amplo e, portanto, são capazes de aprender sons mesmo se esses não fazem parte do seu universo fonológico. Por essa razão, há a crença que a criança aprende mais facilmente uma língua estrangeira que quando adulta, pois na infância, não existe vergonha de errar ou alguma outra resposta à aprendizagem semelhante a esta. Assim, é nesse âmbito que se insere a prática da “cantação” no processo de aprendizagem das crianças participantes do nosso projeto.

### **3.4 A atividade teatral para instigar o lúdico na aprendizagem**

A prática teatral sempre esteve presente nas nossas atividades, pois ao se contar uma história, por exemplo, o contador precisa dar vida à história e, muito especialmente, a cada personagem. Em trabalho anterior, Silva e Pinheiro-Mariz (2012) dissertaram sobre a importância da atividade teatral para o ensino de línguas estrangeiras e ratificaram a partir de relatos, o quanto tem sido importante conduzir as crianças a “fazer” teatro.

As reflexões sobre o fazer teatral, na sala de aula, estão embasadas em Spolin (2007), *Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor*, texto no qual, o seu autor mostra que essa atividade não é um mero passatempo, quando da aprendizagem. Perspectiva que endossada por Massaro (2008) ao trazer essa realidade para a sala de aula de LE; assim, essas reflexões nos levaram a perceber o quanto o fazer teatral é uma atividade que incita o ser “outro”, fundamento dos estudos de línguas estrangeiras.

Nessa perspectiva, uma das linguagens que mais instiga as crianças, quando associada à literatura, é a prática teatral. Ao longo da execução do projeto, em muitas ocasiões, desde o seu início, tivemos a oportunidade de conduzir as crianças pelo universo do seu incógnito, através dessa milenar técnica do teatro. Sem dúvida, essa é mais uma das formas de identificar qual das inteligências a criança pode ter mais aguçada. E, por certo, isso só pode ser feito quando lhes são oferecidas as múltiplas possibilidades que podem mobilizar as múltiplas inteligências da criança.

Seja na prática teatral, na linguagem dos computadores, na cantação ou na contação, a literatura é um elemento indispensável para o desenvolvimento da criança desde a fase da primeira infância. Evidentemente, quanto antes se começar a sensibilização literária em língua estrangeira, mais possibilidades teremos de termos jovens motivados a estudar uma LE.

Dessa forma, a leitura literária se configura como uma dessas fundamentais atividades lúdicas, que podem estimular as múltiplas inteligências, sensibilizando os pequenos à obra literária, uma vez que se trata de uma forma eficaz de favorecer ampliação de mundo.

#### **4. DERRADEIRAS CONSIDERAÇÕES**

Por certo, ensinar o FLE na primeira infância é uma atividade que desafia, mas que se apresenta como um caminho de estímulo ao imaginário. Algo que instiga tanto as crianças, quanto qualquer adulto que esteja próximo ao aprendiz, pois o novo é sempre algo que incita às descobertas. Nesse momento, tomaríamos a máxima, veiculada na publicidade da TV brasileira que diz que “não são as respostas que movem o mundo e sim as questões, as dúvidas”. Nesse ponto, qualquer ser-humano precisa buscar para crescer e quando se é crianças, essa busca é muito mais intensificada e necessária para o desenvolvimento.

Sob a nossa ótica, as múltiplas inteligências podem ser estimuladas pelas várias linguagens que, quando associadas à literatura, permitirão aprendizagens plurais. Tudo isso deve, entretanto, estar diretamente conectado, pois o saber é um todo partilhado; por isso, levar essas linguagens para a sala de aula de FLE tem sido uma experiência ímpar, sobretudo, porque é uma prática na qual se pode levar as crianças ao novo, àquilo que nem sempre lhes é ofertado: o lúdico pelas vias da literatura em conexão com muitas outras linguagens.

#### **5. REFERÊNCIAS**

AGUIAR, N. R. S. Ciência da Informação: educação e complexidade na sociedade da informação. . **EDUTECH Revista Científica Digital da FAETEC**. Rio de Janeiro, v. IV. 2012. p. 1-13.

- AVELINO, Núbia Verônica Ferreira. **Leitura literária na educação infantil: narrativas como caminho para fruição**. 2012. 133 f. (149 f.) Dissertação (Mestrado) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2012.
- CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA. 2008.
- CARDOSO, M. A. Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor. **Fênix**. Revista de História e Estudos culturais. Universidade Federal de Uberlândia. abril/maio/junho de 2007. Vol. 4. Ano IV. 2007.
- CUQ, J.-P. ; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble-PUG, 2009.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática** 1. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- MASSARO, P. R. **Teatro e língua Estrangeira-Entre teoria(s) e prática(s)**. Editora Paulistana: São Paulo, 2008.
- MORIN, E. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- PAYET, A. **Activités théâtrales en classe de langue**. Paris: CLE Internacional, 2010.
- PINHEIRO-MARIZ, J. A importância do ensino precoce do francês na Educação Infantil: A UEI apontando caminhos. In: LIMA, F. R. de; LEAL, F. de L. A.; SOARES, L. de M. R. **Educação Infantil: construindo caminhos**. Campina Grande: EDUFCG, 2011. p. 219-238.
- PINHEIRO-MARIZ, J.; SILVA, M. R. S. A Tecnologia de Informação e Comunicação na didática do Ensino do Francês língua estrangeira para crianças. **EDU.TEC Revista Científica Digital da FAETEC**. Rio de Janeiro, v. IV, 2012. p. 3-18.
- POSLANIEC, C. **Vous avez dit littérature?** Paris: Hachette Éducation, 2001.
- ROCHA, C.H.; TONELLI, J.R. A.; SILVA, K. A. **Língua Estrangeira para crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- SILVA, G. de M.; PINHEIRO-MARIZ, J. Por que o teatro em sala de aula de línguas estrangeiras? **Anais do IV ENLIJE**. Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande. 2012.
- SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: o livro do professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- VANTHIER, H. **L'Enseignement aux enfants en classe de langue**. Paris: Clé International. 2009.

## **GRUPO DE DISCUSSÃO 07:**

### **POESIA E ENSINO**

EMENTA: Com o objetivo de investigar novas e adequadas estratégias para o ensino de poesia, este grupo de discussão propõe reflexões em torno do ensino desse gênero literário nos mais diversos âmbitos de produção literária.

## POESIA E CONTO NA SALA DE AULA: ASPECTOS INTERTEXTUAIS NA LITERATURA PARAIBANA CONTEMPORÂNEA

José de Sousa Campos JÚNIOR (UEPB)<sup>1</sup>

**RESUMO:** O ensino de língua portuguesa e de literatura tem sido repensado nos últimos anos. Novas propostas teóricas e práticas para a melhoria da abordagem do texto literário são discutidas e experimentadas por diversos professores. Dessa forma, o objetivo deste artigo é mostrar uma proposta de atividade de análise do texto literário para alunos do ensino médio baseada em dois contos da escritora paraibana Janaína Azevedo, os quais mantêm uma relação intertextual com poemas de Carlos Drummond de Andrade e Alphonsus de Guimarães. Analisaremos os contos *As mulheres da quadrilha*, presente no livro *Marias* (1999), e *Ismália*, encontrado na obra *Orquídea de cicuta* (2002), a fim de organizar os tópicos de análise pelos quais o professor pode abordar os contos em sala de aula. Para tanto, verificaremos quais fenômenos intertextuais estão presentes nessa relação; quais as aproximações e/ou distanciamentos do relação aos textos originais; quais implicações são resultantes da passagem do gênero poema para o conto; e como todos esses fatores podem interferir na interpretação dos contos feita pelos alunos do uma possível aplicação em sala de aula. Tomaremos como base teórica os estudos acerca da abordagem do texto literário na sala de aula realizados por Cosson (2006) e Pinheiro (2007); além dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Ensino; Intertextualidade.

### 1. INTRODUÇÃO

De maneira geral, novas perspectivas de ensino de língua portuguesa estão surgindo na tentativa de superar as dificuldades atuais encontradas em sala de aula. No que diz respeito à literatura não é diferente. Novas propostas teóricas e práticas de abordagem do texto literário se fazem necessárias para a melhoria de seu ensino. Assim, o professor de literatura deve refletir sobre sua prática pedagógica e conhecer novas metodologias de ensino.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é mostrar uma proposta de atividade de análise do texto literário para alunos do ensino médio baseada em dois contos da escritora paraibana Janaína Azevedo, os quais mantêm uma relação intertextual com poemas de Carlos Drummond de Andrade e Alphonsus de Guimarães. Analisaremos os contos *As Mulheres da Quadrilha*, presente no livro *Marias* (1999), e *Ismália*, encontrado na obra *Orquídea de Cicuta* (2002), a fim de organizar os tópicos de análise pelos quais o professor pode abordar os contos em sala de aula. Para tanto, verificaremos quais fenômenos intertextuais estão presentes nessa relação; quais as

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Estadual da Paraíba.

aproximações e/ou distanciamentos em relação aos textos originais; quais implicações são resultantes da passagem do gênero poema para conto; e como todos esses fatores podem interferir na interpretação dos contos feita pelos alunos em uma possível aplicação em sala de aula.

Além de poderem observar as relações que podem existir entre textos contemporâneos e de outras épocas, os alunos terão contato com a obra de uma das várias autoras paraibanas contemporâneas, visto que, de modo geral, não há espaço no âmbito escolar para o trabalho com os escritores paraibanos vivos. Portanto, com a aplicação *in loco* desta proposta de aula haverá uma divulgação do trabalho desses autores por parte dos professores e uma possível valorização dos sujeitos que produzem literatura no estado da Paraíba por parte dos alunos.

Tomaremos como base teórica os estudos acerca da abordagem do texto literário na sala de aula realizados por Cosson (2006) e Pinheiro (2007); além dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008), entre outros.

## **2. POESIA E CONTO NA SALA DE AULA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

No final do ensino médio, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o aluno deve adquirir competências que lhe possibilite “considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (BRASIL, 2000, p. 20). Assim, os textos que melhor representam simbolicamente essas emoções e experiências do ser humano são os literários, que podem promover aprendizados e lições de vida no âmbito pessoal e social, pois trazem em si situações e/ou fatos que nos proporcionam a reflexão sobre tais acontecimentos.

Nesse sentido, é imprescindível o trabalho em sala de aula com a literatura, uma vez que ela é capaz de sensibilizar o indivíduo e de fazê-lo experimentar as mais diversas sensações. No entanto, essa não é uma tarefa simples. Exige do professor dedicação, respaldo teórico e iniciativa para colocar em prática projetos e atividades que trabalhem a leitura literária. E é justamente esse aspecto que está sendo deixado de lado no ensino de literatura. A maioria dos professores se preocupa em transmitir o maior número possível de informações sobre épocas, estilos e características de escolas

literárias, e não em sensibilizar o aluno através desses textos. Isso acaba fazendo com que o corpo discente tenha pouco ou nenhum contato com obras literárias, ou que tenha acesso somente a fragmentos, impedindo a identificação e o envolvimento com tais escritos.

O prazer estético, portanto, definido pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) como “conhecimento, participação, fruição” (BRASIL, 2008, p. 55) da obra, é prejudicado pela ausência da leitura literária. Esta, por sua vez, se não for praticada, impede a formação do leitor literário e a constituição de um processo de letramento literário, que é o “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (*ibidem*). Isso faz com que os educandos se tornem leitores independentes, uma vez que, a partir do trabalho com um número limitado de obras significativas de diferentes épocas e estilos, eles se tornarão capazes de refletir sobre questões estéticas e ideológicas diante de outras obras que venha a ter contato posteriormente. Dessa forma, “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2006, p. 12).

Faz-se necessário superar também as atividades de metaleitura, isto é, “de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), (...), deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o” (BRASIL, 2008, p. 70). Essa prática é muito presente nas aulas, o que torna o texto puramente pretexto para outros assuntos, até gramaticais, e/ou questões de interpretação óbvias, que não desenvolvem a capacidade interpretativa dos educandos.

Entretanto, para tornar possível a efetivação da leitura literária é preciso que o professor enfrente alguns obstáculos, como a questão da organização do tempo de que dispõe, a disponibilidade de uma biblioteca, a cobrança dos programas de vestibular e a necessidade de uma formação literária dos docentes. No caso do tempo, os documentos oficiais, como as já citadas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), preconizam que é melhor abordar poucas obras de maneira satisfatória do que ter contato com muitas outras que não sejam exploradas adequadamente. Além disso, essa prática “deverá ser vivenciada como algo que pede um tempo mais concentrado, fora do ritmo alucinante dos meios de comunicação de massa” (Referenciais Curriculares da Paraíba, 2006, p. 82).

Nesse sentido, Hélder Pinheiro, em seu livro *Poesia na sala de aula* (2007), elenca algumas condições indispensáveis para o trabalho com a poesia, mas que também se aplicam à leitura de textos de literatura em geral. A primeira necessidade é que o professor “seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura” (PINHEIRO, 2007, p. 26). Nesse caso, o autor chama atenção para o fato de que não significa que o profissional tenha que conhecer tudo, mas que, mesmo que tenha lido poucas obras, que o tenha feito de forma proveitosa. Em seguida, é importante conhecer os interesses dos alunos, visto que dará um direcionamento para a seleção dos textos. A terceira condição é que o ambiente seja adequado ao que se deseja realizar e ao público a que se destina. As outras condições são relativas à organização escolar, como no caso já mencionado da biblioteca.

### 3. ASPECTOS INTERTEXTUAIS NA LEITURA LITERÁRIA

Em seu livro *Paródia, Paráfrase & Cia* (2007), Affonso Romano de Sant’Anna elabora três modelos de análise de textos com os quais o analista literário pode trabalhar. No primeiro modelo, o crítico questiona se não é mais adequado considerar a paródia uma espécie de estilização negativa, ao passo que a paráfrase seria uma estilização positiva, no sentido de uma maior ou menor aproximação em relação ao texto original. Deste modo, falaríamos da “paráfrase como um efeito pró-estilo, e da paródia como um contra-estilo. Quando a estilização se dá na mesma direção ideológica do texto anterior, transforma-se numa paráfrase; se ela ocorre em sentido contrário, constitui-se numa paródia.” (SANT’ANNA, 2007, p. 36). Ou seja, um efeito confirma a ideologia presente no primeiro texto enquanto o outro se colocaria contra ela. Vale ressaltar que neste método a estilização é considerada um artifício, uma técnica, já o resultado, o efeito desta técnica é o que chamamos de paródia ou paráfrase.

O segundo método de análise propõe três conceitos: a paráfrase, a estilização e a paródia. Sendo que o primeiro seria um desvio mínimo, o segundo um desvio tolerável e o último um desvio total. Logo, há respectivamente uma conformação, uma reforma e uma deformação. Mas diferenças à parte, “pode-se tentar agrupar esses três termos em dois conjuntos, tendo em vista que existe uma natural aproximação entre a estilização e a paráfrase, enquanto a paródia coloca-se num outro espaço.” (SANT’ANNA, 2007, p. 41).

O último modelo insere mais um termo, a apropriação. Sendo assim, os quatro fenômenos são distribuídos em dois conjuntos: o das similaridades (paráfrase e estilização); e o das diferenças (paródia e apropriação). Nos dois eixos, segundo Sant’Anna (2007, p. 48), há uma gradação: “a paráfrase é o grau mínimo de alteração do texto, e a estilização, o desvio tolerável. (...) A paródia é a inversão do significado, que tem o seu exemplo máximo na apropriação. Por isso, pode-se dizer que paráfrase é a apropriação de cabeça para baixo.” A paródia se mostra contrária a ideologia, por isso ela é vista como subversiva.

Neste trabalho utilizaremos o segundo e o terceiro modelos para a análise de *As mulheres da Quadrilha* (1999) e de *Ismália* (2002), ambos de autoria de Janaína Azevedo. Em relação ao primeiro, é inevitável a ligação com o poema *Quadrilha* (2001), de Carlos Drummond de Andrade, visto que no próprio título há esta menção e também pelo fato do poema drummondiano ser reproduzido no início do conto, após o título, como epígrafe:

#### *Quadrilha*

*João amava Teresa que amava Raimundo  
Que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili  
Que não amava ninguém.  
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
Joaquim suicidou-se e Lili casou-se com João Pinto Fernandes  
Que não tinha entrado na história. (AZEVEDO, 1999, p. 33).*

O segundo e terceiro modelos de análise possuem princípios comuns, pois ambos verificam o grau de aproximação entre os textos. Sendo assim, nos contos de Janaína Azevedo constatamos uma estilização do poema de Drummond e do de Guimaraens.

Empregamos o termo estilização no sentido usado nos dois métodos analíticos de Sant’Anna aqui utilizados, isto é, observamos a existência de um desvio tolerável, que não altera a essência do primeiro texto, mas amplia sua leitura, realiza uma reforma. A migração de um gênero para outro aponta para este fato: um poema foi estilizado e transformou-se em um conto, mesmo havendo a citação direta dos textos poéticos modernista e simbolista no início das narrativas azevedianas.

Após esta introdução de *As mulheres da Quadrilha*, a autora paraibana mostra quais acontecimentos levaram as mulheres citadas no poema (Teresa, Maria e Lili) a

seus respectivos destinos. Há a indicação do nome de cada uma das personagens e o desenvolvimento da narrativa em primeira pessoa, que ocorre em duas etapas: na primeira, são explicitados os conflitos juvenis das moças, suas impressões de mundo, seus sonhos e amores; depois, as personagens explicam seus desfechos.

No primeiro bloco, Teresa afirma que tem uma vasta possibilidade de escolha, mas prefere o vasto mundo de Raimundo ao invés de João. Notamos nesse trecho uma referência ao *Poema de sete faces* (2001), também de Drummond, quando ela fala “não fosse um outro mundo, vasto também, com rima, mas sem solução” (AZEVEDO, 1999, p. 33). Ligado mais especificamente à sexta estrofe, facilitada pela presença do nome do seu amado:

*Mundo mundo vasto mundo,  
Se eu me chamasse Raimundo  
Seria uma rima, não seria uma solução.  
Mundo mundo vasto mundo,  
Mais vasto é meu coração. (ANDRADE, 2001, p. 21-22).*

Ainda na primeira etapa, Maria também diz ter um mundo de amor e mais uma vez se refere à mesma estrofe do *Poema de sete faces*. Ela comenta que tem medo do mundo que lhe é oferecido por Raimundo, por isso opta por um risco menor ao lado de Joaquim, cujo olhar é vago como o dos poetas e dos santos. Já Lili não entende o motivo do cerco que Joaquim lhe faz, até que alguém lhe diz que ele a ama. Lili se mostra indiferente e não corresponde ao sentimento do rapaz, que, segundo a visão da personagem, “o amor o comera”. A liberdade é o que Lili deseja nesse momento, pois ela sabe que é inevitável o casamento: “aquele homem ficou sendo a pedra no meio do meu caminho” (AZEVEDO, 1999, p. 34). Mais uma vez a autora recorre a outro poema de Drummond, *No meio do caminho*, para compor o cenário estilístico do conto.

Na segunda etapa, Teresa alega que o mundo capotou e morreu, referindo-se à morte desastrosa de Raimundo, e que achou a solução, recorrendo novamente ao *Poema de sete faces*, para a sua vida: ir para o convento. Maria, por sua vez, perde a esperança de felicidade, uma vez que ela depositara todo o seu amor em Joaquim, e este se suicida, fechando a porta do coração de Maria para sempre. Por último, Lili, em um tom mais descontraído, confessa que, depois da morte de Joaquim, viajou para o Nordeste, conheceu J. Pinto Fernandes durante a apresentação de uma quadrilha junina na noite de São João e casou-se com ele.

Uma obra literária pode manter relações com mais de um texto. Embora no conto em foco a ligação intertextual se mostre mais forte com o poema *Quadrilha*. A essência deste texto poético não foi alterada, ao contrário, ocorreu um prolongamento do seu significado, recorrendo-se até a outros títulos: “a estilização reforma esmaecendo, apagando a forma, mas sem modificação essencial da estrutura” (SANT’ANNA, 2007, p. 41). “Estrutura” aqui no sentido de coluna dorsal, estrutura sustentadora do texto literário. Dessa forma, Azevedo reforça as características da personalidade das personagens focadas: a falta de esperança de Teresa e sua entrega à vida religiosa; o medo de Maria de correr riscos, de conhecer coisas novas e sua solidão após a morte de Joaquim; o desejo por liberdade de Lili e a sua dificuldade para amar outra pessoa. Lili demonstra ser uma mulher mais decidida do que as outras duas figuras femininas do conto. Ela não gosta de compromissos, principalmente porque considera Joaquim uma pedra no meio do seu caminho, mas sabe que um dia terá de casar. Da muita importância a coisas cotidianas, como música, sorvete e cinema, o que a torna uma mulher mais “moderna” em relação às outras. Lili possui um discurso mais “feminista”, em um tom reivindicatório, fato que não fica tão evidente no poema de Drummond.

Na narrativa *Ismália*, como já mencionado, também há a transcrição de uma estrofe do poema homônimo de Alphonsus de Guimaraens após o título. Desde pequena, Ismália se sentia atraída pela torre à beira mar de sua cidade. Aos dez anos visitou o local e disse que quando enlouquecesse iria morar na torre, o que aconteceu ao completar dezoito anos de idade. Foi vestida de noiva para casar-se com São Jorge. Todos na cidade lamentam o fato de a moça ter enlouquecido. Depois de um tempo, sua fama se espalha e as pessoas começam a atribuir milagres à Ismália. Passados nove anos de sonho com São Jorge, ela se joga no mar. As freiras acham em seu quarto cartas endereçadas ao santo e um estranho bilhete recebido por ela. Duas dessas cartas e o bilhete vêm no final do conto. Nas primeiras, Ismália reflete sobre a existência ou não do seu amado, entretanto conclui que ele existe porque recebe várias visitas noturnas de um homem. Ela fala do seu desejo sexual por esse sujeito e reclama da espera por ele. No pequeno e intrigante bilhete, que traz a assinatura “Teu Jorge”, o narrador afirma que sente saudades das noites de amor e pede para que ela não se desespere, que apenas mire o céu.

Os relatos das cartas não nos permite dizer se o que é narrado é verdade, sonho ou devaneio, tendo em vista a loucura de Ismália. Nesse sentido, há uma ampliação do

comportamento da personagem, uma vez que ela encontra nesses momentos voluptuosos, sejam eles reais ou imaginários, uma saída para explorar seu corpo e deixar aflorar sua sexualidade, que num ambiente tradicional seria reprimida.

A estilização não é mera reprodução, como a paráfrase. Ela traz em si a noção de desvio, que, como foi citado acima, trata-se de um desvio tolerável, que “seria o máximo de inovação que um texto poderia admitir sem que lhe subverta, perverta ou inverta o sentido. Seria a quantidade de transformações que o texto pode tolerar mantendo-se fiel ao paradigma inicial” (SANT’ANNA, 2007, p. 39). Se o escritor avançar mais nas inovações o texto sucessor torna-se uma paródia ou apropriação, e estes fenômenos ameaçam a estabilidade mantida pela sociedade, visto que mostra suas falhas e defeitos. Já na estilização “não ocorre uma ‘traição’ à organização ideológica do sistema como ocorreria na paródia, onde há uma perversão do sentido original” (SANT’ANNA, 2007, p. 39).

Ainda conforme Sant’Anna, “esse tipo de desvio mais do que tolerável é também um desvio aceitável, sem o que ele pode cair na paráfrase pura e simples e perder o sentido de autoria” (2007, p. 39). Afinal de contas, o segundo texto possui uma autoria diferente, e mesmo tendo uma ligação vital com o primeiro, ainda constitui-se como outro texto. No entanto, só será compreendido em toda sua amplitude se considerarmos o diálogo existente com o “texto-base”.

Azevedo consegue, portanto, através desse jogo dialógico, atualizar os textos de Drummond e de Guimaraens com a intenção de ampliar suas possibilidades interpretativas dando enfoque à ação das personagens femininas dos poemas, mostrando que suas decisões as levaram a seus respectivos destinos. O fato de a paraibana utilizar a estilização, e não a paródia ou a apropriação, revela que a escritora não pretendia se desviar do eixo temático-ideológico do texto antecessor, mas sim expandir o seu sentido.

As mulheres são colocadas em primeiro plano e os homens são “coadjuvantes”. Este destaque dado às mulheres denuncia o protagonismo que elas estão exercendo na sociedade atual. A estruturação do conto em duas etapas narrativas, divididas pelos nomes das três personagens femininas que narram suas vidas em primeira pessoa e num tom confessional, aponta para esta expansão, tanto da temática quanto da forma literária, e para a ênfase que é conferida pela autora à Teresa, Maria e Lili. Na narrativa *Ismália*, a protagonista se mostra mais sensual, e expõe nas cartas o seu desejo sexual, o que não acontece no poema. Por isso, muitas escritoras contemporâneas, a exemplo de

Janaína Azevedo, retratam em suas obras o papel e o espaço que as mulheres estão assumindo no meio social, levantando questões referentes à discussão de gênero e de escrita feminina na literatura brasileira.

#### 4. PROPOSTAS INICIAIS DE ANÁLISE DOS TEXTOS

Os textos selecionados são dois contos da escritora paraibana Janaína Azevedo: *Mulheres da Quadrilha*, encontrado no livro *Marias* (1999); e *Ismália*, presente em *Orquídea de Cicuta*, os quais retomam, respectivamente, os poemas *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, datado de 19XX e que traz alguns aspectos da poesia modernista: versos livres e brancos, linguagem coloquial, afirmação de uma língua nacional e abordagem de temas ligados ao cotidiano; e *Ismália*, poema de Alphonsus de Guimarães, publicado em 18XX, com caracteres simbolistas, como musicalidade, paralelismo sintático, relações entre corpo e alma, matéria e espírito, predomínio da noite sobre o dia, desejo de transcendência espiritual.

Quanto a esta seleção de textos, partimos do que prega os Referenciais Curriculares da Paraíba (2006), visto que defendem que o professor inicie o conteúdo a partir dos gêneros literários de autores contemporâneos, e que, ao longo do processo, vá se distanciando no tempo. Já Cosson (2006), indica três caminhos para essa seleção: as obras canônicas; os textos contemporâneos; e a pluralidade de leituras. No entanto, segundo este autor, devemos “combinar esses três critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário” (*idem*, p. 35). Assim, acreditamos nossa proposta atende a essas questões, uma vez que, através do estudo de textos contemporâneos, o aluno conhecerá textos pertencentes ao cânone nacional e terá contato com diferentes gêneros.

Em se tratando especificamente da poesia e do conto, os Referenciais Curriculares da Paraíba trazem algumas dicas importantes. Com relação à primeira, a orientação que mais nos interessa neste artigo indica que a metodologia deve focar na leitura e releitura de poemas, atentando para os diferentes ritmos, imagens e expressividade da linguagem (*idem*, p. 85). Ler o poema em voz alta é um ótimo exercício para perceber seu ritmo e sua sonoridade, que vai apresentar variações dependendo da época e do estilo do autor. Por isso, “é preciso ler e reler o poema, valorizar determinadas palavras, descobrir as pausas adequadas, e, o que não é fácil, adequar a leitura ao tom do poema” (PINHEIRO, 2007, p. 34). Este último detalhe é

muito importante, uma vez que os textos poéticos podem variar consideravelmente no que diz respeito ao ritmo. Por exemplo, ler um poema simbolista é bem diferente de ler um que tenha características modernistas, como no caso dos poemas retomados pelos contos que aqui serão analisados.

Acreditamos que esta proposta se encaixa no 2º ano do ensino médio e pode ser abordado primeiramente o conto *As mulheres da Quadrilha*, com seu respectivo poema, e, em outra(s) aula(s) a narrativa *Ismália*, uma vez que este escrito é um pouco mais denso e que as características do poema modernista são mais fáceis de serem apreendidas, possibilitando uma comparação com o texto simbolista. Passemos as sugestões, organizadas apenas em tópicos, merecendo, portanto, serem ampliadas para uma sequência didática. Lembrando que resultarão em duas sequências, mas os passos aqui registrados referem-se a esses dois momentos e levam em conta os aspectos teóricos mencionados acima, pois ajudarão o docente na abordagem dos textos em sala de aula:

- Iniciar com uma dinâmica de motivação;
- Leitura dos poemas;
- Analisar os poemas abordando as temáticas neles contidas e os recursos da linguagem;
- Partir para a leitura dos contos. Neste momento também podem ser feitas uma leitura silenciosa e, depois, cada aluno pode ler um trecho referente a cada personagem, no caso de *As mulheres da Quadrilha*. Quanto ao conto *Ismália*, por ser mais extenso, pode ser lido até na metade, discuti-lo, e então, realizar a leitura do restante e terminar a discussão; nesse intervalo os alunos podem criar hipóteses de como acham que a narrativa termina;
- Durante a leitura, é importante ficar atento para ver como os alunos reagem quanto à presença do poema drummondiano *Quadrilha* no início do conto. Já no caso da narrativa *Ismália*, verificar se eles notam a ligação com o poema. O professor poderá fazer alguns questionamentos em relação às semelhanças, o que provavelmente despertará a curiosidade deles;
- A partir destas perguntas, tratar das aproximações e das diferenças entre o conto lido e o poema com o qual mantém uma relação intertextual (o que muda da passagem de um gênero para outro), e como esses aspectos afetam a interpretação dos contos, analisando também as temáticas;

- Analisar como é o comportamento das personagens femininas nos dois gêneros literários: continua o mesmo? O que muda? Por quê? Qual a intenção da escritora paraibana ao tomar como base tais poemas e mudar o comportamento das mulheres ali presentes?;
- No caso do conto Ismália, pode-se levar os alunos a refletirem se os fatos narrados nas cartas da jovem são devaneios ou não; e como eles explicam a origem do bilhete assinado por “Jorge”;
- Observar as características dos contos e dos poemas atentando para o momento histórico em que foram produzidos; os estilos literários que eram predominantes na época da produção dos poemas e como se configura a produção contemporânea;
- Destacar o trabalho da escritora paraibana Janaína Azevedo, perguntando aos alunos se já a conheciam, se conhecem outros escritores paraibanos contemporâneos; mostrar alguns nomes representativos da produção literária local.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse jogo dialógico realizado por Janaína Azevedo podemos verificar a ampliação comportamental das personagens femininas presentes em seus contos. Essa intertextualidade se caracteriza como uma ótima estratégia para que alunos de ensino médio conheçam obras mais distantes no tempo, uma vez que quanto mais antiga for a obra mais resistência o educando mostrará.

A partir desses fenômenos intertextuais podemos conhecer um pouco da produção literária paraibana contemporânea, e por que não ter contato com outros escritores(as) locais. Dessa forma, além de colocar os alunos em contato com obras de ótima qualidade estética, também estaremos dando visibilidade aos autores do estado da Paraíba.

## 6. REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janaína. **Marias**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Orquídea de Cicuta**. João Pessoa: Manufatura, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. In: **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua e literatura. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Conhecimentos de língua e literatura. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Tecnologias**. João Pessoa: [s.n], 2006.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3 ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SANT'ANNA. Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

## UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA EXPLORAÇÃO FEMININA EM DOIS POEMAS DE AUTORES BRASILEIROS

Juliana Ramos do NASCIMENTO (PET- Letras/ UFGM)<sup>1</sup>  
Marcela de Melo Cordeiro EULÁLIO (PET- Letras/UFMG)<sup>2</sup>  
Verônica Lucena NASCIMENTO (UFMG)<sup>3</sup>  
Josilene PINHEIRO-MARIZ (Orientadora-Pós-LE/UFMG)<sup>4</sup>

**RESUMO:** Por muito tempo as mulheres fizeram parte dos grupos marginalizados da sociedade, não lhes sendo permitindo obter representação social nos domínios políticos e intelectuais. Isso permeou não apenas no âmbito do convívio social, mas também no campo da literatura, o que fez com que muitas obras de autoria feminina passassem a emergir apenas com o desenvolvimento de uma crítica cultural. Essa nova crítica surge a partir da década de 1970, com a busca pelo fazer valer seus direitos das mulheres; elemento que põe em questão os tradicionais valores da cultura patriarcal e machista, dentre os quais se destacam percepções da existência da mulher-objeto, essa marcada pela submissão, resignação e pela ausência de voz. Considerando essa noção, o objetivo deste trabalho é apresentar uma análise comparativa das mulheres presentes nos poemas *Maria das Águas*, de Lúcio Lins, e *O caso do Vestido*, de Carlos Drummond de Andrade. Para tanto, nos aprofundaremos nos fundamentos da Literatura Comparada, tendo como base a ótica de Carvalho (2006) e Nitrini (2012), bem como em perspectivas de especialistas no âmbito da crítica feminista, assim como de estudiosos sobre a abordagem do texto poético no ensino. Desse modo, o nosso *corpus* constitui-se, basicamente, desses dois poemas, nos quais identificamos não apenas a condição da mulher tão evidente nos textos, mas também, apontamos uma possibilidade abordagem dos referidos poemas no ensino médio, explorando os temas presentes nos dois poemas. É importante ressaltar que se trata de temas transversais, uma vez que envolvem a questão da exploração da mulher em planos diferentes.

**PALAVRAS- CHAVE:** Mulher; Literatura Comparada; Crítica Feminista.

### 1. INTRODUÇÃO

Dentre as diversas reivindicações feitas pela sociedade, ao longo das três últimas décadas, podemos perceber que essas se concentram mais no âmbito dos grupos marginalizados como dos negros, dos indígenas, homossexuais, mulheres, dentre muitos outros. As lutas desses grupos se assemelham em um seguinte aspecto: o fazer valer seus direitos, enquanto sujeitos ativos de uma sociedade. Essas reivindicações perpassam não apenas pela busca de direitos civis ou político, mas também intelectual.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras (Língua Portuguesa) na Universidade Federal de Campina Grande (UFMG). Voluntária do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET-Letras) nesta instituição.

<sup>2</sup> Graduanda em Letras (Língua Portuguesa) na Universidade Federal de Campina Grande (UFMG). Bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET-Letras) nesta instituição.

<sup>3</sup> Graduanda em Letras (Língua Portuguesa) na Universidade Federal de Campina Grande (UFMG).

<sup>4</sup> Professora da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) na Universidade Federal de Campina Grande (UFMG). Tutora do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras (PET-Letras) nesta instituição.

Ao observarmos a questão da mulher, enquanto sujeito ativo, por exemplo, perceberemos que esse direito foi negado a ela por muito tempo, uma vez que ela, de um modo geral, sempre ocupou uma posição de inferioridade em relação ao homem. É nesse cenário que surge, então, o movimento feminista, de natureza política que objetivava mudar não o status da mulher, ou status inferior- presente em algumas declarações públicas desde o século XVIII-, buscava reformas bastante amplas, que iam desde a luta pelas reformas culturais, legais e econômicas, até uma teoria feminista acadêmica. Essa última lutava por mudanças relacionadas ao modo de ler o texto literário.

É considerando essa última reforma preconizada pelo movimento feminista, que aqui no Brasil, de certa forma, se desenvolveu no período de 1880, paralelamente, aos movimentos da abolição dos escravos e da proclamação da República, que o objetivo do presente trabalho se instaura. Levamos em consideração o fato de que na literatura, as personagens femininas são, tradicionalmente, apresentadas como submissas e dependentes não só economicamente, mas também psicologicamente do homem, perpassando a visão patriarcal, na qual essas mulheres internalizam sua condição de inferioridade, expressando muitas vezes um extremo conformismo/ aceitação do seu “papel”.

Desse modo, o nosso trabalho tem como objetivo apresentar uma análise uma análise comparativa das mulheres presentes nos poemas *Maria das Águas*, de Lúcio Lins, e *O caso do Vestido*, de Carlos Drummond de Andrade, esses que constituem nosso *Corpus*. Pautados na perspectiva da Literatura Comparada, utilizamos como base teórica a ótica de Carvalhal (2006) e de Nitrini (2012) para a análise de dois poemas de poetas brasileiros e observamos não as diferenças e semelhanças entre esses, ou o modo de reconstrução de um em outro, mas identificamos o modo como os autores apresentam as mulheres, personagens, em seus poemas. Assim, o ponto de vista da Literatura Comparada se justifica não só pelo fato de que estamos lendo aos dois autores; um considerado já um cânone da literatura brasileira, Drummond, e o poeta paraibano Lucio Lins. Mas também, por articularmos a investigação comparativista com o social. Isto é, abordamos a temática da mulher em contextos literários diferentes, o que favorece a visão crítica das literaturas.

Já para observarmos o modo como essas mulheres são apresentadas nos poemas analisados, nós utilizamos como aparato teórico perspectivas de especialistas no âmbito da crítica feminista, essa crítica que surge a partir do desenvolvimento do movimento

feminista, aqui no Brasil por volta dos anos de 1970. Nesse trabalho abordaremos o véis aqui utilizado num tópico específico da fundamentação teórica.

Por fim, ainda nos debruçamos sobre Pinheiro (2007), sobre a abordagem do texto poético no ensino, para então, apontarmos uma possibilidade abordagem dos referidos poemas no ensino, como parte de nossas considerações finais e como contribuição da nossa pesquisa para o ensino de poesia.

## **2. UMA VISÃO GERAL DOS POEMAS;**

Por se tratarem de poemas extensos, exporemos aqui uma síntese de ambos: *O caso do Vestido*, de Carlos Drummond de Andrade e *Maria das Águas*, de Lúcio Lins.

### **2.1 O caso do Vestido**

Conhecido como um poeta modernista, reconhecido pelo seu estilo de versos livres, em *O caso do Vestido*, Carlos Drummond de Andrade nos apresenta um poema longo, com uma estrutura fixa. Constituído por 50 versos heptassílabos, distribuídos organizadamente em 75 dísticos; o poema é uma narrativa em versos, na qual temos uma mãe que conta às suas filhas sobre a traição do marido, o qual se apaixonara por outra mulher. A narrativa tem como ponto central, para o seu desenvolvimento, o motivo/razão do “vestido naquele prego”, questionado pelas filhas. Por meio de um movimento de *flash-back*, a mãe narra para suas filhas o que fez com que ela ganhasse o tal vestido.

### **2.2 Maria das Águas**

O poeta paraibano Lucio Lins nos apresenta, em seu poema, a personagem Maria, Maria das Águas, que canta sua triste trajetória de vida. Maria é uma mulher que era explorada sexualmente desde criança, cresceu no mangue, lugar propenso ao desenvolvimento da prática de exploração sexual infantil. O poema constituído de versos livres apresenta uma narrativa em versos, Maria narra sua vida, expressando a rotina de uma prostituta do cais, na qual se tornou. A narradora mostra ao leitor como era a Maria menina, a Maria que ia tomando corpo, e a Maria que é ruínas.

### 3. A TEORIA COMPARATIVISTA E A CRÍTICA FEMINISTA

Ao trabalharmos com a Literatura Comparada devemos ter em mente que os estudos comparados não são simples atos de comparar dois elementos, observando as suas semelhanças. De acordo com Carvalho (2006) a comparação não pertence aos estudos comparados, ela faz parte do processo mental, o que a torna do domínio de todos e, muitas vezes, inevitável por realizar uma articulação da mente humana com sua cultura.

Com a perspectiva dos estudos comparados, outros conceitos também são podem ser assolados de forma equivocada, são eles: influência, imitação e originalidade. Segundo Nitrini (2000) a influência tem duas acepções distintas, uma que diz respeito ao contato de qualquer espécie que se pode estabelecer entre um emissor e um receptor, a outra diz respeito ao contato direto ou indireto de uma fonte por um autor. No entanto, essa influência pode confundir-se com a imitação, que perde o caráter pejorativo, já que a repetição nunca é inocente, sempre tem uma intencionalidade (CARVALHAL, 2006).

Em relação ao conceito de originalidade, ou invenção para Carvalho (*idem*), ela não está ligada ao “novo”, uma vez que “O desejo de originalidade é o pai de todos os empréstimos, de todas as imitações” (VALÉRY; 1974 *apud* NITRINI; 2000) e se opõe ao plágio por esse deixar “visível pedaços da ‘substância dos outros’”.

Dessa forma, ao realizar um estudo comprado não devemos nos resumir às análises binárias, por se apresentarem semelhanças ou para julgar a influência, se é imitação ou a “originalidade” da obra. Faz-se necessário realizar uma articulação da investigação com as mais diversas áreas do saber. Da mesma forma, realizar o confronto entre obras e autores não se restringe à análise de um tema, por exemplo. Assim, a investigação comparativista de um mesmo problema, em nosso caso um tema, em diferentes obras e/ou autores permite, por meio de uma análise contrastiva, que se amplie ao horizonte e a visão crítica das literaturas.

No que concerne à visão feminista, a partir do desenvolvimento desse pensamento, a mulher tem-se tornado objeto de estudo das mais diversas áreas do conhecimento e com isso surge, então, uma nova crítica, a crítica feminista. Essa teve origem em 1970, nos Estados Unidos, onde surgiu uma série de críticos, juntamente com a França, o que formam duas grandes vertentes de abordagem a Anglo-Americana e a Francesa.

A tendência americana se dedica às mulheres leitoras, ocupa-se da investigação dos estereótipos femininos presente na crítica literária tradicional, como da mulher megera ou anjo, bem como o estudo de escritos por mulheres analisando sua criatividade, trajetória da mulher entre outros aspectos. Já a vertente de ordem francesa volta-se para a mulher como escritora, com o intuito de identificar uma possível linguagem feminina, considerando a Linguística, Semiótica e a Psicanálise. Essa última parte da pressuposição de que esse sujeito abrange desejos, impulsos, fatores sociais, políticos entre outros que estão parcialmente conscientes (BONNICI; ZOLIN, 2009).

Ambas vertentes trabalham no intuito de desconstruir a oposição homem/mulher, e estão articuladas em torno de um eixo de investigação e constatação da estrutura patriarcal, vigente em nosso sistema social.

Partindo para nossa pesquisa, vale ressaltar que o leitor não irá se deparar com a especificação de uma vertente ou de outra, isso porque não nos detivemos a nenhuma obra de autoria feminina, nem observaremos os estereótipos tradicionais. Nosso trabalho utiliza-se do eixo que articula ambas vertentes, investigação e constatação da estrutura patriarcal e de alguns conceitos básicos da crítica feminista, são eles: gênero, falocentrismo, patriarcalismo, e a noção da mulher-objeto.

Para a crítica feminista a noção de gênero está relacionada a uma categoria que implica diferença sexual e cultural; o falocentrismo está relacionado ao pensamento ocidental, no qual a ordem é de predominância masculina; o patriarcalismo implica na organização da família, na qual a autoridade é a figura masculina, o pai; a noção do conceito de mulher-objeto define-se como a mulher submissa, pela falta de voz, aceitação e internalização dos padrões vigentes na sociedade (BONNICI; ZOLIN, op. cit.).

## **4. ANÁLISE DOS POEMAS**

### **4.1 O Caso do Vestido**

As noções de gênero, falocentrismo, patriarcalismo e da mulher-objeto podem ser percebidas no poema ao considerarmos uma época vivida em nossa sociedade, que estava marcada uma diferença sexual e cultural entre o homem e a mulher. Nesse poema temos a presença de uma mulher, nomeada apenas como “mãe”, essa que aparece na narrativa em versos após o questionamento de suas filhas sobre a origem o

vestido, “Nossa mãe, o que é aquele/ vestido, naquele prego?”. Essa mãe é mencionada como a mulher ou esposa apenas em um momento, “mal reparou no vestido / e disse apenas: — Mulher”. O homem é nomeado ao longo do poema como o “pai”, “homem” e “marido”.

Desse modo, percebemos que a mulher passa a ser vista apenas como a mãe, a dona do lar e no momento que é vista como mulher, fato que não faz referência a sexualidade dessa mãe, mas só faz reforçar a ideia da mulher como dona do lar. Já o homem é visto como o sujeito da sociedade que ocupa topo da hierarquia, a figura que representa a visão patriarcal, a quem se deve obediência e respeito.

Já sabemos que a mulher surge no poema a partir dos questionamentos das filhas sobre a origem do vestido no prego. Após esse questionamento a mãe responde apressadamente numa tentativa de se esquivar desses questionamentos, no entanto as filhas insistem, e a resposta acaba por demonstrar medo desse pai, “Minhas filhas, boca presa/ Vosso pai evém chegando.”. Anunciada a origem do vestido, “Era uma dona de longe, /vosso pai enamorou-se.”, a mãe expressa sofreu maus tratos por seu marido, esses motivados pela paixão de seu marido por outra mulher:

E ficou tão transtornado,  
se perdeu tanto de nós,  
  
se afastou de toda vida,  
se fechou, se devorou,  
  
chorou no prato de carne,

Apaixonado pela “dona de longe”, o marido/ o pai pede/manda sua esposa pedir aquela outra mulher que fique com ele, e agindo de modo submisso, ela o atende:

me pediu que lhe pedisse  
a essa dona tão perversa,  
  
Que tivesse paciência  
E fosse dormir com ele...”

Por essa mulher, esse homem daria todos os seus pertences; no entanto, ela só o aceitou só através do pedido de sua esposa:

E lhe roguei que aplacasse  
de meu marido a vontade.

Eu não amo teu marido,  
me falou ela se rindo.

Mas posso ficar com ele  
se a senhora fizer gosto,

só pra lhe satisfazer,  
não por mim, não quero homem.

Depois desse momento vivido pela mãe, temos expressado no poema que essa mulher/ mãe sofre danos e maus tratos além de físicos, morais e psicológicos também, vejamos trechos do poema que justificam essa visão:

“[...] sai pensando na morte,  
mas a morte não chegava.

[...] passei ponte, passei rio,

[...] não comia, não falava

tive uma febre terçã,  
mas a morte não chegava.

Fiquei fora de perigo,  
fiquei de cabeça branca,

Perdi meus dentes, meus olhos,  
costurei, lavei, fiz doce,

minha mãos se escalavraram,  
meus anéis se dispersaram [...]”

Porém, o homem, agindo da mesma forma de o detentor do poder, trata essa outra mulher da mesma forma, como uma mulher-objeto, cuja obrigação era ficar com ele para lhe dar prazer. Essa outra mulher acaba por apaixonar-se por esse homem casado no momento em que ele já não a mais queria, embora fizesse de tudo, como podemos ver nas seguintes estrofes:

Eu não tinha amor por ele,  
ao depois amor pegou.

Mas então ele enjoado  
confessou que só gostava

de mim como eu era dantes.  
Me joguei a suas plantas,

fiz toda sorte de dengo,  
no chão rocei minha cara,

me puxei pelos cabelos,  
me lancei na correnteza,

me cortei de canivete,  
me atirei no sumidouro,

bebi fel e gasolina,  
rezei duzentas novenas,

dona, de nada valeu:  
vosso marido sumiu.

Essa outra mulher também tomada como objeto retorna ao lar da mulher casada e lhe presentei com um vestido, o vestido cuja origem é questionada por suas filhas. Essa mulher, depois de explorada volta, não como antes, mas sim “pobre, desfeita, morfina”.

De volta para seu lar, o pai retorna com a mesma autoridade dantes, tratando sua esposa da mesma forma, como a dona do lar e é justamente nesse momento que ele a chama por “mulher”, deu ordens e ela, sua esposa, acatou como dantes:

Olhou pra mim em silêncio,

mal reparou no vestido  
e disse apenas: — Mulher,

põe mais um prato na mesa.  
Eu fiz, ele se assentou,

comeu, limpou o suor,  
era sempre o mesmo homem,

[...]

de que tudo foi um sonho,  
vestido não há... nem nada.

No final do poema, assim como ao longo dele, a mãe termina expressando a suas filhas o medo que sente desse homem, “Minhas filhas, eis que ouço/vosso pai subindo a escada.”.

Outros aspectos ainda podem ser observados nesse poema, como a questão do ritmo, da linguagem e da estrutura. Com relação ao primeiro, podemos observar que apesar de não apresentar uma estrutura típica de dialogo, tal poema assim deve ser lido, já que se trata de uma narrativa que envolve uma conversa entre a mãe e suas filhas. Isso também remete ao título do poema, visto que um “Caso” trata-se de um gênero oral. Quanto à linguagem, podemos observar que o presente poema é fortemente marcado pela presença de pronomes de tratamento e possessivos - minhas filhas, vosso

pai, nossa mãe-, o que nos é revelador de uma época, a qual se usava muito esses recursos linguísticos no cotidiano, especialmente no âmbito familiar, o que expressava respeito à hierarquia familiar.

Já em relação à estrutura, podemos observar que diferentemente de muitos poemas Drummondiano que são estruturados em versos livres, em “O caso do Vestido”, o poeta utiliza-se de uma forma fixa para seu poema. Essa forma estrutural pode nos remeter a dada época da nossa sociedade, na qual os homens e mulheres eram enquadrados dentro dos padrões vigentes, de um modo geral de forma grotesca, o homem dava as ordens e a mulher acatava.

#### 4.2 Maria das Águas

O poema *Marias das Águas*, de Lucio Lins, traz Maria como a personagem de sua narrativa em versos. Maria cresceu no mangue, ainda menina e inocente acaba por tornar-se prostituta do Cais. A Maria menina transforma-se em Maria mulher servindo aos homens que a ela chegavam muito “antes do vinho da primeira sangria”; isto é, antes da primeira menstruação. Esse ambiente parece ser propício para que Maria desempenhe tal atividade, o que faz com que Maria sequer tenha o direito de ter uma oportunidade de escolha, “já tentava esse mar/sem ser de mãos dadas”. Maria acaba acostumando-se a essa vida que lhe foi ofertada, e “o cais tomando gosto/ pelos prazeres de Maria”.

De diferentes lugares, de idiomas diferentes, esses homens encontravam em Maria uma forma de suprir suas necessidades e desejos sexuais; Maria configura-se como uma verdadeira mulher-objeto, como podemos observar na seguinte estrofe:

me chegavam  
com suas falas  
diferentes  
com seus falos  
urgentes  
e me vestiam  
a rigor  
para suas fantasias

É através de uma rotina desgastante, na qual Maria diz: “eu me despia/ eu me vestia/ eu me trocava”, que a Maria que agora canta, no poema do poeta paraibano, já não é mais a Maria que se entregou a essa vida de prostituição. A personagem que narra que sua trajetória “é hoje, lodo”, até tornar-se “garrafa sem mensagem”. Maria hoje é

“só ruínas/ de um corpo antigo” e “resta/em mim/ o que esqueceram/ em mim/ as marcas/ de mastros e dentes/ a ferrugem/ das âncoras tatuada”.

Esses aspectos fazem com que o sorriso de Maria seja em formato convexo, “e quando rio/ rio doce/ arco-íris nos lábios”, e que sua seu choro seja frio “orvalho na lágrima”. Além disso, Maria que desde o início do poema já expressava que seu nome era um fado- o que podemos fazer menção ao texto bíblico-. Não só por Maria ser uma prostituta e parecer diretamente ligada à personagem bíblica de Maria Madalena, mas também por saber que Maria, mãe de Jesus, foi uma mulher de servidão ao seu Deus. Percebemos, então, que a personagem do poema parece-nos conformada com sua condição de Maria, mulher de servidão, uma mulher objeto marcada pela subordinação, visto que Maria parece referir-se a sua vida como uma predestinação, como podemos perceber nas seguintes estrofes:

veio de mim  
esse mar  
que hoje bebo

veio de mim  
esse mar  
de amar sobejo

veio de mim  
ser Maria  
Maria das Águas

Em relação à imagem do homem presente no poema “Maria das Águas”, essa foge totalmente da visão patriarcal, visto que não temos uma organização de uma familiar. No entanto, temos nitidamente a visão de um homem que tem condições de imperar sua ordem, ou seja, “os tantos” e “tantos barcos” que chegaram a Maria, os marujos encontraram nessa mulher um “lugar” que predomina a ordem masculina, e de trata-la como um objeto, cuja serventia era suprir seus prazeres diversos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista, o caminho que traçamos ao longo desse trabalho, podemos observar a importância da Literatura Comparada como um apoio para o trabalho com a Crítica Feminista, visto que essa primeira nos possibilita integrar com a segunda, servindo de complemento para uma atuação específica, em nosso caso, o estudo que abordam a questão da mulher. Essa integração nos favorece uma visão ainda mais crítica da literatura estudada.

No que diz respeito à Crítica Feminista, em específico, podemos observar que esses estudos nos são de grande importância, por se tratar de pesquisas num campo da literatura ainda pouco habitado, apesar do avanço já conquistado através de estudos já realizados por essa nova crítica, a exemplo dos da ANPOLL. Como afirmam Bonnici e Zolin (2009) é como se essas vozes outras não fossem dignas de figurar nos currículos escolares. E é justamente essa visão que justifica nosso interesse em pesquisar sobre essa literatura, em específico a poesia que aborda a questão da mulher, como afirma Adélia em *Licença poética* “essa espécie ainda marginalizada”.

Assim, partindo para o âmbito do ensino da literatura, vimos que os poemas aqui analisados podem ser apresentados como uma possibilidade de abordagem no Ensino Médio, visto que nossa preocupação não está pautada apenas na abordagem do tema da mulher, enquanto grupo marginalizado da sociedade, mas no trabalho da poesia em sala de aula, que de acordo com Pinheiro (2007), de todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado na sala de aula. A utilização de ambos os poemas pode provocar uma discussão bastante proveitosa com os alunos, por se tratar de temas transversais, a questão da exploração da mulher, além de possibilitar um diálogo com outras disciplinas, porém o texto poético não pode servir de pretextos moralizantes (PINHEIRO, 2007). Nossa demarcação do trabalho com os poemas no Ensino Médio se dá pelo fato de um dos poemas apresentarem uma linguagem erótica, muito bem trabalhada. Nessa contribuição que aqui deixamos, vale ressaltar que o professor não pode amedrontar-se em levar os poemas pelo fato de serem extensos, pois sua leitura se encarrega de transformá-lo em algo muito prazeroso e não cansativo.

Outro ponto que se deve considerar nesse trabalho é o fato de utilizarmos autores consagrados na literatura brasileira, sendo um desses já considerado um cânone da literatura, Carlos Drummond de Andrade. Essa questão nos traz uma boa reflexão, visto que uma das tendências a partir dos estudos culturais, os que envolvem aspectos da sociedade, inclui-se aí os estudos da crítica feministas, a exclusão do cânone em virtude da apreciação da literatura marginalizada. No entanto, a partir da nossa pesquisa, nos foi possível reforçar a visão de que podemos trabalhar a literatura de boa qualidade sem excluir uma ou outra, utilizando assim a Crítica Feminista e da Literatura Comprada.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 33. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria literária**: abordagens teóricas e tendências contemporâneas. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

CARVALHAL, Tania Franco, 1943- **Literatura comparada**/ Tania Franco Carvalhal. – 4ª ed. rev. e ampliada. – São Paulo: Ática, 2006.

LINS, Lúcio. **Todas as águas**. João Pessoa: Inter arte Comunicações, 2006. p.114-123.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**: história, teoria e crítica. 2. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

PINHEIRO, Hélder e NÓBREGA, Marta. **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007

## CAMÕES EM SALA DE AULA: TRABALHANDO COM A LEITURA ORAL

Hermano Aroldo Gois OLIVEIRA (PIBID/UFCG)<sup>1</sup>  
José Mário da SILVA (Orientador-UFCG)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Mesmo sendo um gênero essencial na sala de aula a poesia ainda é deixada em segundo plano, isso em decorrência da falta de interesse dos alunos, ou da pouca preparação por parte dos professores. Essa falta de preparação dos educadores com esse gênero lírico se reflete no trabalho em sala de aula, isto é, o poema é usado apenas como pretexto para estudo de aspectos gramaticais e estruturais, o que torna as aulas com esse gênero cada vez mais metódicas e superficiais. Entretanto, é imprescindível o trabalho com a poesia dentro do contexto escolar, tendo em vista a sua finalidade que é estimular a fantasia, a imaginação, dentre outros fatores. É uma alternativa para aprimorar o trabalho com o aludido gênero dentro da sala de aula é por si utilizar da leitura oral, pois só assim, “pela leitura oral que o leitor vai perceber as nuances sonoras e semânticas, vai descobrir imagens que passam despercebidas numa primeira leitura.” (PINHEIRO, 2012). Diante desse contexto, o presente trabalho – recorte de um estágio para obtenção de créditos da disciplina Literatura Portuguesa I, ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL/UFCG) em 2012.1 - tem como objetivo apresentar algumas considerações, com base na análise de dois sonetos que tematizam o amor, do poeta português Camões, a partir da proposta de atividade para sala de aula que priorize a leitura oral de Hélder Pinheiro (2007). O referido trabalho fundamenta-se nos estudos de Rodrigues (1993), Moisés (1968), Saraiva e Lopes (1982).

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia; Ensino; Leitura oral.

### 1. INTRODUÇÃO

No universo escolar há uma necessidade de se trabalhar com os gêneros literários, dentre os quais, a poesia, que, por sinal, deveria receber destaque tendo em vista a sua função que seria dar vez à criatividade, à fantasia, à imaginação; no entanto, a poesia, na prática, passa a ser o gênero menos prestigiado no fazer pedagógico. E quando se trabalha a poesia, na maioria dos casos, ela é usada apenas como pretexto para a abordagem de aspectos gramaticais e estruturais, o que torna as aulas com esse gênero cada vez mais metódicas e superficiais, além de privar os alunos de uma experiência mais significativa com o texto literário.

Dessa forma, cabe ao profissional de educação procurar alternativas para trabalhos mais prazerosos com o gênero em questão. Hoje, com a massificação da literatura infantil e juvenil, há um leque de propostas indicando formas de melhor trabalhar com a poesia, tais como a leitura oral, improvisação, ou a partir de temas, ou ainda, a partir de um poeta procurar nas suas obras traços da sua peculiaridade entre

<sup>1</sup> Graduando em Letras (Língua Portuguesa) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista PIBID/UFCG.

<sup>2</sup> Professor da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

outras, que podem, não todas, ser trabalhadas, sobretudo nas séries iniciais, local onde se pode encontrar ou inculcar o gosto pela leitura.

Sobre o uso da leitura oral, o qual o presente trabalho dá preferência, ainda é pouco explorado pelos professores, mas não só por eles, como também pelos alunos e leitores em geral. Portanto, este trabalho, visto como a união da teoria e da prática em sala de aula, tem por finalidade apresentar algumas considerações sobre a leitura oral de poemas, para isso se valerá da proposta de ensino apresentada por Hélder Pinheiro (2007). Logo, se perceberá aqui uma maior predileção pelo incentivo a leitura em voz alta.

Para alcançar o objetivo proposto, este trabalho está dividido em cinco partes: na seção 1, há uma breve introdução acerca da poesia e seu destaque diante de outros gêneros literários. Na seção 2, e nas subseções, a fundamentação teórica, o que está incluída uma síntese sobre a função da poesia, um destaque para a realização oral de poemas e suas implicações, além da proposta de ensino de Hélder Pinheiro (2007). Na seção 3, há a aplicação da sugestão sobre leitura oral com base na análise de dois sonetos que tematizam o amor, de Luis Vaz de Camões. Na penúltima seção, apresentamos as considerações finais. E, por fim, na seção 5, indicamos a bibliografia, parte na qual se destina a listar as referências bibliográficas que contribuíram para a produção do trabalho.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Função da poesia**

A poesia sensibiliza qualquer ser humano. É a fala da alma, do sentimento. E precisa ser cultivada (Afonso Romano de Sant'Anna).

A partir da citação de Afonso Romano fica clara a função social da poesia, isto é, de “sensibilizar qualquer ser humano”, e isso só pode acontecer por meio do contato com esse gênero tão rico em detalhes, em informações. É por meio do contato com a poesia que o leitor vai dando vida à criatividade, à fantasia, à imaginação, como também, é por meio desse contato que o leitor vai construindo significado para aquilo que vai lendo. Logo, percebe-se o quanto é importante o trabalho com a poesia, sobretudo nas séries iniciais, tendo em vista que é na primeira fase do ensino que o aluno vai criando o gosto pela leitura, que se cria o hábito de ler.

No entanto, mesmo tendo a certeza de que se trate de um gênero essencial na sala de aula a poesia ainda é deixada em segundo plano, isso em virtude de vários fatores, tais como a resistência da própria escola que vê esse gênero literário como desinteressante no fazer pedagógico, e, assim, busca o trabalho com os textos em prosa, e, dessa forma, priva os discentes dessa experiência mágica. Outro fator estaria voltado para a atenção dos professores que na maioria das vezes se sentem incompetentes para trabalhar com a poesia, ou até mesmo não tiveram uma formação significativa durante a vida acadêmica, o que deixa lacuna na prática pedagógica.

Além do mais, dando uma atenção especial às primeiras séries do ensino, é válido destacar que os alunos não se sentem motivados a se envolver com a poesia, e assim o “li, mas não entendi”, “não sei ler poesia”, “o que o eu lírico quis dizer aqui, professor?” passa a ser tão corriqueiro durante o trabalho com a poesia dentro da sala de aula.

Diante do quadro acima é visível que a poesia não tem um lugar especial dentro do ambiente escolar, assim sendo o que seria pertinente fazer para inverter essa imagem? O primeiro ponto seria o estar ciente da poesia, e quanto a isso o professor Hélder Pinheiro (2007) tem a considerar:

“A consciência de que a poesia é sempre ‘comunicação de alguma nova experiência’ tem sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. O modo como o poeta diz – e o que diz ou comunica – sua experiência, permite um encontro íntimo entre Leitor-obra que aguçar as emoções e a sensibilidade do leitor” (p. 22).

Note que o professor cita sobre a experiência do poeta e de que como pode ser transmitida, bem como, a forma na qual é conduzida tem grande importância na receptividade do leitor, e ainda acrescenta que dependendo desta forma pela qual foi procedida pode permitir ou não uma identificação expressiva pelo leitor, ou seja, é imprescindível um significativo contato com a poesia dentro da sala de aula para que venha surtir um relevante efeito nos alunos. Desse modo, é evidente o trabalho da poesia na sala de aula. Contudo não é qualquer poesia, nem de qualquer modo. Sobre esse ponto, Hélder Pinheiro (2007) alerta sobre o cuidado que se deve ter com o material literário que chega aos alunos por meio do livro didático, pois se sabe que mesmo com as avaliações do MEC ainda há aqueles velhos esquemas pragmáticos que dão preferência apenas à forma e deixam de lado o sentido.

Outro ponto a se considerar sobre a poesia de acordo com Hélder Pinheiro (2007, *apud* ELIOT, 1991) é o que leva em conta que:

“A poesia tem a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção: esse sentimento e emoção são particulares, ao passo que o pensamento é geral. É mais fácil pensar do que sentir uma língua estrangeira” (p. 29)

Basta esses dois pontos para se entender o porquê é tão importante se trabalhar com a poesia, e assim dar uma atenção maior a esse gênero. Mais do que isto, perceber que privar os alunos desse contato é também privá-los de se aventurar nas experiências do outro.

## 2.2 Realização da leitura oral e sua RESISTÊNCIA

Entendido que a poesia deva ter um espaço especial no ambiente escolar diante de todos os benefícios que esse gênero pode trazer a quem ler, é importante saber de que forma pode ser trabalhada, de que forma pode ser executada no fazer pedagógico para que assim possa se aproximar dos alunos. É necessário, para este momento, destacar a preferência do presente trabalho em se trabalhar com a poesia através da leitura oral, embora haja outras formas expressivas de se envolver com poesia a fim de incutir o desejo dos discentes, tais como a improvisação, ou a partir de temas, ou ainda, a partir de um poeta procurar nas suas obras traços da sua peculiaridade. Logo é perceptível o leque que se tem no fazer pedagógico com esse gênero lírico.

Voltemos a nossa atenção para a leitura. O primeiro passo depende do professor, tudo vai depender da sua experiência significativa com a leitura de poemas, logo é indispensável que ele seja realmente um leitor<sup>1</sup>. O que não quer dizer que é necessário que o docente seja um erudito, e sim, que o seu contato com a poesia tenha sido proveitoso.

No entanto, há uma grande resistência por parte de professores, mas não só deles, como também dos alunos, de leitores comuns para fazer a leitura de poemas em voz alta, isso se dá pela dificuldade de se adequar as pontuações, ou até mesmo pela timidez. Dessa forma, cabe o interesse em trabalhar com a leitura oral, tendo em vista o que se obtém através dessa forma de leitura:

---

<sup>1</sup> HÉLDER PINHEIRO, *Ibid.* p. 26.

“Ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva. Portanto, não é tarefa ligeira. É preciso ler e reler o poema, valorizar determinadas palavras, descobrir as pausas adequadas, e, o que não é fácil, adequar a leitura ao tom do poema” (PINHEIRO, *ibid.* p. 34)

Logo, é compreensível a resistência de alguns por se utilizar da leitura em voz alta, o que priva de um contato mais expressivo com o poema que se ler. Ainda em se tratando da atuação do professor, é válido destacar que a sua resistência se dá pela lacuna deixada desde a graduação, onde não houve uma boa preparação em disciplinas que envolvessem a prática com a poesia, se é que existem disciplinas que trabalhem com essa formação. E, assim, essa resistência não só dos docentes, mas como já referido, dos discentes e de leitores comuns, algumas vezes podem afastar da poesia.

### **2.3 Algumas sugestões sobre o ensino da poesia com a leitura Hélder Pinheiro (2007)**

Sobre o trabalho com a leitura de poema lírico, o professor de literatura brasileira e infanto-juvenil, Hélder Pinheiro traz na sua obra intitulada *Poesia na sala de aula* (2007), publicada pela Editora Bagagem, três normas que quando empregadas podem facilitar na compreensão mais vasta do poema, são elas: 1) “é lê-lo todo sem parar, quer você ache que entende, quer não”, aqui entende-se como “conhecendo o território”, é interessante que antes de qualquer levantamento de ideia de um poema, que o conheça, e para isso se vale de uma leitura silenciosa. Quanto a esse ponto Hélder Pinheiro (2007) comenta sobre a “unidade que todo poema lírico tem”, e essa só será possível a compreensão a partir da leitura de um poema, como um todo, e de uma vez. 2) “Repetir toda leitura, mas com um diferencial, a leitura deve ser em voz alta”, para essa segunda norma é interessante considerar que mediante a leitura oral o leitor obrigatoriamente irá entender melhor as palavras empregadas no poema. Ademais, o leitor só terá condições de passar para as próximas estrofes caso tenha compreendido cada palavra da estrofe anterior. Segundo o professor de literatura brasileira essas duas normas citadas são as mais importantes para a compreensão de um poema.

Por fim, mas não menos importante, a 3) “Por que certas palavras saltam do poema e atraem a atenção? Será por causa do ritmo? Ou da rima? Ou são palavras repetidas? Várias estrofes parecem referir-se às mesmas ideias; sendo assim, essas ideias formam algum tipo de sequência?” Note que para esse momento há unidas uma

série de questionamentos que consiste em respondê-los a fim de contribuir para uma significativa assimilação de um poema.

É digno de nota quanto a essas normas apresentadas que não passam de um método de leitura na qual quando empregadas surtirão efeitos positivos, mas não se pode e nem se deve considerar como o único método, tendo em vista a percepção do leitor que aos poucos, mediante o contato com o poema, vai criando o seu próprio método.

### 3. SONETO(S) CAMONIANO DENTRO DA SALA DE AULA<sup>1</sup>

Diante das considerações acima do professor Hélder Pinheiro (2007), procuraremos nesse tópico apresentar a aplicação daquelas três normas. Para isso, foi escolhido o soneto, pois etimologicamente trata-se de “pequena canção” ou “pequeno som”, assim nada mais pertinente para se trabalhar com a leitura oral; além da sua forma, isto é, tipo de poema de forma fixa, composto de duas estrofes de quatro versos (quartetos) e duas de três versos (tercetos)<sup>2</sup>, por se tratar da facilidade em si trabalhar com a estrutura fixa, padronizada. No entanto, não se trata de qualquer soneto, e sim daqueles escritos por Camões que contêm uma sensibilidade que às vezes comove, como comenta Rodrigues (1993):

“A linguagem dos sonetos camonianos imita a matéria dramática da vida e da aventura, embelezando-a com o gosto e com a sensibilidade, dela fazendo um ideal com o gosto e com a sensibilidade, dela fazendo um ideal de poesia, que tem sido imitado ao longo dos tempos” (p. 24).

Quando se fala de Camões não há como deixar de mencionar sobre o tão celebrado *Os lusíadas* (1572) que retrata a bravura portuguesa, uma das suas obras poéticas mais comentadas na literatura, sobretudo na portuguesa. Entretanto, pouco se sabe a respeito da vida amorosa e cidade de origem do escritor português: quem foram as suas amadas; qual foi o seu berço. Sobre esse último ponto, destaca Moisés (1968): “Teria nascido em 1524 ou 1525, não se sabe se em Lisboa, Alenquer, Coimbra ou

---

<sup>1</sup> O presente tópico é recorte de um estágio para obtenção de créditos da disciplina Literatura Portuguesa I, ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL/UFCEG) em 2012.1.

<sup>2</sup> Estrutura de um Soneto italiano ou petrarquiano (ESMERALDO, 2012).

Santarém” (p. 81). Logo, não há um consenso sobre a veracidade da vida e obras desse poeta português, e sim “achismos”, como se pode notar em:

“A biografia e a bibliografia de Luis Vaz de Camões levantaram numerosos problemas insolúveis por falta de dados. Alguns fatos apurados como certos, ou mais prováveis, através de documentos oficiais (registros das armadas, carta de perdão, cartas de tença ou pagamento), de memórias conservadas pelos primeiros biógrafos, que conheceram o poeta ou contemporâneos dele, e de alusões autobiográficas precisas na sua própria obra, permitem formar uma ideia geral do que foi a vida de Camões” (SARAIVA e LOPES, 1982, p. 323).

Ao que se sabe, o poeta mudou-se para Coimbra a fim de estudar. E sobre a sua situação econômica, tudo parece indicar que era pobre, embora viesse de uma família fidalga. Além desse detalhe, é digno citar que o autor perdeu o olho direito, isso quando entrou para o exército, por volta de 1549.

Além dos dados já expostos, no seu currículo ainda há envolvimento em briga de rua, prisão e exílio. Mas também não só foi de sofrimento que o poeta viveu, isto é, a partir da publicação da sua tão celebrada obra poética, já comentada acima, é que obteve tamanho destaque e ajuda financeira. Em se tratando das publicações, é importante ressaltar que os seus poemas líricos, só vieram a ser publicados quinze anos depois da sua morte, sob o título de *Rythmas* (Rimas). Quanto a estes poemas, vale salientar o que há mais de recorrente, a saber, “expressão da dor amorosa”, (RODRIGUES, 1993, p. 22).

Conhecido sobre a preferência por trabalhar com o soneto e em especial com os escritos por Camões, partiremos agora para o aspecto analítico de apenas dois sonetos que têm como temática o amor, conteúdo esse tão sublime, tão universal.

*“Amor é um fogo que arde sem se ver,  
é ferida que dói, e não se sente;  
é um contentamento descontente,  
é dor que desatina sem doer.”*

Na estrofe acima há claramente o que há de mais fino e sutil de Camões, o *amor*, mas esse em especial, com ressalvas: há aqui um amor, mas não puro, completamente sublime, e sim acompanhado de dor. É como o eu lírico indicasse que o amor, tal como sentimos, “é um fogo” – já no primeiro verso -, o que poderia ser qualquer tipo de fogo a julgar pelo artigo indefinido (o), porém, logo após a definição de amor acompanha-se

a especificar que tipo é este, neste caso “que arde sem se ver”. O uso dos verbos “arder” e “ver” corroboram para uma troca de sentidos – sentir e ver – que faz total sentido quando se trata de amor. E para o autor, em especial. Uma vez que não é segredo para nenhum estudioso, na vida de Camões, sobre os envoltimentos amorosos efetivos. Entretanto, não se sabe ao certo a identidade desses amores. O motivo também não nos é informado: se era segredo do próprio autor que não queria expor sua intimidade ou preservação de identidade por serem mulheres da alta sociedade.

Em apenas uma estrofe há quatro conceitos para o amor: o primeiro já mencionado acima; o segundo, “é ferida que dói”; o terceiro “é um contentamento”; e por fim, o quarto “é dor”. No entanto, note que para cada conceito dado há o acompanhamento de uma explicação o que o torna, o “amor,” algo mais delicado, mas ao mesmo tempo com pinceladas de “dor”. Aspecto tão marcante na poesia de Camões “transformar brutalidade em energia de delicadeza”, isso graças a influências do latim clássico, como afirma Rodrigues (1993): “(...) combinação astuciosa de palavras, na capacidade de sugerir emoções e, sobretudo na capacidade de apresentar imprevistos da sensibilidade amorosa” (p. 25). Não só isso, mas também a presença da figura de linguagem bastante usada pelo poeta, antítese. Ou mais precisamente, como alega Rodrigues (*op. cit.*) “(...) a figura principal do soneto camoniano” (p. 30). Como pode ser vista: “é ferida que dói, e não se sente,” / “é um contentamento descontente,” / “é dor que desatina sem doer”. Mas essa figura de linguagem não para por aí, é vista praticamente em todo o soneto. Como podemos exemplificar nas duas estrofes abaixo:

*“É um não querer mais que bem querer;  
é um andar solitário entre a gente;  
é nunca contentar se de contente;  
é um cuidar que ganha em se perder.  
É querer estar preso por vontade;  
é servir a quem vence, o vencedor;  
é ter com quem nos mata, lealdade.”*

Note que Camões usa e abusa da antítese para se expressar, mas faz isso com sentido, com maestria sem cair nos exageros e artificialidade. Para esta habilidade do português e entendermos um pouco mais, vejamos a análise de Rodrigues (1993):

“A antítese em Camões consiste em mostrar o mesmo objeto sob duas perspectivas distintas e opostas. Com essa técnica, Camões não pratica um mero jogo verbal, como vieram a fazer, mais tarde, alguns poetas barrocos. Camões simplesmente exprime as contradições e

perplexidades inerentes a própria vida humana. Quer mostrar o homem dividido, sobretudo entre a esfera do ser e a do parecer” (p. 30)

Assim fica claro nas palavras do professor da Universidade de São Paulo que Camões, diferente de outros poetas, sabe usar, e muito bem, diga-se de passagem, a antítese. Além disso, ainda na fala do professor, o poeta faz uso da figura por perceber que já é inerente ao homem, como algo normal, corriqueiro. Isso por sermos naturalmente contraditórios e complexos.

*“Mas como causar pode seu favor  
nos corações humanos amizade,  
se tão contrário a si é o mesmo Amor?”*

Por fim, já na última estrofe o eu lírico se vale de um questionamento (e por que não uma resposta?) para concluir toda a sua ideia sobre o que seja o amor. Será que existe algo mais contraditório que o amor? Poderíamos nos estender entre folhas e mais folhas a fim e obter a resposta, e mesmo assim correríamos o risco de não encontrá-la. Logo, fica claro a delicadeza, a sensibilidade que o poeta usa no tratamento sobre o amor é rapidamente perceptível no soneto acima.

Passemos agora para apreciação do segundo soneto escrito por Camões, neste mais uma vez o poeta fala sobre o amor, porém diferente do primeiro soneto em que, naquele há apenas um estudo sobre a temática, sem referenciar alguém em especial, neste o escritor, ou se distanciando dele, o eu lírico já se liberta do pudor em preservar a identidade, embora não há referência a nome nenhum, e sim o uso de pronome de tratamento, como se percebe:

*“Quem vê, Senhora, claro e manifesto  
O lindo ser de vossos olhos belos,  
Se não perder de vista só em vê-los,  
Já não paga o que deve a vosso gesto.  
Este me parecia preço honesto;  
Mas eu, por de vantagem merecê-los,  
Dei mais a vida e alma por querê-los,  
Donde já não me fica mais de resto.”*

Sabemos que nem toda obra que lemos de um autor é fiel a sua trajetória, que nem sempre é fruto da sua experiência, e sim apenas da sua imitação. Dessa forma, não podemos supor que tudo, ou mais precisamente este soneto é experiência real de Camões, de um amor outrora sentido. Como podemos exemplificar a partir da definição de Aristóteles apresentada por Rodrigues (1993): “Desde a *Arte poética*, de Aristóteles,

sabe-se que todo poeta imita algo do mundo da natureza e/ou do mundo dos homens” (p. 24). Assim, sobre a arte de imitar Camões não foge a regra. Mas também não podemos negar o fato de que há verdadeira ligação entre a sua linguagem e a sua vivência, como vemos a seguir:

“Camões, sem deixar de exprimir todas estas modalidades de vivência, serviu-se profundamente da *experiência real* que teve nas muitas aventuras que viveu. A linguagem dos sonetos camonianos imita a matéria dramática da vida e da aventura, embelezando-a com o gosto e com a sensibilidade, dela fazendo um ideal com o gosto e com a sensibilidade, dela fazendo um ideal de poesia, que tem sido imitado ao longo dos tempos” (*idem*).

Assim, sobre a linguagem camonianiana é claro a sua sensibilidade, o que a torna um ideal de poesia que tanto influenciou a poesia “barroca, a neoclássica, a romântica e também a moderna” (RODRIGUES, *op. cit.*).

*“Assim que a vida e alma e esperança,  
E tudo quanto tenho, tudo é vosso,  
E o proveito disso eu só o levo.*

*Porque é tamanha bem-aventurança  
O dar-vos quanto tenho e quanto posso,  
Que, quanto mais vos pago, mais vos devo.”*(p. 05)

Quando lemos as duas últimas estrofes acima logo questionamos se há um amor realmente assim, tão generoso a ponto de dar tudo o que se tem a amada. Um pouco distante da nossa realidade. Porém, se formos analisar segundo a época em que foi escrito, na qual havia uma apreciação das concepções platônicas no Humanismo e também no Renascimento que atuaram “decisivamente na concepção de *mulher ideal* (grifos nossos), em voga na poesia da época” (RODRIGUES, *op. cit.*, p. 13). Diante desta citação fica claro o posicionamento do eu lírico em idealizar a “Senhora”. Entretanto, há mais um detalhe, isto é, nos poemas de Camões percebe-se que ao idealizar a mulher há tons de saudades: “Este me parecia preço honesto;” Logo, algo que já passou, explicitado pela conjugação do verbo “parecer” no pretérito imperfeito que indica passado, mas um fato habitual do passado. Assim, mais uma vez nos apoiamos nos estudos de Rodrigues (*op. cit.*), desta vez para explicitar sobre a saudade materializada por Camões: “Uma saudade que, entendida platonicamente, é o desejo de ascender à formosura suprema (...)” (p. 12). Ou seja, a saudade empregada por Camões tem por intuito de reviver aquilo que se passou.

Preferencialmente os dois sonetos analisados acima abordaram a mesma temática – amor, muito embora de forma diferente o que é bem comum na linguagem camoniana, ou seja, discorrer sobre o amor com tamanha sensibilidade; seja por imitação da vida, seja através da idealização da ou de uma amada, mas materializado em tons da saudade. No entanto, como aponta Rodrigues (*op. cit*) na sua introdução presente no livro “Sonetos de Camões: roteiro de leitura”, a poesia de Camões “fala tanto de amor quanto dos desajustes da vida ligados ao amor” (p. 05).

Em síntese, a presente análise desses sonetos se pautou nas dicas sobre realização oral do poema que serviram para a apreensão mais ampla do gênero lírico. Mesmo já sinalizado no artigo, é interessante ressaltar: o que foi visto aqui é uma aplicação, cabendo a professores juntamente com os seus alunos fazerem o mesmo a fim de obter êxito no trabalho com o poema, porém fica subentendido que não é a única maneira, pois cada leitor com o tempo vai descobrindo formas que melhor contribua para a assimilação desse gênero literário.

#### **4. PALAVRAS FINAIS**

Diante do levantamento sobre a poesia fica entendido que é por meio do contato com esse gênero lírico que o leitor vai dando vida à criatividade, à fantasia, à imaginação, bem como, é por meio do contato que o leitor vai construindo significado àquilo que vai lendo. Desse modo, percebe-se o quanto é importante o trabalho com a poesia, sobretudo nas séries iniciais, tendo em vista que é na primeira fase do ensino que vai criando o gosto pela leitura, que se cria o hábito.

Além do mais, mesmo considerando os benefícios de si trabalhar com esse gênero é fato o descuido que sem tem, a exemplo a própria resistência da escola que vê esse gênero literário como desinteressante no fazer pedagógico, e assim, busca o trabalho com os textos em prosa, e dessa forma priva os discentes dessa experiência mágica. Como também, dos professores que na maioria das vezes se sentem incompetentes para trabalhar com a poesia, isso possivelmente em decorrência da sua formação acadêmica, em que deixa lacuna na prática pedagógica.

Sendo assim, conclui-se que há uma necessidade de reverter esse quadro sobre o ensino de poesia em sala de aula, e uma forma é por encontrar meios que estimulem o trabalho expressivo, como também seja prazeroso tanto para quem estar na posição de transmissor, nesse caso o professor, quanto para aquele que se encontra na posição de

receptor, os alunos. Sabe-se que há inúmeras formas de se trabalhar com a poesia, entretanto o presente artigo prioriza a leitura em voz alta, e vale-se de três normas sugeridas pelo professor Hélder Pinheiro (2007) que quando empregas surtem positivos efeitos na assimilação de poemas.

Ainda conclui-se que dado a importância da leitura em voz alta percebe-se que por meio dela tem-se a possibilidade de observar detalhes que passariam despercebidos numa leitura desatenta. Assim, cabe ao professor, enquanto responsável pelo transmitir o conhecimento, treinar antes a leitura oral. Ler várias vezes para ele próprio pode contribuir para ter mais confiança na hora de levar o poema para sala de aula. E dessa forma terá maior confiança para repassar a seus alunos e mediante a isso, poder incentivá-los.

## 5. BIBLIOGRAFIA

ESMERALDO, João Bosco Rolim. **Teoria Literária #001: Estrutura Básica do soneto**. Disponível em:<<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/2475610>>. Acesso em 12 de Outubro de 2012.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos**. São Paulo : Cultrix, 1968. p. 81-108.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Ed. Bagagem, 2007.

PINHEIRO, Hélder. **Toda idade é idade de poesia**. Disponível em:<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1426>>. Acesso em 12 de Outubro de 2012.

RODRIGUES, Antonio Medina. **Sonetos de Camões: roteiro de leitura**. São Paulo : Ática. 1993.

SARAIVA, Antônio José; LOPES, Óscar. **História da literatura portuguesa**. Porto : Codex. 1982. p. 323-367.

## **GRUPO DE DISCUSSÃO 08:**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

EMENTA: A proposta deste grupo de trabalho é discutir experiências inovadoras no processo de formação de professores, tendo em vista construir um referencial de experiências sobre o tema que consolidem a relação entre a teoria e a prática.

## "VOCÊ SE CONSIDERA UM BOM PROFESSOR?" - UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE A IMAGEM QUE PROFESSORES TÊM DE SI E DE SUA PROFISSÃO

Samelly Xavier CRUZ (PÓS-LE – UFGM)<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem o objetivo de investigar, a partir de teorias sócio-discursivas sobre o trabalho do professor (MACHADO:2004, BRONCKART:2004) que imagens de representação sobre sua profissão há no discurso de professores de escola básica, seja em relação a si próprios enquanto profissionais, seja em relação ao que eles mesmos consideram o que é ser um bom educador. Para investigarmos esta questão, coletamos respostas de cerca de vinte professores de escola básica da rede municipal, a partir de um questionário aberto, o qual discorria sobre há quanto tempo davam aula, por que haviam escolhido a profissão e se se consideravam bons professores, por quais razões, além do que definia, para eles, ser um bom professor. Fizemos tais perguntas durante um curso de formação continuada, ocorrido no início do período letivo, do ano de 20011, em que estavam presentes profissionais que lecionavam do 6º ao 9º ano de uma escola pública de ensino fundamental de uma cidade do interior da Paraíba. Detemo-nos para fins deste trabalho nas respostas às questões ‘Para você, o que é ser um bom professor? Que características deve ter um bom professor’ e ‘Você se considera um bom profissional? Por quê?’, a fim de observamos quais correlações podíamos perceber nesta construção de imagem de si e do outro. Como resultados, observamos uma assimetria entre a imagem que têm de si próprios e a imagem que construíram sobre suas profissões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho do professor; Discurso; Construção de imagem.

### 1. INTRODUÇÃO

Dentre as várias funções adquiridas ao longo da história da humanidade, Gómez (1998), aponta a escola – da maneira que a organizamos hoje – como um dos espaços mais profícuos para promover mudanças sociais, visto sua natureza híbrida, quiçá dialética: de um lado, o espaço escolar serve para reproduzir conhecimentos, e por conseguinte culturas, acumulados pelas sociedades, de outro para promover socialização, o que também por consequência, faz o homem aprender regras básicas de convívio social e transformar a própria reprodução. Em suas palavras:

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimento explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula (GÓMEZ,1998, p.17)

Os sujeitos, pois, envolvidos nestas interações, e, portanto, nessas relações de aprendizagem que justificam a escola, assumem vários papéis sociais, mas não há

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Pós-LE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFGM).

dúvidas que o sujeito professor e o sujeito aluno sempre foram os mais discutidos e, portanto, historicamente se constituíram como a base do processo escolar não só caracterizando-o, como o justificando.

Das teorias vigotskianas<sup>1</sup> aos estudos sobre formação de professor<sup>2</sup>, estes dois papéis – professor e aluno – estão sempre em destaque quanto ao cerne da questão de melhorias de ensino, razões para a aprendizagem, justificativas para a organização escolar. Porém, uma questão antes pouco pensada vem ganhando corpo na literatura especializada: o professor enquanto agente consciente do seu próprio trabalho. Ou ainda: o próprio ato de ensinar enquanto merecedor do status de trabalho, a partir dos agires docentes que o compõem (numa perspectiva interacionista sócio-discursiva). Autores como Saujat (2004), Souza-e-Silva (2004), Bronckart e Machado (2004), entre outros, vêm, recentemente, trazendo à tona um fator que parece apontar novas perspectivas de reflexão para um assunto tão antigo: como se configura o trabalho do professor e quem é este sujeito, ou ainda, do que precisa para sê-lo. Parece óbvio, mas pensar sobre a configuração do perfil deste profissional, nos faz entender um pouco a dinâmica social atual, bem como repensar seu papel para as novas exigências da sociedade contemporânea, este sim, assunto amplamente divulgado e discutido nas mais diferentes esferas do conhecimento.

Neste trabalho, que se insere na lógica da Linguística Aplicada mais recente<sup>3</sup> busco, a partir de uma perspectiva discursiva<sup>4</sup> sobre o trabalho do professor, analisar

---

<sup>1</sup> Para Vigotski, o conceito de zona de desenvolvimento proximal se dá, grosso modo, como uma média entre o nível real de desenvolvimento da criança e o nível potencial, capaz de ampliar-se através da mediação desta criança com um par mais desenvolvido do que ela (ver mais: Vigotski: 2008). Na escola, este conceito se percebe claramente entre aluno, posto neste ambiente para desenvolver intelecto; e professor, o par desenvolvido desta relação interativa.

<sup>2</sup> Sobre este assunto ver: Libâneo(2011), Medrado&Pérez (2011), Barbosa, 2006), Kleiman (2001), Signorini (2007)

<sup>3</sup> Chamei de Linguística Aplicada mais recente os novos estudos que mais do que buscarem respostas definitivas a partir de estudos da ordem investigativa, como acontecia no início da divulgação de LA, vêm se preocupando mais com seu caráter crítico (Ragajopalan:2006) ou, nas palavras de Moita Lopes (2006) “Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizem o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea”

<sup>4</sup> Estou utilizando o termo discurso, no sentido que lhe atribui a análise do discurso de linha francesa, sobre a qual assim nos fala Orlandi (2010, p. 21-22)) “(...) A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores.[...] O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é impossível apreender se não opomos o social o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto.”

respostas de 15 professores do ensino fundamental da escola pública de Lagoa Seca acerca do que consideram ser um bom professor e se assim se consideram. Estas perguntas, assim como várias outras foram feitas através de um questionário aberto, aplicado, após um curso de leitura e escrita ministrado por mim em agosto do presente ano, para estes sujeitos que estavam participando de cursos de capacitação numa semana pedagógica chamada pela escola como formação continuada.

Dito isto, este artigo se divide da seguinte maneira: esta introdução, na qual busquei contextualizar sua natureza e categorias analisadas, além de justificar a relevância da pesquisa, visto se inserir num quadro maior de interesse recente sobre o trabalho do professor; uma fundamentação teórica, na qual serão comentados os textos e autores aqui citados sobre o trabalho do professor e sobre as necessidades da profissão na contemporaneidade; uma descrição dos sujeitos pesquisados e o contexto no qual se inserem; análise das respostas destes, com o objetivo de investigar que discurso(s) subjaz(em) suas percepções acerca do que é ser um bom professor e se estas percepções se confirmam ou refutam quando perguntados sobre se se consideram bons profissionais. Por fim, conclusões e/ou reflexões sobre que implicações esta imagem que têm da prática docente em geral e da sua própria trazem para a dinâmica escolar, buscando-se abrir um espaço de discussão profícuo sobre a necessidade de se problematizar o papel do professor na atualidade, este sujeito em busca de sua identidade profissional.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR E SUAS NECESSIDADES NA CONTEMPORANEIDADE**

O conceito de “trabalho” ganhou novos rumos a partir das teorias marxistas, com a lógica da dialética dos jogos de poder entre as classes. Porém, diante de um paradigma da pós-modernidade, cada vez mais fluido e instável, o termo ganhou novos sentidos – lembrando o que Bakhtin (2009) já nos apontava sobre “a verdadeira substância da língua” que seria ser fenômeno social de interação verbal – e tais sentidos arrematam uma complexidade maior do que uma definição possível.

Na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, Bronckart (2004), assim define o termo trabalho:

“O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de *atividade* ou de *prática*[...] é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de *divisão do trabalho*); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia (p.209)” (grifos do autor)

Machado (2007) considera esta definição verdadeira, porém genérica e se propõe a repensar tal conceito, de forma mais detalhada com o intuito de chegar a uma definição específica do trabalho do professor. Para isso, retoma prenoções históricas sobre o conceito do trabalho, especialmente em dicionários portugueses e franceses. Faz um breve apanhado histórico, mostrando que nas primeiras fontes em que o termo é citado – inclusive na Bíblia – lhe era atribuída uma conotação negativa, posto que, do ponto de vista religioso, estava ligado ao fazer subsistir a espécie depois do pecado de Adão e Eva. Depois, na Grécia e em Roma, o termo trabalho era atribuído especificamente aos escravos, ainda em conotação negativa.

De acordo com a autora (op.cit), é a partir da reforma protestante que se passa a associar trabalho à participação ativa da sociedade como algo positivo. Com mais força, no século XVIII, a partir da percepção produtora de bens materiais que o termo foi usado equivalente ao que entendemos hoje. Para Engels e Marx, estudiosos do conceito, existia o verdadeiro trabalho e o trabalho alienado. O primeiro engajava o ser humano em todas suas potencialidades de modo a desenvolver suas capacidades; já o segundo estaria ligado ao impedimento do desenvolvimento do trabalhador. Nesse contexto, o trabalho intelectual, no qual se insere o do professor, só passa a ser visto como tal a partir de novos estudos (já no século subsequente), entre eles a ergonomia de vertente francesa. Se durante muito tempo, a ideologia norte-americana apregoou que os profissionais teriam de se adaptar ao trabalho, seguindo a lógica fabril; para a vertente ergonômica é o trabalho que se adéqua ao profissional, posto que se aborda o trabalhador em sua globalidade, a partir do seu funcionamento fisiológico, cognitivo, social e afetivo.

Foi a partir dos anos 90, que estudos começaram a surgir frente essa nova percepção do trabalho, inclusive o chamado trabalho imaterial, no qual, novamente o agir docente se insere. Um dado profundamente relevante, comentado por Machado (op.cit) é o quanto estas discussões fizeram emergir reformas educacionais que tiveram

em documentos oficiais, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais, seus grandes argumentos de autoridade. Diante de tamanhas mudanças, assim a autora comenta:

“[...] não é de se estranhar que todas essas mudanças tenham tido conseqüências profundas sobre o agir do professor, sobre sua subjetividade e sua identidade. Não é de estranhar também que as políticas governamentais tenham fortemente incentivado, de todas as formas, o desenvolvimento de processos de ‘formação de professores’, surgindo, assim, uma grande quantidade de pesquisas sobre essa questão [...]” (MACHADO, 2007, p.89-90)

Deste modo, salientando que não pretende esgotar as possibilidades que o termo abrange e cõnsia de que definições são suscetíveis a mudanças conforme as intervenções históricas, Machado (op.cit) vai apontar, com base em Bronckart (2004), Clot (2006), Amigues (2004) e Saujat (2002) algumas características para o trabalho de maneira geral, a saber: a) é uma atividade situada historicamente, embora pessoal; b) é prefigurada pelo trabalhador que reelabora as prescrições ditadas a ele; c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; d) é interacional em sentido pleno; e) é interpessoal por envolver interação com vários indivíduos; é transpessoal por também ser guiada por modelos do agir; g) é conflituosa pelo fato do trabalho fazer escolhas permanentemente o que leva, por conseguinte, a h) ser fonte de aprendizagem de novos conhecimentos .

E assim, diante deste quadro maior, Machado (2007) vai assim definir o trabalho do professor:

“O trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -; com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação” (MACHADO, 2007, p.93)

É, pois, interessante perceber como essa visão recente do ensino como trabalho, bem como das ciências ergonômicas que visam ampliar tal temática, faz do professor um sujeito em busca de sua identidade. Saiu-se da imagem do magistério como

vocação<sup>1</sup> para um desgaste da imagem do que é ser professor, a partir de mudanças socio-políticas que trouxeram à profissão inclusive certa crise de identidade de seus sujeitos atuantes, visto que o ensino era visto como algo passível de ser feito por qualquer pessoa, em quaisquer mínimas condições, desde que houvesse um aprendiz interessado no que ele poderia teorizar.

Na atualidade, a complexidade que a questão encerra, soma-se ainda ao discurso exacerbado sobre qualificação do profissional, especialmente em propagandas governamentais. Termos como “reciclagem”, “cursos de capacitação”, “formação continuada” se por um lado reiteram a necessária atualização do profissional da educação que se insere nesse contexto – já comentado – de exigências instantâneas e multidimensionais, por outro confirmam o ideário de profissionais sem capacidade que precisam estar sempre “correndo atrás do prejuízo” da sua formação deficitária.

Nesta mesma lógica, as respostas que analisarei neste artigo revelam profissionais que ao serem questionados sobre, afinal, o que é ser bom professor repetem o discurso governamental, inclusive em léxicos reutilizados, revelando uma prática linguageira que dada sua constância nas respostas, demonstra como estão influenciados/entrecruzados pelo discurso de ordem institucional, concomitante às mudanças sócio-educativas comentadas acima.

Certamente, um dos motivos para essa repetição nas práticas linguageiras dos professores que participaram desta pesquisa está no que, novamente Machado(2009) irá apontar como questões que envolvem o ensino, não apenas como as ações do professor em sala de aula, mas como “atividade educacional global, de caráter coletivo, desenvolvida por múltiplos atores e instituições” (p.50), além de envolver “múltiplas influências” (idem) nas quais o professor não age, certamente, de forma autônoma. Para coadunar-se a este raciocínio, a autora fala dos sistemas educacionais – “no interior do qual se formulam as diretrizes gerais adotadas por uma sociedade para integrar seus novos membros a ela” (p.51); sistemas de ensino – “instituições construídas especificamente para que sejam atingidas as finalidades colocadas pelo sistema educacional” (idem); e sistema didático – que envolve “o trabalho do professor, com seus três pólos constitutivos: o professor, os alunos e os objetos do conhecimento” (ibidem)

---

<sup>1</sup> Ver: Kreutz (1986) apud Pereira (2006)

Parece-me claro que estes três níveis tecem o agir do professor, influenciando-o e caracterizando-o, como poderemos perceber na seção a seguir.

### **3. DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS E O CONTEXTO EM QUE SE INSERIAM**

O curso de leitura e escrita que ministrei se inseria numa semana pedagógica intitulada “Semana de Formação Continuada”, promovida pela prefeitura de Lagoa Seca, com professores de três escolas públicas da região, os quais ministravam aulas no ensino fundamental I e II. Os professores que estavam presentes quando apliquei o questionário eram todos do ensino fundamental II, porém com perfis bem diferentes<sup>1</sup> a cada dia, assistiam cursos com ministrantes das mais variadas formações. No ministrado por mim, o foco era levar sugestões de como eles poderiam contribuir para que os alunos lessem e escrevessem melhor, independente da disciplina que ministrassem.

Deste modo, ao longo de 10h (7h à 12h e 13h às 18h), conversamos sobre concepções de leitura e escrita e como estas estavam imbricadas as concepções de língua que temos. Ao final deste curso, perguntei se seria possível responderem um questionário aberto sobre o que pensavam sobre ensino e relações afins. Todos aceitaram.

Creio relevante informar que durante o curso, a discussão sobre a defasagem do profissional da educação e de como os cursos ministrados eram curtos acabava virando pauta dos seus comentários, tendo vários momentos em que se discutiu sobre condições melhores de trabalho para o professor, aumento de salários, desvalorização do trabalhador etc. Vale informar também que foram feitas várias perguntas em busca de investigar quais concepções sobre o trabalho do professor estes sujeitos tinham, porém a fim de organização deste trabalho, meu foco são as respostas das seguintes perguntas: “Você se considera um bom professor? Por quê?” e “Qual, na sua opinião, é a principal característica de um bom professor?”. Busco investigar as correlações entre uma

---

<sup>1</sup> Dos quinze, dez eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino, abrangendo as mais variadas licenciaturas, inclusive algumas vezes mais de uma. Dos quinze sujeitos, quatro não fazem/fizeram nenhum curso de pós-graduação, os demais ou estão em alguma especialização no momento ou no mestrado. Com relação a tempo em sala de aula, quatro dão aula a menos de 05 anos; quatro dão aula entre 6 e 10 anos; sete dão aula a mais de 15 anos. Praticamente todos têm entre cinco e quinze turmas. Com exceção de um professor (que só trabalha um turno), todos trabalham os dois expedientes. Ou seja, a maioria ministra entre 20 e 50 horas/aulas semanais. Todos só trabalham em escola pública.

resposta e outra, como poderá se notar a seguir, observando a influência do discurso institucional no dizer desses professores, além de buscar refletir sobre esta busca por uma identidade após os estudos interacionistas sócio-discursivos terem trazido à baila a discussão sobre o ensino como trabalho.

#### **4. ANÁLISE DAS RESPOSTAS: INOVAÇÃO E COMPREENSÃO COMO CARACTERÍSTICAS DESTE “NOVO” PROFISSIONAL**

A fim de sistematizar as respostas dos professores, construí abaixo um quadro comparativo no qual reproduzo fielmente às respostas deles as duas questões já mencionadas no tópico anterior. Embora o perfil profissional de todos seja bem distinto, como dito, desconsiderei para esta análise comparativa fatores como há quanto tempo ensinam, se têm ou não formação continuada, quantas aulas ministram e em quantas turmas, visto que o que me interessa é perceber o discurso “adotado” por estes sujeitos pelo que eles têm em comum, pelo que os une e integra: todos professores de ensino fundamental II, todos profissionais do serviço público, todos participantes de cursos de formação continuada e todos reivindicando que estes cursos não vêm contribuindo como deveria para a melhoria da sua profissão. E digo que são estes fatores que me interessam porque, do ponto de vista interacionista socio-discursivo, é esta unidade entre eles que os fazem ter uma prática linguageira uníssona pelo menos em alguns quesitos básicos e, assim, se constituírem enquanto classe.

Dito isto, pode-se começar justamente percebendo que dos 15 professores, apenas um não se considera um bom profissional, e outro afirma estar num processo de aprendizagem, como mostra a tabela a seguir. O que não se considera bom professor, alega a falta de tempo como entrave para sua melhoria. Todos os outros respondem de modo afirmativo a primeira pergunta, considerando-se bons profissionais.

Sobre esta quase unanimidade, que inclusive aparentemente contradiz o discurso emergente da falta de qualidade no ensino dos professores, penso que, a partir de uma perspectiva bakhtiniana da palavra constituída como ponte entre o locutor e o interlocutor, numa lógica dialógica de disputa entre vozes e em perspectiva marxista, certamente – arrisco dizer – a imagem de bons professores com a qual se auto-intitulam diz respeito menos a esta real auto-imagem, mas principalmente com a imagem que construíram de seu interlocutor imediato – no caso, eu, no papel social que ocupava – e

o interlocutor pressuposto, visto que devem ter inferido que suas respostas se transformariam em objeto de estudo científico posteriormente.

Creio que quando perguntados por uma “estranha” que ali estava com o intuito de “melhorar” seus trabalhos, em seu ambiente de trabalho natural sobre se se consideravam bons professores, no jogo de imagens que projetaram, não teriam outra resposta a dar senão, no geral, um sim enfático, inclusive como estratégia de preservação de face. Diante deste pressuposto, buscarei, então, investigar o que os caracteriza – a partir do complemento a este sim – como esses bons profissionais e correlacionar o que dizem à resposta à pergunta mais genérica “qual principal característica de um bom professor?”, observando a influência dos discursos educacional-governamentais presente em seus dizeres. .

Vejamos o quadro abaixo. Os termos em destaque entre parênteses são interpretação do que constatei como foco nas respostas dos professores. O que está fora dos parênteses corresponde fielmente às respostas dadas por eles:

<i><b>Você se considera um bom professor? Por quê?</b></i>	<i><b>Qual a principal característica de um bom professor?</b></i>
1. Sim, porque adoro e me identifico com a disciplina que leciono. ( <b>identificação com a disciplina</b> )	1. Ser inovador. Porque dessa forma ele poderá, quem sabe, com novas metodologias modificar um pouco a realidade da educação que se encontra atualmente bastante precária ( <b>inovação</b> )
2. Creio que sim, porque tenho compromisso com a educação e com meus alunos ( <b>compromisso com a educação e com alunos</b> )	2. Ser comprometido e gostar do que faz ( <b>compromisso</b> )
3. Sim, pois eu sempre procuro levar em consideração a realidade dos meus alunos, ou seja, procuro dar o conteúdo de forma	3. Ser compreensivo, pois a compreensão por parte do professor é de suma importância no processo de

contextualizada ( <b>levar em consideração a realidade: conteúdo contextualizado</b> )	ensino aprendizagem ( <b>compreensão</b> )
4. Sim, porque sempre estou em busca de melhorar como educadora e pessoa, ajudando meus alunos a serem pessoas críticas e questionadoras ( <b>em busca da melhoria</b> )	4. Primeiro gostar do que faz, sendo exemplo, modelo ( <b>gostar do que faz</b> )
5. Sim por me preocupar em não só repassar conhecimento, mas também inseri-los (os alunos) num contexto socio-cultural ( <b>inserção dos alunos socioculturalmente</b> )	5. Gostar do que faz. Preparar-se continuamente. Interagir no ambiente escolar ( <b>gostar do que faz</b> )
6. Eu me considero um bom profissional porque sempre busco novos métodos de ensino ( <b>novos métodos de ensino</b> )	6. Ser inovador, pois novos métodos chamam mais atenção dos alunos ( <b>inovação</b> )
7. Sim porque procuro compreender a alma do meu aluno e transformar suas angustias e alegrias em aula ( <b>compreender a alma do aluno</b> )	7. Preparado em conteúdo, conhecedor de sua turma, busca sempre estar em consonância com o universo que nos rodeiam, trazendo-o para dentro da sala de aula e vice-versa (sic) ( <b>conteúdo contextualizado</b> )
8. Sim, busco sempre estar aprendendo, me doou(sic), enquanto profissional. ( <b>busca pela aprendizagem</b> )	8. Aquele que está em sala não só para ensinar, mas sim para aprender com seus alunos ( <b>ensina e aprende</b> )
9. Sim, porque busco apesar de todas as dificuldades existentes aproximar o conhecimento obtido com o já existente do aluno, fazendo-o perceber-se como um ser capaz de interagir e/ou modificar o meio ( <b>aproximar o conteúdo dos alunos</b> )	9. Antes que tudo, ser um bom ouvinte para poder compreender os anseios e desejos dos seus alunos ( <b>compreensão</b> )

<p>10. Sim, pois me preocupo e empenho em atingir minhas metas em sala de aula (<b>atingir metas nas aulas</b>)</p>	<p>10. Saber ouvir o aluno para avaliá-lo de forma apenas não quantitativa, mas de acordo com a sua oralidade, sua experiência de vida (<b>compreensão</b>)</p>
<p>11. Sim porque sei o conteúdo, bem como transmiti-lo (<b>saber o conteúdo</b>)</p>	<p>11. Saber ensinar e dominar o conteúdo são os requisitos mínimo para ensinar algo (<b>dominador de conteúdo</b>)</p>
<p>12. Sim pois busco ensinar matemática não só a partir de um livro, procuro sempre evidenciar a matemática em situações cotidianas (<b>ensino contextualizado</b>)</p>	<p>12. Compromisso. Se você assume um papel tão importante perante a sociedade, deve-se ter um objetivo pelo qual escolher a profissão (sic) (<b>compromisso</b>)</p>
<p>13. Ainda não me considero um bom professor pois a falta de tempo compromete muito meus estudos e conseqüentemente meu trabalho (<b>não:falta de tempo</b>)</p>	<p>13. O bom professor é aquele que está sempre buscando recursos para aperfeiçoar o seu trabalho, sobretudo aquele que leva em consideração a realidade do aluno (<b>inovação</b>)</p>
<p>14. Sim porque tenho consciência que auxilio no processo de formação do cidadão, buscando valorizar os hábitos saudáveis na formação do caráter dos meus alunos (sic) (<b>auxílio na formação do cidadão</b>)</p>	<p>14. É lutar para que todos possam ter a tão sonhada igualdade. Para isso o professor deve ser um líder, audacioso e comprometido com os ideais da educação (<b>líder</b>)</p>
<p>15. Diria que estou num processo de construção de ensino-aprendizagem (<b>processo de ensino-aprendizagem</b>)</p>	<p>15. Um professor que interage com os alunos e está aberto para ouvi-los e trocar conhecimentos (<b>compreensão</b>)</p>

Nota-se, pois, se levarmos em consideração o que aponta Coracini (2003) sobre a construção de identidades ter sempre a ver com o “confronto de diversos discursos” e principalmente que é “no e pelo olhar do outro (ou de outros) que o sujeito constrói sua própria imagem, representada pelo que Lacan denominou de estádio do espelho[...]” (p.194), que a maioria dos professores se veem como bons profissionais na relação deles

com seus alunos. É pelos e nos alunos que se constituem como bons profissionais, pelo menos quanto a pergunta primeira, mais pessoal e, portanto, com um grau de subjetividade ainda mais flagrante se comparada ao segundo questionamento. Apenas um sujeito se limita achar-se um bom professor pelo simples fato de “dominar o conteúdo”, demonstrando que já se cristalizou, até certo ponto, a concepção de que o ensino vai além de reprodução conteudística (como já visto no que Gómez comenta sobre funções da escola).

Apesar do foco não está mais no conteúdo simplesmente, este ainda está presente no dizer constante do professor; sendo que agora visto sempre ao lado de qualificadores como “contextualizado”, “que leve em consideração a realidade do aluno”. Se antes, o conteúdo por si só parecia ser suficiente para o trabalho do professor, hoje a estrutura se torna mais complexa e embora não se abandone a imagem do professor enquanto especialista, agora lhe é exigido além do domínio teórico, capacidade de interligar tais teorias ao “saber fazer”: resolução prática de problemas reais.<sup>1</sup>

Ainda sobre suas respostas à primeira questão, em praticamente todas, os professores se consideram bons profissionais por levarem em consideração **o aluno**, seja na dimensão social (cidadã), seja na relação teoria-prática, cujo domínio discursivo se dá na própria práxis escolar que vem ecoando a relevância de se ensinar de maneira contextualizada, como já apontado. Estas são, pois, as duas subcategorias percebidas construção da auto-imagem dos professores sobre o que o fazem se considerarem bons mestres: está bem presente em suas falas a noção de compreensão, contextualização e inovação para os alunos, garantindo que este sujeito é que justifica toda e qualquer mudança no contexto maior. Este foco no aluno, inclusive, já é uma influência direta do discursivo oficial, como já dito, presente sobremaneira nos PCN.

Parece-me que uma década e meia depois, o discurso institucionalizado por estes documentos, dos quais os PCN são os mais conhecidos vem ganhando força no discurso do docente, num entrecruzar de vozes, em que de um lado fala-se em contextualização de conteúdos, de outro fala-se em interdisciplinaridade e ensinar com foco nas habilidades e competências dos sujeitos, levando-se sempre em consideração as situações reais, o uso real do conhecimento, como pode-se perceber no trecho em que os PCN falam sobre a concepção de linguagem que têm, a qual sugere ensinar português a

---

<sup>1</sup> Vale lembrar o quanto este ideário foi (e é) divulgado pelo MEC através de suas matrizes e parâmetros, sob o discurso de preparar o jovem para o mundo, através de habilidades e competências.

partir da linguagem em uso empírico, por exemplo. Assim, para os PCN aprender a utilizar a língua(gem) não é apenas utilizar de palavras em combinações sintagmáticas, mas, especialmente “aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (p.20). Coadunado a esta concepção está o modo como os parâmetros visualizam o ensino. Para os PCN, o professor é um mediador entre o aluno – “sujeito da ação” e os conhecimentos – “discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem” (p.20). Ora, a noção de professor enquanto mediador está bem presente no discurso dos professores desta pesquisa para quem ser um bom professor implica mais do que saber o conteúdo, contextualizá-lo para inserir o aluno em práticas sociais efetivas.

Este mesmo discurso da mediação (já presente na teoria vigotskiana, como dito em nota de rodapé neste mesmo trabalho, a qual os PCN, na verdade, recupera) está presente em praticamente todas as respostas que entendem ser um bom profissional como alguém que tem compromisso e busca inovar seus conhecimentos e suas práticas de ensino.

É, pois, interessante perceber que o discurso da “inovação” é o que mais se faz presente na resposta à pergunta “Qual a principal característica de um bom professor?”, concomitante ao discurso da compreensão em função do aluno. Em menor quantidade, mas ainda por influência de uma reverberada visão de ensino como dom, assemelhada ao sacerdócio também aparecem expressões como “um bom professor é líder, modelo” e tem de “gostar/se identificar com o que faz”. Porém, como dito, o mais comum são o discurso da inovação e o da compreensão; se os relacionarmos ao que Machado (2009) aponta sobre o trabalho docente, recuperamos sua ideia básica de mobilização dos saberes<sup>1</sup> das mais variadas instâncias o que caracteriza justamente uma época em que se valoriza “agir na urgência, decidir na incerteza” (Perrenoud: 1996c, apud Perrenoud:2000, p.11). Este paradigma do imprevisto, por sua vez, corrobora o ideário de um profissional que há pouco vem se consolidando como uma identidade ainda em formação. Inovar, para o professor, na verdade é um resgate a um esteriótipo que está se configurando na atualidade; o que, para além de implicações óbvias acerca de questões tecnológicas, tem profundas relações com a própria forma do profissional ser visto pela sociedade, por seus alunos e por si mesmo. Inovar se atrela ao fatigado “reciclar” dos

---

<sup>1</sup> Originalmente presente em Perrenoud (2002)

anos 90, ou professor reflexivo (“refletir na ação, sobre a ação e pós a ação” (Shon:1983), bem típica desta primeira década dos anos 2000.

Certamente, ainda nesse entrecruzar de vozes, além do paradigma da inovação, esta imagem do professor que precisa compreender seu aluno, demanda tanto das teorias já comentadas, nas quais o aluno é sempre o par menos desenvolvido para o qual a escola tem a obrigação – na figura especialmente do professor – de desenvolver sua formação social, trabalhística e cidadã, como também esconde um profissional que está obstruído pela imagem do sempre responsável pelo fracasso da educação. Ser compreensivo leia-se ser reflexivo, capaz de entender e perceber as peculiaridades locais e individuais de sua classe. Este é, segundo Coracini (2003), o professor tido como ideal em oposição ao tradicional, numa época em que tal palavra assume sempre conotação negativa (daí a importância de “inovar”). Em suas palavras:

“Este [o professor tradicional] vive em busca de receitas prontas, conserva o poder de transmitir conteúdos, de deter a palavra e de manter o aluno sob sua estrita dependência; aquele [o ideal], ao contrário, construiria sua própria metodologia, ou, pelo menos, as atividades pedagógicas, abriria espaço para o aluno, dando-lhe real direito à autonomia” (CORACINI, 2003, p.316)

Todavia, o que a autora (op.cit) vai indagar é que a imagem de professor “ideal” apresentada atualmente é a de alguém que continua dependente, “submisso àqueles em quem reconhece um saber que lhes *confere autoridade para dizer o que deve ou não ser feito em sala de aula*” (p.316) (grifo meu). Como não comentar, portanto, que os PCN, assim como outros documentos de ordem institucional, acabam se tornando esta autoridade tanto do que deve-se fazer em aula, como do que deve-se dizer fora dela? Prova disso, repito, é que embora em outras questões respondidas, a maioria dos professores reclamem da falta de interesse dos alunos e do pouco tempo que dispõem para preparar aula, sendo estes considerados os dois maiores empecilhos ao ensino<sup>1</sup>, a maioria se considera bom professor por focar suas atenções no aluno.

Por fim, sabe-se que não se esgota as imbricações sócio-históricas destas respostas, suas contradições e reiteraões em poucas linhas de um trabalho acadêmico. Vale ainda dizer que não foi meu propósito, neste trabalho, fazer críticas negativas às respostas dos professores, nem encontrar “furos” em seus dizeres. De fato, o motivo

---

<sup>1</sup> Foi-lhes perguntando quais consideravam os principais empecilhos para um bom ensino. A maioria (13 professores) respondeu um dos dois fatores ditos no texto, ou ambos.

maior deste artigo se fundamenta na análise do dizer do professor de escola pública, especialmente (já que de lá eram os sujeitos entrevistados) comprovando uma influência majoritária do discurso institucional, em que os PCN são exemplares. Num momento em que falar em *inovação* e *compreensão* ao aluno virou “moda”, resta-nos indagarmos como o profissional da educação, se configurando em novas estratégias para as necessidades postas no século XXI, poderá mobilizar seus conhecimentos distintos para executar este feito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estou de acordo com Coranici (2003), ao citar Gimenez (1999): por trás do ideário de profissional reflexivo, não se pode esconder um professor ainda passivo no processo educacional, pois ao sugerir-se reflexão ao professor, parece que este não pensa, quando, na verdade, ao fim e ao cabo, “não há dúvidas de que o professor pensa ou reflete; a questão que se coloca é que não o faz de forma sistemática ou faz coisas que parecem, ao olhar externo, rotinizadas” (p.309).

Concordo ainda com as reflexões de Libâneo (2011) para quem é fundamental “resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional” (p.12). Sei da importância de documentos que se digam norteadores (e não condutores) do agir docente, inclusive tantas vezes reivindicados por estes mesmos profissionais; mas sei também que urge os cursos de formação inicial buscarem tornar cômicos o mais cedo possível os profissionais de ensino de sua “concreta” atividade, tanto no sentido daquilo que executa – do que lhe é próprio à profissão; quanto como contrário de passividade, esta sim um cancro na vida profissional daqueles que sempre se configuraram como colaboradores ímpares das transformações sociais.

Ao se dar a chance do profissional em formação inicial entrar em contato com as teorias que levam em conta as modificações sócio-históricas com as quais se teceu o ensino visto como trabalho, mesmo imaterial; e ao se problematizar a possibilidade de análises discursivas, para que se tornam minimamente conscientes da influência que recebem em seus próprios dizeres, poderemos, quem sabe, passar das fases que já nos precederam: os sintomas já percebidos; as receitas já sugeridas. Deixemos os remédios se apresentarem.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, V.A. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

CORACINI, M. J.R.F.A. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M & BERTOLDO, E. (org). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO. A.R. **O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2009.

PERRENOUND, p. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J & Gómez, P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## O PROJETO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA NORTEADORA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

Pollyana Rodrigues Soares SILVEIRA (UFCG)<sup>1</sup>  
Edmilson Luiz RAFAEL (UFCG)<sup>2</sup>

**Resumo:** A educação brasileira vem passando, nos últimos anos, por intensas transformações, que instituem no país uma nova organização escolar. Nesse contexto, a escola torna-se mais flexível e autônoma, porém, novas práticas e eventos de letramento vão surgindo, fazendo com que seja criada uma demanda crescente de novas atividades e responsabilidades aos docentes. Entre essas novas práticas, está a elaboração do Projeto Pedagógico (PP) da escola, uma vez que, o trabalho do professor não fica restrito à sala de aula, pois como membro ativo e reflexivo da equipe docente deve, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), participar da elaboração do PP, da organização e da tomada de decisões que envolvem a escola. Diante do exposto, nesse trabalho, pretendemos verificar se o PP do Curso de Letras (UFCG – Campina Grande) contempla conhecimentos necessários à formação de professor de língua materna como um futuro elaborador de PPs na Educação Básica. Para isso, analisamos, com base em estudos das áreas da Educação e da Linguística Aplicada sobre formação de professores, o texto do referido PP e as ementas das disciplinas referentes ao eixo de formação docente. Como resultado inicial, verificamos uma lacuna desses conhecimentos no referido curso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto Pedagógico; Formação de Professor; Língua Materna.

### 1. INTRODUÇÃO

No decorrer das últimas décadas, a educação brasileira vem passando por um processo de transformação que institui no país uma nova forma de organizar e gerir a escola. Nesse contexto, os professores são constantemente chamados a construir novas competências, pois na perspectiva da gestão democrática, princípio instituído pela Constituição Federal de 1988, e sob o qual o ensino público deve ser ministrado, o trabalho docente na escola pressupõe, além das atividades rotineiras da sala de aula, o planejamento curricular coletivo, participação na gestão, assim como a elaboração do projeto pedagógico da instituição.

Diante dessas transformações, percebe-se uma crescente demanda das atribuições do professor no âmbito escolar. Assim, estes profissionais se encontram diante de um desafio: dominar novas práticas de letramento que antes não eram exigidas para o pleno desenvolvimento de sua função.

---

<sup>1</sup> A Aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Pós-LE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

<sup>2</sup> Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Pós-LE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Para lidar com essa nova demanda de atividades é necessário que, desde sua formação inicial, os professores conheçam e tenham contato com a legislação educacional do nosso país. Além disso, se faz necessário que o professor, como futuro elaborador de PPs na escola adquira conhecimentos acerca desse documento. Dessa forma, cabe aos cursos de licenciatura, integrarem em seus currículos disciplinas que abordem essa temática e demonstrem aos seus alunos a importância destas para motivá-los a estudar e compreender melhor o sistema educacional brasileiro no qual irão atuar como docentes (SILVEIRA, 2011).

Diante do exposto, o estudo apresentado nesse texto objetiva verificar se o Projeto Pedagógico (PP) do curso de Licenciatura em Letras da UFCG, *campus* Campina Grande, contempla conhecimentos necessários à formação de professor de língua materna como um futuro elaborador de PPs na Educação Básica. Para alcançar ao objetivo proposto, analisamos, com base em estudos das áreas de Educação e da Linguística Aplicada sobre formação de professores, o texto do referido PP e ementas das disciplinas referentes ao eixo de formação docente no curso acima mencionado.

O trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira parte, contextualizamos o PP no âmbito das normas que regulamentam a educação. Na segunda parte, apresentamos uma visão teórica advinda de estudos da Educação sobre essa ferramenta. Na terceira, fazemos uma caracterização inicial desse objeto como um gênero textual, e, na última parte, analisamos o conjunto das ementas do eixo docente do projeto aqui em foco, tendo em vista, perceber, através de sua materialidade textual, os conhecimentos mobilizados nas disciplinas, tomados, neste trabalho, como fundamentais para a formação de um sujeito professor, de quem se espera ser futuro elaborador de PPs.

## **2. FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE**

No contexto de reforma educacional que se encontra a educação brasileira, emergem novos eventos e práticas de letramento para os quais os professores precisam estar preparados. Assim, emerge também um novo perfil de professor a ser formado para atender essa demanda. Levando isso em consideração, novas normas avançaram na regulamentação da educação nacional na tentativa de orientar a formação docente.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, institui que o projeto pedagógico dos cursos de licenciatura levará em conta “que o

desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor” (BRASIL, 2002, art. 5º, inciso II).

Segundo Tardif (2010), o saber profissional dos professores não deve se constituir de um corpo homogêneo de conhecimentos e sim de uma ampla diversidade de conhecimentos e utilizar vários tipos de competências. Dessa forma, os cursos de formação de professores devem inserir em seus currículos, disciplinas que proporcionem, ao futuro docente, o conhecimento da legislação educacional e do funcionamento da escola, pois o professor, além da sala de aula, deve participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional (BRASIL, 2001).

Concordando com Pimenta (1999), o trabalho do professor é um trabalho intelectual e não um trabalho de mero executor, portanto exige desse profissional a compreensão crítica da realidade escolar e do seu papel de educador no contexto da escola.

De acordo com Perrenoud (2000), uma das novas competências exigidas para desempenhar o ofício docente é participar da administração da escola. Para tanto, uma das atividades a ser desenvolvida pelo professor na escola é a elaboração coletiva do PP da instituição. Esta incumbência foi atribuída aos docentes em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no artigo 14, estabelece que, na perspectiva da gestão democrática do ensino, os profissionais da educação devem participar na elaboração do projeto pedagógico da escola em articulação com as comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

### **3. PROJETO PEDAGÓGICO: UMA FERRAMENTA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES**

A formação de professores e a qualidade dos cursos de licenciatura consistiram em uma das preocupações do Ministério da Educação (MEC) nos últimos anos. Assim, do ponto de vista da legislação federal, surgiram exigências legais e diretrizes sobre o ensino, a formação dos professores e as licenciaturas, obrigando as instituições formadoras a aprovarem e implantarem mudanças curriculares. A qualidade da educação ofertada na Educação Básica também tem sido bastante discutida nesse

contexto de reforma educacional. Em decorrência dessa realidade, a elaboração do Projeto Pedagógico (PP) no âmbito das instituições de ensino superior e da educação básica ganhou espaço na discussão no referente à formação do professor nos cursos de licenciatura e da atuação desse profissional na escola.

O referido documento consiste em um conjunto de diretrizes pedagógico-curriculares que influencia de maneira importante o contexto de formação dos professores de cada curso, pois este funciona como mediador entre as teorias acadêmicas e a formação efetiva do professor. Neste sentido, o PP é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso (Veiga, 2003).

Como o próprio nome já nos revela é projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem, considerando o ensino como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

Segundo Saviani (1983), o projeto pedagógico deve ser um instrumento que lute contra a discriminação, a exclusão e a seletividade, procurando garantir uma proposta de trabalho que desenvolva a aprendizagem de forma plural. Ainda de acordo com Saviani (1983), deve-se levar em consideração que o PP é um importante instrumento para redefinir as relações sociais nas instituições escolares, visando a ampliação de práticas democráticas e igualitárias.

Segundo Baffi (2002), na sociedade de tecnologia, o projeto seria um documento transitório, à medida que se constitui efetivamente, deixa de ser projeto, passa a ser realidade. Ele está a serviço de realizações pontuais e eficazes, cujos objetivos pretendem ao mesmo tempo a busca da permanência, a globalidade, e a mudança.

Veiga (2003) trata a questão apontando para a necessidade de existir discernimento teórico entre duas perspectivas que permeiam a elaboração e execução do PP. A primeira seria regulatória, e negaria a diversidade de interesses e de atores presentes nesta perspectiva. A segunda agrega interesses e concepções emancipatórias, onde haveria a integração do processo e do produto, resultando num processo.

Considerando as reflexões dos estudiosos expostas acima, podemos caracterizar o PP como uma ferramenta de ação, que auxilia o trabalho do professor no âmbito

escolar, uma vez que favorece sua autonomia e a adoção de uma postura profissional reflexiva e crítica, que avalia e reflete sobre sua atuação, propondo ações para a melhoria da qualidade da educação ofertada pela instituição de ensino na qual atua.

Dessa forma, o PP ao proporcionar ao professor momentos de planejamento, torna-se uma das principais ferramentas do trabalho docente, pois, essa ferramenta compreendida como um processo e não como um produto, possibilita que, no transcorrer das ações propostas, a equipe envolvida possa avaliar e analisar se as atividades estão surtindo o efeito desejado, aperfeiçoando-as conforme a necessidade.

Além disso, o PP pode ser caracterizado também como um instrumento que propicia o trabalho coletivo, integrando todos os segmentos da comunidade escolar. Com isso, é possível propor um projeto que leva em consideração as características e necessidades específicas dos sujeitos envolvidos naquela realidade. Nesse contexto, o professor (re)cria estratégias de trabalho, (re)elabora procedimentos de ensino, confirmando, assim, a necessidade da formação de um profissional docente reflexivo capaz de analisar e compreender as diversas faces (social, cultural, pedagógica, administrativa, organizacional) que compõem a atividade docente.

#### **4. PROJETO PEDAGÓGICO: UM GÊNERO TEXTUAL TÍPICO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

No âmbito da Linguística Aplicada, o estudo das formas textuais acontece levando-se em consideração os textos em seu contexto de uso real, numa abordagem que ultrapassa os limites estruturais e considera os aspectos sociais, históricos e culturais envolvidos na elaboração e utilização desses gêneros. Para compreender o funcionamento de um documento como um projeto pedagógico, é preciso pensá-lo desse ponto de vista.

Essa compreensão apoia-se em estudos, a exemplo de Bazerman (2007, 2011), que observam a interação na realidade social, a ser materializada no uso que fazemos dos textos, tendo em vista a organização de nossas ações e a criação de significações e fatos sociais que encadeiam as ações discursivas. Nessa perspectiva, os gêneros são compreendidos como formas típicas de usos discursivos da língua, que surgem num veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades preexistentes.

Dessa forma, para a análise que nos propomos a fazer neste estudo, partimos do pressuposto de que o PP é um gênero textual típico das instituições escolares e, como

tal, funciona com o principal objetivo de auxiliar o trabalho do professor, orientando-se pela expectativa de contribuir para a melhoria da educação. Desse modo, espera-se que sua produção, circulação e uso influenciem as atividades e a organização social das instituições nas quais foram desenvolvidos.

E como gênero, essa ferramenta, vista como um processo e não como um produto, deve respeitar uma estrutura básica que pode variar de instituição para instituição, pois segue um padrão relativamente estável. Assim, baseados nas reflexões de Bazerman (2007, 2011), podemos dizer que o PP além de tipificar a forma textual, faz parte do modo como os sujeitos dão forma às atividades sociais nas quais estão envolvidos, no caso em estudo, a atividade docente.

Assim como todo indivíduo que desempenha algum papel profissional na sociedade, o profissional docente também tende a produzir uma “coleção de gêneros” (Bazerman, 2011) que é inerente a sua profissão. Nesse contexto, o PP faz parte desse “conjunto de gêneros” (Bazerman, 2011) que o trabalho do profissional docente exige.

Apontadas as características dos PPs enquanto gênero textual típico das instituições de ensino e que, como ferramenta elaborada e executada pelo professor, funciona para a melhoria da educação, analisaremos a seguir o PP do Curso de Licenciatura em Letras da UFCG, *campus* Campina Grande, no intuito de verificar se o referido curso contempla os conhecimentos necessários à formação de professor de língua materna como um futuro elaborador dessa ferramenta na Educação Básica.

## **5. O PP COMO FERRAMENTA NORTEADORA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS DA UFCG**

O curso de Letras focado neste trabalho foi criado em janeiro de 1980 e reconhecido pelo MEC em março de 1984, para funcionar no antigo *Campus* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), hoje UFCG. O referido curso foi criado com a finalidade de promover a formação de professores para atuarem no, então, ensino de 1º e 2º graus. Desde o início de seu funcionamento, passou por duas reformulações curriculares, uma em 1988 e outra em 1994. Com o desmembramento da UFPB e a

criação da UFCG, em abril de 2002<sup>1</sup>, o curso de Letras manteve-se em funcionamento tal como previsto pela reformulação curricular de 1994 (SILVEIRA, 2011).

Por pressões de natureza legal, científica e pedagógica suscitaram a necessidade de novas mudanças e adaptações na estrutura curricular do curso, tendo em vista o reforço na relação teoria-prática, a inter-relação entre o conhecimento sobre língua e literatura. Além disso, a necessidade do fortalecimento da reflexão sobre o seu ensino e a adequação do curso às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras. Essas pressões culminaram em discussões que levaram à elaboração de um PP para o curso, que depois de muitas reformulações e muitos anos de tramitação foi aprovado pelo Conselho Superior de Educação da UFCG e está, no período 2012.1, em seu terceiro semestre de vigência (SILVEIRA, 2011).

No Projeto Pedagógico, o curso de licenciatura em Letras, que antes oferecia as habilitações em Língua e Literatura Vernácula, Língua e Literatura Francesa e Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana, separa as habilitações e passa a se constituir como cursos distintos, a saber: licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Francesa, licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e licenciatura em Língua Inglesa (UFCG, 2011).

E importante ressaltar que para cada curso foi elaborado um projeto pedagógico específico. Nesse estudo é analisado, apenas, o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

De acordo com o Projeto Pedagógico, o curso de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira busca assegurar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Visa estimular o desenvolvimento, por parte dos professores e alunos, da capacidade de reflexão sistemática e contínua sobre as práticas educativas com as quais se envolvem e que os habilita a orientar as experiências de aprendizagem, bem como enfrentar os problemas de ordem teórica, metodológica, política e ética, característicos da sua área de atuação (UFCG, 2011).

Ao analisar essa parte do PP, percebemos que o curso como um todo tende a formar um profissional apto “a enfrentar os problemas de ordem teórica, metodológica, política e ética, característicos da sua área de atuação”. Dessa forma, espera-se que o egresso desse curso seja um profissional reflexivo capacitado para atender a nova

---

<sup>1</sup> A Universidade Federal de Campina Grande foi criada pelo desmembramento da UFPB, instituído pela Lei n.º 10.419, de 9 de abril de 2002. O campus II da UFPB foi transformado em Campus I da Universidade Federal de Campina Grande.

demanda da educação brasileira, que exige dele participação efetiva como sujeito crítico que se posiciona, que é criativo e trabalha coletivamente para a resolução de possíveis problemas que envolvem a escola.

De acordo com o Projeto Pedagógico, a formação humana e profissional do licenciado em Letras está dividida em três eixos, a saber, o eixo do usuário, o do eixo do especialista e o eixo docente. Para efeito de análise, neste trabalho, tomaremos apenas o eixo docente, visto que esse é o eixo que deve oferecer conhecimentos da área específica de formação de professores.

A formação docente desse eixo deve se realizar, segundo o Projeto Pedagógico, por meio de observação e reflexão sobre a realidade docente, bem como através de atuação pré-serviço por meio de colaboração docente, pesquisa participante, pesquisa-ação e estágio. Nesse sentido, as ações de formação de professores se orientam pela visão de um profissional que pesquisa sobre os usos da linguagem, mas também analisa reflexivamente sua prática de ensino tendo em vista estabelecer uma reconfiguração contínua da relação entre teoria e prática (UFCEG, 2011).

No quadro, a seguir, apresentamos as disciplinas que, junto aos Estágios, compõem o eixo de formação docente:

<b>Disciplina</b>	<b>Ementas</b>
<b>Fundamentos da Prática Educativa</b>	Tendências filosóficas e sociológicas do pensamento pedagógico. A função social da escola. Identidades do aprendiz e do professor no contexto da educação básica. A formação do profissional em Letras.
<b>Políticas Educacionais no Brasil</b>	Política educacional brasileira a partir de 1990: fundamentos e diretrizes. Lei n.º 9.394/1996 (LDB): direito à educação escolar, organização administrativa e pedagógica da educação básica e níveis e modalidades de ensino. O financiamento da educação no Brasil. Formação e carreira dos profissionais da educação no Brasil. Política de avaliação externa da educação básica.
<b>Paradigmas de Ensino</b>	A prática docente: do paradigma reprodutivo ao paradigma reflexivo. O paradigma reflexivo e o contexto escolar de língua materna e estrangeira e de literatura no Ensino Fundamental e Médio.
<b>Planejamento e Avaliação</b>	Tendências, princípios e procedimentos do planejamento e da avaliação. Análise de propostas de planejamento e de avaliação do ensino-aprendizagem de línguas (práticas de uso e de reflexão) e de literatura. Observação da prática docente.
<b>Psicologia Educacional</b>	A Psicologia Educacional como disciplina aplicada: história e conceitos. Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano e seus desdobramentos nas práticas

	educativas. Afetividade, interação e inteligência(s) no contexto educacional.
<b>Psicologia da Adolescência</b>	Puberdade e adolescência: elementos de definição. Aspectos biológicos, sociais, culturais e subjetivos da adolescência. Adolescência e processos identitários. O adolescente na escola. Temas contemporâneos e o fenômeno da adolescência.

Observando, inicialmente, o nome das disciplinas, percebemos que algumas delas apontam para o estudo de temas relacionados a essa ferramenta. *Planejamento e Avaliação*, por exemplo, remetem a dois pontos importantes na elaboração do documento. *Fundamentos da Prática Educativa* reporta às bases que devem nortear a ação do professor, e pode incluir o PP enquanto ferramenta utilizada pelo professor e *Políticas Educacionais no Brasil* que deve envolver todo o cenário das políticas educacionais, no qual o PP está inserido.

De modo geral, constatamos que o PP do curso em análise contempla conhecimentos necessários à formação de professor de língua materna como um futuro elaborador de PPs na Educação Básica. Esses conhecimentos aparecem nas ementas ao proporem, além de conhecimentos teóricos característicos das disciplinas, a imersão do formando na realidade escolar por meio de observação e reflexão sobre a realidade docente, bem como através de atuação pré-serviço por meio de colaboração docente, pesquisa participante, pesquisa-ação e estágio. Vejamos, então, como esse pensamento se materializa no texto das ementas.

A disciplina *Fundamentos da Prática Educativa*, por meio de conhecimentos sobre a função social da escola, apresenta, ao formando, uma condição necessária para a elaboração de PPs, pois para traçar as metas e os objetivos no momento de elaboração de um PP, é preciso que essa ação considere a função social de seu trabalho e da instituição onde atua. Além disso, ao abordar as identidades do aprendiz e do professor no contexto da educação básica, a disciplina pode proporcionar a imersão do licenciando no âmbito escolar, para que este possa observar como se dá a participação desses sujeitos na organização e gestão da escola e verificar os efeitos da participação desses sujeitos como colaboradores do processo de democratização da educação.

A disciplina *Políticas Educacionais no Brasil* proporciona aos licenciandos o conhecimento das normas que regem a educação brasileira. Assim, contribui para a compreensão da organização administrativa e pedagógica da educação básica, onde o futuro professor irá atuar. Ao abordar a LDB, a disciplina apresenta a lei que institui a

elaboração dos PP nas escolas e afirma a participação dos profissionais da educação na sua elaboração.

A disciplina *Paradigmas do Ensino*, ao versar sobre a prática docente, adotando o paradigma reflexivo, aponta para o estudo da formação do professor reflexivo em comparação com o paradigma tradicional, possibilitando reflexões sobre as formas como o ensino de língua, na atualidade, mobiliza esses paradigmas.

Em *Planejamento e Avaliação*, como já dito, o nome aponta para duas etapas fundamentais na elaboração e execução do PP, visto que uma das características desse documento é o planejamento coletivo de ações e serem desenvolvidas visando a melhoria de educação. Outra característica é a oportunidade que a equipe tem de avaliar essas ações e melhorá-las no decorrer do desenvolvimento do projeto. Para tanto, o estudo das tendências, princípios e procedimentos de planejamento e avaliação abordados na disciplina constitui um conhecimento necessário.

As disciplinas *Psicologia Educacional* e *Psicologia da Adolescência* colaboram para a formação de um professor que se espera como futuro elaborador de PPs, uma vez que contempla conhecimentos sobre a relação entre desenvolvimento humano e formas de aprendizagem e sobre o sujeito “adolescente” no contexto escolar. Esses conhecimentos favorecerão uma elaboração de PPs de modo coerente com a realidade desses sujeitos.

Como resultado dessa fase inicial de análise, constatamos que, de fato, em sua materialidade textual, o PP, focado neste trabalho, contempla conhecimentos teóricos, relativos ao eixo docente, fundamentais para a formação de um sujeito profissional cujo perfil atenda ao de idealizador e elaborador das ferramentas que auxiliam as ações de ensino; nesse caso, ensino de português, como língua materna. Como uma dessas ferramentas, projetos pedagógicos, além de atenderem às exigências legais, conforme comentamos no primeiro tópico deste artigo, se constituem como importantes situações de mobilização de conhecimentos teóricos sobre um objeto de ensino.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. **Pedagogia em Foco**. Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 07 set. 2012.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

- \_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2012.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 9**, aprovado em 8 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002 Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 maio 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.
- SILVEIRA, Pollyana Rodrigues Soares da. **As disciplinas da área de política e gestão da educação no curso de licenciatura em Letras da UFCG na ótica dos alunos**. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Federal de Campina Grande, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidade Acadêmica de Letras. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Letras**. Campina Grande, 2011. CD-ROM.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2003.

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO DE LITERATURA: DESAFIOS E PROPOSTAS

Deise de Figueirêdo ARAÚJO (UEPB)  
Jussara Ferreira MELO (UFMG)

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo fazer algumas considerações acerca do ensino de literatura, reconhecendo, sobretudo, que este deve estar pautado na garantia de uma efetiva experiência de leitura do texto literário, além de fazer com que o aluno perceba a singularidade do texto e da escrita literária. Para tanto, trataremos de questões que se fazem essenciais neste âmbito, como a função social da leitura, a formação do leitor, o papel do professor nesse processo, a história literária que é ensinada no ensino médio etc. Já é sabido que a leitura, mesmo quando é feita individualmente, pressupõe uma interação verbal escrita, pois implica uma participação cooperativa do leitor na interpretação do sentido e intenções pretendidas pelo autor. Portanto, a atividade da leitura é um complemento da atividade de produção escrita. No contexto escolar atual, se faz necessário que as instituições possibilitem aos professores a aplicação de um ensino reflexivo, para que haja a formação de alunos autônomos e críticos perante não só as atividades escolares, mas também à sua vida na sociedade. Também analisaremos as propostas de sequência básica e expandida do letramento literário. Para fundamentar teoricamente esta análise, foram consideradas as abordagens de autores como Bordini e Aguiar (1993), Alves (2001), Cosson (2004) entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de literatura; Leitura; Sequência básica e expandida.

### 1. INTRODUÇÃO

Vivemos, incontestavelmente, em uma sociedade desigual. E o código linguístico escrito é, sem sombra de dúvida, um forte regulador social desse processo de desigualdade.

É inegável que a fala seja uma das estratégias mais utilizadas para a concretização do ato comunicativo, já que através dela é possível se expressar sem a necessidade de qualquer outro recurso, se não o próprio organismo saudável e normalizado. Porém, é o seu registro que faz durar “a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo” (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 9). A escrita leva bastante vantagem sobre a memória coletiva e individual; conseqüentemente, o acúmulo de conhecimento se torna mais eficiente.

A leitura, mesmo quando feita individualmente, pressupõe uma interação verbal escrita, pois implica uma participação cooperativa do leitor na interpretação do sentido e intenções pretendidas pelo autor.

Para Antunes (2003, p.70), a atividade da leitura favorece a ampliação dos saberes e de novos conhecimentos do leitor, pois representa uma oportunidade bem significativa de aquisição de várias informações novas. Mas, além de tudo, esta

atividade também proporciona *a experiência gratuita do prazer estético*, o gosto de ler sem nenhuma obrigação.

Ainda segundo Antunes (2003), num contexto escolar, principalmente na área de língua portuguesa, o educador deverá promover aos seus alunos a leitura de textos autênticos, ou seja, textos que possuam realmente uma função comunicativa, reais; uma leitura interativa, motivada e, acima de tudo, crítica, isto é, a capacidade de enxergar no texto os aspectos ideológicos que nele se encontra, pois

[...] a compreensão da leitura resulta não apenas da interpretação dos elementos linguísticos (lexicais e gramaticais) presentes no texto. [...] nem tudo o que é "dito" aparece literalmente na superfície do texto, ou melhor, está dito sob a forma literal das palavras. (ANTUNES, 2003, p. 78-79).

Em suma, ter acesso à palavra escrita significa ter em mãos um instrumento de poder chamado linguagem formal. A aprendizagem de aspectos específicos da escrita se dá justamente no contato com textos escritos, da mesma forma como que, para desenvolver a fala, o aprendiz necessitou ter experiências com a oralidade. Isto nos leva a uma discussão muito pertinente: a leitura de um texto literário, tema do nosso próximo tópico.

## 2. O ENSINO DE LITERATURA

O ensino de literatura como conteúdo disciplinar praticamente não existe no ensino fundamental. Em grande parte, os LDP desse nível fazem apenas referências indiretas à literatura com termos como *a conotação*, *a denotação*, *o estilo*, *o gênero*, *o autor*, *a figura de linguagem* etc. Mas não há uma sistematização de noções para o ensino aprendizagem. Como disse Rangel (2005, p. 149): “Assim é possível fazer todo o ensino fundamental sem saber da missa literária a metade.”

No ensino médio, porém, a literatura se apresenta como parte do currículo, se estabelece muitas vezes pela leitura de fragmentos de obras consagradas, pelo ensino de estilos de época, de noções de teoria literária, bem como de história da literatura, com enfoque principal na literatura brasileira, com poucos resquícios da literatura portuguesa e ignora totalmente todas as outras existentes.

A proposta do ensino de literatura deve estar pautada na garantia de uma efetiva experiência de leitura do texto literário, além de fazer com que o aluno perceba a singularidade do texto e da escrita literária. Para isso se deve,

[...] situar o ensino da literatura no lugar que é o da própria literatura: o da experiência singular, da descoberta, do jogo estético. Nesse sentido, a experiência de leitura pressupõe a abertura e a disponibilidade do leitor para as possibilidades do texto literário, constituindo-se no que o documento citado qualifica como exercício de liberdade [...] (RANGEL, 2005, p. 151).

A leitura do texto literário faz com que o leitor assimile as chaves metafóricas, o direcionando para uma mudança subjetiva, para uma verdade que está além dos fatos. Diferentemente de um texto informativo, cuja leitura é restritiva e imediata, o texto literário é plurissignificativo, ou seja, permite diversas leituras, pois é um texto aberto. Segundo Bordini e Aguiar (1993),

Constrói-se, na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mundo, portanto, envolve lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com a sua experiência (p. 14-15).

É por isso que a escola tem grande importância no ensino da literatura, pois a chave de tudo é o compartilhamento de informações, a fim de que os alunos possam aumentar seus horizontes de expectativas, pois os sentidos serão completados na medida em que professores e alunos compartilhem suas ideias. Dedicaremos o próximo tópico a proposta de sequência básica do letramento literário.

### **3. SEQUÊNCIA BÁSICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Cosson (2006) propõe uma sequência básica do letramento literário, constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação, como o próprio nome já diz, é uma estratégia de antecipação que prepara e motiva o aluno para entrar no texto; essa atividade prévia deve ter sempre um tempo limite, estabelecido pelo professor, para cumprir eficazmente o papel dentro da sequência.

Um entrave apontado por alguns professores nesse primeiro passo é que a motivação poderia induzir de maneira excessiva a leitura do aluno para um único

aspecto da obra, ou seja, delimitar a interpretação do aluno por trazer em si, implícita ou explicitamente, a interpretação do professor. Cosson (2006) defende sua proposta e diz que “é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (p.56). Segundo este autor, a motivação até pode influenciar as expectativas do leitor, mas, naturalmente, não determina a sua leitura.

Um ponto proeminente na execução da motivação são as atividades de leitura, escrita e oralidade praticadas conjuntamente. Dessa forma, fica evidente a falta de sentido em separar o ensino de literatura do ensino de língua portuguesa, já que um está contido no outro.

O segundo passo da sequência básica é a introdução, que é, grosso modo, a apresentação do autor e da obra. É esse o momento de apresentar fisicamente a obra: leitura da capa, orelha e outros elementos paratextuais. Assim, não deixa de ser uma leitura coletiva do livro, mediada pelo professor, que deve levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, incentivando os alunos a aprová-las ou recusá-las quando finalizada a leitura.

Porém, apesar de Cosson (2006) deixar claro que a apresentação do autor não deve ser uma longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que não são relevantes para quem vai ler um de seus textos, uma indagação vem à tona: será realmente necessário que o aluno saiba a biografia de um autor para se interessar por sua obra?

Acreditamos que saber um pouco sobre autor é um direito do aluno que não deve ser cerceado, mas ele poderia, naturalmente, ler uma obra sem sequer saber quem é o autor. Isso nos leva a concluir que esse passo da sequência básica poderia ser recolocado para um outro momento, a fim de que o aluno tome conhecimento de certos aspectos referentes à biografia do autor, sem, desta forma, se interessar mais pela vida do autor do que pela sua obra.

O próximo passo da sequência básica é a leitura. Nesse ponto, Cosson (2006) ressalta um aspecto essencial na proposta de letramento literário: o acompanhamento da leitura.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades (COSSON, 2006, p. 62).

Quando o professor traz um pequeno texto pra sala de aula, realmente há pouco o que fazer a não ser esperar, mas quando o texto é extenso (e o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula), é dever do professor pedir que os alunos apresentem os resultados parciais de suas leituras no que o autor chama de intervalos. Estes podem ser de natureza variada, contanto que tenham sempre ligação com o texto maior. É durante o período do intervalo que o professor poderá perceber as dificuldades de leitura do aluno, possibilitando a resolução de problemas tanto de maneira geral como individual.

Também é importante ao indicar o texto que o professor negocie com os alunos o tempo necessário para que todos realizem a leitura, marcando também os intervalos. Este período dedicado à leitura não pode ser muito longo, tendo em vista o risco de perder o foco da atividade.

O último passo desta sequência básica é a interpretação. No contexto de letramento literário, pensaremos a interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2006, p. 65); e o momento externo “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (ibidem). É a escola que permite um compartilhamento de interpretação, a fim de ampliar os sentidos construídos individualmente.

O princípio das atividades de interpretação é a externalização da leitura, isto é, seu registro. Não há restrições para as atividades de interpretação, desde que seja mantido o caráter de registro do que foi lido.

Depois dessa breve explanação sobre a sequência básica, dedicaremos o próximo tópico à sequência expandida.

#### **4. PRÁTICA DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA**

Conforme Cosson (2006), os resultados obtidos com a aplicação da sequência básica no ensino fundamental foram bastante satisfatórios, pois o método preconizou o envolvimento entre professores e alunos. Entretanto, apesar de reconhecerem que a sequência básica trazia algo novo, os professores do ensino médio acreditavam faltar à aprendizagem sobre a literatura. Sendo assim, faziam-se necessárias várias alterações na

sequência básica para que pudesse atender a essa demanda de professores. A aprendizagem através da literatura precisa ser sistematizada em uma reflexão mais ampla, que possibilite a incorporação em um mesmo bloco as diferentes aprendizagens do letramento literário; tendo, assim, a *Sequência Expandida*, que, segundo Cosson (2006), vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola.

Cosson (2006) nos apresenta como exemplo o *Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, para demonstrar o funcionamento das etapas da Sequência Expandida. A atividade com esse romance Naturalista é objetivada pela *motivação*, que busca levantar o horizonte de expectativas do aluno em relação à obra a ser lida. No caso do *Cortiço*, Cosson (2006) diz que “o objetivo é levar os alunos a refletirem sobre as relações que se estabelecem nesses ambientes e as transformações que trazem para a vida social e pessoal” (p.76). Para isso ele traz alguns exemplos de atividades de motivação.

Em seguida, o cânone literário é introduzido com uma simples e breve apresentação da obra e do autor. Dessa forma, Cosson (2006) ressalta que: “Qualquer que seja a introdução desenhada pelo professor, não é adequado que ela ultrapasse o limite de uma aula e convém que seja logo seguida das negociações de prazos de leituras extraclasse.” (p. 81)

Quanto à leitura, o professor e o aluno devem buscar acertar os prazos para a finalização da mesma, pois essa convém, como já dito anteriormente, ser feita prioritariamente extraclasse, sendo intermediada por *intervalos*, que são possibilitados pela sequência expandida, quando o texto for extenso.

Cosson (2006) propõe três intervalos para a leitura de *O cortiço*, o intervalo I é uma leitura da canção Saudosa maloca, de Adoniran Barbosa; o intervalo II focaliza a dificuldade de sobrevivência e o imaginário popular no conto “A cartomante”, de Lima Barreto; o terceiro e último Intervalo, consiste na leitura de uma imagem, que é uma fotografia de um cortiço no centro do Rio de Janeiro. Com esses exemplos, percebemos que a leitura de textos diversificados ajudarão na reflexão do literário.

Outra etapa que se aplica a sequência expandida é a *primeira interpretação*, que, segundo Cosson (2006, p. 85): “é o momento em que o aluno se encontra com o livro e esse encontro, por mais que tenha sido mediado pelo trabalho de motivação, introdução e leitura, precisa de liberdade e individualidade para se efetivar plenamente”. É a essa etapa que se destina uma apreensão global da obra, pois direciona o aluno a traduzir a

impressão geral do título, bem como o impacto que ele obtém sobre sua sensibilidade de leitor.

Com relação à *contextualização*, Cosson (2006) buscou estabelecer uma relação que abarque a produção literária e a história do período por meio da história das idéias, o que faz com que o aprofundamento da leitura se realize por meio dos contextos que a obra traz consigo.

O autor ainda nos apresenta sete contextualizações. Primeiramente, a *contextualização teórica*, que procura tomar explícitas as idéias que sustentam ou estão encenadas na obra, além de verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais; em seguida a *contextualização histórica*, que relaciona o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente; depois a *contextualização estilística*, que está centrada nos estilos de época ou períodos literários; mostra ainda a *contextualização poética*, que responde pela estruturação ou composição da obra. É a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal; a *contextualização crítica*, que consiste na análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura do aluno; a *contextualização presentificadora* que busca a correspondência da obra com o presente da leitura; e por fim a *contextualização temática*, que retoma o caminho “natural” do leitor, com suas interpretações sem compromisso com o saber literário. Na escola, porém, não se pode entreter apenas com o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra, também é preciso não fugir da obra em favor do tema.

Após essa apreensão global da obra, conseguida com a *primeira interpretação*, o professor deve ter a sensibilidade para aplicar mais outra etapa: a *segunda interpretação*, cujo objetivo consiste em uma leitura aprofundada de um dos aspectos do texto lido; sendo a contextualização e a interpretação realizada como se fosse uma atividade única, que segundo Cosson (2006, p. 94) “deve ressaltar em compartilhamento da leitura. Esse é o ponto alto do letramento literário na escola”. O trabalho de leitura centrado na obra é encerrado com a *segunda interpretação*, pois

[...] o movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão. Desse modo, a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a

precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores (COSSON, 2006, p. 94).

A *expansão* é um trabalho essencialmente comparativo, pois coloca em confronto duas obras a partir de seus pontos de ligação.

É possível perceber que a sequência básica está naturalmente inserida na sequência expandida, por isso, ao professor cabe o discernimento e a sensibilidade de como deve mediar esse trabalho, lembrando sempre que o objetivo maior é a promoção do letramento literário, para que, assim, forme uma comunidade de leitores que se aproximem da sua herança cultural.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Rangel (2005) a escola estará bem mais preparada para adequadamente planejar, subsidiar, bem como melhor orientar a aprendizagem do aluno, quando, de forma mais afincua, se dedicar ao conhecimento dos processos, competências e habilidades envolvidas na leitura e na escrita, tendo em vista que as principais diretrizes curriculares nacionais em Língua Portuguesa para o ensino médio partem de princípios que objetivam o desenvolvimento da proficiência em leitura. Para isso,

[...] o LDP precisa abrigar, em suas páginas, um material escrito representativo do que a cultura da escrita ao mesmo tempo oferece e demanda para um jovem de escolaridade média. Diversidade e heterogeneidade são, então, os critérios chave e aplicam-se à autoria, aos gêneros, aos temas, aos tipos de texto, as esferas de atividades envolvidas. Além disso, o material selecionado deve ser autêntico [...] e apresentar unidade de forma e sentido (RANGEL, 2005, p. 147).

Vale salientar que as informações sobre a língua e a linguagem nos LDP devem estar subordinadas à proposta de ensino de leitura e escrita, como um recurso metalinguístico, de forma que a sistematização dessas informações se constitua numa proposta pedagógica para a análise e a reflexão sobre a linguagem. Nesse sentido, podemos citar os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) como uma ótima opção aos que se interessam por esse assunto, já que vai privilegiar, além da leitura integral da obra e debate, textos que façam realmente parte do cotidiano do aluno. Dessa forma, o aluno terá um contato verdadeiro com a literatura, já que,

atualmente, o contato se restringe mais à biografia de autores ou épocas literárias do que a obra propriamente dita.

## 6. REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho. In: DIAS, Luiz Francisco (org.). **Texto, escrita, interpretação**. João Pessoa: Idéia, 2001.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. Formação do leitor. In: \_\_\_\_\_. **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**: Contexto, 2006.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida; Martins, Aracy; Versiani, Zélia; PAULINO, Graça. (orgs). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, p. 145-162.

Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e suas tecnologias / Girleide Medeiros de Almeida Monteiro (Coordenação Geral). João Pessoa, 2006.

## UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARALAPRACÁ

Eliane de Menezes CABRAL (PMCG/UFPB)<sup>1</sup>  
Lilian Santos GALVÃO (APÔITCHÁ/IC&A/UFPB)<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta uma experiência de formação continuada nas Creches Municipais de Campina Grande, vivenciada desde setembro de 2010 com previsão para encerrar em outubro de 2012. O projeto denominado Paralapraca foi criado, desenvolvido e financiado pelo Instituto C&A com assessoria técnica e executiva da Ong AVANTE de Salvador. Possui duas frentes de atuação, a primeira na formação continuada de professores e a segunda na distribuição de materiais pedagógicos às creches. O Projeto está sistematizado por meio de eixos, baseados nas linguagens oficiais do currículo da Educação Infantil, são eles: Assim se Brinca; Assim se Canta; Assim se Conta; Assim se faz Arte; Assim se Organiza o Ambiente e Assim se Explora o Mundo. E por meio do resgate de paisagens culturais da comunidade a qual a creche está inserida. Sua metodologia está baseada na homologia dos processos e a problematização sobre a prática. O Projeto Paralapraca revitalizou a Educação Infantil em Campina Grande, oportunizando aprofundamento na construção do saber docente e promovendo uma leitura reflexiva acerca da nossa própria experiência. Como também nos apresentou o desafio de reconhecer, resgatar e valorizar os saberes culturais da comunidade, sendo este o aspecto o qual iremos levantar como problematizador na vivência do projeto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Projeto Paralapraca; Homologia dos Processos.

### 1. PARALAPRACÁ: UM SUPORTE AO FAZER PEDAGÓGICO

As políticas de formação continuada nas instituições escolares são atualmente, alvo de financiamentos públicos e privados. A experiência de formação continuada vivenciada no período de agosto/2010 a outubro/2012 nas creches da Rede pública do município de Campina Grande/PB é resultado da parceria entre a Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC) e o Instituto C&A<sup>3</sup>.

Esse Projeto denominado Paralapraca<sup>4</sup> aconteceu em Campina Grande nas 25 creches e na brinquedoteca. Ele prioriza a formação continuada nos ambientes escolares

<sup>1</sup>Pedagoga e licenciada em Letras, formadora do Projeto Paralapraca no município de Campina Grande/PB, mestranda em Letras na UFPB. E-mail: seja.cap@gmail.com.

<sup>2</sup>Psicóloga, especialista pelo Laboratório de Estudos da Criança - IPUSP, mestranda em Organizações Aprendentes, conselheira da Ong Apôitchá, assessora do IC&A no projeto Paralapraca em Campina Grande. E-mail: liligalvao@hotmail.com.

<sup>3</sup>O Instituto C&A é uma organização sem fins lucrativos de interesse público, dedicada a promover e qualificar o processo de educação de crianças e adolescentes no Brasil. Informação do site: <http://www.institutocea.org.br>.

<sup>4</sup>O projeto pretende valorizar e fortalecer os saberes e fazeres pedagógicos e culturais locais, promovendo a sistematização dos materiais já existentes nas instituições e a produção de novos materiais adequados às necessidades locais. No edital de 2010 foi implantado nos Estados da Bahia - Feira de Santana; Ceará - Caucaia; Paraíba- Campina Grande; Pernambuco - Jaboatão dos Guararapes; Piauí - Terezina. Informações do site: <http://www.paralapraca.org.br>.

e a distribuição de materiais pedagógicos de boa qualidade para assessorar o fazer pedagógico do professor. O Projeto está sistematizado por meio de eixos, baseados nas linguagens oficiais do currículo da Educação Infantil, são eles: Assim se Brinca; Assim se Canta; Assim se Conta; Assim se faz Arte; Assim se Organiza o Ambiente e Assim se Explora o Mundo.

As formações aconteceram com uma Professora formadora, financiada pelo Instituto C&A, que recebe assessoria técnica e executiva da Ong AVANTE de Salvador. A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande encaminhou uma técnica da equipe multiprofissional<sup>1</sup> das creches para vivenciar a formação e realizar nas instituições escolares. As formações ocorreram no Centro de Tecnologia Educacional (CTE), com a equipe de técnicos formadores quinzenalmente e nas instituições com os professores mensalmente. Apesar da formação nas creches está direcionada aos professores, a gestora e o pessoal de apoio ao funcionamento da creche foram convidados a participar das formações.

O material fornecido no Projeto Paralaparacá às instituições participantes é constituído de uma mala de literatura infantil (com 50 livros), fantoches; CD's de músicas; seis livros teóricos sobre os temas brincar, musicalização e arte; cadernos de orientação aos formadores nos eixos: brincar, arte, literatura, música, organização dos ambientes escolar e exploração do mundo. O material é também composto por uma publicação com o nome “Almanaque Paralapraca” que consiste em um livro de sugestões com parlendas, adivinhas, receitas culinárias, trava-línguas, frases de paráfrase, brincadeiras, curiosidades, piadas, experiências, quadrinhas, entre outros. Como também, as pastas de registros para as experiências formativas, pedagógicas com as crianças e as experiências culturais<sup>2</sup>.

Ainda como parte do material de apoio das formações têm-se seis DVD's que apresentam recortes de experiências pedagógicas contextualizadas e teorizadas por especialistas. Eles foram preparados para contemplar os eixos de trabalho da proposta, em que as diferentes linguagens, oral, plástica, corporal, musical, matemática e escrita, são vivenciadas. Os vídeos estão assim nomeados: Assim se Brinca; Assim se Canta;

---

<sup>1</sup>A equipe multiprofissional da SEDUC é composta por uma orientadora educacional, supervisora, psicóloga e assistente social que trabalham por núcleos.

<sup>2</sup>A proposta de registro das experiências culturais se caracteriza pelo resgate do que existe concretamente ou na memória do povo que forma a comunidade da escola e o entorno dela. O projeto incentiva que a creche convide pessoas da comunidade para compartilhar suas experiências vivenciadas a partir da dimensão sonora, gastronômica, narrativa, musical e brincante com as crianças, essas devem ser contextualizadas pelo professor na prática dos eixos e ou projetos pedagógicos.

Assim se Conta; Assim se faz Arte; Assim se Organiza o Ambiente e o Assim se Explora o Mundo.

O processo formativo apresentado pelo projeto Paralapracá seguiu abordagens teóricas e práticas. A cada eixo trabalhado é utilizado à metodologia da homologia dos processos (BRUNO e CHRISTOV, 2009: 60), proposta que consiste em adotar nas formações os mesmos objetivos e dinâmicas que deveriam ser utilizadas pelas professoras com as crianças, para tanto, os momentos de formação são recheados de propostas práticas, em que as professoras são levadas a refletir qual o conhecimento produzido a partir daquela vivência, para isso, são realizados estudos teóricos que subsidiam essas reflexões.

Buscando reconhecer a produção cultural e pedagógica da comunidade de Campina Grande, Paraíba e Brasil, foram realizadas várias parcerias<sup>1</sup> com instituições, escolas públicas e privadas, artistas e escritores que de alguma forma realizam trabalhos exitosos nos diferentes eixos trabalhados. Suas experiências enriqueceram as possibilidades de vivência do projeto Paralapracá.

Como exigência do projeto as professoras devem apresentar ao encerramento de cada eixo, relatos de experiências vivenciadas com as crianças que contemplem a linguagem proposta e outras necessárias na produção da atividade, compreendendo que o trabalho na educação infantil ocorre de forma a contemplar várias linguagens ao mesmo tempo. O relato deve apresentar fotografias e um texto explicativo, com os objetivos, conteúdos trabalhados, desenvolvimento da proposta e as aprendizagens alcançadas. Na abertura de cada eixo ocorreram encontros no Teatro Rosil Cavalcante com todos os membros das instituições participantes do projeto, exposições de trabalhos produzidos com as crianças e um convidado parceiro que colaborou com o enriquecimento da proposta.

## **2. ‘ABRE A RODA, TIN DO LÊ LÊ, ABRE A RODA TIN DO LÁ LÁ’<sup>2</sup>: A DIMENSÃO SUBJETIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA.**

---

<sup>1</sup>As parcerias firmadas nos dois anos do projeto foram: PMCG, UEI, UFCG, FURNE, Colégio Motiva Ambiental, Museu de Luiz Gonzaga, Rui Câmara, Marisa Nóbrega, Vladimir Silva, Adília Uchôa, Fábrica de Sanfonas – Letice, Apôitchá, Programa Prazer em Ler IC&A, Programa Voluntariado Lojas C&A, Oficina de Ideias Sustentáveis, Xico Nóbrega, Amankay/SP.

<sup>2</sup>Trecho da música do Cd que leva o mesmo nome, organização de Lydia Hortélio. Essa canção é um hit no Projeto Paralapracá nos cinco municípios onde ocorre.

A fragmentação dos conteúdos e das relações, oriunda do pragmatismo e da técnica reproduzida na nossa formação escolar e no mundo de competitividades, insere em nós incertezas e o medo do fracasso, criando uma sombra de esquecimento sobre a totalidade, a interação, a solidariedade e a cooperação.

O tempo nos mostra que há cerca de 200 anos, na contribuição dos estudos de Goethe já se destacavam o todo apresentado em partes, a parte então, compreendida como uma manifestação do todo e não apenas como um componente dele (SENIGE, et. al 2007).

Fazemos parte do mesmo universo criativo e, por essa razão, interagimos mutuamente. A separação do todo em sistemas provém de uma necessidade didática e científica, mas acabou gerando um profundo distúrbio de percepção na civilização moderna. Para apreender a fundo a interconexão entre os fenômenos, devemos remover a separação existente entre os sistemas e os ambientes que os cercam. Só assim, estaremos aptos a captar efetivamente a indivisibilidade do todo representado pelo Universo (RICHE & MONTE ALTO, 2001).

A realidade é organizada em círculos, mas só enxergamos as retas, aí está nossa primeira limitação no processo formativo. Não podemos ver somente as estruturas individuais e ignorar a estrutura subjacente, o que causaria sensação de impotência em situações mais complexas.

Focalizando as vivências formativas do Paralapraca, vimos o lúdico como o agente que permite sermos despertados das capacidades humanas que ampliam o conhecimento sobre nós e os nossos pares.

Esse conhecimento transcende algumas de nossas limitações individuais, gerando um espaço de harmonia que leva à organização de um grupo colaborativo, onde a competição dá lugar à cooperação, o isolamento ao intercâmbio, a disputa às parcerias, e desse modo, nasce uma cultura pedagógica sustentada na colaboração.

Somos e estamos ligados uns aos outros. E não apenas ligados aos outros que nos são caros, estamos conectados intimamente, com pessoas, situações lugares e acontecimentos, aparentemente distantes e sem conexão com nossa vida.

Juntos, estamos todos num mesmo grande jogo lúdico, nessa dinâmica, o que alguém pensa, faz ou sente, afeta todos os outros e é afetado por todos, sem exceção. Esta conscientização da interdependência como uma característica factual de nossa existência, pode nos ajudar a perceber o quanto de cooperação é fundamental resgatar para dar conta das questões que vivemos neste momento, quer sejam na sala de aula, no

local que trabalhamos, no bairro onde moramos, no país em que vivemos, no planeta que habitamos ou no universo onde existimos (BROTTO, 2012).

A formação continuada pode se constituir num espaço humanizado e libertador que pode desestabilizar estruturas tidas como certas e boas, estimulando o desenvolvimento pessoal e profissional das equipes. O saber dos professores e gestores parece estar assentado em transações constantes entre o que são (suas emoções, a cognição, as expectativas, a história de vida, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo do trabalho escolar (TARDIF, 2002).

Nessa perspectiva, a colaboração é um fator primordial na formação com as equipes de educação infantil, de modo que, aprender em grupo e em equipe se alinha ao entendimento complexo denominado por Edgar Morin. Se tudo está interligado, a solidariedade é tida pelo sociólogo [e por nós] como peça fundamental para superar aquilo que se denomina crise planetária - uma situação de impotência diante de incertezas que se acumulam (MORIN, 2003).

A ação colaborativa pode ser incorporada ao fazer pedagógico do professor como estratégia de superação de um fazer individualizado. Essa ação pode tornar-se “a gramática geradora de práticas” ou *habitus* (Bourdieu *apud* Perrenoud, 2001: 215) à medida que passa a compor o fazer pedagógico do professor como um conjunto de decisões e ações cotidianas.

### **3. PARALAPRACÁ: O DESAFIO DE PROMOVER EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS**

A cultura fragmentária imposta pela formação escolar hoje nos conduz a uma dificuldade de vivenciarmos experiências em que percebamos a relação sistêmica presente e necessária ao desenvolvimento da criança. A proposta de formação continuada desenvolvida pelo projeto Paralapraca está imbuída da concepção de uma formação integral à criança na Educação Infantil, compreendendo-se que não se pode ter uma preocupação excessiva com um aspecto de sua formação em detrimento de outras.

Esta concepção contemplada na metodologia e nos eixos de trabalho<sup>1</sup> priorizados pelo projeto constituiu a base propositora das atividades formativas do Paralapracá com as técnicas formadoras e conseqüentemente também nas creches.

Compreender a relação sistêmica entre as várias linguagens vivenciadas no projeto configurou-se como um grande desafio do processo formativo nas creches, em que é muito comum a formação compartimentada das linguagens. Percebeu-se que a experiência dos conhecimentos fragmentados do professor em sua formação escolar é transposta para a sua experiência profissional, existe a dificuldade de perceber que as linguagens de produções artísticas, de leitura e de exploração do mundo ocorrem concomitantemente nas propostas em que se promovem a experimentação de qualquer linguagem.

Apesar de haver um espaço reflexivo sobre a necessidade de que nenhum eixo deveria ser trabalhado isoladamente, tivemos grandes dificuldades em unir o aspecto até então fragmentado entre as dimensões da teoria e da prática no dia-a-dia das professoras com as crianças.

Um aspecto metodológico proposto pelo projeto é a valorização e o resgate da cultura local, denominado paisagens culturais, essa estratégia visa promover uma aproximação entre a comunidade e a escola, ressaltando o que é produzido na comunidade e solicitando a escola à legitimação dessa produção como um bem cultural de estimado valor para o desenvolvimento de ambos os grupos sociais.

O projeto Paralapracá reconhece como experiência cultural o que é produzido ou está na memória coletiva, caracterizado como: Paisagem sonora – o que sonoramente é vivenciado pela comunidade, como por exemplo, um vendedor de picolé que anuncia seu produto cantando slogan, os cantos dos pássaros em árvores ao redor da escola, etc. Paisagem gastronômica – comidas típicas da região feita por alguém da comunidade, a cocada produzida como sustento de uma família, etc. Paisagem artística – pessoas que produzem algum tipo de arte e a escola se coloca como espaço de divulgação e aprendizagem de sua arte. Paisagem narrativa – resgate das histórias típica da região, por meio de contadores de histórias, rezadeiras, etc. Paisagens festivas – valorização das festividades que expressam a regionalidade da comunidade, festas de São João, festas de padroeiras, etc.

---

<sup>1</sup>São eixos do Paralapracá: Assim se Brinca; Assim se Canta; Assim se Conta; Assim se faz Arte; Assim se Organiza o Ambiente e o Assim se Explora o Mundo.

As experiências culturais se evidenciaram como o aspecto de maior dificuldade vivenciado por todas as creches, uma vez que a abertura a vivência da comunidade extraescolar ainda é um aspecto pouco explorado como espaço de apropriação de conhecimento. Historicamente as escolas não construíram uma relação de parceria com a comunidade, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência e de compartilhamento dos bens culturais que convivem na comunidade e na escola. Paro (2000: 68) ressalta que para haver uma mudança nessas relações à escola precisa promover espaços de convivência verdadeiramente humano, pois “parece haver uma incapacidade de compreensão, por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola; por outro, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação”. O verdadeiro papel formador da escola está em “levar o educando a ‘querer aprender’ [...] para isso necessita que seus alunos sejam seduzidos pelo desejo de aprender” (PARO, 2000: 15) e sem dúvida isso nasce na educação infantil.

Os processos de formação continuada estão imbricados em uma rede de relações que não podem ser vistos isoladamente, o contexto formativo e as condições reflexivas, não asseguram uma prática em consonância com o que lhe é proposto. O "poder transformador" da teoria está diretamente ligado à possibilidade dos indivíduos de fazerem uma reflexão crítica, tanto sobre os pressupostos teóricos, quanto sobre os desafios que se colocam na prática. Acreditamos que as possibilidades reflexivas não foram suficientemente aprofundadas, impedindo a apreensão consciente de onde a associação teoria e prática pode nos levar.

A prática que pode levar o professor a uma apropriação de seu fazer é aquela que consegue ir além das demandas imediatas do dia-a-dia para alcançar a condição de práxis: prática pensada, refletida. Quanto à teoria, precisa estar fundamentada num conhecimento que se produza nos próprios cursos de formação e que não seja apenas "aplicado" nestes, mas que sejam reconhecidos como indicadores de saídas para situações problemas enfrentadas pelo professor na sua vida real de educador. Este conhecimento, no caso da educação infantil, precisa trazer a criança, enquanto sujeito histórico e cultural, para a cena dos processos de formação, como sujeitos que instigam o fazer do professor, pois "compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida" (Moita, 2000: 114).

As competências dos professores não podem ser vistas como resultado de um esforço individualizado, mas há de se perceber o compromisso que as políticas educacionais têm com essa formação. As condições oferecidas nos fazem pensar que

sujeito esse sistema quer formar. Perrenoud problematiza essas questões ao enfatizar que a formação do professor não ocorre em neutralidade, pois os propósitos a que estão ligados visam a responder:

[...] a que tipo de profissional quer formar? Que função é atribuída prioritariamente aos professores em um sistema escolar em evolução: transmitir saberes? Formar para a autonomia dos aprendizados? Educar para a cidadania? [...] que liberdade se concede aos professores para responderem eles próprios a essas questões e, conseqüentemente, para definirem suas competências? Que diversidade se aceita nas concepções e nos modos de exercer o ofício? Que autonomia se concede às equipes educacionais para definirem as prioridades em complementariedades criativas? (PERRENOUD, 2001: 217).

A proposta apresentada pelo projeto Paralapraca nos oportunizou quanto formadoras a reflexões sobre:

- O papel que desempenhamos dentro das creches;
- As relações fragmentadas de uma carga horária insuficiente para acompanhar o dia-a-dia dela;
- O pragmatismo vivenciado na correria das atividades produzidas sem o aprofundamento suficiente da teoria;
- A relação distante entre a formação inicial do professor e a realidade apresentada no ambiente institucional;
- A falta de reflexão sobre o que é produzido nos leva a reprodução da nossa vivência quanto aluna;
- E que somente a formação continuada, garantida no horário de trabalho pode sanar parte desses desafios.

Também fruto dessa experiência, podemos constatar que a vivência das diferentes linguagens na educação infantil, promove uma oportunidade impar ao desenvolvimento da criança, a liberdade de expressão por meio da arte, da musicalização, da brincadeira, da literatura e da exploração do mundo nos oportuniza formar na criança alicerces para um processo criativo e autônomo.

Concluimos que o Projeto Paralapraca nos fez compreender que as incertezas e o medo do fracasso somente serão superados a partir da reflexão dos protagonistas da educação das creches, e que sendo ela um organismo aprendente desempenha importante papel na comunidade.

#### 4. REFERÊNCIAS:

BROTTO, Fabio. Pedagogia da Cooperação: Construindo um Mundo onde Todos podem VenSer! Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/15902953/Pedagogia-da-Cooperacao-Fabio-Brotto>. Consulta realizada em 24 de julho de 2012.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Editora Porto, 2000: 11-140.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: À contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIE, Évelyne (org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Porto Alegre: Artemed, 2001.

RICHE, G.A; MONTE ALTO, R. **As Organizações que aprendem, segundo Peter Senge: A Quinta Disciplina**. Cadernos Discentes COPPEAD, Rio de Janeiro, n. 9, p. 36-55, 2001.

SENGE, Peter M.; SCHARMER, Otto C.; JAWORSKI, J.; FLOWERS, Betty.S. **Presença: Propósito Humano e o Campo do Futuro**. São Paulo: Cultrix, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

#### SITES:

<http://www.institutocea.org.br>

<http://www.paralapraca.org.br>

## O PLANEJAMENTO DE CURSO COMO EXERCÍCIO CRÍTICO E REFLEXIVO DA TEORIA/PRÁTICA: POR UMA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Rivadavia Porto CAVALCANTE – IFTO/PROLING/UFPA<sup>1</sup>  
Betânia Passos MEDRADO – PROLING/UFPA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho, por meio de uma reflexão teórica prática, busca revisitar a formação do professor de línguas com o objetivo de discutir a relação teoria e prática a partir da análise dos planos de cursos dos licenciandos do último período do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade particular no interior do estado do Tocantins. Enfatizamos a relevância e os vários sentidos atribuídos ao planejamento como um espaço onde o professor em formação pode refletir teoricamente sobre o objeto de ensino que o mesmo intenciona colocar em prática. Esta atividade pode se converter num exercício eficiente para que este futuro profissional desenvolva o seu senso crítico-reflexivo sobre o trabalho com a linguagem. Para tanto, deixamos nos guiar pelos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada de que a atividade docente subjaz concepções de linguagem que norteiam as abordagens do professor, interferem nas escolhas metodológicas e nas suas ações; e que, ao mesmo tempo, as formas de conceber a linguagem por parte dos docentes podem influenciar a sua metodologia e a cultura de aprender dos seus alunos (ALMEDI FILHO, 2005b, 2005c; 2006a, 2006b; 2008; PAIVA, 2004, 2005; CELANI, 2003; ABREU LIMA, 2006; STURN, 2007). O trabalho revela nossa experiência com a pesquisa qualitativa de base documental que considera os participantes como coconstrutores do processo de investigação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; Planejamento; Ensino de línguas.

### 1. INTRODUÇÃO

No processo de formação de professores nos cursos de Letras e nos espaços onde se desenvolve os processos de ensino-aprendizagem de línguas pouca atenção tem se dado ao planejamento de curso doravante (PC) como um instrumento que pode promover um exercício crítico-reflexivo desse profissional como forma de contornar os imprevistos diante dos desafios do encontro da teoria com prática no trabalho com a linguagem.

No presente artigo, nosso objetivo maior é tecer uma reflexão sobre o contexto sociopolítico que determina o contexto didático e pedagógico que envolve a formação do professor de línguas no Brasil. Para tanto, no primeiro momento, trazemos para a centralidade das discussões: uma breve revisão dos documentos oficiais que regulam e orientam o processo formativo desse profissional, alguns dados de pesquisas realizadas na Linguística Aplicada que sustentam a nossa escolha teórica e nossa reflexão sobre o

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística - linha de pesquisa: Linguística Aplicada

<sup>2</sup> Doutora em Linguística UFPE, professora orientadora do curso de mestrado e doutorado em Linguística - linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

planejamento de curso (PC) como um exercício relevante para o desenvolvimento do senso crítico-relexivo para uma prática mais coerente e autônoma, em seguida, a síntese de uma investigação realizada com planos de cursos (PCs) de futuros professores de línguas, e por último, algumas considerações a partir dos resultados.

## **2. CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

As discussões sobre a formação do professor não é um questão puramente brasileira e recente. A década de 90 do século passado é um período marco nas reformas que deu origem a acordos internacionais e ao surgimento de diretrizes governamentais trazendo implicações tanto para o processo ensino-aprendizagem quanto para a formação profissional docente.

No âmbito internacional, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI UNESCO (1977) já advertia que “a interdependência planetária e a globalização são os fenômenos mais importantes do nosso tempo” e já em curso, marcarão fortemente o século XXI. E por isto, se faz necessário um reflexão conjunta que transcenda os domínios da educação e da cultura sobre a função e as estruturas das organizações internacionais (UNESCO, 1997, p. 50)

O Fórum mundial de educação sediado em Dakar em abril de 2001 contou Com a participação do Brasil que reafirma o seu compromisso cf. o Relatório para UNESCO (1997). 164 países estiveram envolvidos nesta ação. A pauta central foi a construção de novos currículos; o melhoramento e qualidade da educação e a formação e qualificação do professor (pré e em serviço) como uma estratégia para os avanços neste campo (DELORS, 1999).

O papel da universidade como espaço de formação do professor para o novo milênio deve ocupar um espaço central no sistema educativo, pois, além dela, há “outros estabelecimentos de ensino superior”. A ela caberia quatro funções essenciais: a) Preparar para a pesquisa e para o ensino; b) dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social; c) estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente, em sentido lato c) cooperar no plano internacional. (DELORS, 1999, pág. 15).

Já âmbito nacional, surgem diretrizes reguladoras que norteiam o processo de ensino-aprendizagem visando o seu aprimoramento e a formação do professor: A LDB (Lei nº 9394/96) regulamenta e faz cumprir o atendimento das necessidades e do

funcionamento do ensino em seus diferentes níveis e modalidades; os Parâmetros Curriculares Nacionais: PCNs, 1998; PCNEM, 1999; PCN+, 2002; OCNEM, 2006 são documentos de referência que completam os princípios da LDB e visam nortear/orientar o processo ensino-aprendizagem da educação formal no país.

O diferencial dos documentos oficiais de referência para o trabalho docente supracitados é que estas diretrizes valorizam o desenvolvimento das competências e habilidades numa visão sócio-interacionista da linguagem, propondo objetivos que transcendem a prática docente tradicional centrada na memorização de conteúdos que não mais se adequam às necessidades do aluno neste início de milênio.

No que tange à formação do professor, surge as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (DCNL, 2001) que norteiam a formação do professor de línguas nos cursos de Letras. Conforme este documento, o graduado em Letras em língua materna. Língua estrangeira, clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificada por múltiplas competências e habilidades quais sejam: o domínio das competências linguísticas em língua portuguesa ou de uma língua estrangeira; a reflexão analítica-crítica sobre as questões da linguagem nos níveis psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; noção crítica das posições teóricas adotadas; atualização do processo profissional conforme a dinâmica do mercado de trabalho; percepção dos diversos contextos interculturais; domínio (uso) dos recursos da informática; domínio das bases conteudísticas dos programas da educação básica; domínio dos métodos/técnicas e mecanismos de transposição de conhecimentos nos diferentes níveis de ensino (DCNL, 2001, p. 30-31).

No entanto, os propósitos desta diretriz não garantem, da mesma forma, uma formação mais coerente do professor de línguas. Este documento faz menção apenas sobre o perfil de professor a ser formado e não faz apontamentos que garantam o processo formativo de um professor capaz de operar de forma mais consciente, mais crítico-reflexivo e autônoma (PAIVA, 2003; ABREU LIMA, 2006; STURN, 2007)

A contradição desses documentos reside no fato de que a legislação em vigor estabelece a obrigatoriedade do ensino de línguas (materna e adicional), mas não contempla (determina) dispositivos legais necessários, que possibilitem (garantam) as condições para a sua eficácia. E dentre eles, a formação de um profissional docente que pudesse conduzir este processo trazendo mudanças significativas nos contextos escolares brasileiros (CELANI, 2003; PAIVA, 2005)

Pesquisas recentes revelam dados relevantes sobre a formação de professores nos cursos de Letras e evidenciam que mesmo com a LDB, os PCNs, e as DCNLS, a formação do professor de línguas tem se dado ainda através de currículos deficientes e ultrapassados (Paiva, 2003, 2005; Celani 2003, Almeida Filho, 2006a, Almeida Filho, 2006b, Abreu Lima, 2006, Sturn, 2007. Esses dados mostram desenvolvimento insuficiente de competências de ensinar línguas do professor formado nos Letras do país. Trabalhos ainda mais recentes revelam que os problemas com a formação deste profissional tem reflexos no baixo rendimento nas salas de aulas do sistema educacional brasileiro (EMIDIO, 2007; CAVALCANTE, 2010).

### **3. O PLANEJAMENTO DE CURSO: POR QUE PLANEJAR O TRABALHO COM A LINGUAGEM?**

O PC se insere na hierarquia da terminologia abordagens, métodos e técnicas defendidos por Richards e Rogers (2001) e representa criações de diferentes contextos que trazem em si o objetivo de atender às necessidades sociais. Para Richards (1998); Bailey (1996) e Assis (2005) o PC é uma estrutura em forma de mapas que guiam o professor aonde ele quer ir juntamente com o seu aluno em uma aula.

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua alvo é uma atividade complexa e, por vezes, cheia de conflitos, estranhamento e imprevistos, (PRABHU, 1992; REVUZ, 1998; ALMEIDA FILHO, 2005b), por isto, todo curso e/ou toda aula deve ser uma sequencia sempre planejada para evitar o imprevisto, aperfeiçoar as suas etapas e promover o sucesso do trabalho docente e, em especial, dos alunos. Dito de outro modo, o PC desempenha o papel de guia da ação do professor levando-o a contornar os imprevistos nos eventos de ensino-aprendizagem das habilidades de uma língua alvo (FIDELIS, 2009).

Porém, a escassez de pesquisas sobre a necessidade e a relevância de planejar o trabalho com a linguagem, nos estabelecimento de ensino forma, fez surgir o PC formulário = PC tradicional = cultura de preenchimento de formulários como o objetivo de cumprir apenas com as normas institucionais (FUSARI, 1984, 2008).

Esta cultura resultou na banalização da atividade de planejar que passou a ser vista pelos professores como mera tarefa rotineira a serviço da burocracia governamental revelando um vazio entre a teoria e a prática do professor, e

consequentemente, ao improviso pedagógico das aulas, pois o que deveria ser uma atividade construtiva e interativa da ação de ensinar e aprender passam a ser uma regra prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo (FUSARI, op.cit.). Em outras palavras, o próprio sistema burocrático da educação do país promove exclusão das possibilidades de um ensino de línguas mais eficaz.

Buscando uma compreensão sobre o ato de projetar ações para colocá-las em prática, o planejamento seria, por sua vez, uma ação que vai além da simples atividade de preencher formulário, é uma atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. É uma ação ideologicamente comprometida que não possui caráter de neutralidade (LUCKESI, 1992; FUSARI, 1984, 2008).

Sacristan (1998, p. 201) assevera que o trabalho do professor é “uma atividade e uma profissão de planejar” que se situa entre o saber e o fazer deste profissional. A ausência desta atividade previsora e reflexiva o levaria a um alto nível de dependência e baixa autonomia no cumprimento das prescrições do seu ofício. Isto infere a dizer que planejar é um ato constitutivo da atividade docente.

A complexidade do processo de ensino-aprendizagem compõe o conjunto das diversas razões e necessidades de planejar o curso e/ou a aula de uma dada língua alvo para que o professor atinja níveis mais elevados no desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Sendo assim, as condições contextuais que envolvem o PC determinam o seu caráter de ferramenta flexível que permite (re) construções do fazer docente antes, durante e após os eventos de ensino possibilitando um *continuum* na reflexão e (re) construção da prática pelo professor. Sendo assim, planejar o que se propõe ensinar é uma atividade previsora e reflexiva.

Logo, o exercício do ato de planejar pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo sobre os passos a serem seguidos pelo docente no seu trabalho envolvendo a língua ser ensinada. Dessa forma, esse profissional pode fazer previsões, conjeturas, reformulações, adaptações referentes aos procedimentos didáticos a serem usados conforme as necessidades do seu público estudantil buscando minimizar as dificuldades de ensinar e aprender uma língua e, ao mesmo tempo, otimizar este complexo processo.

Ao iniciar a construção do planejamento de um curso ou de uma aula o professor deveria diagnosticar o contexto do público alvo levando em conta suas, necessidades e interesses, suas limitações, o grau de dificuldade, os seus filtros afetivos, os aspectos

culturais dos agentes envolvidos no processo (ALMEIDA FILHO, 2008). Isto equivale a dizer que planejar o trabalho com a linguagem requer um gesto cuidadoso, pleno de raciocínio, reflexão profunda, autonomia, competência teórica e, sobretudo ter bem claramente definido os pressupostos sobre língua/linguagem humana, ensinar e aprender línguas. Dito de outro modo, planejar não é apenas cumprir com deveres burocráticos do sistema educacional, é um gesto previsor e reflexivo para a construção de conhecimentos.

#### 4. UM OLHAR SOBRE OS PCS DE FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUAS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta seção, apresentamos nossa experiência com a pesquisa qualitativa de base documental. Por uma questão de espaço, esboçamos uma síntese de uma investigação realizada com planejamentos de curso de quinze licenciandos do último período do curso de Letras de uma universidade particular no interior do estado do Tocantins realizada no último semestre de 2009.

Quadro 1 – Eixos<sup>1</sup> analisados: PC 1

PLANO 1 – AULA 1 E 2 – G1	
EIXO	<b>Aula 1:</b> dia 23/9/2009 – <b>Aula 2:</b> dia 14/10/2009 Público-alvo: Alunos do Centro de Ensino Médio de Gurupi.
COMP	Interpretar e traduzir frases, interpretar dados por meio de gravuras para produzir frases, tradução utilizando a língua inglesa, identificar sentido de gravuras, leitura de frases.
HAB	Aprender palavras soltas para traduzir e produzir textos, identificar sentido de gravura para fazer leitura de frase.
CONT	Tradução e técnica de leitura na língua inglesa.
PDP	Oficina com material produzido pelos alunos, <i>workshop</i> , leitura de texto seguido de questões objetivas de marcar V (verdadeiro) ou F (falso) e de marcar a única resposta correta, questão de responder sobre o assunto do texto.

Este PC configura uma cultura de ensinar leitura em inglês a partir de uma concepção reducionista da linguagem como explicitam os eixos COMP, HAB e CONT

<sup>1</sup> Visando caracterizar cada eixo a ser analisado utilizamos abreviações com os seguintes sentidos: COMP (competências), HAB (habilidades), CONT (conteúdo), PDP (procedimentos didáticos pedagógicos)

que tem o foco de ensino de competências e habilidades centrado no nível da frase, na identificação e tradução de palavras soltas.

O eixo PDP desvela que a cultura didático-pedagógica destes futuros docentes ainda é um reflexo da herança da cultura tradicional está caracterizada por uma concepção tradicional escolar que concebe a linguagem como uma seqüência fragmentada, não linear e como código a ser decifrado.

Este mesmo eixo sinaliza também uma prática do ensino de línguas marcado pela correção, na busca de uma resposta correta, menosprezando a liberdade de o aluno aprender com os seus próprios erros (ALDERSON, 2002)

Esta postura, no processo formativo, revela a concepção de professor detentor do saber que desconsidera o aprendiz como autor do processo de aprendizagem. Esta cultura de ensinar pode ser também um reflexo advindo da tradição das universidades na formação deste profissional.

#### Quadro 2– Eixos analisados: PC 2

EIXO	PLANO 2 – AULA 1 E 2  <b>Aula 1:</b> dia 28/9/2009 – <b>Aula 2:</b> dia 16/11/2009  Público-alvo: Alunos do Centro de Ensino Médio de Gurupi.
COMP	Fazer inferência para compreender enunciados, retirar informações do texto com o uso das técnicas de <i>skimming</i> e <i>scanning</i> , despertar os alunos para a correção dos erros e dos acertos cometidos na avaliação.
HAB	Interpretar enunciados por meio de ilustrações, pistas contidas no título, palavras em destaque, encontrar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto, cognatos, resgatar mensagens não indicadas no texto, ativar o conhecimento prévio.
CONT	Inferência contextual.
PDP	Aplicação de exercícios de fixação sobre as técnicas de <i>skimming</i> e <i>scanning</i> , atividade de correção de prova, de familiarização com o texto, observação de gravura e título, antecipação do assunto, perguntas e respostas, confirmar e descartar hipóteses, adivinhar o significado das palavras, explanação sobre inferência contextual, interpretação de texto, uso de apostilas de atividades, lousa, pincel e apagador, textos impressos, exercícios de fixação com técnicas de leitura.

Nesta produção didático pedagógica, a cultura de ensinar a leitura em inglês está centrada no texto enquanto repositório de informação. A postura docente dos alunos-professores está focada no desenvolvimento de competências baseado na noção de medir os erros e os acertos no trabalho com a linguagem como demonstra o eixo COMP. E as habilidades a ser desenvolvidas se alinham no nível da interpretação de

enunciados, palavras cognatas e no conceito de linguagem enquanto mensagem conforme o eixo HAB.

O eixo dos PDP descreve que as atividades docentes no ato do ensino da leitura em LE tiveram como foco apenas o texto. Este procedimento impede a constituição de um leitor autônomo e crítico, pois “*Ler é se envolver em uma prática social*” (Moita Lopes, 1996, p. 142). E, nesta perspectiva, ensinar uma LE é permitir o aprendiz a se envolver na construção social do significado, e ao mesmo tempo, e na sua constituição identitária.

**Quadro 3– Eixos analisados: PC 3**

EIXOS	PLANO 3 AULA 1 – G 9 Aula 1: dia 21/10//2009 – Aula 2: dia 28/10/2009 Público-alvo: alunos do Centro de Línguas <sup>1</sup> do Centro Universitário – UNIRG
COMP	Fazer leitura prévia; interpretar textos sem auxílio do dicionário; identificar a ideia central de textos.
HAB	Utilizar as técnicas de <i>skimming</i> e <i>scanning</i> para detectar o sentido dos textos; interpretar textos através das palavras cognatas;
CONT	Leitura e interpretação de textos, grupos nominais.
PDP	Leitura prévia dos textos; análise dos textos. Observação da clareza de linguagem por parte do aluno; utilização de regras gramaticais dos grupos nominais; visão de mundo como recuso de interpretação utilização de textos seguidos de atividades de identificação de estratégias de leitura, tarefas de identificar a ideia central do texto; exercícios utilizando estratégias de leitura para obter informações; questões de identificar os marcadores discursivos combinando as colunas e de preencher espaços; atividades de busca de informações no texto através de tradução; atividades de marcar alternativas

Nesta representação didático-pedagógica percebemos os mesmos enfoques dos PCs anteriores: o desenvolvimento de competências e habilidades com o foco no texto desvinculado dos seus aspectos sócio-históricos e culturais e desmembrado do contexto que envolve o autor e leitor.

As competências e habilidades a ser desenvolvidas bem como o conteúdo a ser ensinado e as estratégias conforme os eixos: COMP, HAB, CONT e o PDP focalizam o trabalho com a linguagem na superfície textual. Conforme

**Quadro 4– Eixos analisados: PC 4**

<sup>1</sup> O curso de Letras pesquisado desenvolve como atividade de extensão um Centro de Línguas, onde os licenciandos cumprem com as atividades referentes ao estágio supervisionado obrigatório para a conclusão do curso. O público estudantil é composto por servidores e pessoas da comunidade.

PLANO 4 – AULAS 1 E 2	
EIXOS	<b>Aula 1</b> – dia 23/9/2009 Público-alvo: alunos do Centro de Línguas do Centro Universitário - UNIRG
COMP	Compreender conteúdo e leitura da realidade fazendo uso da oralidade, refletir sobre o material e procedimentos utilizados, as relações entre os contextos históricos, sociais e culturais, valorizar a língua como patrimônio nacional.
HAB	Fazer uso da leitura não verbal e da realidade, reconhecer a língua como patrimônio, memória e identidade cultural.
CONT	Linguagem não verbal. Interpretação de texto.
PDP	Aula expositiva, foco no conteúdo, comentários e perguntas sobre o cotidiano do aprendiz, explanação focada na oralidade, <i>warm up</i> envolvendo entendimento de seqüência de texto, leitura seguida de questões objetivas de vestibulares, atividades de caça-palavras, pergunta e respostas e de colocar palavras em ordem, atividades de localização de informações, uso de textos didáticos, tarefa de caça-palavras, questões abertas de dar opinião, questões de responder e de escrever as palavras corretas.

As proposições deste PC têm como alvo alunos do Centro de Línguas da universidade pesquisada. O eixo COMP e HAB propõem um trabalho com a linguagem a partir uma visão sócio-interativa da linguagem. O eixo CONT demonstra que o conteúdo selecionado vai além da linguagem verbal. Porém, os o eixo dos PDP demonstra que as atividades não seguiram as proposições dos dois primeiros eixos. O estudo do texto centra-se nas palavras, questões de perguntar e responder, localização de informações, o que revela uma concepção de texto enquanto única fonte de informação e a linguagem enquanto forma.

**Quadro 5– Eixos analisados: PC 5**

PLANO 05 – AULA 1 E 2	
EIXOS	<b>Aula 1 e 2</b> – dia 31/8/2009 <b>Aula 3 e 4</b> – 14/9/2009 <b>Aulas 5 e 6</b> – 21/9/2010 Público-alvo: alunos do Centro de Línguas do Centro Universitário – UNIRG
COMP	Reconhecer as palavras cognatas para identificar a ideia central dos textos; usar o conhecimento prévio no uso da linguagem escrita; ampliar a capacidade de análise crítica; compreender de forma crítica o uso das linguagens como sistema de comunicação.
HAB	Usar o conhecimento prévio como recurso de compreensão textual; identificar as palavras cognatas como recurso facilitador na busca do sentido.
CONT	Palavras cognatas; emprego do conhecimento prévio.
PDP	Aula expositiva; atividade de identificar as palavras cognatas; discussão da temática dos textos; atividades relacionadas ao texto; arguição envolvendo perguntas e respostas; uso do livro didático, lousa, pincel e xérox.

Nesta outra configuração da produção didático-pedagógica de professores em formação, o público alvo são alunos do Centro de Línguas. E os direcionamentos das atividades docentes dos graduandos visam desenvolver competências através do reconhecimento e identificação de palavras e uso das estratégias de leitura na busca do significado, perguntas e respostas e uso do livro didático, conforme os eixos COMP, HAB, CONT e PDP. Todos os PCs aqui analisados explicitam concepções estruturalistas da linguagem, o texto pelo texto como código a ser decifrado, as atividades propostas situam-se apenas na superfície textual centradas no nível das palavras e da frase não considerando os elementos sócios históricos e culturais do texto.

## 5. BREVES CONSIDERAÇÕES

A síntese da análise dos PCs dos graduandos em Letras que acabamos de esboçar ratificam nossas afirmações e os resultados das pesquisas referenciadas neste trabalho, pois o perfil do professor de línguas que está sendo formado não se enquadra no perfil do profissional da docência delineado pelas DCNL (2001).

Seus PCs se enquadram no modelo tradicional de planejamento formulário, suas concepções de língua (gem) se enquadram na base estruturalista; ausência de posicionamento teórico-crítico em relação às questões do trabalho com a linguagem ausência da abordagem reflexiva sobre a teoria e a prática; ausência das noções básicas do PC como um espaço de (re) visão/ e reflexão no ato da elaboração didática. Esses dados revelam que a formação do professor de línguas ainda vem se realizando através de grades curriculares ultrapassadas promovendo uma formação desatualizada do profissional da docência atuante no campo das línguas.

## 6. REFERÊNCIAS

- ABREU LIMA, D. M. **Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s)**: articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competências sob a temática das inteligências múltiplas. 2006. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J.C. **Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira**. In: \_\_\_\_\_.

(Org.). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 2005a. p. 11-28.

\_\_\_\_\_. **Análise e formação de professores de língua(s) por competências**. Brasília: UnB, 2006a.

\_\_\_\_\_. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo, n. 9, p. 9-19, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2005b.

\_\_\_\_\_. **O planejamento de um curso de línguas: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar**. Brasília: UnB, 2008. No prelo

ASSIS, A. M. D. de. **Reflexões sobre o planejamento de aula de em língua inglesa: foco na flexibilidade**. 2005. Disponível em: <[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/10\\_Adriana\\_Mascarenhas.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/10_Adriana_Mascarenhas.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2010.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da language**. m12. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BAILEY, K. M.; NUNAN, D. **Voices from the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9394/96**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras**. Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 4 de julho de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **PCN + Ensino Médio**. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2002. v. 3.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília, 1998. (PCN Ensino Fundamental).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1999. (PCN Ensino Médio).

CAVALCANTE, R.P. O planejamento de curso: espaço para uma prática reflexiva sobre o ensino da leitura em língua estrangeira na formação inicial. 2010 187 f. Dissertação de Mestrado. UFPB.

CELANI, A. A Um programa de formação contínua. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Professores e formadores em mudança**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 19-335.

EMIDIO, D. E. **Processo de conscientização do futuro professor de língua inglesa sobre as especificidades de se aprender inglês para ensinar**. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC, UNESCO, 1999.

FIDELIS, L. L. **Materialização do planejamento de cursos de língua estrangeira (inglês) em escolas públicas do Distrito Federal**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. 2008. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2009.

\_\_\_\_\_. O planejamento educacional. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 8, p. 33-35, 1984.

LUCKESI, 1992 LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. Em: **O diretor: articulador do projeto da escola**. Série Ideias, n. 15. São Paulo: FDE, 1992. p. 115-125.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003, p.53-84.

PAIVA, V.L.M.O. **O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras**. In: TOMICH, et (Orgs.). A interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series).

PRABHU N. S. The Dynamics of the Language Lesson. **TESOL Quarterly**, New York, v. 26, n. 2, p. 225-241, 1992.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RICHARDS e RODGERS, R. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SACRISTAN, G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: \_\_\_\_\_; PÉREZ GÓMEZ, A. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 25-35.

STURM, L. **As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso**. 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

## EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB VIRTUAL

Rodrigo Otávio Serrão Santana de JESUS (UFPB)  
Jéssica Lôbo SOBREIRA (UFPB)

**RESUMO:** A Educação a Distância (EAD) no ensino superior vem sendo popularizada, envolvendo o uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), implicando um número cada vez maior de estudantes, professores e instituições em um novo conjunto de desafios. Nesse contexto, o presente artigo descreve os limites e possibilidades da Educação a Distância a partir das experiências de alunos e profissionais envolvidos com as disciplinas de Sociologia Educacional I e Ciências Sociais para a Educação Infantil I, vinculadas ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Como referencial teórico, nos pautamos principalmente em Freire (1974), Belloni (2003), Litwin (2001) e Palloff (2002). Verificou-se que apesar das inúmeras lacunas existentes no ensino a distância, estas são decorrentes principalmente do perfil dos alunos virtuais, que em sua maioria exercem algum tipo de trabalho remunerado e pela falta de adequação à modalidade virtual, já que a maioria, não tem acesso próprio à internet, dependendo assim, de outros meios para conseguir desenvolver as atividades on-line do curso à distância. Observou-se ainda que a existência de um curso a distância possibilita uma maior oportunidade aos jovens/adultos que desejam ingressar na vida profissional ou mesmo ampliar as possibilidades no mercado de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ambientes virtuais; Tecnologias da educação; Ensino.

### 1. INTRODUÇÃO

A cada dia que passa a modalidade de ensino a distância (EaD) cresce no Brasil. O último censo revela que dos mais de seis milhões de matrículas no ano de 2010, quase 900 mil foram do ensino a distância (14,6% do total)<sup>1</sup>. Porém, grande parte deste número encontra-se no setor privado. Nessa perspectiva, há um esforço da iniciativa pública para aumentar o número de alunos da EaD dentro das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior).

Neste sentido, existe desde 2006 a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é “um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.”<sup>2</sup> Dentre as universidades públicas que fazem parte da UAB, encontra-se a UFPB Virtual, que é o braço “a distância” da Universidade Federal da Paraíba. A UFPB Virtual conta atualmente com sete cursos de licenciatura a distância (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Naturais,

<sup>1</sup> Censo da Educação Superior 2010 – INEP/MEC

<sup>2</sup> [www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br). Acessado em 06/10/2012

Matemática, Letras, Pedagogia e Letras/LIBRAS), e um curso de especialização em Gestão Pública Municipal.<sup>1</sup>

Assim, pretendemos relatar as dinâmicas da EaD da UFPB Virtual, no curso de Pedagogia, mais particularmente nos componentes curriculares, Ciências Sociais na Educação Infantil I (CSEI) e Sociologia Educacional I (SEI). É importante, antes de avançar, fazer menção da especificidade da Pedagogia dentro da EaD. Diferentemente dos outros cursos desta modalidade, a Pedagogia envolve uma gama de outras disciplinas (todas, porém, com foco na educação). Por exemplo, dentro da Pedagogia existe as Ciências Sociais, a Filosofia, a História, a Matemática, Psicologia, etc.

## **2. DINÂMICAS DA EAD NO COMPONENTE CURRICULAR “CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL I”**

Por termos formação em Sociologia, os dois componentes curriculares que ministramos pertence ao universo das Ciências Sociais, voltadas pra área da educação. Desse modo, o funcionamento de um componente curricular do ensino a distância se dá com um professor pesquisador<sup>2</sup>, e dependendo do número de aprendentes (alunos), um ou vários professores mediadores (também conhecidos como tutores).

Pedagogia é um dos cursos com mais alunos matriculados em todo o Brasil e na UFPB Virtual não é diferente. Segundo as normas da tutoria à distância, deve existir um professor mediador para cada 100 alunos, porém, atualmente, existe um número superior a 100 alunos por componente curricular. Nos componentes curriculares do primeiro e segundo semestre, este número passa fácil dos 300 alunos. Estes alunos estão espalhados em mais de vinte e cinco Pólos distribuídos entre os estados da Paraíba, Pernambuco, Bahia e Ceará.

As Ciências Sociais, no curso de Pedagogia Virtual, estão presentes na forma de várias disciplinas. Entre estas disciplinas estão: Sociologia educacional, Política educacional, Antropologia Cultural, Ciências Sociais na Educação Infantil (CSEI), etc. . Nesse universo de disciplinas, o componente “Ciências Sociais na Educação Infantil I” encontra-se no sexto período do curso, em um total de oito. Ele é dividido em duas partes,

---

<sup>1</sup> [www.portal.virtual.ufpb.br](http://www.portal.virtual.ufpb.br). Acessado em 06/10/2012

<sup>2</sup> Também conhecido como professor conteudista e responsável na maioria dos casos pelo material disponibilizado.

CSEI I e II. No ano letivo 2012.2, a CSEI conta com mais de cento e quarenta alunos assim distribuídos:

- Pólo de Araruna (PB): cinco alunos das cidades de Araruna, Passa e Fica e Bananeiras;
- Pólo de Cabaceiras (PB): sete alunos das cidades de Cabaceiras, Queimadas, Barra de São Miguel e Boqueirão;
- Pólo de Campina Grande (PB): seis alunos das cidades de Campina Grande, Queimadas, Picuí e Bananeiras;
- Pólo de Cuité de Mamanguape (PB): três alunos das cidades de Cuité de Mamanguape e Mamanguape;
- Pólo do Conde (PB): três alunos das cidades do Conde e João Pessoa.
- Pólo de Coremas (PB): vinte alunos das cidades de Coremas e São José da Lagoa Tapada;
- Pólo de Duas Estradas (PB): sete alunos das cidades de Duas Estradas, Pirpirituba, Borborema, Sertãozinho e Pilões;
- Pólo de Ipojuca (PE): sete alunos das cidades de Ipojuca, Escada (PE), Cabo de Santo Agostinho (PE) e Olinda (PE);
- Pólo de Itabaiana (PB): sete alunos das cidades de Itabaiana, Pedras de Fogo, São José dos Ramos, Mogeiro e Juripiranga;
- Pólo de Itaporanga (PB): dezenove alunos das cidades de Itaporanga, Igaracy, Santana de Mangueira, Bonito de Santa Fé e Piancó;
- Pólo de João Pessoa (PB): oito alunos das cidades de João Pessoa, Santa Rita e Bayeux;
- Pólo de Limoeiro (PE): seis alunos da cidade de Limoeiro;
- Pólo de Lucena (PB): cinco alunos da cidade de Lucena;
- Pólo de Mari (PB): oito alunos das cidades de Sapé, Mari e Guarabira;
- Pólo de Pitimbu (PB): nove alunos das cidades de Pitimbu, Caaporã, Itambé, Alhandra e João Pessoa;
- Pólo de Pombal (PB): treze alunos das cidades de Pombal, São Domingos, Sousa, Malta, Condado, Cajazerinhas;
- Pólo de São Bento (PB): seis alunos das cidades de São Bento, Brejo do Cruz e Serra Negra do Norte;

- Pólo de Taperoá (PB): três alunos das cidades de Taperoá e Juazeirinho (PB).

Em uma situação ideal, este componente (CSEI) deveria ter, além do professor pesquisador, dois professores mediadores. Porém, atualmente existe uma defasagem de professores mediadores dentro do curso de Pedagogia Virtual, o que leva alguns componentes a sobrecarregarem seus tutores. No componente CSEI, todos os 142 alunos matriculados são atendidos por um único professor mediador.

Já o componente curricular “Sociologia Educacional I” é oferecido aos alunos do curso de Pedagogia a distância que estão iniciando no curso. Ele também é dividido em duas partes: Sociologia Educacional I (SEI) e Sociologia Educacional II (SEII). É um componente em que há sempre um grande número de reprovações e desistências visto que o mesmo é ofertado aos alunos iniciantes no curso em que a maioria não está acostumado a lidar com essa dinamicidade da EaD e tampouco do acesso ao ambiente MOODLE (sala de aula virtual aonde os componentes (disciplinas) são ofertados e trabalhados). No ano letivo de 2012.2, a SEI está dividida da seguinte forma:

- Pólo de Alagoa Grande (PB): dez alunos das cidades de Alagoa Grande, Alagoinha, Esperança, Guarabira, Ingá, João Pessoa e Picuí.
- Pólo de Araruna (PB): cinco alunos das cidades de João Pessoa, Lagoa Anta, Bananeiras e Solânea.
- Pólo de Cabaceiras (PB): dezoito alunos das cidades de: Cabaceiras, Campina Grande, Caturité, Recife, Queimadas, Boqueirão e Barra de São Miguel.
- Pólo de Campina Grande (PB): quarenta e quatro alunos das cidades de Campina Grande, Barra de Santana, João Pessoa, Fagundes, Esperança, Juazeirinho, Soledade, Pocinhos, Cubati, Areia, Boa Vista, Junco do Seridó, Pedra Lavrada, Cuité, Sossego e Cacimba de Dentro.
- Pólo de Cuité de Mamanguape: quatorze alunos das cidades de Cuité de Mamanguape, Mamanguape, Rio Tinto, João Pessoa e Capim.
- Pólo de Conde (PB): trinta e quatro alunos das cidades de Conde, João Pessoa, Bayeux, Alhandra e Pombal.
- Pólo de Coremas (PB): um aluno de Coremas.
- Pólo de Duas Estradas (PB): dezesseis alunos de Duas Estradas, Belém, Sertãozinho, Araçagi, Borborema, Pirpirituba e Guarabira.

- Pólo de Ipojuca (PB): quarenta e três alunos de Ipojuca, Jaboatão, Ribeirão, Recife, Cabo de Santo Agostinho, Escada, Gameleira, Goiana e Sirinhaem.
- Pólo de Itabaiana (PB): dois alunos de Itabaiana e Juripiranga.
- Pólo de Itaporanga (PB): vinte e sete alunos de Itaporanga, Piancó, Boa Ventura, Juru, Pedra Branca, Bonito de Santa Fé, Santa Inês, Diamante, Olho d'Água e Santa Luzia.
- Pólo de Jacaraci (BA): nenhum aluno.
- Pólo de João Pessoa (PB): dez alunos de João Pessoa, Santa Rita, Cabedelo e Itabaiana.
- Pólo de Limoeiro (PE): vinte e seis alunos de Limoeiro, Feira Nova, Natuba, Carpina e Recife.
- Pólo de Livramento (PB): cinco alunos da cidade de Livramento.
- Pólo de Lucena (PB): três alunos das cidades de Lucena, Cabedelo e João Pessoa.
- Pólo de Mari (PB): trinta e cinco aluno das cidades de Mari, Mulungu, Sapé, Guarabira, João Pessoa, Bananeiras e Sobrado.
- Pólo de Pitimbu (PB): Doze alunos das cidades de Pitimbu, Goiana, Caaporã e João Pessoa.
- Pólo de Pombal (PB): quatorze alunos das cidades de Pombal, Patos, Malta, São Domingos, Cacimba de Areia e Sousa.
- Pólo de São Bento (PB): treze alunos das cidades de São Bento, Brejo do Cruz e Catolé do Rocha.
- Pólo de Taperoá (PB): cinco alunos das cidades de Taperoá, Imaculada e Parari.

Assim, no semestre 2012.2, o número de aprendentes matriculados ultrapassa o número de quatrocentos alunos, distribuídos entre três professores mediadores e nos vinte e um Pólos citados anteriormente. Nesse sentido, observa-se que cada Pólo atende, geralmente, mais de uma cidade, possibilitando assim, a expansão do ensino à distância pelo Estado da Paraíba, Rio Grande do Norte e Bahia.

Apesar dos benefícios trazidos pela educação à distância, sabe-se que há inúmeras limitações e precarizações no setor, como em toda a área de educação. Diante

dessas limitações, existe uma especificidade na Pedagogia Virtual que ajuda a compensar a falta de tutores. Devido à quantidade de componentes curriculares por semestre letivo (que varia entre seis e nove), os professores pesquisadores não podem disponibilizar desafios (que são atividades pontuadas de caráter dissertativo) todas as semanas. Esta medida ocorre para não sobrecarregar os alunos e conseqüentemente desestimulá-los a continuar no curso.

É importante atentar para o fato de que a maioria dos alunos que recorrem à modalidade de ensino a distância são pessoas que não tiveram a oportunidade de ingressar na universidade na idade adequada e que hoje tentam conciliar o estudo com as atividades profissionais. Neste sentido, os desafios são disponibilizados a cada quinze dias. Esta medida favorece os alunos que podem dividir o tempo entre os demais componentes e executar as tarefas de acordo com as datas limites para sua submissão. Conseqüentemente, favorece também o tutor que pode ter mais tempo para corrigir os desafios e tirar as dúvidas que surgem no decorrer do processo, antes de um novo desafio ser postado.

Dessa forma, o período quinzenal para postagens de desafios permite que os tutores, que trabalham em componentes com mais de 100 alunos, sejam mais criteriosos em sua correção, uma vez que ele/ela sabe que o tempo corre a seu favor. A jornada de trabalho do tutor é de vinte horas semanais divididos em quatro plantões de quatro horas. As quatro horas que sobram são reservadas para reuniões com os professores pesquisadores e/ou demais reuniões do departamento.

Ser criterioso nas correções dos desafios é imprescindível em se tratando da EaD. Um dos grandes problemas enfrentados pela maioria dos tutores é o plágio. Muitos alunos fazem uso desta prática devido às facilidades da pesquisa por meio de sites de pesquisa como google, bing, etc. Nos componentes CSEI e SEI os textos para leitura obrigatória são disponibilizados em uma pasta chamada “biblioteca” que fica permanentemente no que é conhecido por “semana zero”. Todos os textos encontrados nesta pasta podem ser impressos nos Pólos presenciais sem custo algum para o aluno. Além dos textos que se encontram na plataforma Moodle, ainda existem os textos impressos que são entregues aos alunos sem nenhum custo no início de cada semestre. Este material contém os assuntos de todos os componentes naquele semestre. Ou seja, todo o material necessário para as pesquisas dos desafios são disponibilizados de forma gratuita aos alunos.

Todavia, o que se observa é que os aprendentes não buscam responder às questões dos desafios utilizando os textos disponibilizados, mas buscam caminhos curtos em blogs e sites da internet, muitas vezes escritos sem nenhum rigor acadêmico. O resultado é um pobre trabalho acadêmico caracterizado por uma “colcha de retalhos”, um verdadeiro “frankstein”, tamanho é o nível de “*ctrl c, ctrl v*” utilizado nos trabalhos. Esta atitude é sempre punida com uma nota zero acompanhada por uma orientação acerca das consequências legais para quem se apropria da intelectualidade alheia. É importante, porém, salientar que nem todos os trabalhos submetidos são frutos de plágio. A grande maioria elabora seus próprios trabalhos baseados nos textos recomendados.

Outro problema verificado na EaD em geral diz respeito à escrita. Muitos alunos escrevem mal. Os erros, com maior frequência são ortográficos e de concordância verbal. Uma possível explicação para este fenômeno encontra-se no fato de que a maioria dos que ingressam na modalidade a distância vem de um longo período fora da escola ou da educação formal. Por ser uma modalidade onde a principal forma de comunicação é a escrita, os erros acabam ficando muito evidente. É função do tutor orientar o aluno, porém com bastante cuidado para não humilhá-lo. A linha que separa uma atitude firme e positiva do tutor da humilhação é muito tênue. Cabe ao tutor ser sensível para não cruzar esta linha.

É necessário manter uma comunicação aberta com os alunos a partir de mensagens enviadas periodicamente lembrando-os deste tripé. A comunicação constante também ajuda a tirar a sensação de “solidão” nesta modalidade de ensino. O tutor precisa mostrar que ele está disponível sempre que o aluno precisar dele. Existem várias formas de comunicação, porém, as mensagens individuais (assíncronas) e a sala de mensagens instantâneas (chats) são as mais comuns.

Por fim, ressalto a diversidade de atividades encontradas na EaD e usadas nos componentes CSEI e SEI. A mais comum é o fórum. O fórum é uma atividade assíncrona onde o professor pesquisador ou mediador elabora uma pergunta e pede ao aluno que a responda e em seguida comente a resposta dos demais alunos. Este método é muito importante na construção colaborativa do conhecimento. Para esta atividade, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA - Moodle) fornece a ferramenta necessária para a participação dos alunos e para a pontuação. Outra atividade comum na CSEI e na SEI é o resumo.

Aqui, o professor pesquisador disponibiliza um texto na biblioteca do AVA e solicita aos alunos que o leiam e resumam em um número indicado de palavras (ou linhas). Neste caso, o aluno precisa fazer o resumo em um processador de texto (normalmente o Word da Microsoft) e em seguida fazer um *upload* do texto na plataforma. Outra atividade é o questionário. O questionário é uma atividade de múltipla escolha, autocorretiva, elaborada pelo professor pesquisador e baseada em um texto previamente lido pelos alunos. Uma grande vantagem desta atividade é sua característica autocorretiva.

O tutor precisa ganhar a confiança dos alunos sem, porém, perder sua autoridade de professor. Ele precisa motivar os alunos a permanecerem no curso, uma vez que ao serem contrariados, muitos deles desistem. É comum o aluno, ao se deparar com uma nota baixa, escrever para o tutor dizendo que está desanimado, que a EaD é desestimulante, que é muita leitura, etc. Nessas horas, o tutor precisa ser um agente motivador e procurar mostrar ao aluno a oportunidade que ele está tendo e como aquele curso irá beneficiá-lo no mercado de trabalho. É importante ressaltar que o diploma da modalidade a distância em nada difere do diploma da modalidade presencial.

### 3. BREVES REFLEXÕES TEÓRICAS

“[..]. a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (FREIRE, 1974, p. 28).

O perfil do aprendente da EaD está se modificando e se diversificando rapidamente sob a influência da revolução tecnológica e da globalização, que tem produzido uma clientela mais reflexiva e exigente em termos de qualidade. Em geral, os alunos de EaD são adultos que já trabalham. Nas sociedades contemporâneas, há uma demanda crescente pela educação ao longo da vida, educação permanente. Belloni (1999) menciona três aspectos desta demanda que considera fundamentais: 1) nível e qualidade da educação. 2) atualização e retreinamento. 3) desenvolvimento de competências para atuar em carreiras múltiplas.

Já, o professor, no papel de facilitador, exerce várias funções: de organizador, animador, comunicador de informações. Os participantes também assumem seus papéis nesse grupo de estudo que interage através da tecnologia. Percebemos que a comunidade está se desenvolvendo quando os participantes começam a ir ao encontro do outro e a tomar conta do desenvolvimento do próprio curso (Palloff; Pratt, 2002).

Assim, nos cursos online, o professor continua a definir o conteúdo do curso (conteudista) e a dirigi-lo (tutor). Entretanto, há espaço para que os alunos explorem o conteúdo de forma colaborativa ou para que busquem seus interesses. O marco diferencial de maior impacto entre a educação presencial e a distância é a importância que adquirem nos ambientes virtuais as interações dos alunos com os professores e a colaboração que resulta de tais interações. A formação de uma comunidade de alunos, por meio da qual o conhecimento seja transmitido e os significados sejam criados conjuntamente, prepara o terreno para bons resultados na aprendizagem (Palloff; Pratt, 2002).

Edith Litwin (2001:99) destaca ainda que quem é um bom docente será também um bom tutor. Um bom docente “cria propostas de atividades para a reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apoia, e nisso consiste o seu ensino”.

Da mesma forma, o bom tutor deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão. “Guiar, orientar, apoiar” devem se referir à promoção de uma compreensão profunda, e estes atos são responsabilidade tanto do docente no ambiente presencial como do tutor na modalidade a distância.

Por fim, os conhecimentos necessários ao tutor não são diferentes dos que precisa ter um bom docente. Este necessita entender a estrutura do assunto que ensina, os princípios da sua organização conceitual e os princípios das novas ideias produtoras de conhecimento na área. Sua formação teórica sobre o âmbito pedagógico-didático deverá ser atualizada com a formação na prática dos espaços tutoriais.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção do conhecimento na EaD é feita a partir de um importante tripé: disciplina, autodidatismo e colaboração. Este tripé é o que diferencia o modelo a distância do presencial em muitos casos. O que se percebe, é que o aluno ao ingressar na

EaD, procura trazer as dinâmicas do ensino presencial para seu novo estilo de aprendizagem e muitas vezes se frustra.

Concluimos que deve ser destacada a importância do professor-tutor como elemento central na intermediação do aluno com o conhecimento em ambientes de educação online. A educação a distância não enfatiza a tecnologia nem o espaço físico como centro de sua atenção, mas determina a qualidade do seu professor como o fator mais relevante. A importância do mestre deve ser realçada e valorizada na EaD. O docente continua sendo concebido como transformador de processos pedagógicos, quer atue em ambiente presencial ou a distância. Nenhum outro elemento pode ser mais relevante na qualidade do ensino do que a competência do professor, especialmente quando a EaD é a aplicação desejada.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, SP, Autores Associados, 1999.

**Censo da Educação Superior 2010: divulgação do principais resultados do Censo da Educação Superior 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acessado em 06/10/2012.

**Universidade Aberta do Brasil. O que é?** Disponível em: <[www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br/)>. Acessado em: 06/10/2012.

**Cursos da UFPB Virtual**. Disponível em: <<http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/cursos/>>. Acessado em 06/10/2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

LITWIN, Edith (org). **Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

## **DO MÉTODO TRADICIONAL ÀS NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO: O TRABALHO COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA “NAMORAR OU FICAR, O QUE OS JOVENS PREFEREM?”**

Julicleide Gomes de ARAÚJO (UEPB)

Aluska Santos ARAÚJO (UEPB)

**RESUMO:** Pensando em uma prática pertinente e eficaz, com o objetivo de reverter a prática exaustivamente pautada apenas na gramática normativa, nos propomos neste trabalho fazer, uma reflexão e posteriormente ampliar a noção de língua à linguagem, visto que, a partir do trabalho com a linguagem pode se desenvolver capacidades do conteúdo formal, também necessário para a formação dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Na busca de contribuição relevante para a área do ensino, procuramos abordar na sequência didática, como método inovador, nova prática de ensino, uma sequência de atividades que compõem a linguagem como interação explorando as três modalidades: leitura, oralidade e produção escrita. O processo de ensino da leitura é desenvolvido a partir de três enfoques: conteúdo, estrutura e interpretação. O trabalho com a sequência didática nos dias atuais visa o despertar no aluno de sua expressão e criatividade e, o vislumbre de ler temas atraentes, trazendo diversos gêneros textuais com finalidades diferentes, facilitando também a transposição didática da linguagem. Para aplicação desta sequência que tem como tema: “Namorar ou ficar, o que os jovens preferem?” foi tomado como embasamento teórico os textos seguintes, Antunes (2009) Leffa (1999), Kleiman e Morais(1999) e Marcuschi (2002-2003) entre outros que, nortearam este trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática de ensino; Modalidades textuais; Sequência didática.

### **1. INTRODUÇÃO**

Percebemos após estudos realizados sobre a ineficácia do ensino prescritivo e inovações que resultem em práticas eficientes, a importância do ensino centrado no texto, pois esta é uma prática voltada para o ensino de língua materna em um contexto de uso, de funcionamento, que dispõe uma finalidade social e de interação, no qual nós usuários sejamos sujeitos.

Esta prática dando ênfase ao texto possibilita uma prática escolar que envolve o aluno e se torna não apenas atrativa, mas funcional e significativa. E o professor tendo um papel fundamental e norteador na sala de aula, deverá perceber a realidade multifacetada da língua para conseguir realizar um trabalho efetivamente pertinente e produtivo. Dessa forma, o aluno deverá desenvolver sua competência textual, discursiva e, portanto comunicativa.

Neste sentido, não se pretende que a gramática normativa seja abolida da sala de aula, afinal precisamos dela para diversas finalidades do cotidiano. Mas passar a ver a língua como objeto de interação em funcionamento. Esta proposta visa reverter o processo de ensino/aprendizado que prioriza o método tradicional vinculado a teoria

linguística que estuda os elementos da fonologia e fonética, da morfologia e da sintaxe que ao longo dos anos mostrou-se insuficiente e ineficaz, já que os usuários da língua não possuem o domínio das regras da gramática normativa, isso reflete o resultado insatisfatório nas pesquisas quanto à qualidade do ensino do nosso país.

Assim, o ensino baseado na perspectiva textual, que não traduz leitura como a capacidade de decodificação e, então, se encerra, mas como atividade social que supõe autor, ou locutor, receptor e interação entre os alunos que trocam ideias sobre o texto, e o professor de quem eles possam solicitar um esclarecimento.

Procuramos abordar na sequência proposta, as três modalidades: leitura, oralidade e produção escrita, sendo fundamental neste processo a atuação do professor que deverá transpô-la da melhor forma possível.

Propomos no decorrer de todo trabalho, o ensino voltado para uma perspectiva textual, reconhecendo que grande parte dos professores tem dificuldades para planejar e executar, em sala de aula, atividades de uso da linguagem com base nos gêneros textuais profundamente vinculados à vida cultural e social, que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia.

O trabalho subdivide-se em três seções: discussão teórica comentada, de acordo com estudiosos do ensino de língua materna dando ênfase a prática pautada no uso da linguagem, utilizando como instrumento, o texto e, nesse observaremos a atuação das três modalidades: leitura, oralidade e produção escrita; A importância do trabalho inovador a partir de sequências didática e, por último presenciaremos a sequência didática: Namorar ou ficar, o que os jovens preferem. A sequência referida é destinada ao público adolescente, especificamente alunos entre 7º e 8º, já foi trabalhada na escola Sólton de Lucena em Campina Grande em 2010, obtendo êxito e dessa forma podendo ser expandida.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Têm sido estudadas teses básicas em relação ao problema do ensino de língua materna que, causa de acordo com PEREIRA (2010) “insegurança no uso da própria língua, inibição comunicativa, bloqueio da criatividade, servilismo e a convicção de que realmente não sabem a gramática da própria língua que falam [...]”. Teses que se transformadas em práticas, sua aplicação resultará em melhoria do ensino, com base nesse pressuposto, a proposta aqui sugerida, é basicamente, as teorias de culminância

prática das três modalidades: de leitura de textos, produção oral, produção escrita e suas perspectivas utilizadas na de aula.

De acordo, com essa concepção interacional, os alunos passam a ser vistos, como sujeitos ativos e o professor não está apenas como mediador, mas como interferente na sócio interação. Como sabemos o trabalho com a produção de textos em sala de aula parte do princípio da interação, da tríplice entre texto que estar para ser construído, o aluno e o professor, invariavelmente os três atores ali delimitados. Essa interação pressuposta pelo sócio construtivismo, como sendo também mediada pelo professor, leva o efeito à produção de sentidos que se estabelecem entre o aluno ( no caso, o leitor e o texto, a partir de diálogos desencadeados pelo professor. Isso desencadeará, segundo KLEIMAN e MORAES(1999) no que se refere a leitura: “ Devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, favorecendo, no plano individual, a articulação de diversos saberes”.

Para Geraldi (2003), a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que preexistem à fala. Tal perspectiva implicará uma postura educacional diferenciada, vinculada ao estudo da linguagem em funcionamento situado como, o lugar de constituição de relações sociais.

A interação no texto é algo discutido em grande escala, nas pesquisas realizadas, isso por que, não está relacionado, apenas ao significado de palavras, mas através dela é possível criar um novo significado para o texto, através da colocação de artefatos ou informações prévias do leitor, através de reflexões e análises, baseando-se num conhecimento previamente elaborado ou adquirido.

No trabalho de oralidade, foram seguidas as orientações de Marcuschi (2007, p.48) que sugere atividades de retextualização nas quais, a partir de um texto oral, passa-se a outros, em um processo contínuo de reescrita, tentando sempre manter as informações básicas, mas modificando o original passo a passo. O autor destaca, entretanto, que às vezes as transformações acabam por alterar também as informações iniciais, o que pode ser discutido com a turma. Neste sentido, o aluno deve ter a capacidade de articulação das ideias e maturidade para a exposição oral objetiva e compreensiva, mediante a efetiva exigência prática, feita pelo professor.

Quanto ao trabalho de escrita nos propomos a trabalhar com gêneros textuais, em que o texto é a expressão de ideias, sentimentos e experiências internalizadas. A escrita de um texto manifesta o conteúdo que está na mente do aluno, ou seja, dá forma às ideias, torna-as visíveis. É, portanto, o resultado de um processo de transformação de um significado em forma. Assim, os conteúdos são definidos pela forma. Esta não se encontra explicitamente no conteúdo, mas não existe sem ele.

Considerando o aluno como um usuário da escrita, o objetivo principal da produção de textos, na escola, é trabalhar a elaboração da mensagem como instrumento de comunicação, em atividades que ornem possível a construção do raciocínio lógico. Por isso, deve abranger a maioria da tipologia textual e dos gêneros do discurso. Não basta trabalhar a variedade de textos dentro de um mesmo tipo ou de um mesmo gênero. O aluno precisa conhecer e aprender a escrever todos os gêneros que estão presentes na sociedade letrada em que vive. Nesta perspectiva Irandé Antunes (2009) cita:

“Com efeito, escrever é simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer da atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também as determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece”.

A proposta de trabalho com gêneros textuais diversificados possibilita o contato direto com a linguagem e suas variadas formas de interação, além de permitir ao aluno a compreensão do sistema linguístico de sua, língua, bem como, as variações linguísticas – características inerentes a toda e qualquer língua. Chamando a atenção para a importância do trabalho com gêneros nos tempos atuais Marcuschi (2003,p.35) afirma que, o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fazemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizemos linguisticamente pode ser tratado em um outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção.

O professor assume um papel essencial durante o processo de formação do aluno, sendo decisiva sua atuação na sala de aula, este é, portanto, o elemento fundamental e norteador que, deve procurar:

“Promover atividades significativas de leitura, para as quais tenha sentido- e que os alunos possam vê-lo - o fato de ler, é uma condição necessária para conseguir o que nos propomos. Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual, o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. Estas atividades podem ser propostas desde o início da escolaridade, a partir da leitura realizada pelo professor e da ajuda que proporciona.” (SOLÉ, 1998, p173)

Nessa concepção, este seria o ensino ideal, baseado numa perspectiva textual, que não traduz leitura como capacidade de decodificação e, então se encerra, mas como uma atividade interativa e social entre os alunos que trocam ideias sobre o texto.

Ainda de acordo com essa proposta de ensino (MIRAS E SOLÉ, 1989, *SIC*) nos previnem através de condições que, seria basicamente colocar em prática sequências didáticas que exijam a atividade conjunta com o professor e dos alunos em torno da leitura, sequências nas quais, aquele possa acompanhar de perto o processo que estes realizam. Para efetivação dessas bases teóricas elaboramos uma proposta que incentive ao professor a ir além das propostas do livro didático, transcendendo os limites da sala de aula e instigando os conhecimentos dos alunos, contribuindo com sua formação.

### 3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

(Esta unidade temática é composta por atividades que exploram as modalidades: leitura, oralidade e produção textual, trabalhado gêneros, na incumbência de direcionar o aluno a ativar seus conhecimentos prévios, fazer inferências, organizar contrapontos, se envolver, interagir, analisar).

Temática: Namorar ou ficar?(7º ou 8º Ano)

Objetivos:

- Diagnosticar a opinião da turma a respeito da temática namorar x ficar
- Estabelecer contrapontos entre os resultados da sala e o artigo de comportamento sobre namorar e ficar, publicado na revista recreare
- Refletir sobre as mensagens transmitidas pela letra da música “xote das meninas”
- Refletir sobre a crônica “Amor” de Arnaldo Jabor.

- Contextualizar e debater sobre a temática namorar e ficar abordada nos diversos gêneros textuais.
- Promover uma análise crítica das diferentes vertentes das questões que envolvem a temática escolhida
- Estimular a reflexão e postura crítica dos alunos sobre o tema em estudo.
- Explorar o gênero carta do leitor
- Direcionar o aluno a conhecer os veículos de comunicação em que circulam os gêneros textuais em estudo e a funcionalidade dos mesmos.
- Incitar a exposição das opiniões dos alunos através da produção de cartas dos leitores.

## Material

Cópia do artigo da recreare (maio, 2004) /Cópia da crônica “Amor” - Arnaldo Jabor/ Cópia da canção xote das meninas- Luiz Gonzaga e Zé Dantas/ Aparelho de som.

Revistas (recreare, capricho...)/Urna, para a realização da pesquisa/Cartolinas para a construção de um mural/Textos pesquisados na internet sobre o tema em estudo.

### 1º MOMENTO: (diagnóstico)

Primeiramente haverá uma conversa informal com os alunos sobre o posicionamento deles acerca do tema a ser estudado: namorar ou ficar. Antes da realização das leituras e das atividades será realizada uma votação em sala de aula sobre a temática namorar x ficar. Nesta, os alunos irão se identificar como homem ou mulher e assinalar um x na alternativa de sua escolha. O objetivo desta votação é relacionar os resultados obtidos em sala, com os resultados obtidos em pesquisa e publicado na revista de comportamento, (Recreare, maio 2004) direcionada à adolescentes sobre referido assunto e, assim, realizar as atividades propostas. O resultado da votação será exposto em um gráfico na escola.

### 2º MOMENTO: Leituras: discussão e produção

2.1 Dividir a classe em grupos e oferecer, em quantidades proporcionais, o texto “Ficar ou Namorar” e a crônica “Amor” de Arnaldo Jabor, com o objetivo de que os alunos leiam para uma discussão oral. Durante a discussão será comparado os resultados

publicados na revista (Recreare, maio 2004), com os resultados da pesquisa desenvolvida na turma.

2.2 Ouvir e gravar a opinião dos alunos sobre o seguinte aspecto: Vocês concordam com a opinião do autor do texto sobre o aspecto de que o amor não se escolhe? Por quê?

2.3 Discutir oralmente, o assunto com a turma, procurando ligar a temática constante no texto namorar ou ficar.

### 3º MOMENTO: ATIVIDADE DE PRODUÇÃO

Descrição: Será realizada pelos alunos uma Entrevista, na qual o aluno: Deverá elaborar algumas perguntas mediadas pelo professor (a) para entrevistar colegas da escola sobre namorar ou ficar.

3.1 Passos para elaboração da entrevista sobre a temática: Cada aluno deverá elaborar duas perguntas para serem feitas aos colegas da escola. Organização e reescrita das perguntas com a professora de forma coletiva. Realização da entrevista (cada representante de sala irá ser entrevistado a respeito do assunto: Namorar e Ficar).

#### Atividade de compreensão

1º) Logo no início do texto o autor faz inferência a uma música muito conhecida do público leitor “Ela só quer só pensa em namorar...” Existe uma ligação entre a temática do texto e a música? Qual? Comente. 2º) A pesquisa aponta que, nos dias atuais aumentou o interesse dos homens em namorar. A que se deve esse interesse acentuado pelos homens, em namorar? 3º) O amor pode ser construído através de um “simples fica”. Você concorda? Explique.

### 5º MOMENTO

#### PARA PRODUZIR (ARTIGO DE OPINIÃO)

Passos:

- ✚ Rer ler os artigos de opinião publicados na revista Recreare (maio 2004).
- ✚ Identificar o posicionamento do autor nas opiniões.

Escreva um texto semelhante ao da revista (Recreare, maio 2004) apresentando seu posicionamento, argumentando a favor ou contra o namorar ou ficar.

#### 5.1 REESCRITA DO TEXTO

1º Passo: Trocar os textos entre si para apontar algumas sugestões.

2º O professor receberá o texto, em seguida, orientará o aluno para correção de possíveis erros, deixando o aluno atento para sua reescrita. Após as correções, os textos serão expostos na escola através de um jornal produzido pelos alunos da escola.

#### 6º MOMENTO (EXECUTA-SE A MÚSICA...)

Oferece-se uma cópia da música xote das Meninas de Luíz Gonzaga e José Dantas, para que, se quiserem possam cantar juntos. Pergunta após a música: Na opinião de vocês, existe idade certa para começar a namorar?

DEPOIS DA EXECUÇÃO DA MÚSICA: Leitura e análise da letra da música “xote das meninas” de Luiz Gonzaga.

Se observarmos a letra da música, veremos que o doutor diz para o pai que a filha sofre de um mal de idade ( ela quer namorar),na opinião de vocês, por que os pais estabelecem uma idade “x” para namorar?

Qual a opinião de vocês em relação à questão de namorar ou ficar? Quais as vantagens ou desvantagens?

#### Introdução ao Debate

✚ Escolhe-se dois representantes da turma, um que defenda “Ficar” como ponto positivo e outro que defenda “Namorar”. O restante da turma participa como meio- termo. A professora mediará o debate.

Na lousa deverá está escrito as palavras namorar e fica, em colunas diferentes e o debate será norteado a partir de aspectos como: FICAR X NAMORAR

Ficar por ficar/“Essa” não serve para casar/Enquanto não achamos a pessoa correta, nos divertimos com a “errada”;

Compromisso/Respeito ao outro/Envolvimento das pessoas no relacionamento/Amor. No “ficar” existe amor? Em todo namoro existe amor?

#### 7º MOMENTO

7.1 Leitura de opiniões de estudantes sobre o tema Namorar ou Ficar: Observar os argumentos utilizados nos textos de opinião.

7.2 Leitura de uma carta do leitor retirada da revista Recreare(maio 2004) sobre o tema Namorar ou Ficar.

### 7.3 Identificar os argumentos utilizados pelo autor da carta.

Após o debate, será realizada a atividade de produção textual. A partir de opiniões de alguns estudantes do quadro “Fala Sério” sobre a temática em questão, os alunos deverão escolher uma delas e argumentar concordando ou discordando. O gênero proposto é a carta do leitor retirada da revista Recreare (maio 2004) sobre o tema Namorar ou Ficar. Antes da produção textual, os alunos terão todo suporte dado pela professora, de como redigir uma carta do leitor e qual a função da mesma.

A carta será publicada em um jornal da escola.

## AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada continuamente, através de observações e intervenções, participação do aluno nas atividades lançadas, seu interesse, bem como os conhecimentos adquiridos, quanto à temática e quanto à produção textual, considerando as atividades de reescrita. Nos textos de opinião será observado os argumentos utilizados em defesa da tese apresentada, considerando a coerência textual.

## PESQUISA

A temática da nossa atividade é Namorar x Ficar. Antes de iniciarmos, será realizada uma pesquisa na sala de aula em que sua opinião é de suma importância. Para isso, preencha a ficha entregue pela professora, identifique-se apenas como homem ou mulher e marque a opção de sua preferência.

Refletindo...

### Texto 1

1-Analise o resultado obtido na pesquisa realizada em sala de aula através do gráfico em anexo e compare com o resultado da pesquisa do texto lido “Ficar ou Namorar o que os jovens preferem”. A que você atribui o resultado obtido na sala? Comente.

2-A pesquisa realizada no texto “ficar ou namorar o que os jovens preferem?” aponta que se considerarmos os dois resultados, a porcentagem das mulheres em relação a namorar é bem maior em relação a porcentagem dos homens. Você concorda com o resultado? Justifique.

3-Qual a sua opinião, quanto aos “ficas virtuais”, ou seja, namorinhos pela internet? Exponha seu posicionamento

## Texto 2 - Existe idade certa para namorar? Justifique

A Canção nas entrelinhas (exercício coletivo)- Se observarmos a letra da música, veremos que o doutor diz para o pai que a filha sofre de um mal de idade. Ela quer namorar. Na opinião de vocês, Por que os pais estabelecem uma idade “x” para namorar? Qual a opinião de vocês em relação à questão de namorar ou ficar? Quais as vantagens ou desvantagens?

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira parte do trabalho apresentado deteve-se a problemática resultante de uma prática metodológica decadente que visa ao domínio da língua culta, através do ensino de nomenclaturas, definições e regras gramaticais. Como podemos observar essa prática não tem demonstrado êxito, visto que, a defasagem nas escolas do nosso país ainda permanece, causando preocupações aos estudiosos na área da educação.

O ensino de nossa própria língua tem deixado a desejar, já que o objetivo almejado para alguns professores é apenas o domínio efetivo da língua culta, através de uma metodologia tradicional. Feitas essas reflexões, nos propomos analisar teorias coerentes para que o ensino venha expandir os conhecimentos do uso da língua e oferecer as possibilidades que a linguagem nos oferece para tanto é necessário uma prática consistente.

O professor, neste contexto, deve possibilitar ao aluno assumir um papel mais ativo, de maneira a permitir que ele se aproprie das informações presentes nos textos oferecidos, estabelecendo uma rede de correlações com base em sua própria cultura.

Em meio ao suporte teórico trouxemos como sugestão, uma sequência didática, a mais atual forma de ensino que possibilita uma organização prévia de conteúdos pelo professor de acordo com a necessidade da turma e pode sofrer alterações conforme a necessidade desta. É uma forma inovadora de transportar conhecimentos com atividades dinâmicas, interativas que, de acordo com a mediação do professor pode trazer resultados positivos quanto ao domínio da norma culta, no que tange ao incentivo a leitura de temas atuais como o exposto na sequência proposta neste trabalho.

Namoro é um tema instigante que atrai o público adolescente, sendo o principal alvo do nosso objetivo, é preciso o envolvimento, a interação entre todos que fazem parte do ensino/aprendizado.

O trabalho com textos diversificados, como vimos possibilita o contato do aluno com os gêneros sociais como a entrevista, artigo de opinião, no qual, o aluno pode usar seu poder de argumentação, persuasão, itens necessários ao convívio e atuação social. Vale salientar que, não devemos excluir as normas estabelecidas pela gramática, mas saber adequá-las ou contextualizá-la de forma que sua aplicação não seja meramente reprodutiva, decorativa.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KLEIMAN, Ângela B. e MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes no projeto da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização** /Luiz Antônio Marcuschi- São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002, p. 19-16.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Organizadoras: Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria auxiliadora Bezerra. 2º. Ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

LEFFA, Vilson j. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In. LEFFA, V & PEREIRA, Aracy. **O ensino da leitura e produção textual. Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat. 1999, p. 13-38.

PEREIRA, Regina Celi M. **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**/ Regina Celi Mendes Pereira (Organizadora)-João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 200p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**/ Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling-6. ed.-Porto Alegre: Artmed, 1998.

### TEXTOS DA INTERNET

<http://letras.mus.br/luiz-gonzaga/47104/>

<http://vilamulher.terra.com.br/cronica-do-amor-arnaldo-jabour-9-6930961-7647-pf-herikitta.php>

**GRUPO DE DISCUSSÃO 09:**

**USO DE TECNOLOGIAS NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

EMENTA: Este grupo de discussão se propõe a refletir a respeito de trabalhos e/ou relatos de experiência que enfoquem o uso de tecnologia(s) na aula de língua portuguesa, nos processos de leitura e/ou escrita.

## **“EM CINE: FORMANDO LEITORES E ESCRITORES”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA**

Ana Jacqueline da Silva BARBOSA<sup>1</sup> (UFCG)  
Magnólia de Negreiros CRUZ<sup>2</sup> (UFCG)  
Theodora Barbosa SILVA<sup>3</sup> (UFCG)  
Karine Viana AMORIM<sup>4</sup> (Orientadora – UFCG)

**RESUMO:** O presente trabalho é resultado das atividades do curso piloto *Em cine: formando leitores e escritores*, proposta de estágio desenvolvida com os alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental na E.E.E.F. Nossa Senhora do Rosário, no semestre 2012.1 através da disciplina Prática de Ensino I do curso de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa e Literatura) da Universidade Federal de Campina Grande. O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir os resultados da execução do curso *Em cine: formando leitores e escritores*, no qual propomos o uso do cinema como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa, desenvolvendo atividades de leitura e produção textual de gêneros relacionados a esta temática (sinopse, resenha). Nosso trabalho foi planejado e desenvolvido a partir dos referenciais teóricos propostos por Napolitano (2006), que apresenta propostas de atividades para trabalhar com o cinema em sala de aula; e Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2004), em que são apresentados meios de se trabalhar com o gênero textual resenha, desde suas principais características até a produção propriamente dita. A nossa análise tem como base a avaliação das aulas planejadas e a forma como foram executadas, sendo o principal foco as produções textuais dos alunos, que tiveram como referência a temática do cinema, já que partimos da sinopse e concluímos com a resenha. O curso foi finalizado com a produção (escrita e reescrita) de uma resenha do filme “Lamúria”, dirigido por Nathan Cirino, atividade esta que foi a base para a análise dos resultados finais do curso piloto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema; Leitura; Escrita.

### **1. INTRODUÇÃO**

A disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa I consiste em um componente curricular obrigatório do penúltimo semestre do curso de Licenciatura em Letras – Português – da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e tem como objetivo geral subsidiar o professor de língua materna quanto à retomada de conhecimentos e procedimentos teórico-metodológicos do ensino da leitura, escrita e análise linguística numa perspectiva sócio-interacional. Além disso, a disciplina também objetiva: refletir sobre o perfil do educador e suas competências, e sobre a concepção de língua(gem) que fundamente a prática docente; elaborar um projeto

---

<sup>1</sup> Aluna da Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura (Letras) da UFCG.

<sup>2</sup> Aluna do Mestrado em Linguagem e Ensino da UFCG.

<sup>3</sup> Aluna da Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura (Letras) da UFCG.

<sup>4</sup> Professora da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG.

pedagógico que contemple sequências de atividades sobre leitura, produção de texto e análise linguística; e elaborar um relato de experiência didática.

A partir destes pressupostos e ainda considerando que o público-alvo delimitado para a realização deste trabalho são os alunos da segunda fase do ensino fundamental, foi escolhida para a realização de um curso piloto a Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário localizada no bairro da Prata, em Campina Grande – Paraíba. O público-alvo delimitado foram os alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental.

O curso piloto foi ministrado, respectivamente, pelas alunas/ estagiárias Theodora Barbosa, Magnólia Cruz e Ana Jacqueline Barbosa, sob a orientação da professora Karine Viana; e a proposta de trabalho consistiu na utilização do cinema enquanto temática explorada nas aulas para possibilitar a produção de gêneros textuais relacionados. Essa escolha foi feita a partir de algumas discussões acerca dos conteúdos que causariam interesse ao nosso público-alvo.

Sabendo, também, que o cinema é uma temática bastante abrangente, tentamos focar em um ponto que tornasse esse conteúdo viável para trabalhar com estes alunos e chegamos à conclusão de que o cinema nacional/ regional seria interessante tanto para a execução das atividades em sala, como para a formação dos alunos enquanto conhecedores de produções cinematográficas realizadas tanto no âmbito nacional quando no paraibano.

Dessa forma, o curso piloto foi intitulado *Em cine: formando leitores e escritores*. Para fazer uma relação entre temática e conteúdo das aulas, escolhemos os gêneros textuais sinopse (resumo) e resenha. A partir desta escolha, foram delimitados os autores que nortearam a elaboração das aulas e do material didático utilizado.

As aulas foram realizadas no período de 03/04/12 a 05/06/12 no turno da noite, das 19h às 21h, totalizando uma carga horária de 30 horas. Foram inscritos uma média de 12 alunos, mas apenas 07 conseguiram chegar ao final do curso. Sob a orientação da professora Karine Viana, as alunas/estagiárias Theodora Barbosa, Magnólia Cruz e Ana Jacqueline Barbosa, respectivamente, ministraram 10 (dez) aulas com duração de 50 minutos cada (totalizando 05 dias de aula). Entre as aulas das alunas/estagiárias Magnólia Cruz e Ana Jacqueline Barbosa, houve a participação do professor e diretor de audiovisuais Nathan Cirino, que ministrou uma aula/palestra sobre o processo de produção e gravação do seu curta metragem, “Lamúria”.

Metodologicamente, as aulas tinham como sequência a explanação e discussão do conteúdo com os alunos e a exibição de filmes. O conteúdo, como já foi dito anteriormente, centrou-se nos gêneros textuais resenha e sinopse. Os filmes escolhidos eram nacionais/regionais, e eram sempre exibidos no momento anterior à realização dos exercícios.

Tendo em vista todo este processo, o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar e discutir os resultados da execução do curso *Em cine: formando leitores e escritores*, no qual propomos o uso do cinema como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa, desenvolvendo atividades de leitura e produção textual de gêneros relacionados a esta temática (sinopse, resenha). Além disso, listamos alguns outros objetivos como: analisar os procedimentos metodológicos escolhidos, assim como o material preparado e o desempenho dos alunos durante e após a realização das aulas (através dos exercícios aplicados nas aulas).

A realização deste trabalho justifica-se a partir da necessidade e da importância de se relatar este tipo de experiência de sala de aula, tendo em vista que os cursos preparados nas disciplinas de Prática de Ensino trazem uma proposta diferenciada para se ministrar aulas que envolvem leitura e escrita (língua portuguesa) na escola regular, seja ela pública ou particular.

Metodologicamente, nosso trabalho divide-se com base nos três momentos em que foi organizado o curso piloto: os três ciclos de aulas ministradas pelas professoras estagiárias. Para cada um desses momentos, descrevemos qual a metodologia utilizada, os aspectos teóricos que nortearam a preparação das aulas e das atividades aplicadas, os filmes utilizados e, por fim, será feita a avaliação de algumas atividades como forma de constatar de que maneira a utilização do cinema influenciou no aprendizado dos alunos. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais acerca dos resultados do trabalho desenvolvido.

## **2. O CINEMA NACIONAL E PARAIBANO NA SALA DE AULA: METODOLOGIA E ANÁLISE DE ATIVIDADES**

### **2.1 PRIMEIRO MOMENTO: SONDAÇÃO E SEQUÊNCIA DE AULAS: A INVENÇÃO DE HUGO CABRET, ILHA DAS FLORES E O AUTO DA COMPADECIDA**

Como foi dito anteriormente, o curso piloto *Em Cine: formando leitores e escritores* dividiu-se em três etapas, com aulas ministradas respectivamente por E1 (Theodora B. Silva), E2 (Magnólia de N. Cruz) e E3 (Ana Jacqueline S. Barbosa). Na aula inaugural, ministrada simultaneamente por E1, E2 e E3, contextualizamos historicamente o cinema universal através de um texto teórico apresentando para os alunos informações básicas sobre a temática discutida.

Nossa intenção foi iniciá-los nas ideias que sintetizavam a história do cinema desde os primeiros filmes produzidos pelos irmãos Lumière: *La sortie des ouvriers de l'usine Lumière* (“A saída dos operários da fábrica Lumière”) e *L'Arrivée d'un train em gare* (“Chegada de um trem à estação”), registros da vida cotidiana; além da intervenção de Georges Méliès, considerado o criador do cinema como espetáculo, lançando as bases da expressão artística do cinema, através de sua produção mais famosa é *Viagem à Lua*, de 1902; até a invenção da máquina responsável pelo “milagre”, o cinematógrafo, capaz de fazer uma película fílmica se movimentar em velocidade constante (Napolitano, 2006). Utilizamos para isso fragmentos do filme “A invenção de Hugo Cabret” que também retrata a realidade da história do cinema.

Subsequente a esse momento inicial, nosso enfoque foi inserir o gênero textual sinopse nas abordagens e discussões durante as aulas, uma vez que o ensino de gêneros é uma forma concreta de possibilitar a formação desse cidadão no contexto escolar (Damianovic, 2007), assim, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os conceitos básicos sobre o gênero. Utilizamos-nos de perguntas que apontavam sempre para o cinema, tais como, local onde se veiculam esses textos, público que se pretende atingir, assunto recorrente, através de inferências construídas dialogicamente que motivaram uma primeira discussão.

A intenção foi obter, por meio de debate, o levantamento de dados que os fizessem retomar à temática em estudo – cinema nacional. Algumas informações sobre o gênero foram inseridas, através de slides, frases de efeitos e jargões, remetendo apontavam para filmes nacionais de grande apelo: “Central do Brasil” (1998), “O Auto da Compadecida” (2000), “Chico Xavier” (2010) e “Tropa de elite” (2007).

Nesta mesma aula, realizamos uma análise mais detida acerca do longa-metragem de Guel Arraes, “O Auto da Compadecida”, através da exibição de fragmentos do filme, seguida da leitura coletiva da sinopse do filme. A motivação da escolha deste se deu pela conjuntura das produções com a temática voltada para o Nordeste. As produções fílmicas cultivam a imagem da realidade brasileira nesta região,

uma vez que, não importa as camadas diferentes, sejam elas sociais, geográficas, econômicas ou etnográficas.

O Nordeste é uma arena clássica para grandes produções uma vez consideradas características peculiares tais como, paisagens áridas e extremamente secas, o biotipo físico dos habitantes, a pobreza pode ser vista como um estandarte para nossa produção de imagens – muitas vezes caricaturais, mas não menos importantes que outras de renome. Pensando nisso, objetivamos realizar nas aulas que se seguiram a exibição de filmes com temáticas relacionadas ao Nordeste, realizando atividades que permitissem a retomada do regionalismo, considerando o enfoque que o curso pretendia solidificar, o de tornar os alunos sujeitos críticos e reflexivos, conhecedores da realidade na qual estão imersos.

Durante a aula em questão (Aula 01), ministrada por E1, realizamos uma atividade de interpretação sobre a leitura da sinopse do filme “O Auto da Compadecida” com base na exibição de fragmentos do mesmo, com perguntas que motivavam reflexões sobre as atitudes dos personagens e possibilitaram respostas satisfatórias, claro que dentro das limitações de cada um:

*P. Os personagens principais da trama, Chicó e João Grilo, levavam uma vida difícil, mas se utilizavam da esperteza para driblar a miséria enganando outros personagens. Você acha justificável esse tipo de comportamento? Se posicione, a favor ou contra justificando sua resposta.*

*R. 1 - Não, pois muitas pessoas vivem esse tipo de situação e mesmo assim trabalham pra se sustentar.*

*R. 2 – Não, porque mentindo eles se tornariam pessoas sem confiança.*

Os alunos tiveram alguns momentos para resolver individualmente ao exercício que, em seguida, foi corrigido conjuntamente, a partir de debate. Averiguamos que houve habilidade por parte da turma em relação à resolução do exercício, uma vez que demonstraram afinidade com o filme trabalhado. Constatamos isso a partir das respostas dadas, pois, apesar de aparentemente simplistas, motivaram um debate bastante coerente em relação à temática do filme.

A aula seguinte (Aula 02) teve como objetivo resgatar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do cinema nacional. E1 listava no quadro os filmes nacionais mais conhecidos por eles sem desconsiderar o caráter histórico já abordado nas aulas

anteriores. Pretendíamos realizar a elaboração de uma primeira sinopse, mas para isso, precisávamos coletar o máximo de informações sobre os conhecimentos de audiovisual dos alunos.

Durante as aulas, verificamos que algumas temáticas trazidas foram pouco aceitas pelos alunos, isso se deu com a exibição do curta-metragem “Ilha das flores”. Promovemos debates acerca das temáticas que atravessam o filme para que a primeira sinopse fosse redigida. A maior dificuldade verificada quanto a essas produções se deveu ao fato de a temática abordada em “Ilha das Flores” ser excessivamente reflexiva, intimista e densa, além de exigir um nível razoável de capacidade argumentativa, não demonstrada nos debates que antecederiam o momento de produções. Uma vez realizadas, essas produções foram comprovadamente insatisfatórias para o que se pretendia em relação à escrita do gênero sinopse, tendo em vista que os alunos dominavam os conceitos pertinentes ao gênero, mas não a ideia central do filme exibido.

As aulas posteriores serviram para a introdução de conceitos teóricos sobre o gênero em estudo e apontamentos estruturais quanto à superfície textual. A partir de então, E2 inicia sua sequência de aulas com a exibição de “Lisbela e o prisioneiro”, outro filme de temática regional e grande sucesso de crítica e público.

## **2.2. SEGUNDO MOMENTO: LISBELA E O PRISIONEIRO**

Para a o planejamento das aulas e do material do segundo momento do curso (aulas ministradas pela aluna/ estagiária Magnólia Cruz), foram delimitados os seguintes autores: Napolitano (2006) com o livro *Como usar o cinema na sala de aula*, e Machado *et. al.* (2004) com o livro *Resenha*. Foram dez aulas de 50 minutos cada, que tiveram como conteúdo o gênero textual resenha crítica. A inclusão do cinema durante as aulas deu-se a partir da exibição do filme *O auto da compadecida*, dirigido por Guel Arraes (2003).

No livro *Resenha*, Machado *et. al.* apresenta uma série de possibilidades para se trabalhar com resenha em sala de aula, além de focar na sua produção propriamente dita. Os autores propõem uma série de atividades para se trabalhar com este gênero textual. Logo, este livro foi bastante importante no que remete à discussão acerca da teoria sobre resenha, mas sua maior contribuição refere-se à elaboração do material didático das aulas.

O outro livro utilizado como referencial teórico foi *Como usar o cinema na sala de aula*, de Marcos Napolitano. Neste livro, o autor apresenta a importância de se utilizar o cinema na sala de aula, considerando que hoje em dia as pessoas têm um contato constante com filmes, vídeos etc. Estender esse material utilizando-o na sala de aula é um procedimento importante e bastante interessante. Além dessa discussão, Napolitano ainda apresenta várias possibilidades de atividades para a utilização de filmes nas aulas.

O foco destas aulas foi retomar o conceito de sinopse e suas características, trabalhados anteriormente e, a partir daí, trazer para os alunos conhecimentos acerca do gênero textual resenha. A primeira atividade (Aula 06) teve como material utilizado a sinopse e a resenha do filme “Lisbela e o prisioneiro”, para reforçar o conhecimento acerca da sinopse e, a partir disso, iniciar os estudos sobre resenha.

Outras resenhas de filmes foram trazidas nas aulas subsequentes, como: “Central do Brasil”, “Abril despedaçado”. O foco das aulas estava sempre em resgatar as características da resenha, para que os alunos pudessem observar com se constrói esse tipo de texto (como utilizar os elementos da resenha e organizá-los no texto: início, meio e fim), além de momentos em que se trouxe o conceito de coerência textual para auxiliar na organização da produção textual dos alunos.

Durante as aulas deste momento do curso, os alunos puderam assistir ao filme “Lisbela e o prisioneiro” e, na aula final (Aula 10), eles elaboraram uma resenha crítica sobre o mesmo. Como critério de avaliação deste exercício, utilizamos os conceitos trazidos ao longo das aulas, como podemos observar na proposta do exercício:

*P. Escreva uma resenha do filme “Lisbela e o prisioneiro” considerando as características da resenha estudadas: título, diretor, gênero, espaço, tempo, personagens, elenco, resumo/ trama, contar o fim da história, opinião/ comentário, comparação, indicação. Procure utilizar no mínimo 10 destes elementos para construir seu texto, procurando redigi-lo de forma coerente. A resenha deve ter, no mínimo, 15 linhas distribuídas na forma de 03 parágrafos.*

De um modo geral, as resenhas resultantes desta atividade foram satisfatórias, mas ainda assim com muitos problemas. Alguns alunos conseguiram utilizar as informações aprendidas em sala para construir um texto contendo os elementos de uma resenha:

*“Lisbela e o prisioneiro é um filme muito bom que se trata da história de um amor proibido entre uma donzela, filha do tenente, chamada Lisbela, interpretada por Débora Falabella, e um vagabundo chamado Leléu, feito por Selton Mello.”*

*“O filme ‘Lisbela e o prisioneiro’ é uma comédia que envolve oito personagens, tem duração de 110 minutos, foi lançado no Brasil no ano de 2003, pelo diretor Guel Arraes.”*

Além da organização das informações, alguns textos tiveram problemas de coerência textual, resultando em frases/ parágrafos de difícil compreensão:

*“Lisbela e o prisioneiro é um filme de comédia que conta uma história de Lisbela e Leléu que Leléu se apaixona por Lisbela está noiva de Douglas, e Douglas sabe que Lisbela e Leleu tem uma caso com Lisbela aí Douglas resolve matar Leléu mais Leléu não morre pq Inaura mata Frederico Evandro.”*

Outros, no entanto, perderam o foco, concentrando-se apenas nas informações técnicas, no resumo do filme, e até esquecendo-se de dar sua opinião/ indicação ao final do texto. A utilização do filme durante as aulas e a contextualização constante sobre o gênero resenha foi bastante importante para que os resultados, em sua maioria, fossem satisfatórios. No entanto, não podemos deixar de observar que o bom resultado dos alunos não depende apenas da metodologia das aulas, mas também da autonomia do mesmo.

### **2.3 TERCEIRO MOMENTO: CINEMA PARAIBANO EM FOCO: LAMÚRIA**

Um dos objetivos da utilização da temática “Cinema na sala de aula”, mais especificamente produções de cunho nacional e local, foi realizar uma seleção de filmes paraibanos e campinenses, tendo como critério para escolha a classificação indicativa dos filmes adequando-os à faixa etária dos alunos – 8º e 9º anos do ensino fundamental, bem como temática abordada. Nesse sentido, o filme escolhido foi “Lamúria”, com 15 minutos de duração, colorido e com uma temática interessante que é a relação pessoal

entre professor e aluno e também o homossexualismo, sendo muito conveniente para elevar o nível de discussão e reflexão dos alunos.

Diante da escolha, desenvolvemos uma aula que permeasse a exibição do filme de modo a motivar os alunos para os debates pretendidos acerca da temática. Contamos com a colaboração do professor da Unidade Acadêmica Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina, Nathan Cirino, diretor e roteirista do filme “Lamúria”, escolhido para a veiculação na aula. Nesta aula/palestra, o diretor lança mão de conceitos e abordagens que tinham como enfoque central as produções fílmicas no âmbito estadual. A aula recebeu um tom de conversa e os alunos se mostraram interessados na apreensão de tais informações sobre o cinema paraibano, tendo em vista os resultados exitosos, como é o caso de “Lamúria” e os ainda não reconhecidos, consideradas as dificuldades técnicas, falta de investimento etc.

Esta aula/palestra direcionou, ainda, os olhares dos alunos para o processo de produção de “Lamúria”, desde o momento de criação do roteiro, seleção de atores, locais de gravações, edições de som e imagem e das dificuldades de gravação, muitas delas ocasionadas pela falta de patrocínio. Com a exposição desse processo, os alunos fizeram perguntas que, além de estimular a discussão mostraram o interesse que eles passaram a ter em relação às produções fílmicas realizadas em Campina Grande, levando em consideração o sucesso de crítica “Lamúria”, uma vez que muitos prêmios nacionais e internacionais espelharam a qualidade deste produto campinense.

“Lamúria” é um curta-metragem que fala de um amor que é visualizado com menos frequência, o amor de um aluno de ensino médio por seu professor de literatura. Diferentemente, da maioria dos filmes cuja temática é o homossexualismo, “Lamúria” aborda essa temática de forma sutil e poética, apresentando o homossexualismo sem fazer apelos pornográficos ou depreciativos para os participantes da história. A intenção do filme é apontar que há amores não necessariamente iguais, não necessariamente heterossexuais.

Após a visita do diretor de “Lamúria”, a primeira aula, desta etapa, foi baseada nos aspectos mencionados por Nathan Cirino, pois seria este filme a motivação para a realização da produção final do curso, a resenha crítica. A aula 11 teve como objetivo a retomada do filme, com debate da temática, além do trabalho com intertextualidade, em que utilizamos a música “Apenas mais uma de amor” (Lulu Santos) para fazer uma reflexão sobre o amor presente no filme, no intuito de que os alunos conseguissem assimilar melhor o conteúdo de “Lamúria”, a fim de produzirem mais eficazmente a

resenha crítica. Após a discussão, um exercício de compreensão sobre o filme foi aplicado, seguido da correção coletiva.

No primeiro momento desta aula, surgiu um entrave, que foi a dificuldade que esses alunos tinham em expor opiniões, por mais que fossem estimulados. Obtivemos poucas respostas diante do esperado para a atividade, no entanto, na realização da segunda atividade, comprovamos que eles, de fato, tinham compreendido a mensagem do filme, todos os alunos foram coerentes em suas respostas, demonstrando a fixação do conteúdo. Na atividade foram feitos alguns questionamentos acerca do filme e sobre a aula do professor Nathan Cirino, estimulamos a exposição da opinião dos alunos, sabendo que todas as perguntas foram de cunho pessoal.

A aula 12 teve como objetivo revisar os conceitos e características dos gêneros sinopse e resenha por meio de um exercício individual e de uma produção coletiva da resenha do filme “Lisbela e o prisioneiro” que foi exibido em aulas anteriores (já mencionado). Revisamos os conceitos e características dos gêneros em estudo e estimulamos a fixação do conteúdo, através da produção da resenha crítica realizada na aula seguinte. O exercício foi satisfatório e o objetivo foi alcançado. Nele foram abordadas as características dos gêneros a partir do próprio gênero, os textos foram retirados de encartes de DVD e de revistas e foram compreendidos eficazmente, uma vez que os alunos foram capazes de identificar os elementos textuais que caracterizavam aqueles textos como pertencentes aos gêneros sinopse e resenha crítica.

Em sequência, a aula 13 foi iniciada com a reexibição do filme “Lamúria”, seguida da produção individual da resenha deste filme. Com a produção individual da resenha, promovemos a assimilação das características do gênero e do conteúdo do filme. Atentamo-nos neste momento, aos pontos que deveriam ser referenciados na resenha, uma vez constatado que eles conseguiram assimilar a mensagem do filme transpondo-a na escrita. Nesta produção, existiram vários níveis de evolução, alguns se destacaram, outros apresentaram muita dificuldade, tanto relacionados ao gênero, quanto às questões de base textual como ortografia, pontuação, coesão e coerência etc.

Na aula 14, foram corrigidas e avaliadas coletivamente as resenhas críticas produzidas pelos alunos. Elencamos as principais incoerências encontradas nas produções, identificamos as dificuldades de cada aluno, estimulando-os a produzirem melhores textos. Na aula seguinte, mostramos que eles eram/são capazes de identificar, classificar e corrigir seus próprios erros. Cada aluno fez a reescrita do texto do outro, identificando e classificando a natureza dos erros, para que quando se deparassem com

seus próprios textos, estivessem preparados para a reescrita. Esse processo coletivo foi bem sucedido, uma vez que os alunos conseguiram compreender a natureza de cada incoerência destacada, no entanto, a mesma eficácia não pôde ser percebida na atividade individual, em que montamos uma tabela, e nela os alunos tinham que preencher com as incoerências identificadas de acordo com a classificação: concordância, coerência, coesão, ortografia, acentuação e pontuação, os alunos conseguiram identificar os “erros”, mas não classificá-los com eficiência. De acordo, com a descrição e análise da atividade, segue a exemplificação acerca da classificação das incoerências, em que P1 conseguiu identificar e classificar a incoerência encontrada na produção e P2 não conseguiu o mesmo.

Incoerências quanto à/ao	Apontamentos...
Coerência	P1. <i>“Não perca lamúria só assistindo pra comprova, um romance de um aluno por professor”</i>
Coerência	P2. <i>“foi gravada”</i>

Na aula 15, os alunos realizaram a reescrita da resenha crítica de “Lamúria”, o produto final. Objetivamos, nesta aula, revisar e reescrever as resenhas produzidas pelos alunos, com isso conseguimos estimular o melhoramento dos textos, mostrando que toda produção textual necessita de revisão, auxiliando os alunos na percepção da estrutura textual, tendo mais atenção aos aspectos micro e macro estruturais:

1º versão – *“Só que o amigo de Bruno, Thadeu (Pablo Carvalho) também faz de tudo pra ficar perto de Bruno.”*

2º versão – *“Mas o amigo de Bruno, Thadeu (Pablo Carvalho) que gosta de Bruno fala que o professor deveria passar o trabalho em grupo, no intuito de aproximar-se de Bruno.”*

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o contexto social em que estivemos inseridas, podemos afirmar que fizemos uso de uma mídia inovadora, pois nossos alunos, apesar de terem todo um aparato tecnológico na escola (televisão, DVD, *datashow*, computador, caixas de som etc), os mesmos não tinham acesso a este material, talvez pela falta de proposta da escola e dos próprios professores.

Desta forma, utilizamos o cinema como base temática para o desenvolvimento do nosso curso piloto, e assim, podemos concluir que a exibição dos filmes tornou as aulas menos cansativas e mais atrativas, pois tivemos a oportunidade de debater várias temáticas, muitas delas polêmicas, e conduzir os alunos à produção dos gêneros sinopse e resenha. Percebemos que eles sentiam satisfação em assistir e debater sobre os filmes, pois era algo que pertencia ao cotidiano deles.

Este trabalho/relato de experiência serve para quem o ler, como um incentivo a inserção da utilização de mídias na sala de aula, sejam elas digitais ou não. Atualmente, o governo e as escolas possuem suporte tecnológico para esse tipo de atividade, cabendo aos gestores e professores elaborarem atividades em que esses suportes sejam de fato utilizados e forma produtiva. É um desafio, mas, como vivemos em constantes mudanças e evoluções e para obtenção de sucesso, logo, temos que nos adaptar a nova situação de ensino e as novas demandas da sociedade.

Sobre as nossas observações acerca das atividades desenvolvidas nas aulas pelos alunos, podemos considerar que obtivemos bons resultados, apesar das dificuldades de alguns alunos na realização de atividades de produção textual. Como afirmamos anteriormente, a utilização do cinema em sala proporcionou um dinamismo maior nas aulas e permitiu, ainda, um melhor desenvolvimento das discussões com os alunos.

No entanto, quando nos referimos à produção textual propriamente dita, sabemos que muitos destes já têm uma formação precária durante os anos de formação básica na escola, logo, é delicado modificar e reconstruir essa realidade num curso com duração de apenas 02 (dois) meses. Essa foi a problemática mais encontrada ao longo das correções das atividades desenvolvidas.

Num âmbito geral, e mesmo com estes problemas, acreditamos que os resultados obtidos no curso piloto foram positivos. Enquanto professoras/ estagiárias, podemos perceber a importância de se ter uma experiência em sala de aula nesta realidade (ensino público). As dificuldades são muitas, mas a autonomia para se fazer algo diferenciado se sobressai. Os resultados foram gratificantes, pois tivemos um *feedback* tanto dos colaboradores do curso, quanto dos alunos que procuraram aproveitar essa experiência da melhor forma que puderam.

#### **4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; LOUSADA, Eliane; MACHADO, Anna Rachel. (Coord.). **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.

ARRAES, Guel. **O Auto da compadecida**. Brasil: Columbia Pictures do Brasil, 2000. (104 min): DVD, son., colorido.

\_\_\_\_\_. **Lisbela e o prisioneiro**. Brasil: Columbia Pictures do Brasil, 2003. (110 min): DVD, son., colorido.

CIRINO, Nathan. **Lamúria**. Campina Grande, 2010. (15 min): DVD, son., colorido.

DAMIANOVIC, M.C. Material didático: de uma mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. In: **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté: Cabral 2007. p.19-32.

FURTADO, Jorge. **Ilha das flores**. Brasil, 1989. (13 min), son., colorido. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KAZhAXjUG28>>. Acesso em 03/04/12.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

SCORSESE, Martin. **A invenção de Hugo Cabret**. EUA: GK Films, 2011. (126 min) DVD, son., colorido.

## **GRUPO DE DISCUSSÃO 10:**

### **ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**EMENTA:** Voltando ara o ensino de língua estrangeira dentro de uma abordagem metodológica e didática que visa a analisar a questão do ensino no panorama nacional, este GD busca discutir os fatores que estão direta ou indiretamente relacionados a esse processo de ensino, como as diversas metodologias, o ensino de vocabulário e de gramática e a produção escrita.

## A *COMPTINE* COMO RECURSO PARA O ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA PARA CRIANÇAS

Maria Rennally Soares da SILVA - (UFCG)  
Jéssica Rodrigues FLORÊNCIO - (UFCG)  
Josilene PINHEIRO-MARIZ - (Orientadora - UFCG)

**RESUMO:** O ensino da língua estrangeira francesa para crianças é o foco deste trabalho, no qual discutimos a respeito da *comptine*, como um suporte didático que pode instigar o ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) para crianças na primeira infância, uma vez que esse ensino demanda o emprego de recursos lúdicos que promovam o aprendizado. Assim, tomamos as reflexões de Gaonac'h (2006), para refletir a respeito da aprendizagem precoce de uma língua estrangeira. Adotamos também os estudos de Vanthier (2009) sobre a utilização das *comptines* no ensino do FLE para crianças na primeira idade. Nesse sentido, intentamos apresentar a abordagem das *comptines* como um subsídio importante ao processo de aprendizagem e/ou aquisição da língua francesa, dando-se destaque às funções lúdicas, afetivas, sociais e linguísticas que elas podem exercer. O público participante da nossa pesquisa é constituído por crianças na faixa etária de três a cinco anos de idade, inscritas na Unidade de Educação Infantil (UEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Essas crianças são aprendizes da língua francesa e participam do projeto de ensino a língua francesa para crianças, na primeira infância, executado por uma equipe formada por professoras e estudantes do curso de Letras – Português e Francês da UFCG. Os resultados obtidos nos sinalizam que, em momentos distintos, os participantes utilizaram excertos das *comptines* trabalhadas utilizadas em sala de aula, com o propósito de memorizar algumas estruturas linguísticas. Observamos também que tal enfoque proporcionou um evidente acréscimo do acervo lexical das crianças ao entrarem em contato com palavras na língua alvo.

**PALAVRAS-CHAVE:** FLE precoce; *Comptines*; Línguas Estrangeiras.

### 1. INTRODUÇÃO

Diversos estudos mostram que aprender uma Língua Estrangeira (doravante LE) na primeira infância é importante para o desenvolvimento do ser humano, pois quanto mais cedo for o contato com uma nova língua, mais positiva será a aprendizagem da criança com relação a esta, bem como em relação à sua própria língua e às outras descobertas nesse período relevante da vida (GROUX, 2003 *apud* PINHEIRO-MARIZ, 2011). No entanto, levando em conta o contexto de ensino, a saber, o exolingue, para ocorrer a fomentação do ensino precoce da LE é preciso que se promova atividades que venham a facilitar esse processo, explorando, assim, o universo lúdico.

Para isso, pensamos na *comptine* como um dos suportes pedagógicos para o ensino precoce da língua, já que esta é de extrema importância, pois nela há uma junção entre ritmo e letra, ajudando na memorização de palavras, o que pode favorecer a aprendizagem de LE. A *comptine*, também, tem o poder particularmente propício para diversificar estratégias, mobilizar a atenção e motivar as crianças, sendo uma ferramenta

privilegiada que incorpora uma enorme carga emotiva, potenciando o desenvolvimento da afetividade.

Nessa perspectiva, intentamos apresentar dados que mostram o quanto a *comptine* favorece o processo de aquisição/ aprendizagem precoce de FLE, realçando as funções lúdicas, afetivas, sociais e linguísticas. Para tanto, nos baseamos nas teorias do processo de aprendizagem no ensino precoce de LE (GAONAC'H, 2006); bem como nos estudos referentes à utilização da *comptine* no ensino precoce de FLE (VANTHIER, 2009).

Este trabalho é resultado de uma pesquisa-ação, realizada com crianças/aprendizes de FLE com idade entre três a cinco anos, participantes do projeto intitulado: *As comptines como suporte pedagógico para o ensino do Francês Língua Estrangeira na Unidade de Educação Infantil - UEI / UFCG*; desenvolvido por uma equipe composta por professoras e estudantes do curso de Letras – Português e Francês da referida universidade.

O texto que se segue está dividido em três seções. Na primeira, apresentamos os procedimentos concernentes ao processo de aprendizagem precoce de uma língua estrangeira. Na segunda, abordaremos o papel da canção em sala de aula, segundo os estudos que abordam o uso da *comptine*. Na terceira seção, apresentaremos três experiências realizadas em sala de FLE precoce, bem como os resultados obtidos a partir da utilização das *comptines* para o ensino da língua francesa.

## **2. DA APRENDIZAGEM PRECOCE DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

No que se refere ao ensino de uma língua estrangeira, muito se discute acerca da questão de haver ou não uma idade propícia para esse aprendizado. Existe determinada crença em relação ao ensino de uma LE durante a primeira infância. Após algumas pesquisas, nós averiguamos que, de fato, durante a fase da primeira infância é o período em que ocorre um maior número de conexões neuronais no cérebro do ser humano (REYES, 2010).

Tendo em vista que a primeira infância – fase que vai de 0 aos 6 anos – é o momento do auge das sinapses neuronais, identificamos que esse período é o mais favorável à aquisição de uma LE, pois, o cérebro da criança ainda está em fase de

maturação e, portanto, apresenta determinada pré-disposição cognitiva à aquisição da linguagem, segundo Gaonac'h (2006).

O acervo lexical da criança nesse período ainda está em fase de maturação, uma vez que o filtro audiofonético da língua materna ainda não obteve completamente suas capacidades auditivas (CUQ; GRUCA, 2009). Logo, a criança é capaz de proferir palavras numa língua estrangeira sem a interferência do sotaque de sua língua materna.

Desse modo, nós apresentamos o ensino precoce do FLE como uma metodologia de imersão que proporciona à criança um despertar para a aprendizagem de determinado idioma, um “*éveil au langage*” – um despertar para a linguagem (CUQ; GRUCA, op. cit.). Esse ensino não tem por objetivo tornar as crianças falantes da língua francesa, mas sim, sensibilizá-las a esse aprendizado.

No ensino precoce da língua francesa é preciso proporcionar a criação de um ambiente lúdico ficcional, que compreenda aspectos emocionais dos aprendizes (MALLET apud CUQ; GRUCA, 2009), uma vez que o público-alvo trata-se de crianças no período da primeira infância. Esse ensino deve se dar a partir do teor de ludicidade das aulas; quanto mais lúdicas forem, mais as crianças estarão envolvidas e mais elas estarão imersas no universo da língua francesa.

### **3. O PAPEL DA *COMPTINE* EM AULA DE FLE**

Pensando nas reflexões de Mallet (op. cit.), a respeito da necessidade da criação de um ambiente lúdico ficcional que promova atividades que decorram a facilitar esse processo, a partir de recursos lúdicos, nós pensamos na *comptine* como um dos suportes para o ensino precoce do FLE, já que ela fomenta a descoberta do corpo, da música e da linguagem, favorecendo uma abordagem lúdica desta última.

Temos a *comptine* como uma canção infantil em língua francesa, de estrutura musical simples, marcada por progressões rítmicas, pausas e rimas de fácil memorização (VANTHIER, 2009). Por ser uma canção simples, ela promove a memorização de estruturas linguísticas, favorecendo o desenvolvimento do processo aquisitivo da linguagem, sobretudo, quando se trata do aprendizado precoce de uma língua estrangeira – no caso, a língua francesa.

A *comptine* coloca em jogo a memória auditiva, requerendo da criança atenção e concentração. Para Vanthier (op. cit.), é a partir da escuta que se aprende, pois ela é

consequência imprescindível que permite aos pequenos aprendizes uma melhora no que concerne à concentração e à audição. Segundo ela,

L'aptitude à l'écouter fait partie des compétences indispensables à tout apprentissage, en langue étrangère comme dans toutes les disciplines de l'école. Elle met en jeu la mémoire auditive et nécessite attention et concentration de la part des enfants. (VANTHIER, op. cit., p. 95).<sup>1</sup>

Isso implica no uso da discriminação auditiva em sala de aula, a qual pode vir a beneficiar não só a aprendizagem de línguas estrangeiras, como também a aprendizagem dentro de outras áreas de estudo, a saber, o mundo sonoro, o musical e o fonológico. Nessa perspectiva, procuramos averiguar o papel da *comptine* na aprendizagem da LE, já que o uso dela pode ser um caminho eficaz para que se desenvolva o processo de ensino precoce da língua francesa. (ESPOSITO; QUARELLO, 2006). Para tanto, faremos uma análise mais criteriosa da *comptine* quanto às suas funções lúdica, linguística, social e afetiva.

### 3.1. Função lúdica

A *comptine* propicia a criação de um espaço lúdico, através do jogo entre o real e o imaginário (DELOUCHE; MERCHEM, 2001). Temos como exemplo, na função lúdica, o recurso gestual, ou seja, gestos que estão, geralmente, acompanhando o ritmo da *comptine*. Estes gestos permitem a melhor memorização das *comptines* e, conseqüentemente, a memorização das estruturas linguísticas nela existentes.

Ainda, podem ampliar os sentidos dados pelo texto, por serem uma fonte de ajuda e de informações para a criança, pois a ação poderia ajudar o pequeno aprendiz a permanecer no ritmo da rima, ou seja, constituem pontos de referência para o aluno e podem compreender melhor as palavras e a história contada pela *comptine* (ESPOSITO; QUARELLO, 2006).

### 3.2. Função linguística

---

<sup>1</sup> A aptidão da escuta faz parte das competências indispensáveis a toda aprendizagem, tanto em língua estrangeira como em todas as disciplinas da escola. Ela coloca em jogo a memória auditiva e necessita de atenção e de concentração da parte das crianças. (VANTHIER, op. cit., p. 95).

Além disso, a *comptine* é um excelente suporte para as atividades lexicais, sintáticas e fonológicas da linguagem (VANTHIER, op. cit.), pois, pelo fato de as estruturas linguísticas existentes na *comptine* serem simples, elas ajudam no desenvolvimento lexical da criança, bem como na memorização de uma grande variedade de estruturas sintáticas a que são expostas por meio desta, a esses pequenos aprendizes.

Com isso, um conjunto de conhecimentos pode ser instigado, em parte, através da rima, tais como os dias da semana, os meses do ano, partes do corpo, etc. A *comptine* também é favorável quanto ao nível fonológico, pois ela permite que a criança escute sons específicos do francês, como rimas, ritmos e fonemas.

### 3.3. Função Social

Quanto ao papel social, a *comptine* contribui para a socialização, uma vez que ela propicia a interação social e, conseqüentemente, ajuda na eliminação de possíveis bloqueios entre os integrantes do grupo (SCOLARAMA, 2010). Ou seja, é uma atividade que promove a inserção de cada criança no grupo social, fazendo com que eles, gradualmente, se tornem cientes de seu lugar na família, na escola e na sociedade; é a partir daí que as crianças começam sua aprendizagem no que tange às regras sociais.

Além disso, como já mencionado anteriormente, esta atividade musical incentiva a interação social por meio de gestos que acompanham essas canções, sendo este um recurso lúdico, que faz com que as crianças interajam tanto entre si, como também com o professor. Através desse processo, professores ou pais podem realizar um intercâmbio de conhecimentos com os pequenos aprendizes, podendo haver o aceleração da aquisição de FLE.

A *comptine*, ainda, torna-se uma espécie de ponte cultural, já que, segundo Esposito e Quarello:

Le rôle socialisant des comptines ne s'arrête pas au plaisir de dire ensemble, il prend en compte le phénomène d'acculturation, de constitution d'un « fond culturel » commun. L'apprentissage d'une comptine dans une langue étrangère permet une ouverture à d'autres cultures et dans le cas d'une classe où des élèves seraient d'origine étrangère, cela permet à chacun d'être mis en avant et de favoriser la liaison avec la famille. Transmises à la maison, toutes les comptines

appries à l'école ont leur place dans le rôle social qu'on leur attribue (ESPOSITO ; QUARELLO, 2006, p. 8).<sup>1</sup>

Em detrimento disso, pode-se afirmar que a *comptine* desempenha um papel importante no desenvolvimento social, fortalecendo, assim, o respeito mútuo, uma vez que ela permite a criança entrar em contato com outras culturas, fazendo com que conheça melhor a sua própria (ZARATE, 1995 *apud* SARINHO, 2011).

### 3.4. Função afetiva

A *comptine* ocupa um lugar privilegiado no desenvolvimento da criança, pois ela insere os primeiros elementos das estruturas rítmicas humanas. É por meio do ritmo que a criança possui a primeira ferramenta para descobrir o mundo, isto é, a relação dual com a mãe durante o período de gravidez.

Durante este período são implementados os primeiros ritmos fundamentais relacionados às funções do desenvolvimento metabólico, a saber, dormir, respirar e digerir, incluindo também a frequência cardíaca materna. Com isso, a criança será mais sensível para as rimas existentes nas *comptines*, uma vez que remeterá os pequenos aprendizes aos seus primeiros momentos de vida. (ESPOSITO; QUARELLO, 2006).

Desse modo, a *comptine* ajuda no desenvolvimento da autoconfiança, fazendo com que fatores de bloqueio sejam eliminados, fazendo com que, conseqüentemente, as crianças expressem suas emoções e sentimentos com êxito, alcançando uma carga considerável de afetividade (SCOLARAMA, *op. cit.*).

## 4. A *COMPTINE* COMO RECURSO PARA O ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA PARA CRIANÇAS

Com o objetivo de comprovar todas as reflexões até aqui desenvolvidas, acerca da eficácia da utilização das *comptines* como um suporte didático para o ensino precoce

---

<sup>1</sup> O papel socializante das *comptines* não se detém ao prazer de dizer junto; ele leva em conta o fenômeno de aculturação, de constituição de um “fundo cultural” comum. A aprendizagem de uma *comptine* em uma língua estrangeira permite uma abertura a outras culturas e, nesse caso, de uma classe onde os alunos seriam de origem estrangeira, isso permite a cada um ser colocado diante disso e de propiciar a ligação com a família. Transmitidas em casa, todas as *comptines* aprendidas na escola têm seu lugar no papel social que se atribui a elas. (ESPOSITO ; QUARELLO 2006, p. 8).

da língua francesa, relataremos agora duas experiências realizadas na UEI/UFCG, com as crianças aprendizes do projeto de ensino precoce da língua francesa.

A primeira experiência que aqui relataremos, trata-se de uma abordagem com a *comptine* de tradição oral « *Ah, les crocodiles* ». Em primeiro lugar, foi realizada a exibição de um vídeo com a referida *comptine* (<http://www.youtube.com/watch?v=piLxOVTPRtI>), que conta a história de um crocodilo que partiu com sua tropa de crocodilos, deixando sua família, para ir combater elefantes às margens do rio Nilo. Nós trabalhamos a partir dos seguintes trechos da *comptine*:

*« Un crocodile, s'en allant à la guerre,  
Disait, au r'voir, à ses petits enfants,  
Traînant les pieds dans la poussière  
Il s'en allait combattre les éléphants.  
{Refrain:}  
Ah ! les cro, cro, cro, les cro, cro, cro, les crocodiles  
Sur les bords du Nil, ils sont partis, n'en parlons plus {x2}*

*Il fredonnait une marche militaire,  
Dont il mâchait les mots à grosses dents,  
Quand il ouvrait la gueule tout entière,  
On croyait voir ses ennemis dedans. »*

(Fonte : <http://www.vagalume.com.br/chansons-enfantines/ah-les-crocodiles.html#ixzz29JTqBtrt>)

A partir da exibição do vídeo, nós fizemos uma verificação acerca da compreensão oral e imagética dos aprendizes, a respeito do áudio e das imagens. Logo após, foram exibidas, em slides, algumas imagens reais (fotos) de crocodilos, bem como do rio Nilo – que passa pelo Congo, um país localizado no continente africano, cuja língua oficial é o idioma francês – e, também, exibimos algumas imagens das bandeiras do Congo e do Brasil.

Logo depois, as crianças foram convidadas a vir para o centro da sala para dançar e cantar a *comptine* « *Ah, les crocodiles!* », para que trabalhássemos a questão do gestual. O objetivo dessa atividade foi verificar a compreensão das crianças a respeito da *comptine* em questão, bem como, propiciar aos aprendizes a imersão em um

ambiente lúdico-ficcional a partir da combinação entre a *comptine*, as imagens do vídeo e os movimentos corporais por elas realizados, além de trabalhar a questão do intercultural no ensino precoce do FLE, inserindo a noção de francofonia, mostrando que não é apenas na França que se fala francês.



**Figura 1:** Crianças do grupo IV da UEI, dançando a *comptine* "Ah, les crocodiles!".

Quanto à segunda experiência, nós trabalhamos a *comptine* "Il était un petit homme" (era uma vez um homenzinho) da compositora Gabrielle Grandière, cujo trecho utilizado na sala de aula vem a seguir:

« Il était un petit homme  
Pirouette, cacahuète!  
Il était un petit homme  
Qui avait une drôle de maison  
Qui avait une drôle de maison!  
La maison est en carton  
Pirouette cacahuète  
Sa maison est en carton  
Les escaliers sont en papier  
Les escaliers sont en papier! »

(Fonte : <http://www.teteamodeler.com/vip2/nouveaux/expression/fiche204.asp#a>)

Esta canção, conta a história de um homenzinho engraçado que mora em uma casa também engraçada onde tudo era de papel, inclusive suas escadas. Observamos, assim, a semelhança da *comptine* "Il était un petit homme" com a canção infantil

brasileira “Era uma casa muito engraçada” do compositor Vinícius de Moraes, uma vez que esta, além de ser bastante conhecida no mundo infantil dos brasileiros, se assemelha com a história da *comptine* francesa, pois ela conta, igualmente, a história de uma casa muito engraçada (“*Drôle de maison*”).

Procuramos, assim, explorar esta semelhança entre as referidas canções infantis para fazer com que as crianças viesse a se sentir atraídas, fazendo, conseqüentemente, com que ocorresse a criação de um momento propício para a aquisição ou aumento do vocabulário destes pequenos aprendizes na língua francesa.

Em seguida, perguntamos às crianças se elas conheciam essa canção – “Era uma casa muito engraçada”, depois (obtendo respostas positivas), cantamos junto com as crianças; na sequência, dissemos que em francês, também existia uma canção que falava de uma casa muito engraçada. Então, apresentamos o áudio da referida *comptine* às crianças, depois fizemos junto com eles a repetição da letra da canção e, logo depois, cantamos todos juntos toda a *comptine*, acompanhando as palavras que cantávamos com gestos que concerniam com o que a *comptine* dizia.

O objetivo desta atividade foi fazer com que as crianças aprendessem a cantar o refrão da referida *comptine* tanto nas aulas, quanto na «*Fête de la musique à l'UEI*» (Festa da música na Unidade de Educação Infantil – UEI/UFCG).<sup>1</sup>



**Figura 2: *Fête de la musique à l'UEI*. Festa da música na UEI.**

No início, apresentamos as palavras contidas na *comptine* às crianças, fazendo, assim, que de modo gradual fossem conhecendo o significado de cada palavra, expondo a referida *comptine* aos poucos, isto é, a cada duas estrofes.

<sup>1</sup> A “*Fête de la musique*” é uma festa popular francesa conhecida mundialmente e que ocorre em mais de cem países, em 21 de junho (data em que coincide o primeiro dia de verão no hemisfério norte).

Em seguida, buscamos explorar o recurso da comunicação gestual para que houvesse a fácil memorização de estruturas linguísticas. Para tanto, elaboramos “gestos” que seriam feitos no decorrer da *comptine* trabalhada. Estes gestos foram realizados pelas crianças à medida que elas repetiam palavras e estruturas presentes na *comptine*, fomentando, assim, o aumento lexical destes pequenos aprendizes.

Em detrimento disso, obtemos resultados positivos, uma vez que as crianças utilizaram estruturas linguísticas existentes na *comptine* como suporte para a comunicação, por exemplo. Comprovamos isso durante a “*Fête de la Musique à l’UEP*”, pois, em forma de apresentação, houve a “cantação” não só da *comptine Il était un petit homme* como também de outras canções por parte das crianças, confirmando, assim, a memorização e, em seguida, a fixação das estruturas linguísticas das *comptines*.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre os resultados obtidos, constatamos que a estratégia da utilização de *comptines* no ensino/aprendizagem do FLE, fez com que as crianças participantes do projeto tivessem seu acervo lexical ampliado, uma vez que a repetição das estruturas a partir da canção, somada ao auxílio do movimento corporal, propicia às crianças o arquivamento das palavras repetidas, promovendo, conseqüentemente, a aquisição da língua francesa.

A utilização das *comptines* nesse processo de ensino/aprendizado também viabilizou às crianças a memorização de determinadas estruturas lexicais a partir da exibição dos documentos de áudio (vídeos com *comptines*) que foram trabalhados durante as aulas, havendo assim, um progresso em relação à competência da compreensão oral. A memorização das estruturas linguísticas torna-se um resultado concreto da utilização da *comptine* em sala de aula, no ensino precoce de FLE, uma vez que é a partir dessas estruturas presentes nas *comptines* que a criança se expressa, favorecendo, assim, a comunicação da criança com o mundo.

## 6. REFERÊNCIAS

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. **Lire la suite dans "Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, Paru aux PUG en 2009.

DELOUCHE, Cécile; MERCHEM, Wahiba. **La Comptine**: Un Outil Pédagogique au Service de l'acquisition de langage? Memoire Professionnel, IUFM, 2001.

ESPOSITO, Camille ; QUARELLO, Saskia. **Les Comptines** : Un Outil dans les Apprentissages. Memoire Professionnel, IUFM, 2006.

GAONACH, Daniel. **L'apprentissage Précoce d'une Langue Étrangère** : Le point de Vue de la Psycholinguistique. Hachette Livre, Paris Cedex, 2006.

MALLET, B., Module de français précoce. In : CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, Presses universitaires de Grenoble : PUG, 2009.

VANTHIER, Hélène. **Techniques et Pratiques de Classe** : L'enseignement aux Enfants em Classe de Langue. CLE International, Paris, Janvier, 2009.

<http://www.scolarama.com/Le-role-de-la-comptine-dans-1.html>, acesso em 13 de outubro de 2012.

## LA INTEGRACIÓN DE LAS CUATRO DESTREZAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Lorena Gois de Lima CAVALCANTE (UFCG)

**RESUMO:** Desde o ponto de vista didático é frequente referir-se às quatro destrezas ou habilidades – escutar, falar, ler e escrever – como constituintes fundamentais da aprendizagem de uma língua. No caso da língua espanhola pode-se comprovar como certa tal afirmativa, principalmente quando vista, tais destrezas, de modo integrado. Ou seja, a integração das quatro destrezas no ensino-aprendizagem da língua espanhola possibilita ao aluno a formação de hábitos que lhe torne competente na língua estrangeira. Neste caso, não se deve priorizar uma destreza em relação à outra e nem tão pouco, estudá-las de modo separado. Em uma conversação, por exemplo, se combinam as destrezas: escuta e fala; a pessoa que escuta a um professor pode escrever ao mesmo tempo; os ouvintes de uma emissora de radio escutam as notícias que lê o locutor; além de muitas outras situações que requerem o uso combinado de algumas ou de todas essas destrezas. Razões de índole pedagógica também se fazem presentes na hora de integrar as destrezas, são muitos os motivos que se recomenda na prática de mais de uma destreza em classe, de modo que esta resulte mais variada e interessante. De acordo com o exposto, este trabalho pretende analisar o uso destas quatro habilidades nas aulas de Língua Espanhola de forma integrada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Habilidades; Ensino; Didática.

### 1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza de una lengua extranjera hay un conjunto de actividades destinadas al aprendizaje, que por supuesto, envuelve teorías que presuponen conceptos relacionados con su aprendizaje. Enseñanza y aprendizaje son, pues, dos procesos relacionados, es decir, tan íntimamente vinculados entre sí que no se concibe el uno sin el otro. En este contexto se percibe que, con la necesidad de aprender otras lenguas muchos enfoques y métodos de enseñanza han aparecido con el objetivo final de mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera.

Dentro de esos enfoques y métodos aparecen las destrezas priorizadas separadamente de acuerdo con el método. En el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma es fundamental abarcar de forma integral las cuatro destrezas o habilidades – escuchar, hablar, leer y escribir, pues se entiende estos elementos como componentes necesarios para que se pueda dominar una segunda lengua. Luego la persona que leer en español debe también saber escribir, así como, también, entender lo que oyes y hablar en el idioma estudiado.

Aprender un segundo idioma no significa sustituir unas palabras por otras, ni siquiera ser capaz de poder mantener una pequeña conversación de nivel básico con un nativo. Esto pensamiento es difundido, en la mayoría de los casos, por personas que

buscan aprender la lengua española, por ejemplo. En el caso de esta lengua algunos mitos deben ser rotos a respecto de la facilidad causado entre la proximidad entre los idiomas.

## **2. LAS CUATRO DESTREZAS**

Desde un punto de vista didáctico es frecuente trabajar las destrezas separadamente y, a veces, por factores externos algunas casi no son trabajadas. Factores como aulas llenas de alumnos, el tiempo de clase, los recursos tecnológicos, etc. dificultan en la ejecución de algunas habilidades. A ver, el ideal es que en un aula haya en el máximo quince alumnos, generalmente en los cursos de idiomas se percibe esto, pero en escuelas y universidades la situación es otra. Con muchos alumnos se queda difícil integrar las cuatro habilidades, una vez que destrezas como escribir y leer casi nunca es trabajada con la debida calidad por el profesor, en estos casos se acaba privilegiando demasiado el uso del habla olvidándose de las demás. En las escuelas y hasta mismo en las universidades faltan laboratorios equipados para cursos de lenguas, lo que contribuye para la ineficacia de la habilidad auditiva, por ejemplo.

En algunos estudios ya fue comprobado que la habilidad auditiva es la más difícil para los alumnos, pues aunque ellos consigan hablar en español, oír un nativo o una conversación en audio genera un vacío muy grande, muchos no consiguen comprender lo que oyes. El tiempo de las clases también es un factor preponderante, el tiempo dedicado a las clases de lengua extranjera es insuficiente para trabajar de forma integradas las cuatro destrezas y aún atender las dificultades de los alumnos. De esa manera algunas prácticas deben ser reformuladas para que se pueda lograr tal éxito. El profesor debe trabajar buscando la consecución de tales habilidades y el alumno debe también buscar el interés por todas, porque el que habla en español también debe saber escribir, oír y leer. Salvo en algunos casos en que se busca aprender la lengua para fines específicos como hacer una prueba de doctorado, trabajar como guía turístico, etc.

Tales consideraciones son importantes en la óptica didáctica, una vez que es frecuente referirse a las cuatro destrezas o habilidades, escuchar, hablar, leer y escribir, como constituyentes fundamentales del aprendizaje de una lengua, habilidades que a su vez se subdividen en receptoras o interpretativas (escuchar, leer) y productivas o expresivas (hablar, escribir). Sobre la cuestión didáctica Pierre Martinez (2009), afirma:

“A noção de didática deve englobar ainda a construção dos saberes ensinados, de um lado, e a consideração da interação entre ensino e aprendizagem, de outro. O trabalho didático não se resume, pois, a uma transformação de objetos (uma língua utilizada em língua ensinada, posteriormente em língua aprendida, um ato de ensino transformado em ato de aprendizagem), nem um conhecimento cumulativo, mas implica uma transformação dos próprios agentes: o aprendiz, o professor também, em uma trama cultural, social, histórica” (p. 43)

El enfoque por tarea viene consolidándose como uno de los enfoques principales para la ejecución integrada de las destrezas. En él, se puede aliar tareas que buscan promover en el alumno, el aprendizaje significativo de todas las habilidades. Tomando como ejemplo las actividades desarrolladas en una clase, tenemos las siguientes: textos, traducción, vocabulario, gramática, ejercicios de comprensión, de traducción, diálogo, suplemento cultural, ejercicios de pronuncia, expresión oral y escrita, etc.

Describiendo las destrezas y enumerando las actividades que pueden ser desarrolladas con ellas, tenemos:

- La expresión oral, caracterizada como un acto comunicativo donde, mediante la misma, procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información con uno o varios interlocutores. La práctica de ésta destreza no es una tarea sencilla, hablar en una lengua extranjera exige mucha dedicación y estudio, y en relación a la lengua española el acento y la juntura natural de la lengua resulta difícil para el alumno. Uno de los factores para tal dificultad está en la fonética de la lengua, que en la mayoría de las palabras es difícil de realizar como “ejercicio”, “desarrollar”, “el”, etc. Para desarrollar esta habilidad, de modo que los alumnos se sientan seguros en hablar en clase se puede contar con una amplia variedad de actividades como: diálogos o conversaciones sobre temas de interés del alumno y cercanos de su realidad, entrevistas, debates, dramatizaciones, etc.

- La expresión escrita es considerada la habilidad lingüística más compleja, una vez que busca desarrollar mecanismos para que el alumno pueda comunicarse por escrito. Para esta habilidad, el alumno debe tener conocimientos lingüísticos previos, que posibiliten la escrita, de modo que las estructuras lingüísticas y los vocabularios sean contemplados correctamente. En la enseñanza de lenguas modernas, esta habilidad no ha sido objeto de atención preferencialmente, siendo relegada a según plan. Esto

acaba por generar una serie de dificultades en el estudiante que va desde una índole lingüística hasta mismo oral. Es importante resaltar que escribir constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad. Así como las demás habilidades, la expresión escrita se presenta como un aspecto relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Según Pierre Martinez (2009):

“Adquirir una dupla competência ler/escrever parece ser uma urgência desde o princípio do aprendizado. Com efeito, as funções do escrito são tão amplas (Stern, 1983) que ele encontra seu lugar em todos os campos, na ação (carta comercial ou carta de amor, publicidade, instruções de trabalho), na informação (ensino, imprensa) e na diversão (jogo, literatura)” (p. 87).

En la vida cotidiana es común que tengamos que rellenar impresos, dar instrucciones por escrito, enviar cartas, faxes, correos electrónicos etc., lo que justifica la necesidad de dedicar a la escrita el espacio que le corresponde en la enseñanza de una lengua extranjera. Además, la práctica escrita es una actividad comunicativa, tiene sus propias características y, por tanto, su propia metodología y materiales de trabajo, por eso son imprescindibles para nuestro desarrollo personal y profesional en un mundo letrado como el actual.

- Ya en lo que se refiere a la Comprensión auditiva, Rosa Antich (1986) habla que la definición “comprensión auditiva” es la que mejor designa esta habilidad, ya que comprende expresiones, entonación, códigos extralingüísticos, etc. Su función en la comunicación, implica en comprender lo que se dice. Luego la persona que escucha, debe tener conocimientos del sistema fonológico y gramatical de la lengua. A la hora de trabajar esta destreza el profesor debe atender para que el estudiante entienda el contenido de los mensajes transmitido oralmente.

- La comprensión lectora, así como la auditiva es también poco desarrollada en clase, generalmente se limita a lectura de enunciados, frases aisladas o textos cortos. No es llevada a cabo con el objetivo de tornar el alumno también competente en esta habilidad. Como la cultura de la lectura es poco ejercida en Brasil, esta destreza acaba sufriendo las consecuencias de la falta de lectura de los alumnos brasileños y, luego, fosilizándose como secundaria. Para que eso tenga un fin positivo es recomendable que esta habilidad sea incorporada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español desde los niveles iniciales hasta los de perfeccionamiento.

Sobre esta habilidad, Luz María Pires da Silva (2005) habla que:

“[...] al poner en práctica la lectura y a partir de allí las demás habilidades, hay que considerar que al enseñar/aprender español en Brasil, se debe valorar el privilegio de partir de una lengua próxima, y coherentemente, contar con lo que el alumno ya sabe, y entiende, para llegar a lo que es nuevo. Y lo nuevo es, a veces, para las mentes apresuradas, poco sensibles, o poco entrenadas para el descubrimiento de las diferencias, o para el estudio de lo específico, algo imperceptible, a primera vista. La lectura privilegiada el ejercicio consciente de ir y volver atento de lo ya sabido a lo nuevo, y viceversa” (p. 188).

Para esta habilidad hay muchos materiales que pueden ser utilizados: recortes de periódicos, revistas, anuncios publicitarios, publicaciones diversas etc. Con estos materiales el alumno puede contrastar con su lengua materna, comparar y asimilar estructura, vocabularios, formas gramaticales, etc. Un factor positivo para esta destreza es la semejanza con el portugués en el aspecto sonido-grafía, las palabras así como en portugués son leídas tal como se escriben en la mayoría de los casos. Luego resulta fácil reconocer las formas orales en los textos escritos.

### **3. LA INTEGRACIÓN DE LAS DESTREZAS**

Con los estudios, enfoques y métodos direccionados a la competencia comunicativa, las teorías de aprendizaje miran hacia la importancia de unir las cuatro destrezas, o sea, enseñarlas de modo integrado. Con este nuevo enfoque es posible incluir en la enseñanza los conocimientos socioculturales, estratégicos y discursivos.

Ángel López García (2002), habla sobre los procesos de adquisición, donde se puede percibir la integración de las habilidades. En comparación con la lengua materna él dice:

“En la lengua materna, se enseña sobre todo a leer y escribir. En la enseñanza de una L2, se enseña sobre todo a hablar y a escuchar; “En la lengua materna, entendemos mucho más de lo que somos capaces de expresar. Por el contrario, lo que somos capaces de comprender oralmente en una L2 no está tan alejado de lo que seríamos capaces de decir en ella; En la adquisición de la lengua materna, lo que se creía importante hasta hace poco era conocer el código. Al aprender de una L2 lo que más le interesa es el uso que se hace del código (cf. teoría de la relevancia o pertinencia)” (p. 09).

Mismo que en algunos estudios traten de las destrezas de modo aislado, no se debe priorizarlas separadamente. El uso de la lengua conlleva la práctica simultánea de

varias destrezas. Pero en algunos casos especiales, el uso integrado de las destrezas no es un factor interesante, por ejemplo: una persona que solamente desea aprender la lengua para poder leer textos propios de su campo de interés (libros, revistas científicas, documentos históricos, etc.) no necesita saber las destrezas productivas de expresión oral o escrita; para un guía turístico, sin embargo, son fundamentales estas destrezas. Esto no quiere decir, por supuesto, que las otras destrezas no importan, en realidad importan también, más en estos casos hay que estudiar la destreza que preferente. Lo ideal es que quien desea aprender otra lengua para fines específicos, intente adquirir también las demás destrezas que pueden ser usadas en un momento dado, en situaciones distintas de las habituales; un ejecutivo de una multinacional, por ejemplo, necesita saber inglés o español para poder hablar con otros ejecutivos, pero también debe saber escribir y leer para poder redactar una ponencia o leer un correo electrónico, por ejemplo. Además de trabajar las cuatro habilidades juntas, el profesor debe:

“[...] proporcionar al alumno textos y ejercicios que además de exponer en lengua española nuevas informaciones, estructuras semántico sintácticas desconocidas, o difíciles de aprender, etc. lo estimule a trabajar de forma innovadora y creativa, en la observación y uso de nuevas construcciones lingüísticas, en todos los niveles, en relación con su propia lengua; Sistematizar la proximidad y la diferencia en el análisis lingüístico, para solucionar y superar dificultades en sus procesos de adquisición, al profesor le cabe abrir un espacio, en su propia duda, formular soluciones, y en esos ejercicios creativos, colaborar activamente en la construcción de nuevo conocimiento” (SILVA, 2005, p. 184).

El uso de varias destrezas en clase no es sólo para hacer que éstas resulten más variadas e interesantes, sino también porque lo aprendido en una habilidad puede reforzar y consolidar el aprendizaje de otra.

#### 4. REFERENCIAS

GARCÍA, Ángel López. **Fundamentos genéticos del lenguaje**. Madrid, Cátedra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Comprensión oral del español**. Madrid, Arco, 2002.

LEÓN, Rosa Antich de. **Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras**. La Habana, ed. Pueblo y Educación, 1986.

LITTLEWOOD, William (1998). **La Enseñanza Comunicativa de Idiomas: introducción al enfoque comunicativo**. Madrid, Cambridge University Press.

LOBATO, Jesús Sánchez y GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para La Formación de Profesores**. Madrid, SGEL, 2004.

MACIEL, Katharine Dunham. **Métodos de ensino de língua estrangeira e seus princípios teóricos**. Boletim Inter-Cultura – APA. Rio de Janeiro, 2004. 10º ano. N. 34 Disponível em: [www.apario.com.br/index/editorial/boletim34](http://www.apario.com.br/index/editorial/boletim34). Acesso em dezembro de 2004.

MARTINS-CESTARO, Selma Alas. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. UFRN/USP. sd. Disponível em: [www.hottopos.com.br/videtur6/selma.html](http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.html). Acesso em dezembro de 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.) (2000). **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas/ UFMG.

NUNAN, David (1998). **El Diseño de Tareas para la Clase Comunicativa**. Madrid, Cambridge University Press.

OLIVEIRA, Claudia Hochheim (2004). **Qual o papel da extensão universitária? Algumas reflexões acerca da relação entre universidade, políticas públicas e sociedade**. Belo Horizonte: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **A hora e a vez do espanhol**. Revista Discutindo Língua Portuguesa, ano 2, nº 11, p.52-56, São Paulo, Escala Educacional, 2008.

SANTOS, E. **Abordagem Comunicativa intercultural: uma abordagem para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, 2004.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SILVA, Luz María Pires da. **Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico**. In: *O ensino do espanhol no Brasil: pasado, presente e futuro*. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão... [et al.], São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOUZA, Jair de O. **Español para brasileño**. São Paulo: FTD, 1997.

ZÓBOLI, G. **Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente**. São Paulo: Ática, 1990.

## REDE SOCIAL E IDIOMAS: O ENSINO DO ESPANHOL ATRAVÉS DO LIVEMOCHA

Laís de Sousa NÓBREGA (UFCG)

Lorena Gois de Lima CAVALCANTE (Orientadora - UFCG)

**Resumo:** A EAD é conhecida desde o século XIX, entretanto, somente nas últimas décadas tem chamado a atenção no âmbito pedagógico. Surgiu pela necessidade na formação profissional e cultural de milhões de pessoas que tem conseguido avançar intelectualmente a partir das tecnologias disponíveis em cada momento histórico, influenciando o entorno educativo e a sociedade. Nesse contexto é relevante destacar a importância dos ambientes virtuais (AVA) para o ensino/aprendizagem da Língua Espanhola, em que a interação entre alunos e professores são estabelecidas dentro desse entorno, na medida que o professor torna-se mediador no EAD possibilitando a inserção do estudante como sujeito de sua aprendizagem. É assim que este trabalho tem por objetivo analisar o método de ensino à distancia da Língua Espanhola, doravante EAD, através de uma ferramenta web, a página da internet Livemocha, mostrando processo assim como os propósitos e funcionalidades deste site, destacando os aspectos ideológicos, a sistemática e as metodologias utilizadas. Quer dizer, o presente estudo enfoca-se teoricamente na perspectiva sócio interacionista. Analisando a rede social Livemocha, é perceptível observar o grau de aprendizagem que se pode alcançar sendo esta uma EAD, além disso, mostra a importância de intercambiar conhecimentos e aprender uma segunda língua incluindo interatividade, dinamicidade e inovações tecnológicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Distancia; Tecnologias; Língua espanhola.

### 1. INTRODUÇÃO

É indispensável sabermos o significado e procedência da EAD; Portanto, de acordo com a definição instituída no Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da LDB lei n.º 9.394/96, afirma que “a educação à distância, é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.” Desta forma, podemos perceber que a comunicação entre aluno e professor tornar-se rápida, onde a interação entre ambos é sincrônica e eficaz, pois, através da tecnologia é possível partilhar e compartilhar conhecimentos assim como, adquirir estes de uma forma dinâmica, divertida e interativa.

A EAD caracteriza-se pelo estabelecimento de uma comunicação de múltiplas vias, suas possibilidades ampliaram-se em meio às mudanças tecnológicas como uma modalidade alternativa para superar limites de tempo e espaço. Seus referenciais são fundamentados nos quatro pilares da Educação do Século XXI publicados pela UNESCO, que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Assim, a Educação deixa de ser concebida como mera transferência de informações e passa a ser norteada pela contextualização de conhecimentos úteis ao aluno. Na educação à distância, o aluno é desafiado a pesquisar e entender o conteúdo, de forma a participar da disciplina.

## **2. VISÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**

Não é de hoje, mais sim desde os tempos da Antigüidade que se verificam iniciativas e meios diferenciados de intercambiar conhecimentos e informações, assim como, incensáveis buscas que veiculem métodos para a transmissão de instruções e técnicas de aprendizagem entre pessoas das mais diferentes localidades e nacionalidades, pois é através da educação á distância que se fomenta o método diferenciado, tecnológico e inovador do Ensino/Aprendizagem por meio da EAD, como fala Guimarães (2012).

Tanto na Grécia, como posteriormente, em Roma a comunicação entre as pessoas eram através de correspondência (correio), tendo como intuito a troca de informações sobre o cotidiano privado e/ou da comunidade, transmitindo informações, notícias úteis ao desenvolvimento econômico e social das comunidades. No entanto, de acordo com Alves de Sousa (2012) é somente na contemporaneidade que iniciam as primeiras iniciativas de ensinar determinados saberes sem necessariamente à existência da relação presencial entre o mediador (professor) e o receptor (aluno).

A educação a distância foi utilizada inicialmente como recurso para superação de deficiências educacionais, para a qualificação profissional e aperfeiçoamento ou atualização de conhecimentos. No entanto, esta é vista hoje das mais diversificadas formas, envolvendo tanto a interatividade como o dinamismo, e, além disso, é vista por muitos como uma modalidade de ensino alternativo que pode complementar parte do sistema regular de ensino presencial servindo também de suporte / auxílio que superem as dificuldades encontradas no mesmo. Desse modo é valido salientar que a Educação a Distância (EAD) não pode ser vista como substituta da educação convencional, presencial. São duas modalidades do mesmo processo.

Mas o que podemos dizer com respeito á utilização da tecnologia como ferramenta de ensino em EAD?

A educação a Distância (...) não deve ser simplesmente confundida com o instrumental, com tecnologias a que recorre. Deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento. Portanto é: uma alternativa pedagógica que se coloca hoje ao educador que tem uma prática fundamentada em uma racionalidade ética, solidária e comprometida com as mudanças sociais (SOUSA, *apud* PRETI, 1996, p. 27).

## **2.1 METODOLOGIAS UTILIZADAS NO EAD**

No ensino à distância não deve haver diferença entre a metodologia utilizada no ensino presencial. Assim, tais metodologias tidas no ensino presencial, enquadram-se também ao ensino à distância; não existindo, portanto, mudanças na forma de ensino, mais sim, alterações na forma de comunicação e transmissão dos conteúdos. Logo, podemos afirmar que para uma boa formação através da EAD é essencial que exista a interação entre o aluno e o professor (mediador), assim como, empenho e dedicação do aluno (receptor). Segundo Antonio de Oliveira (2010) a Educação apoiada pelas novas tecnologias digitais foi enormemente impulsionada assim que a banda larga começou a se firmar, e a Internet passou a ser potencialmente um veículo para a comunicação à distância.

527

## **3. FERRAMENTA WEB PARA O ENSINO DE IDIOMAS: LIVEMOCHA**

O Livemocha é uma ferramenta web desenvolvida para o ensino de idiomas, que dispõe de 38 cursos de línguas. Esta ferramenta web atinge cinco milhões de usuários, onde para tornar-se integrante basta fazer o cadastro, preencher os dados pedidos e escolher o(os) idioma(as) que deseja aprender. E, por conseguinte, o Livemocha disponibilizará materiais para haver um bom rendimento de aprendizagem.

A aprendizagem é desenvolvida por meio do apoio dos demais usuários cadastrados no site em que sua forma de ensino é estabelecida através do Ensino/Educação à Distância (EAD). Dinamicidade, facilidade e entretenimento são integrantes essenciais no processo de aprendizagem que despertam o interesse dos usuários havendo assim a interatividade entre os alunos e professores. Logo, não apenas aprendemos, mas também partilhamos, ensinamos e compartilhamos conhecimentos. A

maioria dos cursos é gratuita, mas existem opções pagas, nas quais o usuário conta com recursos adicionais, como tutores oficiais, possibilidade de download de arquivos e textos que explicam a gramática da língua estudada.

O objetivo da ferramenta é fazer com que haja interação entre todos os usuários cadastrados no site, mostrando-os que através da modalidade de ensino EAD é possível ampliar e aprender conhecimentos assim como, ensinar e explorar outras culturas. Através da modalidade de ensino a distância ocorre o ensino/aprendizagem mediado pelos intercâmbios de conhecimentos em que o aluno desenvolve o conhecimento por meio da comunicação internet entre diferentes culturas, origens, crenças e nacionalidades.

### 3.1 COMO FUNCIONA O LIVEMOCHA

As lições são divididas em quatro etapas: Learn (Aprender), Reading (Lendo), Listening (Ouvindo) e Magnet (é um tipo de exercício no qual o internauta tem que arrastar com o mouse a palavra correta para o quadro-branco). No Learn o estudante irá apenas ouvir a palavra que será pronunciada, para na lição Reading (Lendo) fazer a leitura do texto identificando a pronúncia das palavras estudadas. Depois o usuário gravará e enviará para os seus colegas avaliarem, e tecerem comentários sobre a pronúncia. Através do Listening (ouvindo) o aluno obterá um conhecimento maior para escrever corretamente e, finalmente, no Magnet o aluno irá testar todos seus conhecimentos, sendo avaliado se realmente obteve um bom resultado do que foi lecionado anteriormente.

Já para os níveis mais avançados existem mais 3 tipos de exercícios: Writing (Escrevendo), onde o estudante coloca uma expressão de acordo com a lição e deixa que os outros usuários avaliem se ela está correta ou não; Speaking (Falando), que funciona mais ou menos da mesma maneira que o writing, mas ao invés de escrever, grava-se uma frase com o microfone e posta-se no site. E existe Dialog (Diálogo), onde uma pessoa desenvolve um diálogo com um amigo por meio do Livemocha.

Deste modo, os estudantes cadastrados podem aprender e aprimorar suas habilidades de conversação em espanhol em diversas maneiras:

- **Enviando Exercícios**
- **Prática estruturada de conversação**

- **Prática livre de conversação**

Assim os níveis de aprendizagem são divididos de três formas:

- **Iniciantes:**

Projetados para estudantes que estão aprendendo uma nova língua, aqueles com muito pouco conhecimento do idioma, ou aqueles que estão tentando relembrar algumas habilidades esquecidas.

- **Intermediário:**

Recomendados para estudantes que já possuem um conhecimento básico do idioma e estão seguros ao criar frases básicas e manter conversas simples.

- **Avançado:**

Para aqueles estudantes que já possuem conhecimentos fundamentais da língua e estão procurando mais prática de temas complexos e conversas.

Portanto, sabemos que os ambientes virtuais de aprendizagem, são “áreas/espacos” em que a transmissão de conhecimentos, o compartilhamento de saberes, a comunicação, a interação e autoaprendizagem são decorrentes da modalidade de ensino (EAD).

Essa ferramenta WEB - o Livemocha é um ambiente virtual que pode ser pago ou não. É possível que o estudante não apenas estude, mais também ensine, ou seja, corrija exercícios de outros alunos que estejam aprendendo a sua língua materna e assim, torna-se também professor. Logo, irá estudar, ensinar e explorar outras culturas e conhecimentos, isso quer dizer: aprende, contribui mediante o seu trabalho, amplia e adquire novos saberes. Atuando como professor em correções de atividades o estudante irá adquirir pontos (chamados de “moedas”, que são acumulativas e servem como “dinheiro” para pagamento de atividades do curso).

### **3.2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO LIVEMOCHA**

Nesse processo de aprendizagem, assim como no ensino regular o orientador ou o tutor da aprendizagem atua como "mediador", isto é, aquele que estabelece uma rede de comunicação e aprendizagem multidirecional, através de diferentes meios e recursos da tecnologia da comunicação, não podendo assim, se desvincular do sistema educacional e deixar de cumprir funções pedagógicas no que se refere à construção da ambiência de aprendizagem. Esta mediação tem a tarefa adicional de vencer a distância física entre educador e o educando. O qual, deverá ser auto-disciplinado e auto-motivado, para que possa superar os desafios e as dificuldades que surgirem durante o processo de ensino-aprendizagem.

Hoje, se tem uma educação diferenciada como presencial, semipresencial e educação à distância. As pessoas se deparam a cada dia com novos recursos trazidos por esta tecnologia, que evolui rapidamente atingindo os ramos das instituições de ensino. Falar de educação hoje tem uma abrangência muito maior, e fica impossível não falar na educação sem nos remetermos à educação a distância, com todos os avanços tecnológicos proporcionando maior interatividade entre as pessoas. Através do Livemocha o professor atua como mediador, havendo a interação entre professor e aluno, assim comunicação entre ambos é mediada pela internet onde o ensino/aprendizagem é estabelecido por meio da EAD.

Portanto, esse tipo de aprendizagem não é mais uma alternativa, para quem não disponibiliza da educação formal, mas se tornou uma modalidade de ensino de qualidade que possibilita a aprendizagem de um número maior de pessoas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A EAD não se resume a uma modalidade de ensino tradicionalista, mais sim, a uma forma de ensino singular e diferenciada, onde a interação entre aluno e professor ocorre de uma maneira dinâmica, interativa e inovadora. Em resumo as redes sociais são importantes neste processo, pois são pontes que interligam as pessoas de todo o mundo, independentemente de nacionalidades; nestes espaços virtuais não apenas temos a oportunidade de conhecer novas pessoas, mais também de adquirimos e partilhamos conhecimentos. O Livemocha é uma ferramenta que possibilita aprender a Língua Espanhola de maneira simples e divertida e ao mesmo tempo ajudarmos as pessoas que estão estudando nossa língua materna, deste modo aprendemos e ensinamos, ou seja, podemos assumir o papel de aluno e professor.

Com os mais variados recursos tecnológicos para o ensino/aprendizagem, se pode observar que a tecnologia interligada com os ambientes virtuais de aprendizagem e as redes sociais não se resume a entretenimento, mais que também pode e deve ser vista como valiosas ferramentas de ensino que nos oferecem riqueza de conhecimentos e saberes diverso.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO DE OLIVEIRA, B. RODRIGUES DE OLIVEIRA, Y. C. **Metodologias Utilizadas na Educação a Distância no Brasil**. Set/2012. Disponível em: <[http://www.textolivre.pro.br/blog/UEADSL/2010\\_2/artigosPDF/MetodologiasutilizadasnaEADnoBrasil.pdf](http://www.textolivre.pro.br/blog/UEADSL/2010_2/artigosPDF/MetodologiasutilizadasnaEADnoBrasil.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2012.

DAS GRAÇAS, M. **O professor como mediador no EAD**. Clica escola. Onde a educação se encontra. Ago/2012. Disponível em: <<http://clicaescola.blogspot.com.br/2010/07/o-professor-como-mediador-no-ead.html>>. Acesso em: 04 set. 2012.

GUIMARÃES. I. P. **Visão Histórica Da Ead**. Trabalhos feitos. Ago/2012. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Vis%C3%A3o-Hist%C3%B3rica-Da-Ead/290525.html>>. Acesso em: 15 set. 2012.

LIVEMOCHA. Livemocha. **Criando um mundo sem fronteiras**. Set/2012. Disponível em: <<http://livemocha.com/?lang=pt-br>>. Acesso em: 28 set. 2012.

MARCELO, R. **Aprendizagem em EAD**. Brasil escola. Set/2012. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/educacao/aprendizagem-ead.htm>>. Acesso em: 07 out. 2012.

PRETI, O. **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996, p. 27. In: SOUSA, V. A. O que é educação à distância (EAD)? Mundo Vestibular. Ago/2012. Disponível em: <<http://www.mundovestibular.com.br/articles/4958/1/O-que-e-educacao-a-distancia-EAD/Paacutegina1.html>>. Acesso em: 12 set. 2012.

SOUSA, V. A. **O que é educação à distância (EAD)?** Mundo Vestibular. Ago/2012. Disponível em: <<http://www.mundovestibular.com.br/articles/4958/1/O-que-e-educacao-a-distancia-EAD/Paacutegina1.html>>. Acesso em: 12 set. 2012.

## O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL CONTO SOB UMA PERSPECTIVA LÚDICA: ESCRITA CRIATIVA

José Leones Gomes MATIAS (UEPB)

Vilma Bezerra de Souza (UEPB)

Carmen África Herrero MARTINEZ (Orientadora-UEPB/AECID)

**RESUMO:** Este trabalho insere-se no amplo campo do ensino de Língua Estrangeira, concretamente voltado ao ensino de língua espanhola, através do estímulo da habilidade escrita. Pensando em uma forma de contribuir nesse processo que, cada vez mais ganha espaço nas discussões acadêmicas, nos propomos a analisar o gênero textual “conto” como uma ferramenta para o desenvolvimento dessa habilidade. Partimos do que propõem os PCNs e o Marco Comum Europeu com relação ao ensino de uma segunda língua e na reflexão de maneira mais específica sobre a língua espanhola, à luz de alguns teóricos como: KRAMER (1995), MARCUSCHI (2002) e VYGOTSKY (2001). Partiremos de reflexões como: O que aconteceria se a Chapeuzinho Vermelho tivesse comido o lobo? Ou, como seria o final da história se a Bela Adormecida, ao invés de ir ao baile no palácio, tivesse passado a noite em um baile *funk*? Buscaremos, portanto, transformar a sala de aula em um espaço favorável à interação e à produção textual; trabalharemos a escritura criativa como suporte para a autonomia do aluno através da habilidade escrita e o desenvolvimento de sua capacidade criativa e lúdica. Para que a prática desse aprendizado ocorra de maneira mais efetiva, apresentaremos propostas didáticas e atividades que possam ser aplicadas, facilitando assim a mediação professor-aluno em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero textual; Conto; Escrita.

### 1. INTRODUÇÃO

As novas tendências pedagógicas exigem cada vez mais que o professor integre ou busque a melhor maneira de conciliar o uso das quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir no ensino de língua estrangeira em sala de aula. A problemática é ainda maior no que diz respeito à expressão escrita e de como desenvolvê-la em sala de aula.

A escola – como exerce papel fundamental na formação de cidadãos, tornando-os capazes de desenvolver as mais variadas habilidades necessárias ao convívio social – deve propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua atuação como um ser crítico e ativo na sociedade. Como cumprimento disso, recentemente vem aflorando nas universidades, novas concepções de ensino, principalmente, no que diz respeito à linguagem, visto que esta é a principal responsável pelo desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Ao refletir sobre essa realidade, propomo-nos neste estudo, analisar a prática pedagógica do professor de língua estrangeira, sobretudo quanto à inserção da escrita em sala de aula de ELE (espanhol como língua estrangeira), sob a perspectiva dos gêneros textuais, mais especificamente o conto, sobretudo através da reescrita criativa.

Por acreditarmos que a atividade escrita é de grande importância para o desenvolvimento da linguagem e, que não é fácil de ser trabalhada em sala de aula, uma vez que depende de diversos fatores.

Como saída para tal dificuldade, sugerimos a didática da reescrita criativa do conto. Percebemos também que é possível, nesta proposta, integrar o estudo da gramática, do texto, leitura e escrita, além de facilitar a interação entre professores e alunos, pois a partir dessa atividade podemos conhecer mais ao aluno a partir daquilo que escreve.

Para a concretização dessa atividade, fundamentamo-nos em teóricos da escrita e de gêneros textuais. Ao final, aplicamos como proposta didática, a reescrita dos contos tradicionais, já que se trata de uma narrativa fechada, característica da narrativa do conto. Propomos que tal atividade fosse aplicada a alunos do segundo ano do ensino médio, já que se busca trabalhar também conteúdos gramaticais, como no caso de observar o recorrente emprego de verbos no pretérito imperfeito e indefinido, no conto.

Neste contexto, a questão que norteou o nosso trabalho foi: até que ponto o lúdico contribui para o ensino/aprendizagem em nova língua, em nosso caso, a língua espanhola, uma vez que a reescrita criativa é considerada como lúdica? Essa investigação concretizou-se ao longo da aplicação da nossa proposta didática.

## **2. A ESCRITA E A REESCRITA: UMA ATIVIDADE DE COOPERAÇÃO**

Conforme renomados estudiosos, nossa comunicação, seja ela oral ou escrita, não se constitui como uma criação primeira, mas é um reflexo de algo já existente, então, nessa perspectiva do discurso dialógico, o aluno assume o papel de (co) autor de seu próprio escrito, de sua criação, o que se aproxima do que chamamos, de acordo com Rojas (2003), de reescrita de textos. De certa forma essa concepção está ligada ao que diz Rodrigues, 2004 (apud Bakhtin, 1985) quando afirma que “todo querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso.” Logo se percebe como forma de pôr em prática o uso da linguagem, “... a inserção dos gêneros textuais nas aulas de línguas”, conforme defende Marcuschi (2002),

“Quando dominamos um gênero textual, não dominamos {apenas} uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente

objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999:103), ‘a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas’, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual” {grifo nosso}. (p. 29)

A comunicação, ou melhor, a produção do discurso sempre se remeterá a algo já dito ou feito antes, nunca partirá do nada. Trazendo para a concepção da escrita, o autor vai estabelecer um dialogismo com outros escritos e também com seu interlocutor, isto leva ao desenvolvimento da competência comunicativa, que tanto é defendido pelos PCNs.

Como sabemos escrever não é um ato fácil, pois é a competência mais complexa e que exige um maior cuidado, por se tratar de algo mais elaborado. Dependendo do gênero que se está produzindo, deve-se utilizar a norma culta, mas não é regra que se aplique em todas as situações, pois, a linguagem do gênero bilhete não é tão complexa quanto a de um artigo científico. A isto, Tena nos conduz a um melhor entendimento em sua definição de escrita e sua complexidade:

“Escribir no es una actividad fácil, sino todo lo contrario. Componer un escritor es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el resto de destrezas durante el proceso de composición [...]. Esta dificultad es mayor cuando se trata de una lengua extranjera. Escribir en cooperación puede ayudar a los aprendientes a resolver problemas durante el proceso de composición” (Lira, p. 8)<sup>1</sup>

Como descrito por Tena (op cit), as dificuldades da escrita aumentam ainda mais, quando se trata de uma língua estrangeira. Como possível solução para amenizar tal dificuldade, nos é apontado o cooperativismo no processo de escrita que, por sua vez, pode expandir-se ao processo de reescrita, já que suas características são parecidas e que ambas exigem a mesma complexidade.

Logo, nossa proposta está pautada na reescrita criativa por meio do trabalho cooperativo entre os alunos, uma vez que este tipo de trabalho nos dá algumas

---

<sup>1</sup> Escrever não é uma atividade fácil, pelo contrário. Compor uma escrita é, talvez, a habilidade linguística mais complexa, porque exige todas as outras habilidades durante o processo de composição [...]. Esta dificuldade é maior quando se trata de uma língua estrangeira. Escrever em cooperação pode ajudar aos aprendizes a resolver problemas durante o processo de composição. (LIRA, P.8)

vantagens, dentre elas: o fomento da interação, a autoestima, o aumento da motivação, a cooperação mútua na busca por ideias, na revisão, no refazer, no recriar, etc.

### 3. A ESCRITA NARRATIVA: O GÊNERO TEXTUAL CONTO

O trabalho com textos narrativos propicia o desenvolvimento da competência poética do aluno, já que o conto constitui-se como um texto narrativo, dialógico e polissêmico, por meio da exploração imaginativa da linguagem em sua recriação.

A expressão escrita deve ser relacionada também com a competência comunicativa, uma vez que o papel de se estudar uma nova língua deve estar centrada em alcançar o domínio da língua e, não somente às regras da língua, assim como era tida a escrita em tempos mais remotos,

<sup>1</sup>“La escritura es un sistema universal de comunicación, como el habla, pero que a diferencia de las limitaciones que ésta presenta, la escritura permite transmitir información mediante mensajes que superan las barreras del tiempo, adquiriendo de este modo un reflejo permanente y espacial” (Sánchez, p. 2)

*i*

Vemos aí a relação, ou melhor, a diferença entre fala e escrita, esta última vista por Vygotsky com dupla reação de uma ação:

A palavra escrita exige dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem, requerendo uma simbolização dos símbolos sonoros, e do interlocutor, que é imaginário ou idealizado. Em segundo lugar, a situação da linguagem falada é motivada pela necessidade da conversação. (Vygotsky, 2000).

Como vemos, a escrita é uma ferramenta a mais, para o enfoque que se deve dar ao ensino de línguas, que é o enfoque comunicativo, resguardando o valor interativo da língua, logo, seu uso real, assim como também desenvolve o processo cognitivo do aluno, permitindo a este último o seu reconhecimento e o conhecimento ao próximo. Conforme descrito abaixo que,

Escribir es también un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y

---

<sup>1</sup> “A escrita é um sistema universal de comunicação assim como a fala, mas a diferença está nas limitações que apresenta. A escrita permite transmitir informações mediante mensagens que superam as barreiras do tempo, adquirindo deste modo um reflexo permanente e espacial.” (Sánchez, p.2)

sobre su mundo y comunican sus percepciones a los otros.  
(Cassany, op.cit., p.16)<sup>1</sup>

Na perspectiva da competência comunicativa, a escrita deve desempenhar um papel que vai além de apenas estudo da gramática ou de frases feitas, mas se centra na participação de práticas reais da comunicação. Deste modo, podem-se explorar os mais diversos gêneros textuais, visto que estes são fundamentais em contextos sociais e dialéticos. Sendo assim, estão embasados, os gêneros textuais, em novas teorias como a linguística textual, a pragmática, a sociolinguística, etc.

Em uma perspectiva pragmática da escrita, exige-se do aluno que, segundo Sánchez (2009, p. 10), *“Ponga en juego su capacidad y sus estrategias para componer un escrito de forma creativa, mediante el cual exprese sus ideas y inquietudes y pueda comunicarse con el lector en un contexto lingüístico concreto.”*

#### **4. A ESCRITA NO MCER (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA)**

No próprio documento que rege o ensino de espanhol na Europa, o Marco Comum Europeu, está presente como possíveis atividades para serem trabalhadas com a escrita em sala de aula, atividades estas descritas abaixo:

<sup>2</sup>Completar formularios y cuestionarios  
Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.  
Producir carteles para exponer  
Escribir informes y memorandos, etc.  
Tomar notas para usarlas como referencias futuras  
Tomar mensajes al dictado, etc.  
Escritura creativa e imaginativa

---

<sup>1</sup> “Escrever também é um poderoso instrumento de reflexão. No ato de escrever, os redatores aprendem sobre si mesmos e sobre seu mundo e comunicam suas percepções aos outros.” (Cassany, op.cit., p.16)

<sup>2</sup> “Completar formulários e questionários

Escrever artigos para revistas, periódicos, boletins informativos, etc.

Produzir pôsteres para exposição

Escrever informes e memorandos, etc.

Tomar notas para usá-las como referências futuras

Escrever mensagens ditadas, etc.

Escrita criativa e imaginativa

Escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.” (MCER, 2002:64)

Escribir cartas personales o de negocios, etc. (MCER, 2002:64)

Percebe-se então que a proposta de se trabalhar a escrita criativa está presente em um documento de grande valia para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Desse modo, podem-se tomar essas instruções como atividades de direcionamento que possibilitam a escrita criativa e imaginativa do aluno, como arrolado no sétimo ponto dos PCN:

O desenvolvimento da produção escrita visa que o estudante possa expressar suas ideias e identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reproduzidor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade. (PCN, p. 152)

A escrita nos permite além do seu desenvolvimento, o uso de outras competências ou habilidades, como já mencionado. Nada se cria sem que algo já não exista; para compor um texto, outro texto é necessário para fundamentar. Assim, através dessa atividade, que compreende o compartilhamento de textos entre os aprendizes em sala de aula, é possível melhorar a escrita um do outro, conforme necessário.

537

<sup>1</sup>En una labor compartida, global, interactiva, lúdica, (re)creativa cada uno aprenderá a mejorar, también con la lectura de las producciones ajenas y, a la vez, comprobará cómo las suyas propias son recibidas (mejora la escritura). (...) logrando al mismo tiempo un desarrollo de su autonomía y la dignificación del producto (valoración positiva del acto de escribir). (TENA, Red ELE, p. 2).

## 5. A ESCRITA SOB O PONTO DE VISTA DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

---

<sup>1</sup> Em uma tarefa compartilhada, global, interativa, lúdica, (re)criativa cada um aprenderá a melhorar, também a leitura das produções dos outros e, por sua vez, vai ver como as suas próprias são recebidas (melhora a escrita). (...) Ao mesmo tempo, alcança o desenvolvimento da sua autonomia e dignidade de produção (avaliação positiva do ato de escrever). (TENA, Red ELE, p. 2).

<sup>6</sup> Deixemos os alunos escreverem em sala para que realmente pratiquem e aprendam a fazê-lo. Não só aprenderão a escrever; aprenderão muito mais: a refletir, a desenvolver ideias, a compartilhar, a analisar a língua.

Sob o ponto de vista de Kramer (2010) a escrita é um reescrever, é utilizar o poder cognitivo e o conhecimento de mundo do aluno, fazendo uma ponte com o aprendizado de gêneros textuais, pois esse dialogismo histórico-social se refletirá no que irá escrever.

Dessa forma, “Escrever significa aqui, (re) escrever, interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da escrita. (Re) escrever textos e histórias pessoais e coletivas, marcando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos” (KRAMER, op. cit.).

A partir da presente colocação de Kramer, percebe-se a importância da escrita para o processo de reescrita, relacionando-os mutuamente permitindo dar novos sentidos, de acordo com seu convívio histórico-social, podendo o mesmo mudar os estereótipos do texto (conto) adequando-o à sua história pessoal.

Que não é tarefa fácil trabalhar com a escrita em sala de aula, todos nós sabemos. No entanto para se quebrar um paradigma é necessário fazer uso do mesmo, logo, só será possível quebrar a dificuldade de escrever, escrevendo, como nos diz Cassany:

“Dejemos escribir a los alumnos en clase, para que realmente practiquen y aprendan a hacerlo. No sólo aprenderán escritura; aprenderán mucho más: a reflexionar, a desarrollar ideas, a compartir, a analizar la lengua. (CASSANY, 2002, p. 2).

No entanto, o que vemos hoje nas escolas é o uso fatigante do livro didático como único meio metodológico de se estudar uma língua, ou qualquer que seja a disciplina. Porém, esta não é a única opção de funcionalidade que o livro didático nos apresenta, Os livros são para serem lidos, trocados, debatidos, apreendidos de um modo ativo e não avaliados e aprisionados em um único significado contido em fichas, provas, resumos.

### **5.1.Proposta didática**

Utilizando o gênero textual conto, faremos em nossa proposta didática uma revisão gramatical a partir dos verbos nos pretéritos imperfeitos e indefinidos.

**Número de aulas:** Duas

**Gênero:** Conto

### **Objetivos:**

- Desenvolvimento da escrita a partir dos contos;
- Identificar os pretéritos imperfeitos e indefinidos e utilizá-los em produções escritas;
- Desenvolvimento da compreensão leitora;
- Aprendizado do trabalho em grupos;
- Despertar a criatividade e enriquecimento do vocabulário e do léxico.

**Nível:** alunos do 2º ano do ensino médio (15-16 anos)

### **Conteúdos da Unidade Didática:**

- \***Funcional:** desenvolver a escrita em espanhol;
- \***Gramatical:** Identificar os pretéritos imperfeitos e indefinidos em um conto;
- \***Léxico:** Adquirir vocabulário;
- \***Sociocultural:** Fomentar a criatividade através da interação e do trabalho em grupo.

### **1ª aula**

#### **Metodologia:**

\***Aquecimento (15')**: estimular a turma através da apresentação de alguns contos e também formular perguntas sobre o gênero, tais como: O que sabem os alunos a respeito dos contos? Como eles conseguiram um alcance mundial? Como se apresentam os personagens? Quais são suas características mais marcantes?

#### \***Exposição/Apresentação (20')**

1- O professor traz ao grupo imagens de contos tradicionais como: Branca de Neve, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos, Rapunzel, A Bela Adormecida, O Patinho Feio e A Bela e a Fera, vai explicar o que são contos e apresentá-los em espanhol.

2- Em seguida, entregamos a cada grupo uma folha com uma sugestão de conto e pedimos que o reescrevam apresentando, pelo menos, duas transformações significativas, que podem ser quanto ao gênero dos personagens, da época em que se passam os contos, da aproximação geográfica ou temporal e, principalmente, de mudanças de estereótipos. Baseados nestas informações, os grupos terão um tempo para produzir seu próprio conto.

**\*Exercícios/Produção (20')**

1- Dividir a classe em oito grupos de cinco pessoas (aproximadamente).  
Dependendo da quantidade dos alunos em classe.

2- Explicar as características principais dos contos em espanhol, apresentado em seu início a frase: “Érase una vez...” e tendo como característica final “Y fueron felices y comieron perdices...”.

3- Os grupos passarão a trabalhar estas mudanças criativas segundo seu conhecimento de mundo ou sua realidade cotidiana.

**2ª aula**

**Apresentação dos contos produzidos**

- 1- Os grupos escolherão um representante que irá à frente apresentar oralmente o texto produzido por eles.
- 2- Os alunos farão o reconhecimento dos pretéritos imperfeitos e indefinidos presentes no texto.

**\*Conclusão (15'):**

1- Fazer uma revisão de tudo o que foi aprendido em sala de aula, repassar os pontos principais e esclarecer possíveis dúvidas.

**6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendemos que a reescrita criativa é uma importante ferramenta que o professor pode lançar mão, pois transforma a sala de aula em um espaço favorável à interação e à produção textual, pois trabalha o gênero conto como suporte para a autonomia do aluno e desenvolve sua capacidade criativa e lúdica.

Assim como através da proposta didática apresentada, o professor tem sua mediação facilitada, pois, por ser uma atividade lúdica, portanto entendida como prazerosa, permite que o aluno “se revele”. Dessa maneira, o professor poderá perceber o conhecimento de mundo dos seus alunos e vivenciar um pouco de sua realidade, aproximando-os no processo ensino/aprendizagem, além de fomentar o hábito de leitura e escrita em E/LE.

## 7. REFERÊNCIAS

- CASSANY, Daniel. **Construir La lectura**. Barcelona. Paidós, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Expresión escrita en L2/LE**. Madrid: Arco libros, 2002.
- KRAMER, S. **Escrita, experiência e formação**: múltiplas possibilidades de criação de escrita. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. RJ: DP&A, 2000, p. 105-121.
- KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores**: Da prática de pesquisa à prática de formação. PUC-RJ. 1997.
- LIRA, Clara Urbano. **El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE**. Red ELE. Instituto Cervantes, 2004.
- MARCUSCHI, Luis Antônio, et all. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, In: **Gêneros textuais e ensino**. Ed 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasil, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE. **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, 2002. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana**: algumas questões teóricas e metodológicas. In.: Linguagem em (dis)curso. Tubarão, v. 4, n. 2. P. 415-440. 2004.
- ROJAS, John Saúl Gil. **Lectura creativa y reescritura de textos**. Universidad Del Vale. 2003. Disponível em: [http://200.69.103.48/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/revista%20enunciacion%201-13%20sc/ENUNCIACI%D3N.8%20\(TERM\)/ARTICULOS/GIL%20ROJAS%20JOHN%20SAUL.pdf](http://200.69.103.48/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/revista%20enunciacion%201-13%20sc/ENUNCIACI%D3N.8%20(TERM)/ARTICULOS/GIL%20ROJAS%20JOHN%20SAUL.pdf). Acesso em: 17/10/2012.
- SÁNCHEZ, David. **La expresión escrita en clase de ELE**. In.: marco ELE, núm. 8, 2009.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações curriculares para o ensino médio**, vol. 1. Brasília, 2006.
- TENA, Pedro Tena. **Antología de (pre)textos para escribir en clase**. Red ELE, 2004. Disponível em: [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_13Tena.pdf?documentId=0901e72b80e068fe](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_13Tena.pdf?documentId=0901e72b80e068fe). Acesso em: 15/10/2012.
- VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

## O CONTO DE FADAS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tatiane Santana RAMOS (UEPB)  
Marglébia Alves SANTOS (UEPB)  
Gustavo Henrique CASTELLÓN (Orientador/UEPB)

**RESUMO:** No ensino de uma língua estrangeira, faz-se importante reconhecer o uso de diferentes gêneros textuais para complementar o processo de ensino aprendizagem. Pois, as variedades de gêneros textuais existente, adaptam-se a um objetivo, a uma proposta didática e a uma situação comunicativa em sala de aula. Por ser o conto de fadas um gênero, geralmente curto de poucas páginas, o nosso objetivo é propor uma abordagem do gênero em sala de aula com a finalidade de enfatizar várias destrezas da aprendizagem, assim como trabalhar a literatura da língua estrangeira. O gênero “contos de fadas” propicia trabalhar várias destrezas na sala de aula como o da leitura, da oralidade e da escrita, também o professor poderá ensinar um pouco de gramática e vocabulário. Através do objeto de estudo em questão, nesse caso os contos de fadas como gênero textual podemos perceber que a aprendizagem de uma língua estrangeira se tornará mais atrativa e dinâmica, visando também o conhecimento que os alunos venham a ter sobre o conto a ser trabalhado em sala de aula, ou seja, conhecimento de mundo, isso facilitará a aprendizagem. Nosso trabalho está baseado nas orientações teóricas de Pelegrini (2003), Xavier (2003), Consequil (2003), Coelho (1987), Veiga (1991), entre outros.

Palavras-chave: Gênero; Destrezas; Aprendizagem.

### 1. PALAVRAS INICIAIS

No ensino de uma língua estrangeira, faz-se importante reconhecer o uso de diferentes gêneros textuais para complementar o processo de ensino aprendizagem. Pois, as variedades de gêneros textuais existente, adaptam-se a um objetivo, a uma proposta didática e a uma situação comunicativa em sala de aula. Por ser o conto de fadas um gênero, geralmente curto de poucas páginas, o nosso objetivo é propor uma abordagem do gênero em sala de aula com a finalidade de enfatizar várias destrezas da aprendizagem, assim como trabalhar a literatura da língua estrangeira. O gênero “contos de fadas” propicia trabalhar várias destrezas na sala de aula como o da leitura, da oralidade e da escrita, também o professor poderá ensinar um pouco de gramática e vocabulário.

Através do objeto de estudo em questão, nesse caso os contos de fadas como gênero textual podemos perceber que a aprendizagem de uma língua estrangeira se tornará mais atrativa e dinâmica, visando também o conhecimento que os alunos venham a ter sobre o conto a ser trabalhado em sala de aula, ou seja, conhecimento de mundo, isso facilitará a aprendizagem.

## 2. UM PERCURSO HISTORICO DOS CONTOS DE FADAS

A palavra fada vem do latim *fatum* (destino), em português fada, em francês *Fée*, em inglês *fairy*, em italiano *fata*, em alemão *feen*, e em espanhol *hada*. Tornaram-se conhecidas como seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza, sob a forma de mulher. Interferem na vida dos homens ajudando-os quando já nenhuma solução natural seria possível. Do contrário podem também apresentarem-se como bruxas.

Coelho (1987) em seu livro intitulado de *O Conto de Fadas* faz um percurso da história das origens dos contos clássicos de fada, uma busca pelas origens, as quais não foram definidas até o presente momento. Trazendo bastantes informações sobre os contos de fadas e como surgiram. Tendo no Oriente e célticas, suas origens, e como eles foram transformando-se e sendo (re) adaptados no decorrer do tempo até os dias atuais.

Alguns contos são considerados precursores, a fonte mais antiga da literatura popular maravilhosa é a oriental, sua coletânea mais importante é *Calila e Dimma*, que são narrativas pertencentes ao *Pantshatantra*. Escrito em sânscrito, este livro difundiu-se pelo da Antiguidade, entre os séculos VI e XIII.

E foi no meio do povo celta que nasceram as mulheres sobrenaturais que deram início à linhagem das fadas. O que se comprova haver em comum, por meio das pesquisas da autora em relação às fontes de origem dos contos de fadas, é a dualidade entre amor e morte; e a marcante figura feminina no surgimento da literatura, sendo elas motivo de intrigas, adoração, cortejo, entre outros.

## 3. ENSINO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional-9394/96), de 20 de Dezembro de 1996, estabelece que o ensino de segundas línguas seja obrigatório para o nível de ensino fundamental, a partir da quinta série. E no ensino médio a lei estabelece que e obrigatório incluir no currículo uma língua estrangeira obrigatória e uma optativa, ambas escolhidas dentro das possibilidades da instituição de ensino. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio trata:

“A aprendizagem da Língua Estrangeira moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação

internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual”. (PCN, 2000, p.11)

No Brasil ha um predomínio do ensino do inglês e uma expansão do espanhol. Em 1998, foi aprovado pelo Senado um projeto de lei pelo que deveria converter-se em obrigatória a implantação da língua espanhola nos currículos dos centros de ensino. Desde então, quase todas as universidades do país incluíram em seus processos de seletividade a língua espanhola, que chegou a serem más demandada que o inglês, em algumas universidades. No Brasil existe um sistema muito descentralizado em matéria de educação: o ensino fundamental é competência municipal, o ensino médio é competência do estado e o ensino superior é competência da União. Por tanto, a implantação da lei do espanhol como língua estrangeira no ensino estadual exige uma regulamentação por parte do Conselho Estadual de Educação, de acordo com as condições e as peculiaridades locais. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação apoia as secretarias de educação nos estados no processo de implantação do espanhol nos currículos e impulsiona a realização de concursos públicos para professores e a elaboração de programas de formação, além de criação de centros de línguas e a distribuição de materiais didáticos. No âmbito da LDB e do parecer do CNE:

“As línguas estrangeiras modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de forma injustificada, como pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina importante como qualquer outra, do ponto de vista da formação do aluno”. (PCN, 2000, p. 11)

O ensino de língua estrangeira, em especial o espanhol, assume de acordo com os PCN's, uma condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permite ao estudante aproximar-se de varias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

No processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, espanhola no caso, é de suma importância que o professor crie possibilidades para a sua produção ou sua construção gradativa, como bem ressalta Paulo Freire (1996) "ensinar não é transferir conhecimento". Oferecendo aos educandos possibilidades de construção de conhecimentos na Língua Estrangeira - LE, promovendo interação e participação nas atividades orais e escritas. Nessas condições as educandos iram se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinado. No entanto, cabe aplicar e utilizar outros

materiais extraídos de outras fontes para complementar as lacunas que o livro deixa quanto ao vocabulário da língua espanhola.

#### 4. O ENCANTO DA LITERATURA INFANTIL

Em meio a crise que a educação está passando, trabalhar com literatura infantil juvenil é quebrar com os métodos mecânicos de ensino, promove nos alunos o gosto pela leitura, a autonomia no ato de pensar, proporciona um exercício de habilidades mentais que influenciam na familiaridade com a estrutura gramatical e com as variedades linguísticas da língua, oferece também criança a ampliação de um modo geral: aplicação de vocabulário, interpretação de mundo, reflexões sobre a vida. O professor deve constituir um ambiente prazeroso para leitura e deixar seu aluno livre pela escolha do livro. Nas atividades envolvidas na literatura infantil juvenil estão contos populares, crônicas, poesias, contos de fadas entre outras.

A atividade a ser analisada nesse momento será o conto de fadas, já sabemos que estes encantam aos adultos e principalmente as crianças pelas imagens e personagens. A sua origem como já foi mencionada anteriormente não sabemos ao certo, o que se sabe é que apesar do avanço da tecnologia permanecem vivos cada vez mais em nosso imaginário. Os contos de fadas nos deixam lições, percorrem nossos sentimentos que de certa forma nos sensibiliza para a importância da família em meio de uma civilização consumista, que não reconhece os valores humanos e muitas vezes pobre de cultura incapaz de fantasiar.

Sobre esse ponto Cavalcanti (2002) discorre:

“Por tudo isso, os contos de fadas têm representado um lugar especial onde o imaginário transita livremente da criação fantástica para científico, do afeto para a razão, do individual para o coletivo”. É assim que o mundo atual, herdeiro do positivismo, reage ao mundo revelado pela “razão e pragmatismo”. (p.47)

Como a nossa proposta no presente artigo é o conto de fadas na sala de aula para ensino de língua estrangeira implica a leitura dos mesmos, as imagens, o grande conteúdo metafórico despertam o gosto pela leitura, os pequenos leitores possuem uma sensibilidade, sentem prazer na leitura, eternizam as histórias e desejam a leitura, isso os ajuda na formação de leitor, mitos e arquétipos operam diretamente no imaginário. É a

partir do imaginário que os leitores de contos de fadas podem construir suas próprias fantasias, para Gilbert Durant o imaginário seria:

“O imaginário- isto é, o conjunto de imagens e de relações de imagens que constitui o capital pensado do” homo sapiens “-nos aparece como o grande denominador fundamental onde vêm se arrumar (ranger) todos os procedimentos do espírito humano.”(p.15)

Com essa afirmação entendemos que o imaginário é então o ato da criação, tornar algo significativo, pode-se considerar que o imaginário é de fato a raiz de tudo que para o leitor existe e o começo de nossas imaginações.

Os contos de fadas carregam uma importância psicológica muito grande na vida das crianças e para abordar esse aspecto nos apoiamos em Bruno Bettelheim psicólogo austríaco, suas teorias estão no livro *Fadas no Divã-Psicanálise nas Histórias Infantis* mais precisamente no capítulo intitulado de *A psicanálise dos contos de fadas*, para ele os contos exercem uma eficácia benigna inestimável sobre o desenvolvimento infantil, auxiliam no crescimento psicológico da criança. Os contos adequados para Bettelheim são os contos puros, com sentidos concretos, que não se deve retirar nenhuma vírgula e também não devem ter imagens, pois, segundo ele, as imagens inibem a criança de imaginar e além disso os contos devem ser narrados, quando isso não ocorre o conto passa a ser inadequado para as crianças ocorrendo o risco de traumatizar os pequenos leitores, neste caso ele denomina como o mau uso do conto. Ressaltando um pouco mais:

“(…) contos de fadas são somente os da tradição folclórica, quanto mais antigos, tanto mais verdadeiros e melhores para as crianças. Mesmo autores consagrados com Andersen e Perrault são criticados, pois, teriam distorcidos ou se afastado dos “sentidos corretos”. Os irmãos Grimm são mais considerados, mas também são criticados por, em certos momentos, não serem fiéis às “verdadeiras mensagens” dos contos de fadas. Para o autor, nenhuma mudança é bem-vinda, nenhuma vírgula deve ser alterada”(p.163)

Contos de fada na visão de Bruno Bettelheim são contos com mensagens reconfortantes, cheios de dramas e conflitos, mas que fornecem às crianças formas de resolver seus problemas que enriquecem a vida das crianças servindo de alicerce para o crescimento destas.

## **5. PROPOSTAS DE ABORDAGEM EM SALA DE AULA**

Segundo Candau (2008, p.19) Ocupa-se da busca do conhecimento é necessário para a compreensão da prática pedagógica e da elaboração de formas adequadas de intervenção. O ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano. A didática assume um papel fundamental e significativo na formação do educador, oferecendo meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino-aprendizagem numa prática educativa.

#### 1º PROPOSTA: Leitura

Pode ser uma leitura compartilhada ou individual. Onde o professor poderá focar nas destrezas de falar, ler e ouvir. Trabalhando e desenvolvendo a oralidade, a compreensão auditiva e leitora.

#### 2º PROPOSTA: Reescrita

Pode desenvolver um trabalho extraclasses que consiste em pesquisar um conto para ler na aula seguinte ou até mesmo criar um conto de fadas reinventando e agregando personagens e enredo. Focando no desenvolvimento da compreensão leitora e escrita.

#### 3º PROPOSTA: Gramática

Pode se trabalhar as regras gramaticais da língua, abordando um conteúdo partindo de fragmento(s) do texto.

#### 4º PROPOSTA: Continuidade

O professor leva um conto de fadas na língua estrangeira, porém com um recorte na parte final, propondo que os alunos agucem a imaginação e conclua-o.

#### Segundo Libâneo (1995)

“há dois níveis de aprendizagem humana: o reflexo e o cognitivo. o nível reflexo se refere às sensações pelas quais desenvolvemos processos de observação e percepção das coisas e nossas ações motoras. o nível cognitivo se refere à aprendizagem de determinados conhecimentos e operações mentais, caracterizada pela apreensão consciente, compreensão e generalização das propriedades e relações essenciais da realidade... os indivíduos aprendem tanto em contato

direto com as coisas no ambiente quanto com palavras... como instrumentos da linguagem, as palavras constituem importante condição para a aprendizagem, pois formam a base dos conceitos com os quais podemos pensar” (p.45).

Sendo importante, assim, a associação das novas palavras, ou novos conhecimentos, em língua estrangeira com os conhecimentos de sua realidade em língua materna.

#### 5º PROPOSTA: Identificação

Pode levar-se o aluno a identificar características de um conto com outro, dentro de uma relação de comparação.

### 6. PALAVRAS FINAIS

Retomando o que foi mencionado, trabalhar o gênero conto de fadas em sala de aula é muito enriquecedor, é um desafio que o professor enfrenta, principalmente o professor de língua estrangeira, porque ao levar um projeto desse tipo para a sala de aula é quebrar com os paradigmas de ensino. Além de estar analisando o gênero, estará enfocando a leitura, a escrita, gramática e trabalhará a literatura poderá também aproveitar o conhecimento do aluno a cerca do conto que vai ser trabalhado desta maneira os alunos estarão aprendendo de uma forma dinâmica o vocabulário da língua alvo e suas variantes. Apesar de todo o conhecimento adquirido sobre a língua e o gênero, o conto de fadas é como foi dito anteriormente, um alicerce para o crescimento do aluno, este aprenderá conteúdos que irá servir para sua vida tais como valor a família, o amor e respeito ao próximo, espelhando em seus heróis ou princesas aprenderá a trabalhar suas frustrações e solucionará melhor seus problemas. Trabalhar conto de fadas tanto é uma proposta de ensino que deve ser vivenciada nas escolas como também é um meio de nossos alunos progredirem em suas vidas.

### 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAIT, Beth. **A Personagem**. São Paulo: Ática, 2006, 8ª ed.-( Série Princípios)
- CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

CORSO, Diana Lichtenstein. Considerações sobre o livro: a psicanálise *dos contos defadas*. **In:fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1998, 4ªed.-(Série Princípios)

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

MESQUITA, Samira Nahid. **O enredo**. São Paulo: Ática, 2006, 4ªed. 78p-(Série Princípios).

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PRESTES, Maria Lucy Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola na academia**. São Paulo: Respel: 2008. P. 30-38.

VEIGA, Ilma Passos A.(org). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VON FRANZ, Marie-Louise. Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. In: **Contos de fada**. São Paulo: Paulus, 1990, p.09-55.

## ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE E/LE DE LA DESTREZA ESCRITA Y COMPRENSIÓN LECTORA

Edilene Rita Sobrinho RAMOS – FII

**RESUMO:** O presente trabalho se originou a partir da prática de aplicações de aprendizagem em compreensão e produção textual de E/LE. Seu suporte está na Teoria/Didática empregados nos métodos de ensino mais utilizados pela gramática prescritiva até o processo de competência comunicativa. Todo esse ocorrido teórico vem apoiado de rasgos de estrutura psicológica, desenvolvidos nas produções textuais e na compreensão leitora de os alunos de EJA, em um curso piloto na cidade de Juazeirinho-PB. Com um enfoque sociocultural, o curso mostrou que as tarefas de aprendizagem chegam a refletir a importância da leitura e da escritura de gêneros escritos em espanhol, cuja metodologia está aportada na iniciativa de partir um curso piloto de língua espanhola, partindo do princípio de que o aluno traz para sala de aula seu conhecimento prévio. Pensando nisso, as aulas eram ministradas a partir das necessidades dos alunos para construir novos significados para o ensino/aprendizagem. Por conseguinte, o que fundamenta este breve estudo parte de autores como Cassany (1990; 2004; 2005); Leffa (1999); Libâneo (2008); Kato (1995); Kleiman (2008) e Solé (1998), cujos pensamentos teóricos defendem a busca de uma aprendizagem e ensino apoiados no ato de ler como processo de significação e compreensão da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino/aprendizagem; Expressão Escrita; Compreensão Leitora; Métodos de Ensino.

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es parte de una investigación que buscó desarrollar nuevos mecanismos de metodologías de enseñanza/aprendizaje de la destreza escrita y comprensión lectora de E/LE, considerando el conocimiento previo del alumno de EJA. De este modo, se presentó uno de los modelos más evolucionados actualmente en la expresión escrita centrada en el proceso<sup>1</sup> que propone una enseñanza del abordaje didáctico caracterizado por actividades de escritura en el aula bajo el énfasis del uso de la lengua desde la naturaleza procesual de la escritura, frente a la idea de la escrita como producto. Es sobre este concepto teórico que se va a desarrollar esta pesquisa.

En este sentido, la constitución de estas y otras consideraciones aportadas en este trabajo se plantea inicialmente por el cuestionamiento de ¿Cuáles eran las contribuciones de las experiencias de alumnos de EJA como lectores en presencia de la expresión escrita y desarrollo de su comprensión lectora? Y para efectuar bien la comprensión desde el problema citado, fue apuntado algunos objetivos y, en seguida, su justificativa

---

<sup>1</sup>La escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura: Flower y Hayes, 1980; Collins y Gentner, 1980; Smith, 1982; Perera, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1992. Son modelos que describen operaciones mentales que ocurren cuando uno escribe.

desde un proyecto piloto que ocurrió con alumnos de EJA (Educación de Jóvenes y adultos).

Como objetivos generales y específicos, primero se ha admitido la necesidad de reflexionar sobre la importancia del conocimiento previo del alumno por medio de la expresión y destreza escrita. Segundo, se ha buscado desarrollar en la pesquisa la importancia desde conceptos teóricos/prácticos de enseñanza/aprendizaje de E/LE, juntamente con la importancia de las técnicas y estrategias de lecturas relacionadas a los métodos de enseñanza/aprendizaje.

Justificada por la intención de completar vacíos metodológicos, de incentivo práctico en el proceso de aprendizaje. Este trabajo hace un especial hincapié a la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de E/LE, planteada, como por ejemplo, a clases planificadas no para dar una secuencia de contenidos gramaticales y/o solo funcionales, pero para que el profesor pueda incluir en sus planes las necesidades de entendimientos de los alumnos de una manera que los permitan comprender el desarrollo de su propio aprendizaje.

Por fundamentación teórica el presente trabajo está aportado en los estudios de Cassany (1990-2004-2005). Cuyos fundamentos distinguen cuatro modelos relacionados con la enseñanza de la expresión escrita en la escuela: gramatical, funcional, procesal y de contenido. A lo que toca a la comprensión lectora y a las estrategias de lectura, el trabajo se apoya en Solé (1998), Kleiman (2008), Leffa (1999), Kato (1995), estos estudiosos discuten la relevancia del concepto del conocimiento previo del lector, acrecentando también que el contexto social es otro elemento a ser considerado en una teoría general sobre lectura.

## **2. LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA COMO PROCESO Y PRODUCTO EN LAS CLASES DE E/LE**

Como bien se sabe, escribir es una práctica social y cultural, cuyas propiedades de uso se adecuan desde textos específicos de carácter formal, como a aquellos basados en escritos informales. Para mantener la naturaleza de guardar y direccionar un registro y memorias que se puede rescatar siempre que necesario.

Así, pues, la práctica de la escrita como medio de expresión considera el uso de la escrita como producto en la medida de la aplicación didáctica lanzadas en actividades lingüísticas y comunicativas. Es esta línea de comprensión que este apartado será

presentado la descripción del contexto de pesquisa y de los participantes con los procedimientos de la coleta de los datos, incluyendo las instrucciones para los procedimientos didácticos, además las descripciones de los planes de clase para las actividades propuestas de lectura y producción, y la presentación de los textos de los alumnos.

La investigación se desarrolló por medio científico/metodológico de base cualitativa. El corpus<sup>1</sup> se dio por el resultado de una aplicación tanto conceptual/teórico cuanto didáctica en el área educacional. Por este curso, fue posible al profesor/investigador observar y caracterizar la planificación de sus clases desde la búsqueda de la construcción de conocimientos previos a favor de la contribución de una posible transformación en la realidad investigada. Es decir, la contribución dada a los alumnos se constituyó por las necesidades que se presentaron en clase.

El contexto de la investigación y de sus participantes trajo la oportunidad de coleccionar las producciones de dos alumnos, tanto de la primera parte del curso como de la segunda. Sin embargo, fue seleccionada solo algunas producciones, las cuales fueron analizadas desde su proceso de composición, planificación, transposición y revisión. La producción textual de los aprendientes de EJA, cuando elegidos se destacaran primero en este trabajo por el empleo de contextos de escrita como producto<sup>2</sup>.

En estas clases del curso fue planteado un programa con una propuesta de dominio eficaz de la comunicación de la Lengua Española, tanto en registros formales cuanto informales, usando, continuamente, las cuatro destrezas: leer, escribir, oír y hablar, haciendo especial hincapié, principalmente, a las actividades de comprensión lectora y expresión escrita. Para tal hecho se hizo lecturas de varios géneros textuales con funciones comunicativas como: diálogos, cómics, entrevista etc. Que despertaran a los alumnos a desarrollar a sus competencias comunicativas. Estas clases fueron planteadas por medio de métodos de enseñanza que direccionan al profesor a plantear sus clases conforme la realidad y nivel de la turma.

Aún en este seguimiento explicativo, de primera fase, fue elegido contenidos a ser trabajados, solo con el nacimiento de la lengua y las habilidades lingüísticas de

---

<sup>1</sup>El corpus fue el resultado de la realización de textos propuestos en las actividades del curso piloto de extensión de la lengua española que se formó en la Escuela de Jóvenes y Adultos (EJA), de Enseñanza primaria, es una escuela pública de la ciudad de Juazeirinho – PB.

<sup>2</sup> Estructura discursiva del texto, con los elementos estructurales y los mecanismos de cohesión para llegar en la revisión, aplicado desde su complejidad sintáctica, selección léxica y gráfica y ortográfica.

producción y comprensión textual, pues el objetivo era enseñar a partir de la necesidad que los alumnos sintieran en la hora de producir sus propios textos. Siempre ocurría algo en los momentos de la planificación de los planes y la realización de ellas, porque nos parecían que el plan de clase nunca estaba pronto, pues se pensaba en trabajar un determinado contenido antes y en la hora de la realización en sala, lo que fue planteado no realizaba de la misma manera lo que nos lleva a creer que partí clases es lidiar con algo vivo que está sujeto a cambios, porque no es algo que este parado como se fuera un objeto inmovible.

Esto se percibía en las actividades prácticas de los alumnos que tenía que escribir un texto a partir de todo que se vía en las clases, por eso creó un margen en el material para poner las anotaciones del alumno, para que ellos pusiera sus dudas, necesidades de aprender, curiosidad, etc. Este espacio fue creado por ese motivo y también, porque era el lugar que el alumno tenía para leer sus escritos y hacer un glosario para ellos reflexionar sobre sus escritos, para que pudieran reescribir los textos propuestos por la profesora/investigadora.

Por lo tanto, en estas actividades los alumnos eran más controlados, porque necesitaban conocer primero las funciones de los términos pertenecientes a la organización estructural para desarrollar sus textos más consciente de lo que quiere decir. Y esto ha ocurrido en el momento de trabajar la comprensión escrita de los cómics de Mafalda, donde la escritura de ellos era solo proceso, pues tras los alumnos pasar por actividades guiadas a partir de ahí ellos estarían más seguros para saber planificar, transcribir y revisar sus escritos libremente.

La evaluación se daba desde el momento de las actividades hechas, sea, en el momento de las producciones textuales hecha como producto y/o proceso, porque necesitaba que el alumno produjera textos acerca de lo que fue trabajado en clase, además de la participación en las actividades. De este modo, de los diez alumnos que han terminado el curso nueve han entregado las actividades y por cuestiones de espacio, seleccionó dos alumnos que serán representados en el trabajo de la siguiente forma: **ALUMNO X**, es aquel que ha desarrollado y se destacó más en sus tareas en el curso, cuanto que **ALUMNO X** es aquel que ha desarrollado menos en sus actividades en el curso.

Así, el próximo apartado presenta las dos producciones de la primera etapa, siendo la I texto que son relatos de lo que estaban estudiando en la primera clase del curso, ellos tendrían de escribir un texto explicando lo que habían visto y exponer su

comprensión al lado del texto. Este espacio servía para analizar el equívoco de los aprendices y cuestionamientos acerca de lo estudiado, como también era el lugar en que la profesora/investigadora analizaba lo que ellos necesitaban aprender.

En la segunda parte fue elegido dos producciones textuales que corresponde a temas abiertos, es decir, que este momento los alumnos ya estaban más seguros para escribir libremente, pues cada uno escribía lo que les parecía importante desde los cómics de Mafalda. Y para que las producciones pudiera ser hecha los alumno fueron instruidos a usar el diccionario como herramienta de soporte, ya que ellos estaban empezando a estudiar la lengua.

Por consiguiente, el Análisis de los datos presentará en las explicaciones generales como fue preparada las clases desde las necesidades de aprendizaje de los alumnos a partir de los planes de clase.

### 3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

La primera clase partió del principio de plan de clase, con la idea de verificar el nivel e identificar cuáles eran los conocimientos previos de los alumnos. La profesora investigadora al comienzo de la clase presentó la propuesta del curso, además haber introducido algunos contenidos respecto a la constitución de la lengua española. Fue planteado también el reconocimiento de las letras y sonidos del alfabeto español. A continuación fue aplicada una lectura de un texto sobre la diferencia entre los términos **Español o Castellano**.

Texto aplicado en la 1ª clase:

#### CASTELLANO O ESPAÑOL

Castellano o español – ambos nombres designan la lengua en que fue escrito el Don Quijote, obra maestra de la literatura universal.

Nació en Castilla (“región de castillo”), prevaleció sobre los dialectos afines y se fue extendiendo – salvo en Portugal – por toda la Península Ibérica, hasta tornarse idioma culto nacional. Más tarde se propagó a las inmensas regiones descubiertas y civilizadas por los españoles en América y Oceanía.

También se hablan, en España, otras lenguas, con importantes literaturas: el catalán (de Cataluña), el gallego-portugués (de Galicia) y el vascuence (del País Vasco). Están también dialectos como el andaluz, el leonés, el castellano etc.

Hace cinco siglos llegó el castellano al Nuevo Mundo y se derramó por el continente, desde México hasta Tierra del Fuego, excepto Brasil y las Guayanas. Hoy el español es uno de los idiomas más importantes del entorno

turístico, comercial, profesional y cultural. Sólo en Estados Unidos hay más de 20.000.000 de hispanohablantes.

(Adaptado de del Becker. Manual de Español. São Paulo, Nobel, 1982)

Texto I: Español o castellano. Fuente: RAMONOS & JACIRA: **Españolespaciación**: ensino médio: volume único. São Paulo: FTO, 2004 – Coleção Delta. (p. 15).

La actividad inicial se dio por una lectura silenciosa desde el objetivo de familiarizarlos con la lengua y reconocimiento léxico. Tras la lectura fue explicado términos gramaticales, cuyo interés les pareció importante. Como posibilidad adicional, los alumnos escucharon la canción de Alejandro Sanz, (Nada por mí), acompañada de la letra. Esta tarea les ampliaba la comprensión auditiva y lectora de ellos.

En esta clase fue planteada desde la aplicación de los métodos gramático traducción, directo, método audio oral y enfoque comunicativo por tarea. Abajo seguiremos con los relatos de clase de los alumnos con la escritura y reescritura de la primera clase.

### TEXTOS DEL ALUMNO X:

<p><b>1º PRODUCCIÓN – 09/04/2011</b></p> <p>El primero <b>dia</b>, fue de conocimiento un poco <b>timidos</b>, una <b>presentacion</b> del contenido que será trabajado en clase. <b>origen</b> de la <b>língua</b> abecedario.</p> <p>Después <b>maisdescontraidos</b>, fue <b>masfacil</b> para nosotros a pesar de la maestra hablar un poco rápido, fue una tarde buena. <b>A</b> maestra habla con solidez eso fue <b>boune</b>, <b>uvimos</b> una música de Alejandro Sanz con espacio para escribir que entendemos.</p>	<p><b>ANOTACIONES</b></p> <p>Como concluir una frase quando ha verbo? Para escrever este pequenotexto tive umas dificuldades. OBS: Esquecer o português e passar a pensar em espanhol.</p> <p><b>GLOSÁRIO:</b> MAIS: MÁS MAS: PERO – DIA: DÍA LÍNGUA: LENGUA BOUNE: BUENO OUVIMOS: OÍMOS A: LA</p>
<p><b>RESCRITURA DEL 1º PRODUCCIÓN</b></p> <p>El primero día, fue de presentación de los contenidos que nosotros vamos a estudiar. La profesora habló que las clases serán teóricas prácticas y <b>espositivas</b>, además tenemos visual y audiovisual para nuestra mejor comprensión.</p> <p>Nuestra <b>avaliación</b> se dará a partir del momento que <b>hacemos</b> textos acerca de que fue trabajado en clase y la participación en las actividades. Trabajamos el abecedario, <b>asdiversidad</b> lingüística de España (gallego, catalán y vasco).</p> <p>Pasado la vergüenza fue más fácil para nosotros</p>	<p><b>ANOTACIONES</b></p> <p><b>GLOSÁRIO:</b></p> <p>ESPOSITIVAS: EXPOSITIVA AVALIACIIÓN: EVALUACIÓN HACERMOS: HICIMOS AS DIVERSIDAD : LAS DIVERSIDADES SEGURANÇA: SEGURIDAD BOM: BUENO</p>

<p>hacer alguna pregunta para la profesora, ella habla muy bien un poco rápido, pero con solidez y <b>segurança</b>. Para un primero día fue mucho <b>bom, nuestro encontro</b> con una lengua <b>extranjera</b></p>	<p>ENCONTRO: ENCUNETRO ESTRANJERA: EXTRANJERA</p>
--	---

Aquí se puede percibir que este alumno por ser muy atento a lo que se pasa en la clase, relata cómo fue su aprendizaje. Lo que fue debido a la oportunidad que tuvo con su rescritura textual. Por la rescritura pudo revisar todo lo que ha visto, pasando del momento de planificación para lo de transcripción y revisión. Es decir, este alumno estaba pasando por el proceso de composición en que segundo Cassany (2004, p. 923) “Escribir es una tarea cognitivamente compleja que va mucho más allá de la resolución de dudas ortográficas o de redacción de la prosa. Los escritores expertos toman conciencia del contexto en el que se inserta su discurso (comunidad discursiva, tema, género, etc.)”. Esta es una óptima oportunidad en que el aprendiente experimenta el acto de reelaborar su propia práctica en la escritura.

Comprendiendo que este proceso de la expresión escrita no es tan simple de desarrollar, ya que la escritura integra una serie de saberes, conocimiento del lenguaje con las formas estructurales, vocabulario etc. y, luego, los procedimientos de información y organización del texto. Este texto del alumno refrenda bien al enfoque procesual, en que pudo desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos, aprovechando al contenido a través de práctica de la escrita.

La primera producción del **alumno Y** que presenta un contraste en relación al alumno anterior, sintetiza lo que ve también en las clases. El **alumno Y** tiene una evolución mucho más lenta, cuya dificultades demuestran que cada individuo en clase tiene un tiempo propio para demostrar su aprendizaje y para relacionar lo que ha estudiado con la aplicación por escrito.

### TEXTOS DEL ALUMNO Y

1º PRODUCCIÓN 09/04/2011	ANOTACIONES
<p>En nueve de abril del dos mil <b>e</b> once <b>o</b> que <b>trabajamo</b> en las clases, fue una lectura del contenido del curso, fue una tarde muy esperanza hacia nosotros. Después <b>ouvimo</b> una música del Alejandro Sanz fue muy provechoso. La maestra <b>hablou</b> en español el</p>	<p>Tive muita dificuldade em fazer este texto, acho complicado. Passei o dia todo. <b>GLOSARIO</b> E: Y</p>

<p>tiempo todo con clareza, <b>in</b> principio <b>um</b> poco rápido, después a pedido <b>pasoua</b> hablar mas <b>devagar</b>, fue muy bueno.</p>	<p>O: EL                  TRABAJAMO: TRABAJAMOS                  OUVIMO: ESCUCHAMOS                  HABLOU: HABLÓ                  IN: AL                  UM: UN                  DEVAGAR: DESPACIO</p>
---	---

REESCRITURA DEL 1º TEXTO	ANOTACIONES
<p><b>En primer</b> clase del curso tenemos una presentación del material visual y audiovisual para una mejor comprensión del alumno.</p> <p>La maestra habló que tenemos que hacer texto de todo lo que fue trabajado en las clases. Ella también habló como se originó la lengua española. Después escuchamos una música de Alejandro Sanz muy buena. La maestra habla muy bien en español.</p>	<p>DUDA EN CUANDO USAR (E O Y)</p> <p><b>GLOSARIO</b>                  EN L PRIMER: EN LA PRIMERA...</p>

Es evidente que este alumno intenta hacer la actividad propuesta. No hay tanta énfasis en su escritura, ya que prefiere escribir sobre cosas más sencilla, dando prioridad a lo que le parece ser más fácil, como narrar cortas observaciones que ha percibido en la clase. Y, poco menciona a respecto del contenido estudiado en clase. Su primer texto así como la rescritura, no presenta un buen desarrollo. Además, sin embargo, **el alumno Y** intenta producir glosarios propuestos por la profesora, aun así, poco hace anotaciones para cuestionarse.

Así pues, aquí es posible comprobar el momento del proceso de aprendizaje, cuyos comportamientos son importantes desde estas cuestiones. De acuerdo con Cassany, adquirir la escritura leyendo y comprendiendo textos escritos ofrece una lectura mucho más amplia, cuanto a cualquier aprendizaje. Y, para que uno pueda acceder automáticamente todas las reglas gramaticales y textuales es importante la práctica continua de escritura.

Muchas personas piensan que los buenos escritores no escriben borradores, que redactan directamente la versión definitiva del texto.” “En realidad los buenos escritores suelen ser [...] los que escriben más borradores, los que corrigen y revisan cada fragmento [...]” (1990, p. 65)

Como los planes no salían igual antes y después de partir las clases, lo interesante es que los textos de los alumnos también no salían igual, porque trabajaban

con tantas cosas que ellos quedaban en conflicto en la hora de escribir sin saber lo que poner en el papel, pero no porque no sabían, sino porque tenía muchas cosas que aprendieron y hablaron en las clases.

En la vida real no escribimos de manera silenciosa, sino en continuo diálogo con otros. Preguntamos, consultamos, tomamos ideas prestadas, reformulamos discursos ajenos, etc. ¿Por qué convertir entonces las tareas de escritura en un trabajo solitario, sin referentes o con pocas posibilidades de compartir y reflexionar sobre lo que se ha hecho? No sólo la conversación forma parte de la composición, tampoco es posible escribir bien, si no se puede «leer comprensiva y analíticamente los esquemas y los borradores que se van o la versión final» (Cassany, 2005).

#### **4. LA EXPERIENCIA DE LA PRODUCCIÓN EN EL CURSO PILOTO**

Como ya fue dicho el curso ha pasado por dos momentos importantes para la realización de las tareas de los alumnos, como también para la comprobación de la pesquisa, pues era para lograr el aprendizaje de la escritura por medio de elementos que compone la lengua lo que trabajamos al inicio del curso, con las concepciones de donde viene la lengua y quién la habla como constituye su forma, aprendiendo las destrezas lingüísticas, siendo de producción y comprensión.

Para que más tarde ellos sea capaz de hacer lecturas y producir sus textos empleando los conocimientos lingüísticos vistos en el curso, como también añadir sus conocimientos previos para introducir en las interpretaciones de textos en cómics, de una manera que ponga en evidencia sus estrategias de lecturas para que llegue a su comprensión siendo autoridad de su propio conocimiento. Así, la segunda parte del curso hemos trabajado con lecturas de los cómics de <sup>1</sup>Mafalda para en seguida tener la comprensión a través de la producción textual con el objetivo de leer e identificar temas de la actualidad y comentar el contenido significativo. Primero fue presentado a los alumnos el resumen de la biografía de Mafalda apuntando sobre quién era ella, con quién vivía, quién eran sus padres, parientes, donde nació. Además de los temas abordados por la chiquilla, Mafalda.

---

4. Es importante aclarar que nuestro objetivo de trabajar con Mafalda no es el análisis del discurso, sino un como soporte de lectura para los alumnos, ya que los cómics despierta curiosidad y recupera el conocimiento previo del alumnado en determinados temas abordado.

Tras este momento, los alumnos pudieron compartir la lectura de los cómics de Mafalda y en seguida conocer un poco más sobre las estructuras comunicativas de los cómics. Por último, ellos desarrollaron una producción textual destacando un tema que les parecía tener sentido con la historieta, siempre seguida de comentarios. Desde estas orientaciones fue posible constatar aún más confianza para realizar las tareas que la profesora investigadora aplicaba en clase.

Las actividades de los mismos alumnos que fue presentado al inicio se seguirá como corpus y desarrollo de este trabajo. Sin embargo, es importante aclarar que aquí ellos no tuvieron tiempo de reescribir sus textos, ya el tiempo institucional registraba el término del curso. Así pues, fue elegido una actividad de los **alumnos X** y **Y**. En el momento de la realización de la clase fue aplicado los métodos de enseñanza; método audio lingual, enfoque comunicativo por tarea y método directo.

#### ACTIVIDAD DEL ALUMNO X



Fuente: <http://www.todohistorietas.com.ar/tiras1.htm>

#### TEMA: "POLÍTICA"

"Comprendo que el cómic de Mafalda nos presentan como comunismo los poderes políticos, que no tienen una buena representación, sea, la grande división territorial que es mala **destribuida**, haz con **do** que las personas tengan **mal** condiciones de **salude** y de seguridad, principalmente educación por falta de investimento. Todo eso ocurre porque el dinero concentrarse en las manos de pocos".

En las producciones del **alumno X** sobre el cómic de Mafalda, se percibe que fue usado el diccionario para ayudarlo a escribir. Esta constatación se da por la observación de los pocos equívocos de escrita. Se mantiene una coherencia en todo el texto, atendiendo la propuesta de la actividad. Se identifica que los temas presentes les parecían más simples para desarrollar, ya que estaba relacionando la situación presente con sus conocimientos previos a la hora de explicar lo que se decía cada uno de los cómics.

El alumno leer y relaciona la situación que se pasa en la tira para hablar de la distribución de renda, representa la indignación en relación a los poderes públicos, y eso solo es posible porque el alumno consigue emplear sus experiencias, que va directamente de encuentro a lo que corresponde a la política de manera general, por eso apunta para las cuestiones sociales que supuestamente ha vivido, por esto está tan evidente en su texto.

Es posible decir que este alumno hace una lectura empleando el modelo **TOP-DAW**, descendente. Se trata de un lector que empieza haciendo uso de sus conocimientos previos, estableciendo hipótesis sobre el contenido para después tratar de verificarlas en el proceso de lectura. De acuerdo con Solé (2008) cuanto más información posea el lector sobre el texto, menos necesitará “fijarse en él”.

Para realizar estas actividades hay que considerar lo que le alumno traiga consigo. Así, siendo Kleiman (2008) afirma:

“Que el conocimiento previo es imprescindible para la comprensión, pues es a partir del conocimiento que el lector es capaz de hacer inferencias que relacionan el texto con las informaciones implícitas formando, así, un sentido coherente. De esta forma, el contexto social influye de manera significativa en la consolidación del sentido” (p. 22).

Se sabe que todos los textos que se plantea desde lecturas o textos auditivos, no son iguales el nivel de comprensión. Ya que cada persona leer y manifiesta varias deducciones producidas a la hora de su en entendimiento.

La misma actividad fue aplicada para el **alumno Y**, pero una vez más, es posible verificar que cada individuo posee su tiempo de aprendizaje porque las inferencias de este alumno son pocas en relación al **alumno X**



Fuente: <http://www.todohistorietas.com.ar/tiras1.htm>

“Ella habla que chica como ella **tem** que ir en la escuela todos los días y gente grandes tiene que cumplir con sus obligaciones”

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Delante del trabajo presentado, se buscó apuntar varios aspectos acerca de la expresión escrita y comprensión lectora, comprendiendo que enseñar a escribir es una actividad compleja. Consiste en crear en los estudiantes la motivación de expresarse por escrito, en ofrecerles modelos de trabajo y criterios que les sirviesen de guía, para el proceso de escritura, además de sugerir estrategias para resolver los problemas con que se encuentran y a darles la oportunidad de poner en práctica ejercicios variados y sugerentes; consiste, por lo tanto, en romper sus abstenciones ante la página en blanco.

Fue observado a lo largo del trabajo cuanto los conocimientos previos de los alumnos influyen, y que los profesores deben considerar las experiencias que el alumno traiga consigo, ya que es imprescindible para influenciar una buena lectura y escritura. Además, se pudo comprobar la hipótesis que al inicio del trabajo, el alumno que tiene más edad posee, más argumentos en la hora de la lectura y de escritura, contrariando desde la aplicabilidad la teoría del período crítico planteado por Chomsky, cuyo pensamiento aporta que un joven tiene más capacidad de aprender una lengua con más facilidad ya que uno con más edad.

Lo que fue percibido en la investigación es que la tesis arriba citada no tuvo éxito, ya que las actividades puestas en el corpus del trabajo fueron de alumnos con edades opuestas, es decir, el **alumno X** es una alumna de 40 años de edad y que ha desarrollado muy bien las actividades y consecuentemente ha aprendido la lengua mucho más rápido de lo que el **alumno Y** que es aquel que fue apuntado como lo más lento en su aprendizaje, este todavía tiene 16 años. Lo que significa que según la teoría de Chomsky, era ese alumno que debería aprender más rápido la nueva lengua.

Lo que se puede garantizar en este trabajo es que cada uno tiene su ritmo y tiempo de aprendizaje, cuyos conocimientos previos y lectura de mundo contribuyen mucho más a la hora de aprender en las clases de EJA. De este modo, fue constado que el acto de escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo, de modo que el acto de la escritura se materializa a través de un proceso en el cual el escritor imagina a la recepción, formula objetivos, desarrolla ideas, produce

anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para satisfacer las expectativas propuestas.

## 6. REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. In.: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org), **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Pontes, Campinas, S.P.1995.

CASSANY, Daniel. **Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita**. En; (1990, p. 63-80).

CASSANY, Daniel. **La expresión en L2/ELE**. Madrid: SGEL, 2005

CASSANY, Daniel. **La expresión escrita** en Sánchez Lobato, J. Y Santos Gargallo, J. (dir.) Vademécum para la formación de profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera, Madrid: SGEL, (2004, p. 917-942).

FILHO, José Carlos P. de Almeida. **O professor de língua estrangeira em formação/ José Carlos P. de Almeida Filho (org)**. 3ed, Campinas, SP: Pontes Editores,2009.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Arco/libros, S. L. Madrid, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Teoria da Instrução e do Ensino**. In; Didática. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério. Série formação do professor), p. 51/76.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**/José Carlos Libâneo. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério série formação do professor). 1990.

LEFFA, Wilson, J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzanato, 1996.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**/Pierre Martinez; tradução Marco Marcionilo – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAZ, LuizRidrigues. **La expresión escrita en la clase de E/LE**. (Estudios Hispánicos, Universidad de Barcelona). ASLE. Actas IX, 1998.

KLEIMAN, Ângela. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. In; Kleiman, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

RÓNAI, Paulo.**Tradução Literal e Efeito de Estilo**. In: Escola de tradutores. 4. ed.ver. eampl. Rio de Janeiro, Educom, 1976.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens,métodos e técnicas de ensino/ Maria Inez Matoso Silveira**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

## A PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS CRENÇAS

Claudia Regina Soares FERREIRA (UEPB)  
Agudelo Gustavo Enrique CASTELLÓN (Orientador-UEPB)

**RESUMO:** Este artigo converge em um quadro de investigação sobre a análise das crenças dos alunos/professores estudantes de língua estrangeira (língua espanhol), a fim de refletir, de que maneira as mesmas pode influenciar em sua prática de ensino. Como pressupostos teóricos utilizamos (Larsen-Freeman, 1986, 1993, Clark y Peterson, 1986, Lucynck, 1989 y Brinddiley, 1984, Flores, 1995) entre outros. Barcelos, (2004) e muitos outros compõem vastas nomenclaturas, que procura entender os fatores que podem contribuir para determinar a atuação do professor de LE. Segundo os autores para tratar de compreender como os professores enfrentam as dimensões do ensino, é necessário examinar as crenças e os processos do pensar dos mesmos e como elas afetam nas escolhas de sua metodologia. E para os mesmos esta visão do ensino implica uma dimensão cognitiva, outra afetiva e outra comportamental. A importância do estudo se deve, principalmente, ao feito de que elas interferem, de maneira general, nas ações dos professores e nas escolhas das metodologias utilizadas em suas aulas. Para isso utilizamos um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, baseados nos questionários encontrados em Freeman (1984). A pesquisa que utilizamos foi de natureza qualitativo-quantitativa. O perfil das pessoas que responderam ao instrumento de pesquisa são alunos/estudantes da Universidade Estadual da Paraíba de língua hispânica que estão entre o quarto e o nono período que também atuam em escolas das redes públicas e privadas. Concluiu-se que as crenças são originadas a partir de experiências significativas vivenciadas pelos alunos/professores, baseada em sua formação e principalmente como aluno de LE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor, Prática de ensino; Crenças.

### 1. INTRODUÇÃO

O ensino do espanhol como segunda língua (L2) se faz necessário diante da realidade socioeconômica, na qual o Brasil está inserido, uma vez que, além da relação econômica que o país vivencia, neste caso, um intercâmbio cultural, que faz com que o espanhol se torne um idioma cada vez mais presente na realidade brasileira, seja por proximidade geográfica entre Brasil e outros países que tem o espanhol como língua oficial, seja por semelhança linguística ou ainda por ser considerado o segundo idioma mais usado na comunicação no mundo depois do inglês. Ao se pensar sobre estudo de língua L2 como algo importante para a aprendizagem, faz-se necessário refletir sobre como as crenças dos alunos/professores podem influenciar na relação com o conteúdo e o processo do ensino.

As crenças têm um papel muito importante no processo de formação do professor, segundo Clark e Peterson, (1986) e Luyneck, (1989), “para tratar de compreender como os professores enfrentam a estas dimensões no ensino, é necessário examinar as crenças e processos de pensamento subjacente nas ações dos professores”. E para os mesmos esta visão de ensino implica uma dimensão cognitiva, outra afetiva e

outra comportamental. Nosso objetivo principal com esse trabalho é pesquisar quais são as concepções dos professores com relação ao ensino de língua LE e por isso resolvemos estudar as crenças. A importância do estudo se deve, principalmente, ao fato de que elas interferem, de maneira geral, nas ações dos professores e na metodologia utilizada em sua aula.

O Objetivo geral de nosso estudo é analisar como as crenças dos alunos oriundos do curso de língua espanhola do quarto ao nono período que já exercem a docência na área, e como essas crenças afetam na hora das escolhas de suas metodologias. Um objetivo mais específico foi observar como o professor reflete sobre sua própria prática de ensino, e como isso se reflete em suas crenças e metodologias. A pesquisa que utilizamos é de natureza qualitativo-quantitativa.

Tem-se realizado diversos tipos de estudos ao longo da história em relação à prática educativa, na qual FLORES (1995) situa tal prática no paradigma de investigação baseado no pensamento do professor como um ser reflexivo, que se interessa por as crenças e concepções dos professores. Já segundo Freeman (1992 apud BRINDDLEY, 1984):

“[...] as crenças dos professores sobre a aprendizagem podem basear-se em sua formação, sua experiência docente o incluso sua experiência como alunos de línguas. Quando o aluno e professor se encontram pela primeira vez, podem trazer com eles expectativas diferentes não só acerca do processo de aprendizagem em geral, mas também acerca do que vai aprender em um curso determinado e como se vai aprender” (p. 95).

O ensino é uma atividade pessoal e de cooperação entre alunos e professores, é necessário que ambas as partes estejam prontos para doar-se, de um lado está o conhecimento e, do outro, quem quer aprender algo.

## **2. REFLEXÕES A CERCA DAS CRENÇAS DOS PROFESSORES**

As competências necessárias para que o sujeito seja integrado com seu meio social passam, sem dúvida alguma, por usos específicos da linguagem, e a escola negligencia muitas vezes o desenvolvimento do aluno nesse âmbito. Por este motivo, os professores têm recebido muitos pedidos para que mobilizem seus esforços no sentido de redirecionar práticas do ensino.

Não nos falta respaldo das instâncias superiores para que o ensino de língua, seja estrangeira ou portuguesa, seja reorientado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Sistema de avaliação da Educação Básica (SEEB), por exemplo, legitimam um ensino de língua estrangeira direcionado para seu uso social. As Orientações Curriculares<sup>1</sup> para o Ensino Secundário (documento do Ministério da Educação do Brasil, que ensina os rumos que deve seguir a educação nos centros de ensino no país), no capítulo dedicado aos conhecimentos de espanhol, estabelecem orientações para que o ensino seja de qualidade e alcance os objetivos esperados, e também se propõe uma reflexão sobre o papel educativo da língua, considerando sua importância no contexto atual.

Antes de abordar propriamente o objeto do nosso trabalho, se faz necessário conceituar o que é o elemento de prática reflexiva do professor. Frequentemente, os professores tomam decisões com base nos seguintes elementos:

- a) Experiências em aulas;
- b) Conhecimento geral
- c) Valores pessoais.

Segundo McKay, Sandra (2003, p.4) “[...] os professores passam muitas horas em sala de aula, tanto o aluno quanto o professor, essas experiências criam bases para suposições particulares a respeito do papel do professor, o papel dos alunos, e sobre o que contribui para que uma aula seja boa ou não.” Com frequência, os professores aproveitam-se dessas crenças quando tomam decisões sobre sua própria aula.

“A crença constitui uma convicção, opinião ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está junto às experiências vivenciadas ou nas instituições, o tipo de personalidade ou influências de terceiros, pois elas são constituídas socialmente e repercutem em sua intenção, ação, comportamento, atitudes, motivação e expectativas para alcançar determinados objetivos. Ao longo do tempo elas podem mudar” (ALVARES, 2007, p.200).

Um das dificuldades da própria investigação foram discernir crenças, de acordo com Bodur (2003), Handal (2003), Moreno (2000) e Ponte (1999), as crenças do professor são ideias pouco elaboradas, gerais ou específicas, as quais formam parte do

---

<sup>1</sup>BRASIL, Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

conhecimento que possui o docente, mas carecem de rigor para mantê-las e influem de maneira direta em seu desempenho. As crenças servem como filtro para tudo aquilo que supõem o processo ensino/aprendizagem.

Podemos apontar que as crenças do professor têm as seguintes características:

- Estão associadas às ideias pessoais. Especificamente, quando o professor toma uma decisão no processo ensino-aprendizagem, dependem mais de suas próprias ideias afetivas e experiências que de um conhecimento fundado e de uma formação profissional específica, tanto em didática como na a própria língua.
- Influem no processo ensino–aprendizagem; tem um valor afetivo; são tipos de conhecimentos; que se justificam sem rigor algum.

Ao tornar-se profissional, os professores já adquiriram conhecimento suficiente do conteúdo que ensinam dos apêndices e do processo de aprendizagem, dos objetivos do curso e do planejamento, do gerenciamento das aulas se da interação. A maioria das vezes, a decisão sobre o que tem que fazer na sua aula é baseado no que aprenderam em suas instruções acadêmicas.<sup>1</sup>

Segundo Barcelos (2004, p.127), o interesse em estudar as crenças começa nos anos setenta, não com este nome ao início, mas, Hosenfeld, em seu artigo 1978, "mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos" citada por Barcelos<sup>2</sup>, já informava a importância da visão do aluno sobre o ensino da linguagem, a aprendizagem de língua estrangeira e suas experiências. Mas, somente em 1985 o término "Crenças sobre a aprendizagem de língua" foi apresentada a (linguística Aplicada), com Balli-"Belief about language learning inventory", elaborado por Horwitz (1985).

No Brasil, segundo Barcelos (2004), o conceito somente ganhou força na década de noventa com as pesquisas de Barcelos (1995), Leffa (1991) y Almeida filho (1993). Estas mostram como as "crenças são capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem dos alunos, e a mesma pode influenciar as práticas de ensino do professor. Os professores têm valores educacionais, políticos, sociais e morais baseado em suas experiências particulares". Esses valores podem influenciá-los nas decisões que tomam em sua prática de ensino.

---

<sup>1</sup> Op. Cit. 2003,p.4.

<sup>2</sup>Ibid.

Encontramos varias definições para a palavra crença, mas, para este trabalho vamos ficar com a definição de Alvarez (2007 p 200).

### 3. METODOLOGIA

Analisando os dados é de suma importância definir o perfil das pessoas que responderão ao nosso instrumento de pesquisa, são alunos/estudantes da Universidade Estadual da Paraíba do curso de Letras de Língua Espanhola que estão entre o quarto e nono período que também atuam em escolas das redes públicas e privadas. O total de alunos que estão matriculados é de oitenta, no qual somente quinze dos oitenta alunos responderam.

Esta pesquisa surge de alguns questionamentos feitos durante aula de prática I, a través de reflexões de como a crença pode influenciar na vida do professor e do aluno; porque é importante conhecer as crenças dos alunos; Que crenças têm os estudantes universitários brasileiros que aprendem Espanhol? Qual é o papel do professor e do aluno? E o que espera o professor de seus alunos?

Para isso utilizamos um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, baseados nos questionários encontrados em Freeman (1984, p.38).

Diferente de outras formas de fazer pesquisas, os questionários contem questões pré-determinadas apresentadas de forma escrita e, de acordo com Muldoon<sup>1</sup>, estes oferecem um modo alternativo de recorrer a dados que podem ser explorados mais detalhadamente a través de perguntas. A autora ressalta que os questionários têm algumas vantagens; requerem menos tempo na aplicação; as pessoas podem responder mais rápido às questões e como as respostas são escritas, o investigador não necessita registrá-las como uso de técnicas suplementares como, por exemplo, gravações e/ou outras.

Por outra parte, o questionário requer maior tempo de preparação das questões e exige maior cuidado, pois o investigador necessita garantir a clareza das questões para que estas sejam interpretadas de forma independente e sem ambiguidade pelo sujeito da investigação.

Segundo Freeman, as crenças têm dois focos principais no processo do ensino/aprendizagem. “A primeira está relacionada às crenças dos alunos que entram na

---

<sup>1</sup>Op.cit., p.129

classe comum pensamento já formado que podem influenciar de maneira fundamental em sua motivação de aprendizagem”. Muitos modelos de aquisição das línguas estrangeiras atribuem um papel decisivo às crenças dos alunos (BIALYSTOK, 1978) suas expectativas acerca da aprendizagem de LE, suas percepções acerca do que é fácil ou difícil em uma LE, assim como o tipo de estratégias de aprendizagem que preferem.

As crenças (convicções) que estes alunos/professores compartilham sobre a aprendizagem podem definir-se assim: O ensino/aprendizagem do Espanhol se faz importante graças à relação socioeconômica que nosso país – Brasil - está vivenciando.

AL: I“- O ensino do espanhol é de fundamental importância hoje em dia já que o Brasil é um dos poucos países da América do Sul que não fala espanhol e a aprendizagem se faz necessária e acredito que estamos no caminho certo”.

AL: II“- Existem muitas dificuldades no ensino de LE a causa do governo e também da formação do professor. Isso atrapalha a aprendizagem do aluno”.

AL: II “- É de grande valor comercial e também é de fonte social”.

Nossa investigação sobre as crenças dos professores indica que se deriva de muitas origens:

a) Sua própria experiência como aluno de língua:

AL: I “- Procede de estudos já feitos no passado quando ainda fazia outra licenciatura, também de conversas que tenho com meus amigos [...]”.

AL: II “- Baseada em muitos teóricos que vi na graduação e também com o que vejo nas aulas”.

AL: III “- Desde universidade até as pesquisas em livros, internet, entre outras”.

AL: VI “- Das experiências em aulas e das conversas com outros professores e até mesmo de como recebi o idioma quando ainda estava na escola”.

Segundo Kindsvatter, Willen e Ishler (1988). “Todo professor foi antes aluno e suas crenças sobre o ensino são frequentemente um reflexo da forma em que a eles os ensinaram”.

Kennedy (1990) em um informe para a U.S. *National Center For Researchon Teacher Educacion*, descreve aprendizagem da seguinte forma:

“No momento em que obtemos nossa licenciatura, temos observando os professores e participando em seu trabalho durante mais de 3.060

dias. Em contraste, os programas de formação de professores [de pós-graduado] normalmente incluem [aproximadamente] 75 dias partindo aulas. ¿Que pode realmente suceder estes 75 dias para alterar significativamente as práticas aprendidas os anteriores 3.060 dias?

b) Conhecimento do que funciona melhor:

Todos os alunos/professores responderam que a melhor forma de ensinar LE/E, é através de aulas de conversação, música, leituras, escutando e conversando com nativos. Suas crenças sobre o ensino estão em toda sua experiência como aluno. Podemos apontar três enfoques diferentes: Um baseado nas destrezas (compreensão, produção oral e escrita); outro baseado em regras (gramaticais) e outro baseado em funções (comunicação interativa e aprendizagem cooperativa).

AL: I “- Através de conversações, leituras, músicas e vídeos e da escrita”.

AL: II “- Aprender através do professor com músicas, leituras de textos”.

AL: III “- Lendo e interpretando textos, escutando músicas, para quem tem a oportunidade de conversar com nativos é importante, escutar e assistir filmes em espanhol”.

c) O que espera o professor de seus alunos:

O ensino é uma atividade muito pessoal e os professores também trazem consigo expectativas distintas a respeito do que espera de seus alunos, estas podem ter êxito ou não.

AL: I “- Espero que ao menos haja um interesse de sua parte para aprender mais coisas da língua. E eu espero contribuir para isso aconteça em cada aula”.

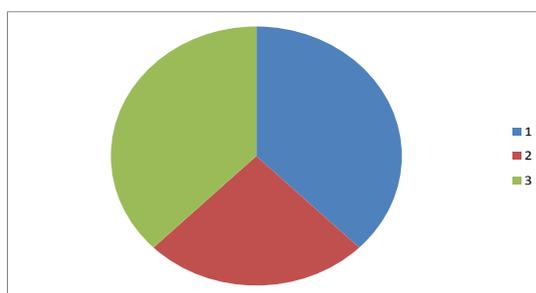
AL: II “- Que entendam a importância do espanhol, que gostem do estudo da língua espanhol e que despertam inclusive o desejo de conhecer outros países, outras culturas a exemplo da Argentina, Peru, Colômbia, ou seja, alguns o pelo menos 1 dos 21 países que tem o espanhol como língua oficial. Também que reconheçam a ajuda que vão ter no futuro em seus estudos universitários e profissional”.

AL: III “-Espero sempre que dêem o melhor, que consigam expressar-se no idioma e compreendê-la”.

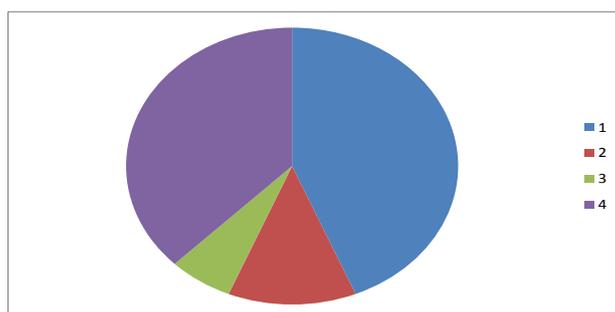
### Representação Gráfica

1. Mais de 3 anos.
2. Mais de 1 ano.
3. Não responderam.

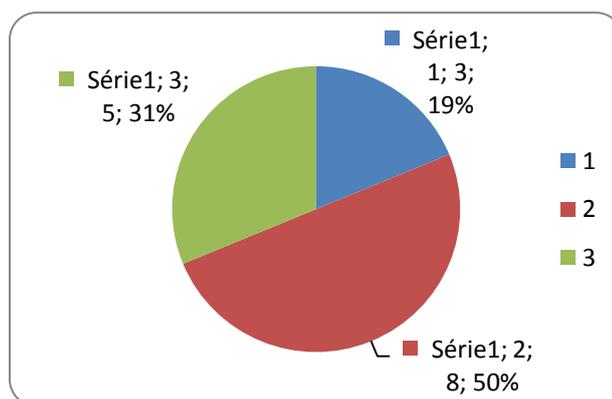
1. Escolas públicas e particulares.
2. Só públicas.
3. Só particular.



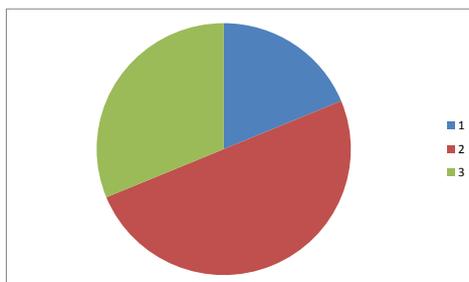
1. Transmitir conhecimento, cultura e como segunda língua.
2. Não só gramática.
3. Ensino para todos.
4. Cultura e segunda língua



1. Livros, internet, vídeo e filmes.
2. Teoria e sala de aula.
3. Não responderão.

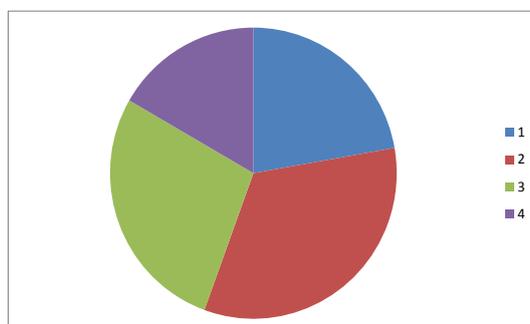


1. É de grande valor comercial.
2. É muito importante. (economia)
3. O professor tem que despertar o interesse do aluno.



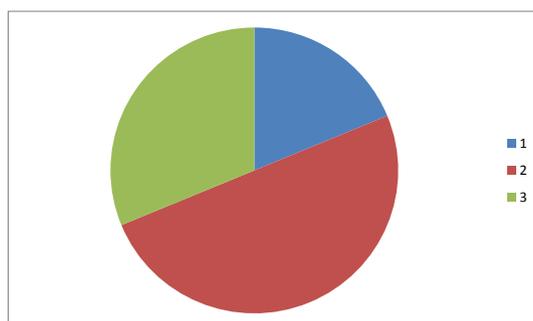
571

1. Uma língua muito importante para comunicar-se.
2. Mercosur.
3. Uma língua que está em expansão.
4. Similar ao Português.

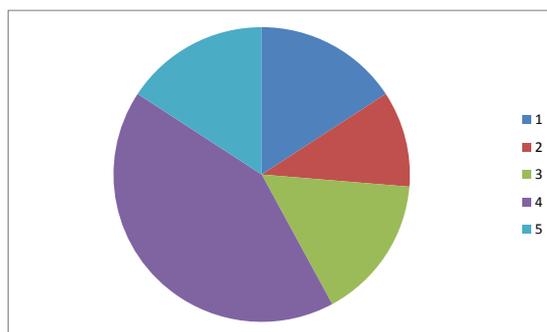


1. Fonética.
2. Gramática.

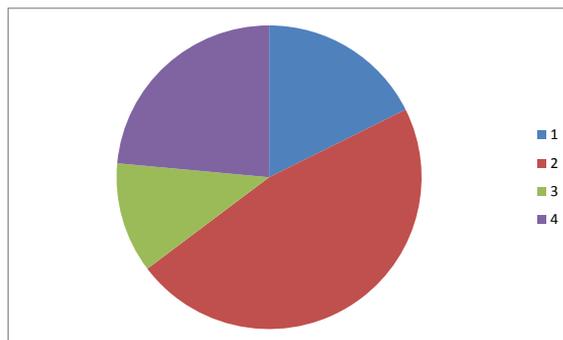
3. Não responderam.



1. Comunicando-se com nativo.
2. Professor como um meio de conhecimento.
3. Praticando.
4. Lendo e interpretando texto, escutando música, vídeos e escrevendo.
5. Interação entre alunos e professores, aula com dinâmicas.



1. Que tenham atenção.
2. Que tenha vontade de aprender.
3. Não responderão.
4. Que compreenda a importância da língua.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos anteriormente dentro das concepções de crenças segundo os autores, Bondur (2003), Handal (2003), Moreno (2000) e Pontes (1999) as crenças do professor são ideias pouco elaboradas, gerais ou específicas, das quais formam parte do conhecimento que possui o docente – mas carecem de rigor para mantê-las – e influenciam de maneira direta em seu desempenho. As crenças servem como filtro para tudo aquilo que supõe ser processo ensino–aprendizagem. Nossa investigação nos levou a acreditar que cada vez mais as crenças estão relacionadas à eficácia de um professor. Já sabemos que as crenças herdam influências, de seus próprios educadores (baseada em sua formação), sua experiência docente ou inclusive como aluno de língua LE. Cada professor tem sua metodologia e acredita na eficácia dela, nas escolhas de sua metodologia, o método de ensino e a seleção do seu material didático. As crenças dos professores têm um papel importante no desenvolvimento metodológico da atividade docente, nessa investigação confirmou se que as crenças dos alunos/professores de nossa investigação estão fortemente relacionadas à sua formação e sua experiência como alunos de língua L2. Essas são guias para suas ações de aprendizagem; o professor é parte essencial desse processo. Por tanto é essencial que o professor reflita sobre suas crenças e reconstrua sempre sua maneira de ensinar.

#### 5. REFERÊNCIAS:

ALVAREZ, M.L.O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In.: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A.(org.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p.191-231.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In.: Alvares, M.L.O.; Silva K.A.(org.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campina: Pontes Editores, 2007. pp.27-69.

\_\_\_\_\_. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156,2004.

BODUR, Y. (2003). **Preservice teachers' learning of multiculturalism in a teacher education program**. PhD Thesis, Florida State University. [ [Links](#) ]

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Conhecimentos de Espanhol. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação de Educação Básica, 2006.

CLARK, C.M. PETERSON, P.L. Teachers' Thought Processer. In: Wittrocr; M.C (Ed) **Handbook of Research on Teaching**.3ed. NEW YORK, COLLIER MACMILLAV Publisher, p.255-269,1989.

CLARK, C. M. (1988). **Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teaching thinking**. Educational Researcher 17 (2), 5–12. in Pajares, M. F. (1992). Teachers' belief and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research 62 (3), 307–332.

FLORES, M. P. (1998). **Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Investigación durante las prácticas de enseñanza**. Granada, España: Comares.

MORENO, M. y Azcárate, C. (2003). **Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales**. Enseñanza de las Ciencias 21 (2), 265–280.

MULDOON, M. Non. Observational techniques for data collection. in: BURNS, A. **Collaborative action research for english Language Teachers**. Cambridg: Cambridge University Press, 1999.

PONTE, J. P. (1999). Teacher's beliefs and conceptions as a fundamental topic in teacher education. En K. Krainer, & F. Goffree, (Eds.), **On research in teacher education: from a study of teaching practices to issues in teacher education** (pp. 43–50). Osnabrück, Deutschland: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.

## O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Edvan SILVA (UEPB)<sup>1</sup>

Andreza Silva de SOUZA (UEPB)<sup>2</sup>

Felipe Santos dos REIS (Orientador – UEPB)<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho aborda a utilização de recursos tecnológicos nas aulas de língua estrangeira, assim como a intervenção do professor, o qual utilizará essa língua em estudo, como estratégias capazes de promover a aquisição de conhecimentos da língua-meta, tendo em vista que essas estratégias corroboram o ensino-aprendizagem da mesma. Neste sentido, o uso de tais recursos tecnológicos revela-se excelente para o desenvolvimento da língua estrangeira em particular, como também da linguagem em seu sentido mais amplo. Além de oferecer ao professor uma ferramenta repleta de amostras autênticas da língua-alvo, levando os aprendizes a reconhecer e a tomar para si registros variados do idioma dependendo das intenções comunicativas. Além disso, iremos mostrar algumas vantagens e desvantagens da utilização de tais recursos, como também critérios de seleção do material utilizado para os cursos de idiomas, tomando como base os diferentes níveis linguísticos dos alunos. O objetivo principal do trabalho é oferecer aos docentes, subsídios para maior integração dos alunos com a língua, os quais desenvolverão no aluno habilidades lingüísticas como: expressão oral e escrita, compreensão auditiva e leitora. Nosso trabalho tem como pressuposto teórico Fernández (2009), Holden (2009), Hadfield (2009), Almeida & Moran (2005). Chegamos à conclusão que os recursos tecnológicos apoiam o professor de línguas em sua função, contudo o professor deve adequá-lo com a real necessidade do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Recursos tecnológicos; Ensino; Língua Estrangeira

### 1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais o professor em sua função de formador de cidadãos tem, entre outros, o objetivo de levar seus alunos a utilizar diversas fontes de informação e recursos tecnológicos para a construção do conhecimento, portanto, tais recursos se mostram indispensáveis para o desenvolvimento da língua estrangeira, ou seja, no ensino de língua estrangeira os recursos tecnológicos são uma ferramenta facilitadora para o acesso à língua meta, fazendo com que os aprendizes entrem em contato não apenas com estruturas do idioma, mas sim também com seus diferentes usos, dependendo das intenções comunicativas, oferecendo ainda para o professor um apoio em mostras autênticas do idioma. A importância do uso de recursos tecnológicos na aula de língua estrangeira estaria na possibilidade de usá-los como material de apoio didático em várias áreas, principalmente as relacionadas às comunicações, como por exemplo, o ensino de idiomas.

---

<sup>1</sup> Aluno matriculado no curso de Letras da UEPB

<sup>2</sup> Aluna matriculada no curso de Letras da UEPB

<sup>3</sup> Professor da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

O objetivo principal do trabalho é oferecer aos docentes, subsídios para maior integração dos alunos com a língua, os quais desenvolverão no aluno habilidades lingüísticas como: expressão oral e escrita, compreensão auditiva e leitora.

Constata-se que a utilização de recursos tecnológicos acarreta muitos pontos positivos como também pontos negativos que na maioria das vezes, são decorrentes de seu uso inadequado ou mal orientado. Segundo Moran (1995), o uso de recursos tecnológicos deve ser feito principalmente como elemento de motivação, levando o aluno a conhecer em situações reais, o que se fala e como se fala, considerando que é de fundamental importância, fazer com que o conteúdo esteja adequado às situações vivenciadas tanto pelos nativos da língua-alvo como pelos aprendizes dessa língua. Além de que tais métodos são bem aceitos pela juventude, pois se mostram como métodos modernos e contemporâneos.

Devemos ainda estar cientes que será de extrema dificuldade a implantação de soluções pedagógicas inovadoras sem o conhecimento técnico, além de que sem o pedagógico os recursos técnicos disponíveis não serão utilizados adequadamente, ou seja, o domínio do técnico e do pedagógico não devem ser desenvolvidos de maneira separada, mas sim estes conhecimentos devem crescer juntos, simultaneamente, um proporcionando novas ideias ao outro.

O educador deve conhecer o que cada uma dessas tecnologias tem a oferecer e como pode ser feito a exploração em diferentes situações na educação. É necessário verificar-se se há ou não contribuição dessas tecnologias para o processo de construção de conhecimento. Pois pode ser que o aluno ou o professor esteja utilizando um recurso tecnológico sofisticado, mas pelo fato de não abarcar conteúdos relevantes, não efetivar a construção de novos conhecimentos.

Desta maneira, é de fundamental importância que o professor tenha experiência pedagógica, pois conhecendo as técnicas e sabendo o que é construir conhecimento, ele será capaz de indagar se tais recursos contribuem para a construção de novos conhecimentos.

## **2. A ACESSIBILIDADE AO MUNDO DIGITAL**

Hoje, a internet é uma ferramenta indispensável para aprimorar a aprendizagem, e muitas escolas brasileiras já possuem essa tecnologia à qual os alunos já têm acesso. Este privilégio de usufruir com qualidade desse recurso tecnológico tende a facilitar a

vida escolar tanto do professor quanto do aluno, ao passo que se torna gratificante para ambos.

O constante conflito de gerações de professores e pais, de um lado, alunos e filhos de outro, é muito comum. De posse do conhecimento da internet, alunos do ensino fundamental e médio a integraram como parte de suas vidas. Isso não significa que todos possuam computadores, mas que estão habituados a usá-los.

Apesar de muitos professores não terem nascido nesse mundo digital (embora a cada ano essa distância seja menor). Os que estão interessados a se adaptar a esses recursos tecnológicos têm se prontificado a se atualizar no assunto.

Segundo Valente, (1999), o computador oferece recursos importantes para a construção de conhecimento, no entanto cabe ao professor fazer uma reflexão crítica sobre as atividades de uso da informática, já que o computador não desempenha tal papel.

O professor, ao se sentir familiarizado com as questões técnicas, ele pode deter-se à exploração de atividades pedagógicas mais sofisticadas, fazendo com que o aluno se desenvolva e atinja os objetivos pedagógicos que foram determinados em seu planejamento.

Devemos ter consciência de que o mundo digital não se resume ao computador, mas também entre outros à televisão, e aos vídeos em geral, pois estes recursos são ótimos para despertar nos alunos o interesse pelos estudos sobre determinados temas ou trazer novas perspectivas para investigações em andamento.

Está claro, então que, a presença da tecnologia nas salas de aula é uma proposta bastante interessante, visto que estes recursos formam parte do cotidiano de todos, tanto de alunos quanto de professores.

### **3. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Percebe-se ainda que, há na utilização de recursos tecnológicos, vantagens como no caso dos vídeos que promovem a interação com outras culturas e idiomas, visto que grande parte da informação contida nos vídeos em língua estrangeira está relacionada com o conhecimento do aluno em língua materna. Com esse método o aluno acompanhado pelo professor pode desafiar o conhecimento lingüístico, o que amplia a cultura nele presente, além de estimular o aluno a buscar em outros meios tecnológicos

como: videogames, internet, rádio, TV, livros, jornais etc. informações que façam uso da língua, tendendo a ampliar seus conhecimentos de comunicação.

“Especialmente, no âmbito do ensino de língua estrangeira, muitos alunos costumam ver filmes no idioma original, o que certamente é um exercício interessante” (Thiel, 2009. p. 12).

Quanto às desvantagens encontradas no uso de recursos tecnológicos, se inserem muitas questões relacionadas ao aprendizado lingüístico, tais como: inadequação do uso do material tecnológico, trazendo para o aluno desmotivação e desinteresse; a falta de conhecimento tecnológico por parte do professor, que terá obstáculos para realização de sua aula; além do tempo disponível que o professor precisará para preparação da aula pretendida.

#### **4. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO MATERIAL UTILIZADO PARA OS CURSOS DE IDIOMAS**

Uma das formas de exploração didática para recursos tecnológicos sejam eles, vídeos, gravações, músicas etc. é a que costuma relacioná-los à apresentação ou prática de conteúdos específicos como, tempos verbais, preposições, adjetivos e léxico, contudo, eles podem ser utilizados para apresentar e tratar diferentes conteúdos, como a cultura de um país que usa a língua em estudo.

Segundo Eres Fernández (2009) assim como com qualquer material utilizado com fins didáticos, o professor deve tomar alguns cuidados e precauções quando for selecionar os recursos tecnológicos que levará para sua sala de aula.

Dentre os critérios mais importantes para seleção do material didático utilizado para os cursos de idiomas destacam-se:

- Verificar se há e em que medida esses materiais atendem às expectativas dos professores e alunos no que se refere à linguagem empregada, se está adequada à faixa etária do grupo, ao seu contexto e nível de domínio da língua estrangeira, além de se verificar se há variedades e/ou registros lingüísticos regionais, coloquial, formal, etc.
- Avaliar se são motivadores, ou seja, se farão com que os alunos se despertem e sejam desafiados a buscar novas formas de conhecimento.
- Analisar se possibilitam a incorporação de propostas de atividades, isto é, que tipo de atividade, que tarefa, se pode fazer após a visualização de

um vídeo ou de uma música? Como se pode incentivar os alunos a participar e a tomar para si a situação, se apropriando dela?

- Considerar a possibilidade de ser levantadas reflexões acerca dos temas socioculturais abordados em tais recursos tecnológicos.

Há ainda que pensar que os conteúdos trabalhados através de recursos tecnológicos em sala devem ter relação transversal, assim como regem os PCN's, pois estes conteúdos devem apresentar de certa forma, vida. Ainda mais se tratando de línguas, que compõem um instrumento que se revela indispensável no ato comunicativo, tendo tudo a ver com os temas transversais.

Esses cuidados e precauções não são os únicos, para cada curso ou aula o professor terá que adequar os recursos tecnológicos de acordo com suas experiências e conhecimento pedagógico, para fazer a seleção desse material.

## **5. AS QUATRO HABILIDADES**

Segundo Holden (2009) as habilidades convenientes envolvidas no aprendizado do idioma são quatro que na vida real é comum usarmos várias habilidades ao mesmo tempo.

(1) A leitura sempre foi uma habilidade fundamental na aprendizagem da língua. A leitura de textos introduz e ilustra padrões gramaticais e vocabulário que possuem um vasto campo de informações e ideias. São concebíveis textos de linguagem formal e informal, conversação e narrativa, opiniões e fatos. Há uma enorme variedade de textos que podem fazer com que os alunos possam perceber essa diversidade e familiarização dos mesmos na construção de um bom leitor. Nota-se que há uma grande dificuldade de leitura.

Muitos alunos não leem o bastante em língua materna quando então vão tentar ler em língua estrangeira terão duas vezes mais dificuldade. No entanto, essa reação será a deles diante de um texto como esse. Muitos alunos só se interessarão a ler o texto em outra língua se acharem interessante ou se houver uma razão real para tal leitura.

(2) A escrita é parte integrante da aprendizagem formal em sala de aula. Nas atividades são usados exercícios, testes e redações que são tradicionalmente para verificar a compreensão e a exatidão. O professor tem que proporcionar uma razão e um contexto para esses alunos escreverem em outra língua.

(3) A audição num idioma estrangeiro é difícil quando o entendimento depende de fatores como falante ou falantes, no qual o nível e a qualidade de vozes podem influenciar para uma significativa compreensão. Por exemplo: ouvir diálogos num toca-cds em classe, numa sala que tem o eco, já é difícil em português, quanto mais em outra língua. A motivação é um elemento indispensável para o desenvolvimento da compreensão auditiva, pois, sem nenhum motivo para ouvir se torna mais difícil ainda.

(4) A fala é uma habilidade comunicativa importante que exige alguém para executá-la podendo parecer artificial na sala de aula de idioma. Numa classe lotada de alunos fica difícil, ou seja, quase impossível de atender a todos os requisitos para um bom desempenho dos alunos com respeito à fala. No entanto, é importante que o professor não desista de falar algumas palavras, por simples que sejam, pode ser motivador para os alunos.

Na maioria dos casos de aprendizagem do idioma é fundamental o envolvimento do trabalho em conjunto. Os livros didáticos modernos proporcionam atividades em duplas e em grupo, como também exercícios em conjunto e individuais. Portanto, essas atividades envolvem a expressão oral, escrita e compreensão auditiva e leitura dos textos, que acabam implantando outras habilidades no mesmo exercício. Esses trabalhos formados por duplas ou por grupos dão oportunidade para que todos interajam de forma descontraída e tem o objetivo de aprimorar as habilidades interpessoais apropriadas.

Haverá alunos que aprenderão melhor através do entendimento das regras e dos padrões linguísticos, enquanto outros aprenderão mais rápido ao fazer exercícios no idioma estrangeiro, ou seja, conseguirão entender e responder as questões com mais convicção. Outros têm uma memória mais acessível com imagens, outros responderão com sons, em que ouvir o idioma (música) seja mais agradável. Significa aulas variadas com condições ideais e com atividades que despertam no aluno o estilo diferente de aprendizagem.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que o uso de recursos tecnológicos nas aulas de língua estrangeira é uma ferramenta que facilitará o acesso à língua meta, os aprendizes terão contato não apenas com estruturas do idioma, senão também com seus diferentes usos, dependendo das intenções comunicativas, e oferecerá ainda ao professor um apoio com mostras autênticas do idioma.

A utilização de recursos tecnológicos abarca muitos pontos positivos como também pontos negativos que na maioria das vezes, são decorrentes de seu uso inadequado ou mal orientado. O professor de língua estrangeira utilizando os recursos tecnológicos como apoio pedagógico em sala de aula terá bom êxito, desde que o faça com adequação, isto é, os utilize levando em consideração as reais necessidades dos alunos. Ademais, o professor tem que observar se na utilização do recurso tecnológico escolhido, ele traz consigo os conteúdos que desenvolverão no aluno um senso crítico.

Deve-se verificar em que medida esses materiais atendem às expectativas dos professores e alunos no que se refere ao uso da linguagem, se está adequada à faixa etária do grupo, ao seu contexto e nível de domínio da língua, avaliar se são motivadores, analisar se possibilitam a incorporação de propostas de atividades, considerar a possibilidade de ser levantadas reflexões acerca dos temas socioculturais abordados.

Além disso, também concluímos que o professor, ao se sentir familiarizado com as questões técnicas, deve ainda ter experiência pedagógica, pois assim, ele será capaz de indagar se tais recursos contribuem para a construção de novos conhecimentos.

Quanto às habilidades, verificamos que a expressão oral e escrita, e a compreensão auditiva e leitora são desafios enfrentados pelos aprendizes em outro idioma. Lidar com um vocabulário novo requer empenho, vontade, e interação nas aulas, dessa forma, o objetivo é atingir a posse do saber da língua estrangeira. Em resumo, essas habilidades têm valor permanente.

Portanto, chegamos à conclusão que há alunos que aprendem melhor com as regras e os padrões linguísticos, enquanto outros aprendem mais rápido ao fazer exercícios no idioma estrangeiro. Ainda outros têm uma memória mais acessível com imagens, outros respondem com sons. Significa aulas variadas com condições ideais e com atividades que despertam no aluno o estilo diferente de aprendizagem.

## 7. REFERÊNCIAS

- ERES FERNÁNDEZ, G. **Publicidade e propaganda: o vídeo nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.
- HADFIELD, Jill & HADFIELD, C. **Manual Oxford de introdução ao ensino da língua inglesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.
- HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

Secretaria de Educação à Distância. **Integração das Tecnologias na Educação.** Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

THIEL, Grace C. & THIEL, Janice C. **Movie Takes, a magia do cinema na sala de aula.** Curitiba: Aymar, 2009.

### **GRUPO DE DISCUSSÃO 11:**

#### **LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

EMENTA: Tendo em vista que a literatura é um importante meio de manifestação cultural no processo de ensino/aprendizagem de Línguas, é fundamental refletir sobre as relações estabelecidas entre o ensino de uma língua e a sua literatura. Por essa razão, este GD pretende abarcar trabalhos que discutam pesquisas e experiências na área do ensino de literaturas no contexto de línguas estrangeiras.

## O CONTO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

José Veranildo Lopes da Costa JUNIOR (UEPB)  
Roberta Rosa PORTUGAL (Orientadora-UEPB)

**RESUMO:** Na história do ensino de línguas estrangeiras é possível perceber a variação das práticas e das ferramentas pedagógicas utilizadas com o intuito de facilitar o processo de aquisição da linguagem. Atualmente, um dos principais objetivos do ensino de língua estrangeira é o desenvolvimento da competência oral, o que ressalta a importância do Enfoque Comunicativo, já que esse prioriza a comunicação. Nesta perspectiva, a literatura apresenta-se como uma importante ferramenta pedagógica a favor do ensino de línguas. Neste trabalho pretende-se discutir a literatura, em especial, o conto como instrumento educativo no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste sentido, nossa temática apresenta novas perspectivas, pois propõe que pensemos sobre a relevância da literatura na aula de língua e exemplifica as múltiplas possibilidades de aprendizagem a partir da utilização do conto. Além destes fatores, ressaltamos, também, sua contribuição para o desenvolvimento das destrezas (expressão oral e escrita, compreensão auditiva e leitora) que compreendem o ensino de línguas. Nesta perspectiva, enfatizaremos a metodologia de trabalho da literatura e em especial dos contos no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. No que diz respeito ao referencial teórico, nos apoiamos nas contribuições de estudiosos como Larrea (2007) e Sánchez (2009).

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Didática; Língua estrangeira.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu mediado pelas discussões sobre didáticas e metodologias do ensino de línguas estrangeiras motivadas pelo componente curricular de Prática Pedagógica II oferecida ao curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba na qual, percebeu-se a necessidade de discutir a progressão no pensamento das didáticas e metodologias de aprendizagem durante a história do ensino de línguas estrangeiras.

Notou-se que a literatura apresenta-se como uma das mais antigas ferramentas didáticas no ensino de línguas. Logo, discutiu-se qual a razão pela qual o texto literário encontra-se marginalizado nos manuais e nas aulas de línguas estrangeiras e qual a importância deste para o processo de ensino/aprendizagem de idiomas estrangeiros.

Proponho, neste espaço, algumas reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras apresentando como ferramenta didática o texto literário e, em especial o conto, sugerindo aos profissionais de línguas que repensem suas práticas pedagógicas e insiram o texto literário em suas aulas com o objetivo de dinamizar o processo de aprendizagem, além de permitir o desenvolvimento das destrezas linguísticas através do uso dos contos.

A realização desta pesquisa justificou-se pelo fato de que, apesar da literatura apresentar-se como ferramenta didática, percebeu-se que esta encontra-se esquecida nas

aulas e nos manuais de línguas. A constatação de tal fato demonstra a necessidade de mudança no panorama das metodologias de ensino de idiomas estrangeiros, além do que a temática em questão apresenta-se como um tema de atual relevância para o ensino de línguas, o que pode ser verificado pelos diversos estudos em torno da importância da literatura no ensino de línguas estrangeiras.

Nesta perspectiva, enfatizaremos as didáticas que refletem a importância do trabalho do texto literário e, em particular, dos contos no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Por questões didáticas, o presente texto está organizado em quatro tópicos. Inicialmente apresentaremos as primeiras considerações: a ficção e o conto, seguido de reflexões sobre o texto literário na aula de língua estrangeira. A seguir, exibiremos alguns pontos reflexivos sobre o desenvolvimento da competência leitora em língua estrangeira a partir do texto literário como também exemplificaremos questões relacionadas com a presença do texto literário nos manuais de línguas estrangeiras: o conto como ferramenta didática. Por fim, discutiremos os resultados através das considerações finais seguidas das referências bibliográficas.

## **2. PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES: A FICÇÃO E O CONTO**

Provavelmente, a ficção apresenta-se como um dos gêneros literários mais populares por ser composto de histórias imaginativas e de maior criação imaginária. Sabe-se que a característica peculiar desta é a narração. Contudo, deve-se levar em consideração que nem toda ficção é considerada literatura, pois para que o seja, o texto ficcional deve possuir uma linguagem mais elaborada, mais cuidada quanto à forma e possuir uma maneira peculiar de contar a história inventada. Assim, a escrita ficcional terá caráter de escrita literária. Do contrário, diríamos que qualquer história inventada seria Literatura. Segundo Coutinho (2008):

“A essência da ficção é, pois, a narrativa. É a sua espinha dorsal, correspondendo ao velho instinto humano de contar e ouvir histórias, uma das mais rudimentares e populares formas de entretenimento. Mas nem todas as histórias são arte. Para que tenha valor artístico, a ficção exige uma técnica de arranjo e apresentação, que comunicará à narrativa beleza de forma, estrutura e unidade de efeito”. (p. 49).

A palavra *ficção* tem suas origens no latim, *fictionem*. Constitui-se como um gênero literário onde a literatura de imaginação imita a vida humana através da palavra. A imitação por meio da palavra é chamada de estória. Dentro da narrativa nos interessa, particularmente, o conto, pois, trata-se de uma “estória inventada”. O conto é uma forma narrativa, um texto ficcional, escrito em prosa e de menor extensão que cria seres e acontecimentos vividos da imaginação ou da fantasia. Como todos os textos de ficção, o conto possui narrador, personagens e enredo. Para Afrânio Coutinho (2008):

“A palavra *ficção* vem do latim, *fictionem* (*fingere, fictum*), ato de modelar, criação, formação; ato ou efeito de fingir, inventar, simular; suposição; coisa imaginária, criação da imaginação. Literatura de ficção é aquela que contém uma estória inventada ou fingida, fictícia, imaginada, resultado de uma invenção imaginativa, com ou sem intenção de enganar”. (p. 49).

Desta forma, consideraremos a Teoria dos gêneros literários, que nos mostra a existência de três tipos de gêneros literários: o Épico ou Narrativo, o Lírico e o Dramático. Portanto, classificamos os sub-gêneros épicos como o conto, a fábula, o romance, a crônica, etc. De acordo com Rosenfeld (2008):

“A classificação de obras literárias segundo gêneros tem a sua raiz na *República* de Platão. No 3.º livro, Sócrates explica que há três tipos de obras poéticas: “O primeiro é inteiramente imitação” [...] O segundo tipo “é um simples relato do poeta, isso encontramos principalmente nos ditirambos”. Platão parece referir-se, neste trecho, aproximadamente ao que hoje se chamaria de gênero lírico, embora a coincidência não seja exata. “O terceiro tipo, enfim, une ambas as coisas [...]”. (p. 15).

Existe no meio literário uma tentativa de classificar os gêneros. A teoria literária nos diz que não existe gênero puro, estes estão em essência mesclando características e utilizando características de todos os outros gêneros. Em outra tentativa de classificação, diz-se hibridismo. Como comprovamos nas palavras de Anatol Rosenfeld (2008):

“No fundo, porém, toda obra literária de certo gênero conterà, além dos traços estilísticos mais adequados ao gênero em questão, também traços estilísticos mais típicos dos outros gêneros. Não há poema lírico que não apresente ao menos traços narrativos ligeiros, e dificilmente se encontrará uma peça em que não haja alguns momentos épicos e líricos”. (p. 18).

Não há uma teoria, uma concepção exata para definir o que é um conto, pois o mesmo apresenta uma “versalidade” que proíbe qualquer tentativa de definição. Como podemos verificar segundo, as reflexões de Cortázar (2008):

“Ninguém pode pretender que só se devam escrever contos após serem conhecidas suas leis. Em primeiro lugar, não há tais leis; no máximo cabe falar de pontos de vista, de certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável; em segundo lugar, os teóricos e os críticos não têm por que serem os próprios contistas, e é natural que aqueles só entrem em cena quando exista já um acervo, uma boa quantidade de literatura que permita indagar e esclarecer o seu desenvolvimento e as suas qualidades” (p.150).

É perceptivo que quem escreve uma obra, não se preocupa em moldar o seu texto nas tentativas de classificação das obras literárias. O mesmo acontece com o conto. Tentou-se ao longo da história literária classificar e tentar escrever uma teoria estática e irrefutável para o conto. Tratou-se de mais uma tentativa frustrada de classificação.

Podemos mencionar a extensão do conto como uma das particularidades que permite uma possível caracterização deste. “O conto parte da noção de limite físico, de tal modo que, na França, quando um conto ultrapassa as vinte páginas, toma já o nome de *nouvelle*, gênero a cavaleiro entre o conto e o romance propriamente dito.” (CORTÁZAR, 2008, p. 151). Contudo, sabe-se que, quem escreve não molda o seu texto às leis e normas que diziam que as obras literárias deveriam ter um molde, uma maneira única de se produzir. Logo, a proposta de caracterização do conto a partir da sua extensão física é insatisfatória. O que faríamos então, com os contos que possuem uma extensão maior e que mesmo assim foram e são consagrados pela crítica literária? Sabe-se que essa caracterização é irrelevante. Porém, em sua essência natural, o conto é um texto de extensão menor, já que foi criado para divertir o leitor nos momentos cotidianos e rápidos da vida humana, além, de permitir que o leitor utilize este gênero quando necessite de uma leitura mais rápida e eficaz.

### **3. O TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Compreendemos que a literatura é uma ferramenta didática que colabora com o rendimento do aluno no processo de aquisição de conhecimentos em língua estrangeira,

além de possibilitar o contato com mostras vivas e originais da língua estudada. Nesta perspectiva, os contos apresentam-se como uma importante ferramenta pedagógica podendo contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas e a aquisição de conhecimentos em língua estrangeira.

Assim, é importante ressaltar que o texto literário sempre esteve relacionado com o ensino de línguas constituindo-se como um dos métodos mais tradicionais de ensino e aprendizagem. No auge do estudo das línguas clássicas, se aprendia Latim traduzindo textos literários de César, aprendia-se Língua Portuguesa através da literatura de Camões ou ensinava-se Grego com o auxílio dos textos de Homero. Desta forma, verificamos que durante a história das metodologias de ensino de línguas estrangeiras a literatura fez-se presente como uma importante ferramenta didática. De acordo com Pastor (2006):

“Desde la hegemonía del texto literario en los métodos tradicionales- quién no recuerda haber estudiado latín traduciendo a César, Salustio o Lito Livio, o haber tomado contacto con el francés a partir de la lectura del *Principito* se había pasado a una situación de olvido de los mismos, en los métodos estructuro-globales y en los métodos comunicativos, aduciendo razones que iban desde la dificultad, incorrección o falta de naturalidad del lenguaje literario [...]” (p. 06).

Com as novas abordagens em prol das situações comunicativas o texto literário perdeu espaço como ferramenta didática por desvincular-se da língua estudada por supostamente não apresentar as modernas situações comunicativas. Contudo, a presença atual do texto literário nos manuais de LE abarca novas discussões acerca de como levar e promover a união entre ensino de um idioma através da respectiva literatura. Atualmente, a presença do texto literário nas aulas de línguas estrangeiras permite ir além do prestígio linguístico e das análises gramaticais presentes nas tradicionais aulas de gramática em LE.

A literatura consegue aproximar as línguas de questões relativas ao processo de internalização do hábito da leitura como atividade cotidiana e a ampliação dos conhecimentos sobre o novo idioma; o que inclui aspectos pragmáticos e culturais.

---

1 A partir da supremacia do texto literário nos métodos tradicionais- quem não se recorda de haver estudado latim traduzindo a César, Salustio ou Lito Livio, ou ter tomado contato com o francês a partir da leitura do *Principito*- se tinha passado a uma situação de esquecimento dos mesmos, nos métodos estruturo globais e nos métodos comunicativos, alegando razões que iam a partir da dificuldade, incorreção ou falta de naturalidade da linguagem literário.

Primeiramente, o uso da literatura na aula de língua estrangeira proporciona ao aprendiz o contato com dados culturais, pragmáticos e sociolinguísticos. Mendonza (2002) exemplifica que:

“El texto literario aporta datos de valor cultural, pragmático y sociolinguístico. Pero, además, el texto literario es un material seleccionado para que el aprendiz observe, infiera y sistematice los referentes normativos o los pragmáticos” (p. 09).

O texto literário apresenta-se como um referente verbal que propicia o deleite ao leitor, além de contribuir com a formação do hábito da leitura. Nesta perspectiva Mendonza (2002) afirma que “El texto literario es un referente verbal que se ofrece para el goce, para la recepción estética y para la formación del lector.” (p.09).

A literatura apresenta-se ainda como uma modalidade discursiva relacionada pela característica de possuir uma linguagem elaborada quanto a forma. Exemplifica Mendonza (2009) que “El texto literario es una modalidad discursiva, caracterizada por los efectos poéticos que suscita su textualización y por algunos indicadores discursivos que marcan su tipología textual”<sup>3</sup>. (p.09).

Desse modo, o texto literário apresenta-se como essencial no desenvolvimento da formação comunicativa e linguística em LE, pois a partir do mesmo o aluno poderá ter contato com mostras reais da língua, visto que não é objetivo da literatura o ensino de línguas, mas, sim o deleite pela leitura e o acesso à informação. Assim, além de conhecer aspectos da própria língua o aluno entrará em contato com aspectos interculturais enriquecendo as perspectivas de língua deste.

#### **4. O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA EM LE ATRAVÉS DO TEXTO LITERÁRIO**

Através da leitura do texto literário o aluno de LE entrará em contato efetivo com o desenvolvimento da compreensão leitora, esta que atualmente constitui-se um

---

1 O texto literário contribui com dados de valor cultural, pragmático e sociolinguístico. Mas, além disso, o texto literário é um material selecionado para que o aprendiz observe, deduza e sistematize os referentes normativos ou os pragmáticos.

2 O texto literário é um referente verbal que se oferece ao prazer, para a recepção estética e para a formação do leitor.

3 O texto literário é uma modalidade discursiva, caracterizada pelos efeitos poéticos que suscita sua textualização e por alguns indicadores discursivos que marcam sua tipologia textual.

desafio na formação de novos leitores e na internalização da leitura como atividade cotidiana. Sabe-se que a leitura é capaz de desenvolver os aspectos cognitivos do aluno como também desenvolver o senso crítico, a capacidade de reflexão e a capacidade de interpretação de vários tipos de textos. Mendonza (2002) cita alguns pontos que contextualizam a função da literatura no processo de desenvolvimento da atividade leitora em LE, dentre os quais citamos os seguintes:

“A través de los textos literarios, el aprendiz de LE se enfrenta, siempre mediante la lectura, a una compleja actividad cognitiva de construcción de significados y de atribución de interpretaciones, de reconocimiento de elementos, de formas, de relaciones y de usos lingüísticos y también de atribución de valores expresivos. [...] La inclusión de los textos literarios en la programación y en la secuenciación de contenidos crea un espacio para la ampliación y la complementación de la formación comunicativa. [...] Con la lectura se vincula la actividad cognitiva del proceso receptor con la actividad y los procesos de aprendizaje lingüísticos” (p. 14).<sup>1</sup>

## **5. A PRESENÇA DO TEXTO LITERÁRIO NOS MANUAIS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: O CONTO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA**

Provavelmente uma das mais frequentes queixas dos profissionais de Língua Estrangeiras na atualidade é o modo como os livros didáticos trabalham as destrezas linguísticas (competência leitora, expressão escrita, compreensão auditiva e expressão oral), muitas vezes de maneira isolada, apresentando estruturas distantes das situações reais de comunicação na língua estrangeira. Muitos dos materiais didáticos trazem textos/atividades fora de um contexto que não possibilita a integração das destrezas comunicativas.

Ao longo da história das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, percebeu-se que os enfoques dados às situações comunicativas mudaram perceptivelmente. Atualmente, o foco de ensino está no próprio aluno e no seu processo de aprendizagem. Além de que nos dias atuais, as aulas de língua estrangeira passaram

---

1 A través dos textos literários, o aprendiz de LE, se enfrenta, sempre mediante da leitura, a uma complexa atividade cognitiva de construção de significados e de atribuição de interpretações, de reconhecimento de elementos, de formas, de relações e de usos linguísticos e também de atribuição de valores expressivos. [...] A inclusão dos textos literários na programação e na sequenciação dos conteúdos cria um espaço para a ampliação e a complementação da formação comunicativa. [...] Com a leitura se vincula a atividade cognitiva do processo receptor com a atividade e os processos de aprendizagem linguísticos.

do foco da gramática pura ao foco dado às situações comunicativas. Se foca o uso propriamente dito da língua, ou seja, devemos trabalhar as Línguas associando e integrando as destrezas com o fim de preparar o aluno para situações comunicativas reais.

Nessa perspectiva, muitos dos educadores e profissionais de línguas buscam novas alternativas didáticas/pedagógicas para o processo de ensino/aprendizagem de LE que integrem as destrezas linguísticas e promovam as situações comunicativas reais. Assim, a função do livro didático é a de facilitador do trabalho do professor em sala de aula além de atuar como um facilitador da aprendizagem do aluno quando este encontra-se fora do ambiente escolar.

Entende-se que o professor deve atuar como mediador do conhecimento, tendo a licença para adaptar os conteúdos programáticos ao contexto escolar. Desse modo, o professor poderá adequar e adaptar os materiais didáticos no ensino de LE. Como nos mostra Tilio (2008):

“O livro didático. Idealmente um facilitador do ensino, é muitas vezes o grande vilão da educação. Enquanto deveria apenas facilitar o trabalho do professor, ele acaba, na maioria das vezes, delineando e limitando o seu trabalho. O livro didático não pode ser visto como o detentor do conhecimento. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes” (p.122).

Desta forma, a literatura apresenta-se como uma solução para a adequação dos materiais na aula de LE e o gênero conto apresenta-se como um elemento imprescindível no ensino de línguas. Através do uso do conto na aula de LE, o professor poderá trabalhar as destrezas de modo integrado, possibilitando assim uma maior eficácia no processo de aquisição de conhecimentos em LE, como nos mostra Larrea (2007):

Los cuentos, tanto los de tradición oral como los de autor, son un elemento imprescindible en la enseñanza de segundas lenguas. Como cualquier otra pieza literaria, nos ofrecen la posibilidad de presentar léxico en un contexto, practicar ciertas estructuras gramaticales de modo significativo, dar a conocer modismos o expresiones propias de la lengua aprendida... Sin embargo, las editoriales que editan los manuales de lengua extranjera han relegado los textos literarios (porque el contexto no es frecuente para la vida cotidiana de los alumnos), a favor de las situaciones comunicativas cotidianas. (p. 312).<sup>1</sup>

---

1 Os contos, tanto os de tradição oral quanto os do autor, são um elemento imprescindível no ensino de segundas línguas. Como qualquer outra peça literária, nos oferecem a possibilidade de

Contudo, as principais editoras de nosso país, vêm esquecendo-se de agregar a literatura, em especial, os contos, aos livros e manuais que são produzidos para fins educativos em línguas estrangeiras. As editoras, supostamente, acreditam que os alunos não se interessarão por aprender uma língua utilizando textos literários, sob o argumento de que a literatura encontra-se muito distante da vida real dos estudantes.

Provavelmente acreditam as editoras que o aluno poderá sentir dificuldades com a linguagem empregada, por desconhecer termos utilizados ou simplesmente por não terem o hábito da leitura internalizado como atividade cotidiana.

Entretanto, sabe-se que a literatura apresenta temas (como o amor, a raiva, a paixão e a amizade) que são familiares a qualquer estudante. Além do que com o uso da literatura, o aluno poderá interagir com mostras reais da língua, já que os textos literários não foram criados com o fim específico de ensino de línguas.

Outro aspecto importante que sinaliza a importância da literatura nas aulas de línguas é o argumento de que o professor poderá trabalhar aspectos culturais, através da linguagem empregada. Nesta perspectiva, o texto literário apresenta a forma mais elaborada e cuidada da linguagem quanto à forma. Momentos históricos, modismos, expressões populares, formas narrativas, a perspectiva de quem escreve sobre determinado tema, dentre outros pontos, estão representados através da linguagem. Todos os artifícios literários presentes na linguagem empregada no texto literário possuem uma intenção, e a partir desta várias abordagens de ensino da língua podem ser trabalhadas, como perspectivas literárias, culturais, sociais, linguísticas e históricas.

Faz-se interessante o trabalho com os contos na aula de LE, porque este possibilita adentrar no mundo imaginário e ficcional da narrativa, propiciando assim o contato do aluno entre o real e o imaginário na literatura. Para Larrea (2009):

“Por tanto, los procesos psicológicos del niño y del adolescente coinciden en que ambos necesitan experimentar esos mundos de ficción; con frecuencia, el cuento posee un encanto que nos facilita una enseñanza de segundas lenguas más gustosas”. (p. 314)<sup>1</sup>

---

apresentar léxico em um contexto, praticar certas estruturas gramaticais de modo significativo, conhecer modismos ou expressões próprias da língua aprendida... Contudo, as editoras que editam os manuais de línguas estrangeiras colocaram em segundo plano os textos literários (porque o contexto não é usual na vida cotidiana dos alunos), a favor das situações comunicativas cotidianas.

1 Portanto, os processos psicológicos da criança e do adolescente coincidem em que ambos necessitam experimentar estes mundos de ficção; com frequência, o conto possui um encanto que nos facilita um ensino de segundas línguas mais prazerosas.

Outro importante fator sinalizador da importância da leitura dos contos na aula de LE compreende a formação literária e lingüística, além das competências textuais que poderão ser desenvolvidas através do trabalho com este gênero. Além do mais, o conto é uma fonte de manifestação cultural que está presente no plano literário. Considerando Mendonza (2002) “El cuento tradicional es una manifestación cultural dentro de los modelos de la creación literaria. El cuento resulta ser un modelo intertextual que reproduce un esquema discursivo básico y arquetípico”. (p.20).<sup>1</sup>

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto literário apresenta-se como uma importante ferramenta didática para o ensino de línguas estrangeiras por permitir o trabalho contextualizado entre elementos lingüísticos, literários e culturais que formam parte da cultura estudada. Assim, sinaliza-se o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras a partir da utilização dos contos na aula de LE. Este que consegue agregar e integrar as destrezas lingüísticas que compõem o ensino de LE.

Por fim, o uso da literatura no ensino de LE permite ir além do conhecimento lingüístico da língua agregando questões relativas à formação do leitor, ao hábito da leitura como atividade cotidiana, além de permitir a ampliação de conhecimentos do idioma incluindo aspectos da própria língua, tais como pragmáticos, culturais e interculturais.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORTÁZAR, Júlio. **Alguns aspectos do conto**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- COUTINHO, Afranio. **Notas de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LARREA, Ana Ortega. Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: estereotipos y géneros. In: **La didáctica de la enseñanza para extranjeros**. Onda, JMC, 2007.
- MENDONZA, Antonio Fillolla. **Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002. Disponível em [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817)>. Acesso em 10 out. 2012.

---

1 O conto tradicional é uma manifestação cultural dentro dos modelos da criação literária. O conto resulta ser um modelo intertextual que reproduz um esquema discursivo básico e arquetípico.

PASTOR, Marta Sanz. **Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A, 2006

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2008.

SÁNCHEZ, Miguel A. Martín. **Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras**. History of Foreign Language Teaching Methodology. Universidad de Extremadura, 2009.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 2007.

TILIO, Rogério. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira**. Revista Eletrônica do centro de Humanidades: UFF/ UNIGRANRIO, 2008.

## **O TEXTO LITERÁRIO: UM OLHAR SOBRE ALGUMAS EMENTAS DE CURSOS DE LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA**

Isolda Alexandrina Silva BESERRA (UFMG)<sup>1</sup>  
Josilene PINHEIRO-MARIZ (PÓS-LE/UFMG)<sup>2</sup>

**RESUMO:** A obra literária, na pós-modernidade, assume um papel de destaque, pois ao mesmo tempo em que estimula o imaginário do leitor, enaltece a norma culta e permite a noção de discursividade predominante nas ideologias atuais. O nosso objetivo neste trabalho é analisar a proposta do enfoque ao texto literário nas ementas dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação de língua espanhola de duas universidades públicas no estado da Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba e Universidade Federal de Campina Grande. Nossas bases teóricas estão fundamentadas em ponderações que percebem a relevância do texto literário em aulas de língua estrangeira no tocante a formação desse professor (SANTORO, 2007; PINHEIRO-MARIZ, 2008; COSTA, 2011). Portanto, o presente estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva e explicativa, de base bibliográfica, segundo Rodrigues (2007). Os resultados provenientes das análises das ementas dos cursos de Letras, com habilitação em língua espanhola, das universidades supracitadas, apontam para uma ausência da oferta do texto literário em aulas de língua espanhola. Ainda nessa perspectiva, trazemos reflexões acerca das necessárias transformações no que tange a não dissociação entre língua e literatura no âmbito do ensino de línguas, tendo o texto literário como o ponto de partida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto literário; Língua; Políticas pedagógicas.

### **1. INTRODUÇÃO**

O presente artigo corresponde a uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculada à área da Linguística Aplicada e apresenta uma temática voltada para o texto literário em aulas de línguas, em especial, de língua espanhola. Aqui, buscamos trabalhar de modo a tentar entender o porquê de tanta resistência para com o procedimento de abordar o texto literário aliando - o ao ensino das línguas estrangeiras. Em uma perspectiva analítica iremos investigar uma proposta desse gênero nas ementas dos cursos superiores de língua espanhola, em universidades públicas do estado da Paraíba. A intencionalidade deste trabalho é nortear esta pesquisa para o campo da linguística aplicada, com ênfase no estudo dos fenômenos que envolvem a língua, seja na sua forma oral ou escrita, e que possam alcançar as demais áreas que fazem uso da linguagem.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Pós-LE) na Universidade Federal de Campina Grande (UFMG).

<sup>2</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Pós-LE) na Universidade Federal de Campina Grande (UFMG).

A discussão sobre essa abordagem começa pelo questionamento a respeito do texto literário (TL) no âmbito das aulas de línguas, tendo em vista que se trata de um desafio até para os professores de língua materna. Logo, se no âmbito da própria língua materna, trabalhar literatura não é tão comum, o quê dizer do fato de se ensinar literatura em contexto de língua estrangeira? Essa inquietação é alimentada pelo fato de a literatura ser plena de significados e, portanto, em muitos casos, sobretudo para os iniciantes na língua estrangeira, de difícil compreensão, uma vez que a língua estrangeira se apresenta como um código diferente daquele que se conhece como língua materna. Essa reunião de códigos novos ampliaria a compreensão do texto, logo, tornaria mais acessível a abordagem da obra literária em aula de LE. Atualmente, com a constante discussão a respeito da abordagem do TL em aula de línguas estrangeiras, sabe-se que é possível e necessário propor, por exemplo, leituras literárias em LE, a partir de atividades de tradução, fonética, semântica, só para citar algumas.

Nas aulas de LE, a literatura permite aos aprendizes conhecerem caminhos até então desconhecidos, além de promover um conhecimento baseado na semântica que o texto literário é capaz de promover. De acordo com a importância que tem a literatura nos dias atuais, neste trabalho pensamos em consonância com Santoro (2007), pois também almejamos uma abordagem unificada da língua espanhola com o poder da literariedade do texto.

Nesse sentido, o nosso objetivo neste trabalho é analisar a proposta do enfoque dado ao texto literário nas ementas dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação de língua espanhola, de duas universidades públicas no estado da Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba- UEPB e Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Tal inquietação está ancorada na LDB, ao preconizar que os profissionais da educação superior devem fazer uso da linguística e da literatura no curso de Letras. Desse objetivo geral nascem os específicos: mostrar a relevância do texto literário no espaço que assume E/LE; confrontar os resultados das ementas com o que consta nos Parâmetros curriculares nacionais e no *Marco Común Europeo* em uma perspectiva de refletir acerca da relevância do TL para o ensino da língua espanhola.

Por fim, a problemática que permeia este artigo se encontra fundamentada em alguns questionamentos que afluem para a dificuldade em efetivar a abordagem do TL nas aulas de LE. Assim, considerando-se a relevância do TL para o ensino de espanhol, por que não trabalhar o TL em aulas de língua espanhola? O que rege o ementário das universidades públicas de Campina Grande acerca desta proposta? E os PCN? E o

*Marco Común Europeo?* O que esses documentos argumentam sobre essa proposta de trabalho? Estes são os questionamentos que direcionam esta pesquisa, e que buscaremos responder ao longo deste artigo.

## **2. O PAPEL QUE ASSUME O TL NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

De uma forma ou de outra, o texto literário pode contribuir para melhorar o ensino da língua espanhola, cuja prática parece se depara com impecilhos, já que as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) demonstram dificuldades em encontrar uma definição em termos funcionais para o que seria a literatura ligada ao ensino. Mesmo assim, a literatura apresenta um alto nível de importância para o ensino, podendo ser abordada por muitos teóricos. Dessa forma, Magalhães e Barbosa (2009) afirmam que:

“A literatura nos permite, de fato, vivenciar e (re)criar acontecimentos e experiências, sentimentos e emoções. Além disso, o texto literário apresenta uma natureza lúdica e convida o leitor a compartilhar do jogo da imaginação, da fantasia e ainda a brincar com as palavras. Em outras palavras, a experiência estética vivenciada na leitura de obras literárias aguça a imaginação, a sensibilidade e, pela catarse (Aristóteles), apura as emoções, além de promover a construção de conhecimentos, atitudes morais e éticas, ou seja, a literatura contribui, de fato, para a formação da cidadania, justificando, portanto, a sua necessidade no currículo escolar” ( p. 153).

Partindo da necessidade de recursos que possam auxiliar os aprendizes de línguas estrangeiras na compreensão tanto da língua, quanto do funcionamento da sociedade, os textos literários ocupam um lugar de relevância, pois, a literariedade é a sua maior força; percebe-se ainda que, ao se trabalhar o texto literário por seu valor estético, aguçando a imaginação e provocando a catarse, e também como um caminho didático para as aulas de línguas, materna ou estrangeira, a literatura se apresenta como um meio importante para a formação crítica e leitora dos aprendizes.

Esse valor apreendido ao texto literário na atualidade se deu devido ao contexto cultural, que o mesmo permeia entre o alunado e a sala de aula. Assim, o texto literário passou a ser visto como um recurso importante para as aulas de E/LE. Não só pelo componente cultural, mas pelo ativamento do conhecimento prévio do aluno, pelo valor conotativo apresentado que propicia ao aluno estratégias de compreensão leitora.

### 3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA PERSPECTIVA

O trabalho com o texto literário em aulas de línguas estrangeiras provoca resistência tanto entre especialistas em educação, quanto entre professores de língua; primeiramente, os professores de línguas estrangeiras, de uma maneira geral, não têm uma formação voltada para desenvolver esse tipo de trabalho em sala de aula, uma vez que os currículos, em grande parte das vezes, não contemplam essa perspectiva de trabalho. Assim vemos, pois algumas das formas como se dá essa resistência.

O primeiro enfoque se encontra fundamentado nas crenças dos professores que passam a tratar literatura e língua como campos do saber totalmente distintos. Esse pensamento, nos parece ser bastante equivocado, já que tanto língua, quanto literatura formam juntas um todo indissociável. De fato, a abordagem do texto literário não é uma atividade simples, logo demanda conhecimentos específicos por parte do professor, sendo assim, não só se torna complexo esse trabalho em aulas de línguas estrangeiras, mas também em aulas de língua materna.

No segundo enfoque, percebemos a ausência do texto literário conforme as exigências dos currículos, tanto nas escolas quanto nos centros de línguas, por priorizarem os elementos de base gramatical: morfológica, sintática e lexical. Porém, encontramos argumentos nos documentos oficiais: o Marco Comum Europeu e os PCN, que podem nos auxiliar na fundamentação no que concerne ao texto literário em aulas de línguas espanholas. Do primeiro documento, encontrar relevância quanto ao trabalho com o TL em centros de línguas estrangeiras; a partir do segundo, há respaldos para fundamentar a relevância do texto literário nas aulas de espanhol, voltada para o ensino médio.

O *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCE, 2002) traz a relevância dos estudos literários para uma aula de língua espanhola, no que concerne à aprendizagem diante das inúmeras variantes que uma sala de aula dispõe:

“Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el consejo de Europa considera – un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar-. **Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y**

**culturales que los puramente estéticos.** Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes” ( p. 60, grifo nosso)<sup>1</sup>.

Dessa forma, as literaturas nacionais e regionais são trabalhadas, afim de que o aprendiz possa ter conhecimentos e alicerces acerca de sua própria história através da cultura presente nessas literaturas. Quanto à educação, o texto literário promove além de todos esses aspectos levantados pelo MCE (2002) também busca por tentar entender o outro a partir e da maneira como esse outro se apresenta, pois diversidade ideológica é fato comum no cotidiano. Se considerarmos o TL e tudo o que ele pode trazer ao leitor-aprendiz, poderemos promover a alteridade no espaço da sala de aula de língua espanhola.

Quanto aos PCN do Ensino Médio, no tocante às línguas estrangeiras modernas, conjuntura na qual se insere o espanhol, sabe-se que no contexto atual tal idioma enfrenta sérios problemas quanto a resistências e percebe uma grande resistência no que diz respeito à oferta da disciplina língua espanhola para o ensino médio, embora a lei federal 11.161/2005, conhecida como Lei do Espanhol já esteja vigorando. O fato é que muitas escolas ainda não fizeram uso da mesma e o documento oficial supracitado ressalta a relevância que o texto literário assume e promove para as aulas de línguas estrangeiras modernas, voltadas para o Ensino Médio, através da abordagem do conceito de interculturalidade que o texto literário disponibiliza:

“Conceber-se a aprendizagem de línguas estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior

---

<sup>1</sup> As literaturas nacionais e regionais contribuem de forma relevante à herança cultural europeia, que o conselho da Europa considera – um patrimônio comum e valioso que tem que proteger e desenvolver-. Os estudos literários cumprem bem mais fins educativos, intelectuais, morais, emocionais, linguísticos e culturais que os puramente estéticos. O que se espera é que muitas seções do Marco de referência mostram-se adequadas para as preocupações dos professores de literatura de todos os níveis e que sejam úteis à hora de conseguir que os objetivos e métodos sejam mais transparentes (tradução nossa).

profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação” (PCN, 2000, p. 30).

Assim, percebemos que os documentos oficiais citados fundamentam o trabalho com o texto literário em aulas de língua espanhola; porém, essa prática ainda não se faz presente nem nas escolas, nem nas universidades, por isso optamos por investigar a formação inicial desses estudantes futuros professores, em relação a sua prática quanto à abordagem do texto literário. Dessa preocupação nasce a análise dos ementários de duas universidades situadas no município de Campina Grande, afim de encontrarmos respostas no que concerne às propostas das referidas ementas sobre o trabalho com o texto literário em aulas de línguas.

#### **4. ANÁLISE DAS EMENTAS: DIALOGANDO ENTRE UNIVERSIDADES**

No que diz respeito as diretrizes que regulamentam a produção das ementas para uma disciplina de língua estrangeira, seja ela espanhol, francês, inglês etc., existe uma preocupação em desenvolver a aprendizagem de uma segunda língua baseada na produção de significados. Nesse contexto se insere o eficaz trabalho com o texto, este se preocupa em proporcionar em sala de aula a interação, ampliar o conhecimento crítico do aluno abrindo espaço para a autonomia do mesmo, no caso do texto literário além de demandar todas estas características ainda permite a utilização de metáforas com o jogo das palavras o que proporciona a brincadeira, a fluência do conhecimento e a capacidade de traçar fronteiras culturais.

Diante desta relevância mencionada cima, aqui será apresentada uma análise das ementas com a intenção de descobrir se existe o trabalho com o texto literário na formação inicial desses professores que atualmente são estudantes. Tendo em vista que a ementa da UFCG (universidade A) não contempla textos literários em nenhuma das seis disciplinas de línguas, os excertos abaixo correspondem ao ementário da UEPB (universidade B) no qual só serão contempladas as disciplinas de línguas espanholas I, II e III; são elas:

##### **LÍNGUA ESPANHOLA I. NÍVEL BÁSICO**

Ementa: Domínio básico de comunicação em língua espanhola utilizando as quatro destrezas: ler, escrever, ouvir e falar. Leitura de textos jornalísticos, de **poemas**, de matérias e de pequenos relatos de nível inicial. Produção textual:

correspondência via e-mail, cartas comerciais, currículo pessoal e pequenos relatos. Compreensão auditiva de registros de nível básico, adaptados pelos livros. Atividades de produção oral e escrita sobre a vida cotidiana (pedir e dar informações, fazer compras, etc.) e sobre temas variados (países de língua espanhola, as cidades, as férias, o mundo do trabalho, histórias pessoais, etc.)

#### LÍNGUA ESPANHOLA II. NÍVEL INTERMEDIÁRIO

Ementa: Domínio intermediário de comunicação em língua espanhola utilizando as quatro destrezas: ler, escrever, ouvir e falar. **Leitura de crônicas, ensaios** longos e de histórias. Produção textual: cartas formais e informais, textos de opinião, relatos curtos entre outros. Compreensão auditiva de nível intermediário. Produção oral de atividades da vida cotidiana, tais como entrevista de trabalho, relatar um acontecimento, defender uma opinião, etc.

#### LÍNGUA ESPANHOLA III. NÍVEL AVANÇADO

Ementa: Domínio eficaz de comunicação em língua espanhola, tanto de registros formais quanto informais, utilizando as quatro destrezas: ler, escrever, ouvir e falar. Leitura de **contos, de ensaios filosóficos**, de livros históricos, de piadas e e-mail's. Produção textual: textos argumentativos fundamentados em bibliografias, textos de correspondência informal entre outros. Compreensão auditiva de material autêntico extraído das mais diversas mídias. Produção oral de atividades da vida cotidiana e acadêmica, como contar uma piada ou defender uma tese.

Para melhor facilitar a compreensão do assunto foi elaborada uma tabela que elenca as disciplinas de línguas espanholas com a ocorrência ou não dos textos literários. Vejamos:

Disciplinas	UEPB	UFCEG
Língua Espanhola I	Poemas	Não contempla o TL
Língua Espanhola II	Crônicas e ensaios longos	Não contempla o TL
Língua Espanhola III	Contos e ensaios filosóficos	Não contempla o TL
Língua Espanhola IV	Não contempla o TL	Não contempla o TL
Língua Espanhola V	Não contempla o TL	Não contempla o TL
Língua Espanhola VI	-----	Não contempla o TL

Dessa maneira, fica claro que perante uma análise comparativa das ementas não existe a presença do TL em aulas de línguas na universidade A o que careceria de uma

melhoria, já que hoje em dia podemos enxergar de maneira evidente a relevância que o texto literário assume didaticamente em aulas de línguas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o que foi discutido neste texto, o fato é, portanto, trabalhar o texto literário em aulas de línguas não é atividade simples, além de requerer certos conhecimentos específicos do professor. Os resultados provenientes das análises das ementas dos cursos de Letras, com habilitação em língua espanhola, das universidades pesquisadas, apontam para uma ausência da oferta do texto literário em aulas de língua espanhola, ficando claro que o trabalho com o texto literário se distancia da prática. Ora se o estudante em formação inicial não recebe instruções que o capacite para fazer tal trabalho, quem fará essa abordagem? Ou então essa prática fica de fora do espaço da sala de aula. Nesse aspecto devemos analisar e refletir acerca dessas ementas e tentar abrir um campo de discussão, sobretudo, com os professores envolvidos nas políticas linguísticas e elaborações de documentos oficiais.

## 6. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20 Out. 2011.
- MADRID. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Marco Común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Acesso em 11 de outubro de 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN+)**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2012.
- LAJOLO, M. **Literatura e leitores**. São Paulo: Moderna, 2001.
- MENDOZA, A. F. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. In Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, 2007.
- MIQUEL, L y SANS, N. **El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua**. In: Cable, Madrid: Difusión, número 9, abril de 1992, p. 15-21.
- PINHEIRO-MARIZ, J. **Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. *Revista Eutomia*. Campina Grande. UFG. Ano I- Nº 02. Dez/2008. p. 522-537.

SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura:** uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/33983684.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/33983684.html). Acesso em: 03 de agosto de 2008.

SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

## GRUPO DE DISCUSSÃO 12:

### ESTUDOS DA TRADUÇÃO

EMENTA: Neste grupo de discussão busca-se refletir a respeito de trabalhos que evidenciem a tradução de gêneros textuais diversos de cunho técnico e semiótico, dentre outros, seja na formação do tradutor ou no contexto de ensino de línguas estrangeiras, com foco no processo ou no produto, a partir de um viés humano ou automático, contemplando, assim, questões de caráter linguístico, discursivo, cultural e ideológico.

## CATEGORIAS DE TRADUÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Kaline Brasil Pereira NASCIMENTO (Pós-LE/UFMG)  
Sinara de Oliveira BRANCO (Pós-LE/UFMG)

**RESUMO:** No contexto atual de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), a tradução vem, com novas roupagens (cf. MALMKJAER, 1998), conquistando espaço enquanto ferramenta pedagógica. Partindo do pressuposto de que a Tradução pode ser classificada como: Intralingual – interpretação de significados dentro da mesma língua; Interlingual – interpretação de significados de uma língua para outra; e Intersemiótica – interpretação de significados através da transferência de signos verbais para signos não verbais e vice-versa (cf. JAKOBSON, 1959/2000), acredita-se que a tradução é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da LE. Partindo dessa perspectiva, este estudo apresenta dois objetivos: 1) Identificar que Categorias de Tradução são mais utilizadas em aulas de língua inglesa de uma escola regular, da cidade de Campina Grande-PB; e 2) Averiguar a (in)adequação do uso das três Categorias de Tradução nessa escola. Foram observadas e gravadas 10 horas de aula na Escola Regular. Além das gravações em áudio, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: notas de campo, bem como entrevistas com as professoras da turma. Como embasamento teórico para a pesquisa, considerou-se as ideias de Hernández (1996); Malmkjaer (1998) e Lucindo (2006), no que diz respeito à relação da tradução com o ensino de LE, além de Jakobson (1959/2000) e Oustinoff (2011), acerca de diferentes formas de se traduzir. Espera-se, portanto, que o presente estudo gere reflexões entre os professores de LE, levando-os a pensar em sua prática de ensino e sobre como a tradução pode auxiliar o ensino e aprendizagem de LE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de LE; Tradução; Categorias de Tradução.

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação da tradução com o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) foi e ainda é alvo de diferentes olhares. Durante o Método Gramática e Tradução (GT), por volta do final do século XVIII, recorria-se a um ensino sistemático, por meio da tradução de palavras e frases da LE para a Língua Materna (LM). Segundo Ferreira (1999), o objetivo do ensino na época era basicamente a leitura de textos religiosos e literários, em línguas clássicas, como Grego e Latim. No entanto, com a busca pela prática oral da língua, devido às necessidades sociais de comunicação oral, surgiram as primeiras objeções ao GT, com o surgimento dos métodos chamados comunicativos. As ideias defendidas por esses métodos diziam respeito ao estudo da língua falada, por meio de diálogos e conversações, bem como o uso exclusivo da LE, com um suposto distanciamento do uso da tradução e de LM durante as aulas. (cf. RICHARDS; RODGERS, 1996). Conforme Lucindo (2006), a tradução e a LM dos alunos passaram a ser consideradas como vilãs do ensino e aprendizagem de LE.

Esse olhar negativo acerca da tradução perdura até os dias atuais em muitas salas de aula de LE. É comum ouvir professores de LE afirmando que não utilizam tradução, nem permitem que os alunos traduzam, sob o argumento de interferir negativamente. No entanto, corrobora-se aqui Lucindo (*Ibid*), ao afirmar que a tradução nunca esteve, de fato, ausente das aulas de LE, mesmo em meio à relutância e resistência, por parte dos professores.

A partir da contextualização apresentada, este estudo tem como objetivos: 1) Identificar que Categorias de Tradução de Jakobson (1959/2000) são mais utilizadas em aulas de língua inglesa (LI) de uma escola regular, da cidade de Campina Grande-PB; e 2) Averiguar a (in)adequação do uso das três Categorias de Tradução nessa escola. Para tanto, toma-se por base as Categorias de Tradução, propostas por Jakobson (*Ibid*), a saber: a) Intralingual, que é a interpretação de signos verbais para outros signos verbais, dentro do mesmo código linguístico; b) Interlingual, que é a interpretação de signos verbais para signos verbais, entre dois códigos linguísticos; e c) Intersemiótica, que é a interpretação de signos verbais para signos não verbais e vice-versa.

Segue a fundamentação teórica, com o suporte teórico utilizado como embasamento para a pesquisa.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fundamentação está dividida em três tópicos principais: 1) O Ensino de LE no contexto de Escola Regular; 2) A Tradução e o Ensino de LE; e 3) Categorias de Tradução (JAKOBSON, 1959/2000).

### **2.1 Ensino de LE no contexto de Escola Regular**

Atualmente, o ensino de LE no contexto de escola regular no Brasil é regido pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que foram criados como complemento à LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e surgiram com o objetivo de trazer novas ideias para o ensino de LE, provocando um afastamento do modelo tradicional de ensino nas escolas regulares (COX; ASSIS-PETTERSON, 2008). Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem de uma LE foca aspectos funcionais e não apenas estruturais da língua.

O objetivo primordial no ensino de LE é o da prática de compreensão na LE, com foco no texto, como um todo (MORAES, 2002). Uma sugestão para o ensino de

LE apontada nos PCN é o uso da tradução como forma de compreensão de elementos comuns e/ou divergentes nas línguas em foco. Sendo assim, uma possibilidade de uso da tradução em sala de aula de LE é durante o ensino de expressões idiomáticas como uma forma de mostrar ao aluno que a tradução palavra-por-palavra pode gerar um mal/não entendimento dessas expressões.

Fazendo referência à relação entre LE e LM, Coracini (2007) afirma que não há como dissociar essas línguas. Essa ideia é compartilhada nos PCN, com a afirmação de que o aprendizado de uma LE “não deve constituir processo de desvinculação cultural; pelo contrário, é reforçador de trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da própria identidade” (MORAES, 2002, p. 100). Dessa forma, a aprendizagem de uma LE traz consigo a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e trocas concernentes à cultura, conhecimento de mundo, de opiniões. Corroborando as autoras citadas, entende-se que na complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem de LE, a atividade de tradução mostra-se uma ferramenta eficaz ao desenvolvimento da LE.

O próximo tópico trata mais especificamente da tradução e sua relação com o contexto de sala de aula.

## **2.2 Tradução e Ensino de LE**

Segundo Malmkjaer (1998), alguns dos argumentos mais comuns contra o uso da tradução são: i) a tradução independe das quatro habilidades que definem a competência linguística; ii) toma valioso tempo, que poderia ser utilizado com a prática das quatro habilidades; iii) leva os alunos a pensarem que expressões nas duas línguas têm correspondência plena e direta; iv) evita que os alunos pensem na LE; e v) produz interferência.

Os argumentos listados apresentam a tradução como prejudicial ao ensino e aprendizagem de LE, causando bloqueio e fazendo com que o aluno não consiga entender as particularidades da mesma, pois usa estruturas de LM como se fossem da LE. Todavia, entende-se que pedir para o aluno ‘deixar de lado’ sua LM implica pensar na possibilidade de ativar e desativar a língua que o constitui. Sendo assim, a questão não está no uso da tradução em si, mas em como se faz uso da mesma.

De acordo com Albir (1998a *apud* LUCINDO 2006, p. 4), a tradução em aulas de LE pode ser interiorizada ou pedagógica. Ou seja, os alunos traduzem para si,

interiormente, ou ainda para os colegas de sala. Essa ocorrência se dá, pois, a relação com a LE é construída a partir do conhecimento que os alunos têm da LM, sendo esta o ponto de referência linguística para os mesmos. Proibir a tradução e a presença da LM implica a possibilidade de ora ativar a LM, ora desativá-la, o que não é possível, pois a LM é inerente ao sujeito.

Conforme Lucindo (2006), a tradução nunca se ausentou do contexto de sala de aula, pelo contrário, está presente e precisa estar integrada às habilidades de escuta, fala, leitura e escrita. Não implica na entrega de longos textos, sem qualquer contextualização, para que os alunos traduzam, mas na utilização da tradução em determinados momentos da aula como suporte ao desenvolvimento da LE. Pensando na compreensão do texto como um todo, concorda-se com Souza (1999) na afirmação de que quanto mais o foco for dado à forma, em detrimento da função, mais artificial e difícil será para os aprendizes. Por outro lado, o foco na função implica em um olhar voltado para a mensagem do texto, e não na tradução de cada palavra.

A seguir, serão apresentadas as três **Categorias de Tradução** propostas por Jakobson (1959/2000).

### **2.3 Categorias de Tradução (JAKOBSON, 1959/2000)**

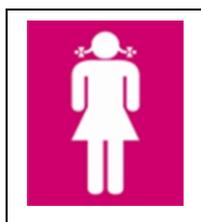
Conforme Jakobson (1958/2000) a Tradução Intralingual consiste na interpretação de signos linguísticos por meio de outros signos pertencentes à mesma língua. Oustinoff (2011), citando Schleiermacher (1813), afirma que tal forma de tradução surge a partir da necessidade de se expressar algo de forma diferente da que já fora externada anteriormente. E para atingir tal objetivo recorre-se a diferentes expressões e termos, com vistas a alcançar a transmissão de uma mesma mensagem. Essa capacidade de traduzir intralingualmente é, segundo Nascimento (1992), desenvolvida naturalmente na LM, por meio de exercícios da atividade metalinguística de parafrasear. Entende-se então que a tradução está presente até mesmo na vida daqueles que nunca cogitaram aprender uma LE.

A segunda modalidade apresentada pelo autor é a Tradução Interlingual, que, a nosso ver, é alvo das críticas ao uso da tradução, por envolver a LE e a LM. Acerca dessa Categoria de Tradução é necessário ter em mente que o (não) sucesso dependerá, em grande parte, dos objetivos a serem alcançados e da forma com que os alunos experimentam a tradução. É válida a ressalva de que o retorno do uso da tradução em

sala de aula de LE difere da forma como a mesma foi utilizada durante o GT. Portanto, é imprescindível que atividades de tradução não estejam desintegradas das habilidades de compreensão e produção oral, leitura e escrita, sendo necessário que o professor esteja atento sobre que atividades aplicar, segundo o perfil da turma e os objetivos pedagógicos a serem alcançados. Para se fazer uso da Tradução Interlingual é necessário que se busque adequações na língua de chegada, que pode ser a LE ou a LM.

A Tradução Intersemiótica acontece quando signos verbais são traduzidos para signos não verbais e vice-versa. Um livro transposto para a música, para a dança, para o cinema, por exemplo, é uma forma de manifestação da Tradução Intersemiótica. É com essa visão que Oustinoff (2011, p. 115) afirma que “não se pode mais falar facilmente de tradução no sentido em que geralmente se entende este termo”.

É envolto no processo dinâmico da atividade de tradução que um homem normalmente não entra em um banheiro com a seguinte figura na porta:



<http://banheirofeminino.blogspot.com.br/>. Acesso em 16/08/2012.

No cotidiano, não se para normalmente para se pensar nessas questões, de fato. Isso ocorre porque a “faculdade de autotradução dos signos parece ser tão natural que raramente se presta atenção a ela na vida cotidiana” (cf. OUSTINOFF, 2011, p. 115).

Conforme Knapp e Hall (2006, *apud* RODRIGUES, 2010, p. 31), os gestos são estratégias recorrentes em salas de aula de LE e significam “todos e quaisquer movimentos que fazemos com as mãos, os braços, os músculos da face e da cabeça”. Esses gestos não são utilizados de forma aleatória, ou seja, exige uma contextualização, e tem relação direta com a formação cultural dos sujeitos envolvidos.

A seguir, serão descritos os caminhos metodológicos seguidos para a realização da pesquisa.

### 3. METODOLOGIA

Será apresentada neste tópico a metodologia utilizada neste estudo, no que diz respeito: a tipologia da pesquisa e a coleta de dados.

### 3.1 Tipologia da Pesquisa

O presente estudo é de base etnográfica, de cunho quanti-qualitativo. Segundo Moreira e Caleffe (2008) a pesquisa de base etnográfica é um trabalho de campo que envolve a presença do pesquisador de forma mais natural possível no ambiente da pesquisa, investigando os participantes, suas ações, suas atividades, suas experiências.

Além de ser de base etnográfica, esta pesquisa é também de cunho quanti-qualitativo. Inicialmente, a pesquisa se propõe a investigar a frequência do fenômeno investigado. Entretanto, os números obtidos em si não serão suficientes para responder aos objetivos propostos, considerando que objetiva ainda investigar a (in) adequação desse uso, sendo esta a análise qualitativa. Para Williams e Chesterman (2010), a pesquisa qualitativa descreve a qualidade dos dados de forma esclarecedora, elucidativa.

### 3.2 A Coleta de Dados

- **Contexto da coleta de dados**

A coleta de dados para esta pesquisa deu-se em uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola regular, da rede privada de ensino, da cidade de Campina Grande - PB. No ensino médio, a escola investigada trabalha com módulos que incluem todas as disciplinas. Cada professor é responsável pela preparação do material referente à sua disciplina e os alunos recebem os módulos bimestralmente.

As salas de aula do ensino médio comportam uma média de 55 alunos, número de alunos na turma de 3º ano do ensino médio observada, com faixa-etária entre 16 e 17 anos de idade.

- **Participante**

O foco desta pesquisa foi a professora da turma investigada, caracterizada aqui, como P1. A professora cursou Letras-Licenciatura, com habilitação em LI, tendo concluído no ano de 2000. De forma geral, P1 ensina LE há 17 anos tanto no contexto de escola regular quanto no de idiomas. A professora leciona há 12 anos na instituição em que a coleta de dados ocorreu, período em que teve experiência com faixas-etárias diversas.

• **Instrumentos de Coleta**

Um dos instrumentos utilizados durante a coleta de dados foi gravação em áudio. Para a mesma, utilizou-se um gravador digital, para uma melhor captação do som, facilitando a análise dos dados, posteriormente. Foram gravadas 12 aulas com duração de 50 minutos cada, somando 10 horas de aula.

Além das gravações em áudio, foram utilizadas notas de campo, que serviram para coletar dados que não poderiam ser captados pelo áudio, como um movimento gestual, uma expressão facial, encenações, alguma fala muito baixa.

Por fim, foi realizada uma entrevista com a professora da turma observada. Embora um roteiro tenha sido previamente planejado, foi possível realizar questionamentos que não haviam sido formulados anteriormente, mas que foram julgados relevantes durante a entrevista. Por meio da entrevista foi possível coletar informações pertinentes, como: experiência profissional, questões voltadas à metodologia de ensino, posicionamento teórico de P1 em relação ao uso de tradução e de LM em sala de aula de LE.

Tendo apresentado a metodologia seguida, segue-se para os resultados obtidos durante a pesquisa.

**4. RESULTADOS**

O gráfico abaixo mostra a frequência do uso das Categorias de Tradução, por P1.

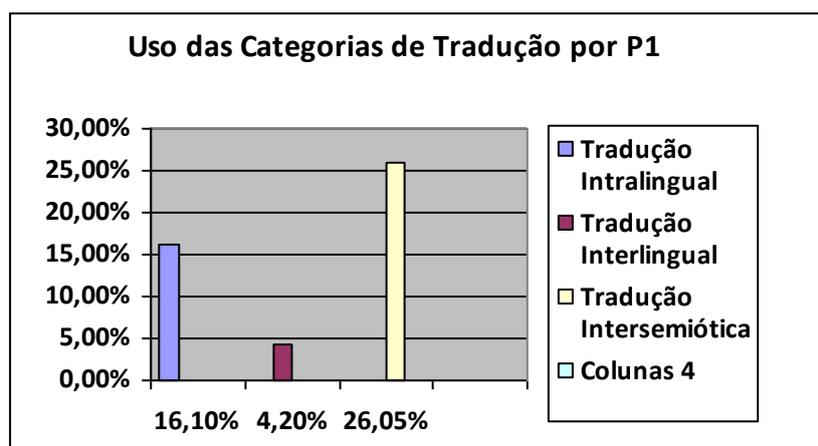


Gráfico 1

Dentre as três Categorias de Tradução, propostas por Jakobson (1959/2000), a Tradução Interlingual foi utilizada em uma frequência de 70,94%, seguida da Tradução Intralingual, com 16,47%, e da Tradução Intersemiótica, com 12,94%.

A Tradução Intralingual ocorreu em momentos de explicação gramatical, para explicação de vocabulário e em atividades escritas. O trecho 1 e 2 ilustram momentos do uso da Tradução Intralingual:

### **Trecho 1:**

*(P coloca no quadro – He walked along the beach by himself. – by + self = alone)*

*P: A função idiomática vai ser traduzida como ‘só’, ‘sozinho’*

*(...) As conversam (LM)*

*P: Shhh. Aqui, ó. Não era ‘ele? Então eu coloquei ‘by himself’... Ele caminhava pela praia sozinho.*

### **Trecho 2:**

*P: Search for the synonyms of the following words... Procure por sinônimos das palavras... a seguir... Número um, sinônimo de ‘survey’.*

*A: Poll*

*P: Not to like*

*As: dislike*

*P: dislike... not...well known*

*A: unknown*

*P: e o quarto... sinônimo de ‘specialist’*

*A\*: Professional / Outro A: expert*

*A\*: Pode ser Professional, P.*

*P: Professional é numa situação bem geral.*

P1 utilizou-se da Tradução Intralingual no nível da palavra, ou seja, através de palavras que tenham o mesmo sentido no contexto em foco. No trecho 1, P1 utiliza a ‘alone’ como sinônimo de ‘by oneself’, pois ambas transmitem a ideia de ‘sozinho/a’, na frase utilizada como exemplo. Entende-se que essa é uma forma de ampliar o vocabulário dos alunos, no que diz respeito à LE, levando-os a compreensão de que, bem como a LM, a LE é provida de várias maneiras de se expressar uma mesma mensagem.

No entanto, é importante observar, no trecho 1, que P1 segue os seguintes passos: traduz intralingualmente o significado de ‘by himself’, como sinônimo de ‘alone’, traduz interlingualmente a palavra, dá um exemplo em LE, e traduz o exemplo para LM. Ou seja, o uso da Tradução Intralingual e Interlingual se deu de uma forma linear e estagnada, uma vez que P1 lidou com a tradução como se as palavras em LE

tivessem significados fixos e estáveis na LM. Nesse sentido, a tradução, a nosso ver, foi utilizada inadequadamente, por não exigir do aluno qualquer prática da LE, além de levar ao pensamento equivocado de que as línguas têm relação plena.

Outra questão a se problematizar é o fato de que P1 foi a única que participou do momento de ensino e aprendizagem ilustrado pelo trecho 1, traduzindo de LE-LE, de LE-LM, provendo um exemplo em LE e traduzindo esse exemplo para LM. Esse estilo de ensino e aprendizagem assemelha-se ao que Freire (1987) chama de ‘educação bancária’ pois o aluno assume a posição de ‘receptor’ do conhecimento, enquanto o professor é aquele que ‘passa’ o conhecimento para o aluno.

Diferentemente do trecho 1, no momento da aula ilustrada pelo trecho 2, os alunos participaram, de fato, da atividade proposta. A atividade proveu uma lista de palavras, cujos sinônimos os alunos tinham que buscar no texto. Entende-se que essa atividade de Tradução Intralingual possibilitou a prática da LE dentro de um contexto específico e não de forma isolada, focando assim, o desenvolvimento da LE.

A Tradução Interlingual teve maior frequência dentre as Categorias de Tradução. Segue um exemplo:

### **Trecho 3:**

*P: Why does the second child dislike his/her position? Por que o segundo filho não gosta dessa...posição? Tem aí também. Tem várias características. Por quê? (As comentam uns com os outros) Porque ele não tem... a atenção separada dos pais. Vai ficar assim, ó: because they never have their parents’...attention. Número três (...)*

O trecho acima ocorreu durante a correção de uma atividade escrita, relacionada ao texto já explorado anteriormente. Observa-se que P1 leu o enunciado da questão em LE, traduzindo-o interlingualmente. Posteriormente, P1 respondeu a pergunta em LM, e em seguida, transferiu para LE. Ou seja, aos alunos ficou o papel de ouvir a resposta fornecida por P1 e respondê-la em seus livros.

Retomando o objetivo de ensino e aprendizagem da escola regular, ou seja, que o aluno seja capaz de compreender textos na LE (MORAES, 2002), é importante que o/a professor/a utilize-se de estratégias para que **o/a aluno/a** seja capaz de compreender o texto. Entende-se que a atividade de tradução pode auxiliar esse processo, dependendo da maneira com que se lida com a tradução. Se aos alunos não for dada a oportunidade

de se expressar, de se arriscar, de questionar, de responder, como ocorreu no trecho 3, não há como checar o processo de ensino e aprendizagem de LE.

No trecho 3, a tradução ocorreu como o fim e não como ferramenta para o desenvolvimento da LE. Ademais, P1 recorreu à tradução palavra-por-palavra, em que cada palavra do texto foi traduzida para LM, de uma forma direta, em que pouca atenção foi dada a função, a mensagem, a ideia. Ainda sobre o uso da Tradução Interlingual, por P1, não foi feita reflexão acerca da LE e da LM ficando limitada à transferência do código linguístico em si, por parte de P1.

A Tradução Intersemiótica teve uma porcentagem de uso baixa quando comparada à Tradução Interlingual, sendo de 12,94%. No trecho 4, P1 explicava sobre os pronomes demonstrativos em LE:

#### **Trecho 4:**

*P1: Vamu botar alguns exemplos aqui. Quando eu digo: THAT boy is still talking (escrevendo no quadro e apontando para um aluno, gesto de “talking”). Tá perto de quem? Não faço a mínima ideia, o importante é saber que ele está distante de mim, que foi a pessoa que falou... E normalmente quando agente faz ‘that’, agente aponta, né? Pra mostrar de quem você está falando... Tá certo?*

*As: Ok! Certo!*

No trecho 4, P1 recorreu aos gestos para explicar o uso do pronome demonstrativo ‘that’. Com o uso da Tradução Intersemiótica, nesse caso, P1 não precisou recorrer à transferência palavra-por-palavra, afirmando que ‘that’ é ‘aquele; aquela; aqueles; aquelas’, ou que a frase escrita no quadro significa ‘Aquele garoto ainda está conversando’. Mesmo assim, os alunos compreenderam a ideia do pronome demonstrativo, a partir dos gestos de P1, quando apontou para um garoto distante e disse “*THAT boy is still talking*”. Como se pode ver no trecho 4, é dada ênfase na palavra ‘that’, tanto na fala na escrita, demonstrando uma correlação entre a palavra e o gesto. Ademais, P1 não precisou se deter no significado da palavra ‘talking’, pois recorreu a um gesto com as mãos que indicou a ação ‘conversar’.

Com o exemplo extraído das aulas observadas e gravadas, é possível perceber um uso adequado da Tradução Intersemiótica. Acredita-se ainda, que esse tipo de tradução tenha sido pouco utilizado por P1, visto que parte significativa das aulas deram-se no estilo ilustrado pelo trecho 3, demonstrando um uso tradicionalista da

tradução, ou seja, de transferência direta do código linguístico LE para o código linguístico LM.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a responder os seguintes questionamentos: a) Qual a frequência das Categorias de Tradução em uma escola regular, da cidade de Campina Grande – PB? e b) O uso das Categorias de Tradução está adequado ao contexto de ensino?

Em escala decrescente, as Categorias de Tradução foram utilizadas com a seguinte frequência: a Tradução Interlingual (70,59%), Tradução Intralingual (16,47%) e Tradução Intersemiótica (12,94%). Tendo em vista o objetivo do ensino e aprendizagem de LE na escola regular, que é o da prática de compreensão na LE, é comum que se recorra a Tradução Interlingual com mais frequência, visto que, nesse contexto, a LM é comumente utilizada para expressar a compreensão de textos em LE. No entanto, é pertinente pensar em como a tradução foi utilizada. Percebeu-se que P1 fez uso da tradução palavra-por-palavra. Em momentos de leitura e compreensão textual, o nível de compreensão dos alunos na LE não foi checado, e o foco das aulas estava sempre em P1, visto que foi ela quem sempre forneceu a tradução dos textos, dos enunciados das atividades escritas, bem como do vocabulário trabalhado durante as aulas. Ainda sobre a leitura de textos, percebeu-se que P1 traduziu cada palavra do texto, em detrimento da compreensão do texto como um todo, caminho contrário ao que se sugere a tradução que tem como base a compreensão da mensagem do texto, e não de cada palavra que o compõe.

Juntamente ao uso da Tradução Intralingual, P1 utilizou-se da Interlingual, o que, a nosso ver, acabou por invalidar o uso da Tradução Intralingual, pois não oportunizou a atribuição de sentidos. Dessa maneira, os significados das palavras foram fornecidos por P1, possibilitando pouca participação dos alunos em sala de aula. Embora P1 tenha, em pontos específicos das aulas, advertido os alunos acerca da necessidade de fazer ajustes na língua para a qual se traduz, a maneira com que P1 lidou com os textos, os conteúdos e atividades em LE não possibilitou aos alunos fazerem suas reflexões acerca das divergências e convergências entre a LE e a LM.

O uso da Tradução Intersemiótica, por parte de P1, gerou resultados positivos, possibilitando um uso dinâmico da LE, bem como a participação dos alunos. Considerando os resultados positivos obtidos com o uso da Tradução Intersemiótica, entende-se que esse tipo de tradução poderia ter sido mais explorada por P1, durante as aulas, evitando, em vários momentos, que se recorresse à tradução palavra-por-palavra.

A partir da pesquisa realizada, percebeu-se inadequação no uso da Tradução Interlingual, visto que não possibilitou a prática de compreensão da LE, nem reflexão acerca da heterogeneidade das línguas. Além disso, a Tradução Intralingual e Intersemiótica, categorias pouco exploradas por P1, poderiam ter sido utilizadas com mais frequência, evitando assim, a recorrência frequente ao uso da tradução enquanto transposição de palavras apenas e de forma desintegrada das habilidades linguísticas. Dessa forma, os resultados levam à necessidade de se refletir sobre a formação de P1, visto que denunciaram problemas relacionados à prática do ensino, de forma geral. Dessa forma, uma disciplina que envolva tradução e sua relação com LE é, a nosso ver, imprescindível na formação de um/a professor/a, com o objetivo de que o profissional seja provido de conhecimentos acerca de como utilizar a tradução como ferramenta pedagógica.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORACINI, M. J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: \_\_\_\_\_. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 149-162.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETTERSON, A. A. O Drama do Ensino de Inglês na Escola Pública Brasileira. In: ASSIS-PETTERSON, A. A. (org.) **Línguas estrangeiras: para além do método.** Cuiabá: EDUFMT, 2008, p. 19-54.
- FERREIRA, Sônia Maria Gomes. Following the paths of Translation in Language Teaching: from disregard in the past to revival towards the 21<sup>st</sup> century. In: **Cadernos de Tradução nº IV**, 1999, p. 355-369.
- FREIRE, Paulo. A Concepção “Bancária” da Educação como Instrumento da Opressão: Seus Pressupostos, Sua Crítica. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JAKOBSON, Roman. On Linguistics Aspects of Translation. In: NEVUTI, Lawrence (Editor). **The Translation Studies Reader.** New York: Routledge, 1959/2000, p. 113 – 118.
- LUCINDO, E. S. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: **Revista Scientia Tracuctionis.** Florianópolis: UFSC, n. 3, 2006, p. 1-11.

MALMKJAER, K. Introduction: Translation and Language Teaching. In: \_\_\_\_\_. **Translation and Language Teaching**: Language Teaching and Translation. UK: St. Jerome. 1998, p. 01-11.

MORAES, Liani F. Língua Estrangeira Moderna. In: **PCN: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Edna Maria F. S. **Tradução Intralingual e Produção de Texto**. Departamento de Lingüística - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - 14800 - Araraquara - SP. Alfa, São Paulo, 1992.

OUSTINOFF, Michael. **Tradução: história, teorias e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2011.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

RODRIGUES, Vânia Maria de Albuquerque. **Gestos que muito dizem: A Comunicação Não-verbal entre Professores e Alunos no Processo de Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês)**. 2010. 149 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília.

SOUZA, José Pinheiro de. Tradução e Ensino de Línguas. In: **GELNE**. Ano 1, nº 1, 1999, 141-150.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. **The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies**. UK: St. Jerome, 2010.

## OS CORPORA ELETRÔNICOS NOS ESTUDOS DE TRADUÇÃO AUTOMÁTICA

Cleydstone Chaves dos SANTOS (UFSC-PGET/UFMG)

**RESUMO**<sup>1</sup>: Os corpora têm assumido um papel importante em muitos campos da pesquisa no cenário acadêmico. Recentemente, no contexto da tradução, os estudos baseados em corpora ganharam grande importância como método de pesquisa (FERNANDES, 2006), revelando mais e mais a necessidade de sua investigação. Nesta perspectiva, o presente ensaio tem por objetivo revisar alguns dos principais teóricos (Baker, 1993; 1995; KENNY, 1998; BERBER SARDINHA, 2002, OLOHAN, 2004) na trajetória dos estudos baseados em corpora aplicada à pesquisa em tradução, discutindo suas contribuições no crescente campo de tradução automática( doravante TA). Neste sentido, tem-se observado um progresso gradativo na qualidade de textos traduzidos automaticamente desde a chegada dos corpora eletrônicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corpora. Contribuições. Tradução Automática.

### 1. INTRODUÇÃO

No âmbito dos Estudos da Tradução (doravante ETs), assim como na linguística de corpus, converge a crença de que o uso de corpora “*resulta de uma coletânea de textos para várias formas de análise linguística*” (AUSTERMÜHL, 2010, p.124). Isto pode ser possível através da técnica de alinhamento com uma determinada abordagem, perspectiva e ou paradigma (FERNANDES, 2006).

Inserida nesta dimensão, Olohan (2004) traz em seu discurso ecos de todo um percurso de estudiosos na área dos ETs (BAKER, 1993; 1995; KENNY, 1998; BERBER SARDINHA, 2002) que buscaram estabelecer o trabalho com corpora como uma metodologia de pesquisa, de modo que pudesse atender a uma gama de fins específicos, tais como: a) o trabalho com textos autênticos; b) a busca e quantificação de muitos dados em curto prazo; c) a rápida comparação com outros textos através da técnica de alinhamento, dentre outros. Neste contexto, é também viável trazer à tona o que Baker (1995) já definia como corpora, já que foi a partir de sua obra que se teve início a desenfreada corrida para o estabelecimento dos corpora como uma metodologia de pesquisa nos ETs:

“Em suma, um corpus nos Estudos de Tradução em Corpora não é simplesmente uma ampla coletânea de textos escritos ou falados como as definições tradicionais postulam. Define-se mais precisamente como qualquer coletânea em aberto de textos digitalizados analisáveis

---

<sup>1</sup> Tradução automática revisão minha.

automaticamente ou semi-automaticamente, e organizados de tal maneira a fim de serem representativos do fenômeno de tradução sob análise”<sup>1</sup> (BAKER, 1995, p.225). (Tradução automática revisão minha).

Tal inquietação manifestava todos seus anseios acerca da integração dos corpora como uma ferramenta metodológica nos ETs. É, portanto, aceitável concordar com a postura de “*Baker ao estabelecer um programa de pesquisa que seria seguido por outros investigadores*” (BERBER SARDINHA, 2004, p.25), já que, desde então, vem gerando verdadeiros frutos entre os pesquisadores desta área. Além do mais, tem-se observado uma considerável influência resultante da urgência do desenvolvimento de uma metodologia baseada em corpus na pesquisa nos ETs.

Contudo, no que tange à pesquisa de corpora aplicados à Tradução Automática (TA), tem-se observado pouca atenção nos ETs no cenário nacional. Daí, portanto, a escassez de diálogos mais consistentes quanto às potencialidades e limitações da TA enquanto ferramenta de apoio à tradução humana em contexto profissional (ALFARO & DIAS, 1998).

Tomando como ponto de partida esse pensamento, este ensaio discute até que ponto pode ser relevante a pesquisa em TA baseada em corpora, levando em consideração seu caráter incipiente no crescente campo dos ETs, e como também focalizando as aplicações metodológicas dos corpora mediante o escopo dos sistemas de TA.

## **2. A LINGUÍSTICA DE CORPUS NOS PRIMEIROS ESTUDOS DA TRADUÇÃO AUTOMÁTICA**

Para se compreender a dimensão dos atuais estudos da linguística de corpus aplicados aos ETs e com desdobramentos na TA, deve-se levar em conta que o paradigma científico das teorias linguísticas nas pesquisas referentes a esses estudos

---

<sup>1</sup> *All in all a corpus in CTS is not simply a large body of written text or spoken material as traditional definitions have often implied. It is defined more accurately as any open-ended body of machine-readable full texts analyzable automatically or semi-automatically, and sampled in a principled way in order to be maximally representative of the translation phenomenon under examination* (BAKER, 1995, p.225).

tivera seu início durante o próprio desenvolvimento de cada uma das teorias, como será listado a seguir.

Sedundo Guidére (2010) o “boom” das teorias de equivalência, nos ETs e em TA nas décadas de 50 e 60, manifestava uma tendência mais *intra-organismo*, não abrangendo, naquele momento, a complexidade do ato social da tradução. Nesse viés, teóricos partiam para uma comparação entre línguas, sem considerar em sua totalidade propósitos de natureza comunicativa, com foco apenas em seus padrões estruturais, desvinculados da construção de sentidos, de usos em contextos sociais distintos, e, portanto, a tradução era vista apenas como mero ramo da linguística aplicada para análise contrastiva.

É, portanto, em meio a esse avanço que os primeiros programas de TA começam a surgir. Embarcando nesta fase promissora, nas décadas de 30, datam-se as tentativas do russo Smirnov-Trojanskij com sua proposta de sistema automático que traduzia exemplares linguísticos em diversas línguas, cuja abordagem seguia padrões pré-estabelecidos em corpora paralelos. A década de 40, por sua vez, inova com traduções de cunho automático a partir da utilização de uma calculadora. Contudo, tal dispositivo não surtiu grandes resultados devido ao seu limitado repertório de combinações linguísticas a partir da utilização de um corpus paralelo. Entretanto, acabou impulsionando a pesquisa em TA, que, por sua vez, ainda estava mais voltada para uma tendência de cunho estruturalista, ou seja, para a construção de aspectos de natureza morfossintática do que semântica numa abordagem conhecida como abordagem direta (SOMERS, 2001, HUTCHINS, 2000).

Como resultado, a pesquisa em TA não poderia ir de encontro ao paradigma científico instaurado naquela época, acentuando-se, então, a busca pela análise contrastiva (c.f: SELINKER, 1969) na comparação de línguas. A partir, então, desse caráter visionário, embora com aparentes traços rudimentares, do uso da ferramenta de TA, insistiu-se num projeto de melhoria do seu processo tendo em vista resultados mais abrangentes.

Naquele momento, a pesquisa em TA começa a investir nos chamados sistemas baseado em regras gramaticais (ZANETTIN ET al, 2003) através de uma abordagem de corpus comparado e ou paralelo apenas. Dentre os quais, destaca-se o experimento Georgetown da IBM na década de 50. Esse sistema, por sua vez, concebia a TA em nível lexicográfico apenas, isto é, a partir de um repertório não muito significativo, contendo cerca de não mais que 250 exemplos de usos da língua alvo e da língua de

chegada (WILKS, 2009), a tradução era realizada, alcançando resultados satisfatórios dentro do seu escopo.

Em meados dessa mesma época, começa a se desdobrar a pesquisa em TA, todavia, com um escopo limitado (SOMERS, 2001). A chamada primeira geração de TA visava, até então, atender fins de natureza militar com o intuito inicial de decifrar códigos no período da guerra fria entre os EUA e a extinta União Soviética. Segundo Hutchins (2000), isto só era possível porque as primeiras versões de tradução realizadas automaticamente tinham como base a abordagem de tradução direta, que, por sua vez, era pautada num sistema de natureza lexicográfica cujo método consistia na pesquisa em dicionários armazenados na memória da máquina, sendo traduzida, assim, palavra por palavra através do rastreamento de termos correspondentes ou equivalentes entre a língua de partida e a língua de chegada.

### 3. OS CORPORA COMO ABORDAGEM DO PROCESSO DE TA

Referente à abrangência e velocidade que as ferramentas de corpora podem proporcionar, é na interação com determinados aspectos da linguagem, sejam eles: linguísticos, culturais, discursivos e sociais, que se pode propiciar ao pesquisador o acesso a “*uma coleção de usos de uma língua para observação de linguagem autêntica*” (VIANA & TAGNIN, 2010, p.19). No entanto, concernente à TA, os três últimos aspectos da linguagem ainda são um grande desafio na atualidade, sendo foco de muitas pesquisas em andamento no cenário nacional (CASELI, 2009; 2010).

Atualmente, os estudos de corpora encontram-se ancorados no próprio desenvolvimento de ferramentas tecnológicas (TORO, 2007), dado esse que vem cada vez mais crescendo. Neste contexto, o cerne da questão é essencialmente lidar com a análise de uma ampla quantidade de textos digitalizados e disponibilizados também num sistema integrado da rede mundial de computadores, resultando nas seguintes categorias: *corpora paralelos*; *corpora multilíngues*; *corpora comparáveis*.

Segundo Fernandes & Bartholamei Jr. (2004), numa perspectiva gradual no que concerne à relevância dos corpora nos ETs, Baker (1993) em seu artigo intitulado “*Corpus Linguistics and Translation Studies*”, argumenta que a disponibilidade de grandes corpora seja de textos originais e ou traduzidos deveria se aliar ao desenvolvimento de uma metodologia baseada em corpus. Para os autores, a referida

pesquisadora acredita que tal metodologia permitiria aos acadêmicos dos ETs a proeza de revelar a natureza do texto traduzido enquanto um evento comunicativo mediado.

Em sua revisão à tipologia proposta por Baker (op.cit), Fernandes (2006) apresenta uma reorganização para as três categorias sugeridas pela pesquisadora (*corpus comparável, corpus paralelo e corpus multilíngüe*), resultando em apenas duas conforme o argumento abaixo:

“Em meu ponto de vista, a classificação tri partitiva proposta por Baker pode ser reorganizada sob a categorização de dois ângulos apenas: o comparável e o paralelo. Isto se deve ao fato de que o termo multilíngüe não apresenta quaisquer características contrastivas que o distinga dos demais tipos (...)” (Fernandes, 2006, p.4) – (Tradução automática revisão minha<sup>1</sup>)

Embora a gama de vantagens até então listadas, há uma preocupação compartilhada por alguns estudiosos da área (TYMOCZKO, 1998; IAN MASON, 2001; OLAHAN, 2004) sobre generalizações vagas realizadas, por alguns pesquisadores, a partir de dados quantitativos, que acabam por desconsiderar grande parte significativa do caráter qualitativo de qualquer pesquisa bem como do papel relevante desempenhado pela intuição do tradutor.

Nesta linha de pensamento, Tymoczko (1998 apud BERBER SARDINHA, 2002) acredita que o pesquisador que lança mão dos corpora enquanto ferramenta metodológica, fazendo apenas recortes quantitativos, na interpretação dos seus dados, corre o risco de transformar um estudo, que, de certa forma, deveria apresentar um caráter descritivo, em um ato de cunho apenas prescritivo, resultando, assim, em verdadeiras formulas de natureza cientificista. Desta feita, o caráter intuitivo e interpretativo do tradutor passa a ser indiscutivelmente rejeitado.

Contudo, há um consenso na referida literatura no que diz respeito aos ETs com base em corpus. Tal concordância ocorre sempre que há uma possível combinação de uma análise de cunho quantitativo e outra de caráter qualitativo, na exploração dos chamados *fatores pragmáticos*, ou seja, fatores de ordem contextual e co-textual que necessariamente remetem a tipologias, discursos, gêneros, registros, jargões e etc.

---

<sup>1</sup> “In my view, Baker’s tripartite classification can be re-arranged under only two main categories: *comparable* and *parallel*. This is due to the fact that the term *multilingual* does not have any contrastive feature that could make it distinctive from the other two types of corpora (...)”.

De fato, conforme comprovado na literatura (OLAHAN, 2004), não há como separar tais abordagens, visto que toda análise quantitativa caminha para um determinado recorte das descobertas, resultando numa perspectiva qualitativa do objeto de estudo. Não muito diferente, ocorre num estudo que se rotula primordialmente como qualitativo, uma vez que dados quantitativos são observados para que haja uma descrição propícia do que se procura provar, contestar, replicar dentre outros objetivos.

Acredita-se, ainda, que não é a ênfase em uma determinada abordagem que dará maior credibilidade a pesquisa a que se pretende realizar. Ao contrário, será a partir de um equilíbrio entre ambas, como ferramenta de apoio no uso de corpora enquanto metodologia, que poderá prover ao pesquisador uma visão mais acurada do que se pretende investigar. Em suma, a visão de se estabelecer um caráter metodológico ao trabalho com corpora reconstrói todo um histórico de pesquisa que pode ser considerada como visionária para sua época, reafirmando-se a cada ano através de seus fins sólidos e de sua proposta de trabalho. Portanto, parece modo ser viável refletir sobre as possíveis aplicações dos corpora nos estudos de TA.

Conforme as discussões até então observadas, compreende-se que há, de fato, na literatura em questão, uma busca contínua por uma metodologia que utilize os corpora nos ETs, dado esse que tem se revelado como uma constante corroborada em vários outros estudos (KENNY, 1998; BERBER SARDINHA, 2002; OLAHAN, 2004; FERNANDES & BARTHOLAMEI JR, 2004; FERNANDES, 2006). Contudo, ainda parece haver pouco interesse quanto a suas aplicações nos estudos em TA, devido a própria resistência à natureza automática da tradução como um avanço nos ETs.

Em analogia, pode-se fazer uma comparação com o progresso da pesquisa em outras áreas do saber. Na engenharia, a utilização de ferramentas tecnológicas - como calculadoras de natureza científica- softwares avançados, auxilia a resolução de cálculos que tomariam muito tempo do profissional desse campo. Não muito diferente, na medicina utilizam-se equipamentos de caráter computacional para realização de exames que possibilite um diagnóstico mais eficaz do quadro de saúde de um paciente. Nesta perspectiva, questiona-se o porquê de pesquisadores em tradução resistirem à imersão de aparatos tecnológicos como ferramentas de trabalho?

Esse questionamento pode ser o ponto de partida para uma reflexão acerca do caráter científico da utilização de corpora como ferramenta de pesquisa. Portanto, no tocante aos Estudos de TA, os corpora podem assumir um papel fundamental, a princípio, sob dois ângulos: a) primeiramente pelo diálogo entre a linguística de Corpus

e os ETs via pesquisa em TA; b) e segundo, por serem os corpora a base de geração de vários tipos de TA.

Historicamente, esse último ângulo remete diretamente à gênese da TA, uma vez que utilizando os corpora como abordagem do processo de tradução na sequenciação automática: *geração, análise e tradução* (WILKS, 2009), deu-se origem aos primeiros tipos de tradutores automáticos, dentre os quais destacam-se: a) TA baseada em exemplos e ou em analogias; b) TA baseada em memórias; c) TA baseada em casos ou regras; d) TA de base estatística e e) TA de base híbrida.

Na figura 01 abaixo, tem-se uma ilustração da TA baseada em exemplos e ou em analogias (SOMERS et al, 2010). Nela, a geração de heurísticas, ou seja, um método de investigação baseado na aproximação progressiva de um dado problema (do grego *heuriskein*, achar; descobrir; encontrar), da língua fonte busca equivalentes (c.f: BAKER, 2011) com intuito de solucionar um dado problema na língua alvo. Neste modo particular de pensar, o processo tradutório, neste caso automático, passa a ser considerado como um método de resolução de um problema, uma vez que parte de um princípio inserido numa lógica algorítmica de cunho matemático (c.f: SANTOS, 2011). Conseqüentemente, seguindo um princípio de analogias, verificam-se os termos equivalentes no corpus elaborado, geralmente um corpus paralelo, a seguir fornecem-se as possíveis resoluções.

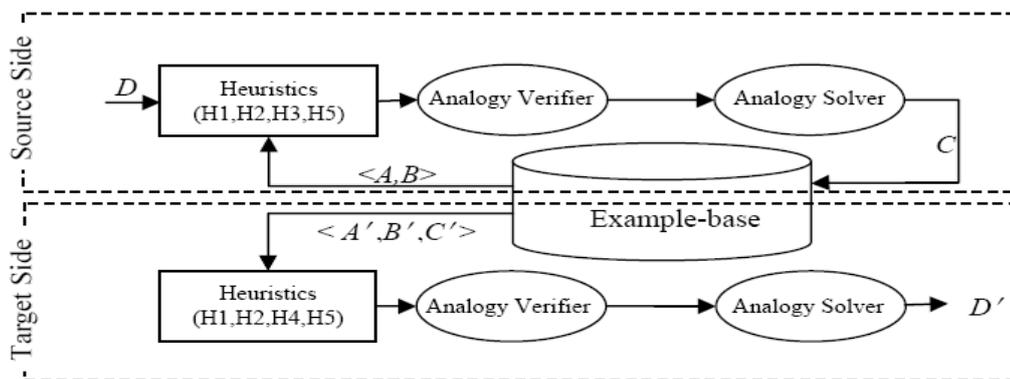


Figura 01. TA baseada em exemplos e ou em analogias

Como argumentado anteriormente, através desta ótica a tradução é vista enquanto um problema a ser resolvido, não muito diferente de alguns contextos vivenciados na tradução humana (ALFARO & DIAS, 1998), como o dilema enfrentado por muitos tradutores literários mediante a questão da recriação ou da transliteração da

simbologia, da sonoridade e bem como das rimas encontradas em um determinado poema.

Embarcando na concepção acima, tem-se a visão de que os corpora nos estudos de TA apenas se constituem como coletânea de grupos de palavras e sentenças. Neste sentido, predominava apenas a busca de equivalentes entre uma língua de partida ( $L_2$ ) e uma língua de chegada ( $L_1$ ). Na verdade, esse era o quadro em que se inseriam nos primeiros anos da TA. Na atualidade, todavia, os programas de TA de base estatística lançam mão de corpora eletrônicos cuja busca se dá num repertório de textos diversos disponíveis on-line. Essa constatação caracteriza a visão de Baker (1995) a seguir como questionável:

“Na tradução automática, no entanto, um corpus não necessariamente consiste numa coletânea de textos; pode ser não mais que um conjunto de exemplos (Schubert, 1992:87). Uma das definições de corpus nesta área, entretanto, é a de “coletânea finita de sentenças gramaticais usadas como base para análise descritiva de uma língua” (definição extraída do Glossário de Termos em Newton, 1992:223). (BAKER, 1995, p.225)<sup>1</sup>

Embora pareça obsoleto, esse discurso pode também ser caracterizado como relevante. Isto porque historicisa o avanço dos estudos em TA na interface com os corpora enquanto critério de uma abordagem processual, ou seja, é através deles que ocorrem os processos de verificação e solução de analogias entre  $L_1$  e  $L_2$ . Neste momento, a pesquisa em TA começava a investir nos chamados sistemas baseado em regras gramaticais (ZANETTIN et al, 2003). Neles, consideravam-se, inicialmente, apenas seis regras de cunho linguístico normativo-descritivo tendo em vista à formação de segmentos entre a língua russa e a língua inglesa (SOMERS, 1998).

A partir desse primeiro momento, a TA baseada em regras passou a recorrer a uma abordagem de corpora como base num sistema de geração e busca através do processo de análise, transferência e síntese de regras gramaticais. Tais regras contemplavam o caráter morfológico, sintático e semântico a partir da segmentação do léxico e da sentença equivalentes entre  $L_1$  e  $L_2$  conforme dados do site

---

<sup>1</sup> *In machine translation, by contrast, a corpus does not necessarily consist of running texts; it may be no more than a set of examples (Schubert, 1992:87). One of the definitions of corpus in this field is therefore “the finite collection of grammatical sentences that is used as a basis for the descriptive analysis of a language” (definition given in the Glossary of Terms in Newton, 1992:223). (BAKER, 1995, p.225)*

<http://www.linguatex.net/products/tr/information/technology/mtranslation>, como pode ser observado na figura 02 a seguir:

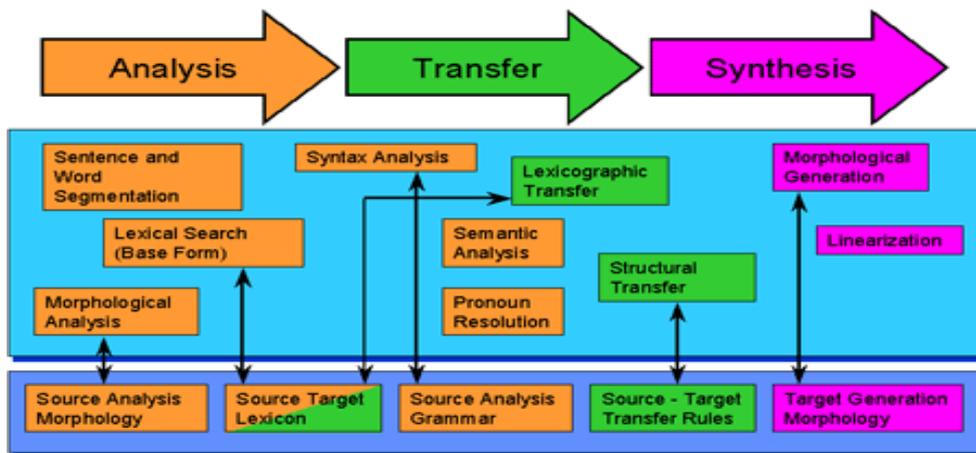


Figura 02- TA baseada em regras

Compreende-se, então, que a TA baseada em regras já permitia ao usuário uma maior confiabilidade dos seus resultados, em virtude de seus níveis de análise da natureza semântica da linguagem. Nele, possibilitava-se uma maior combinação de pares linguísticos na formação de sentenças entre  $L_1$  e  $L_2$  no seu processo de tradução. Nesse sentido, parte-se de uma análise de aspectos de cunho morfológico, seguida da segmentação sintática do léxico e da frase de  $L_2$ , transferindo-se os padrões equivalentes para  $L_1$  através da resolução das diferenças nesses níveis até a síntese por meio da etapa de linearização entre os segmentos de ambas as línguas.

Porém, segundo Smith (2001) a década seguinte a esse pequeno avanço testemunharia a idade das trevas da pesquisa em TA, em virtude de um longo período de estagnação, resultante do relatório da ALPAC (Automatic Language Processing Advisory Committee - Comitê Assessor de Processamento Automático das Línguas) que:

“(…) avaliou de forma negativa a qualidade dos diversos sistemas de TA que existiam até o momento. Como consequência deste relatório, recursos que eram disponibilizados para a realização de pesquisa na área de TA foram cessados.”. (BARTHOLOMEI JR. & FERNANDES, 2004, p. 17).

Em meio a essa estagnação da pesquisa em TA, a ideia de *a tradução ser uma ramificação da linguística aplicada* é retomada e ampliada por Catford (1965 apud GUIDÉRE op. cit) em “*A linguistic Theory of Translation*”, que fortemente

influenciado por Firth e Halliday (GUIDÉRE, op.cit), passa a considerar a teoria da tradução um ramo da linguística comparada. Daí por diante, segundo Toro (2007) observa-se uma reação em cadeia na comunidade científica dos ETs a partir dos desdobramentos de diversos estudos linguísticos, que foram adquirindo uma característica mais social.

Nas décadas de 70 e 80, com as abordagens funcionalistas, surge uma tendência comunicativa da tradução. Já entre os anos 80 e 90, desenvolvem-se as abordagens discursivas agora mais voltadas para a questão do contexto, Baker (1992), Hatim e Mason (1990 apud TORO, 2007) são nomes que merecem destaque nesse período. Para Toro (op.cit), as abordagens comunicacionais introduzidas por Hatim e Mason direcionam o foco dos ETs para as dimensões que o contexto pode apresentar, sejam elas: *comunicativa, pragmática e semiótica*. Neste período, a TA também assume um viés de natureza social, começando a servir como ferramenta de tradução no setor industrial, em eventos internacionais bem como na transmissão de boletins de tempo.

Como resultado, a pesquisa em Processamento de Línguas Naturais (PLN) só encontra espaço após duas décadas através dos programas de TA de base estatística, em virtude do advento da inteligência artificial no campo computação, culminando com a chegada, desenvolvimento e progresso da internet a partir dos anos 90. A TA de base estatística, por sua vez, passa a utilizar como princípio uma variada gama de recursos na busca pela adequação de suas traduções a partir de textos que compõem os corpora eletrônicos em rede, como se verifica na figura 03 abaixo do site [http://www-i6.informatik.rwth-aachen.de/web/Research/machine\\_trans.html](http://www-i6.informatik.rwth-aachen.de/web/Research/machine_trans.html):

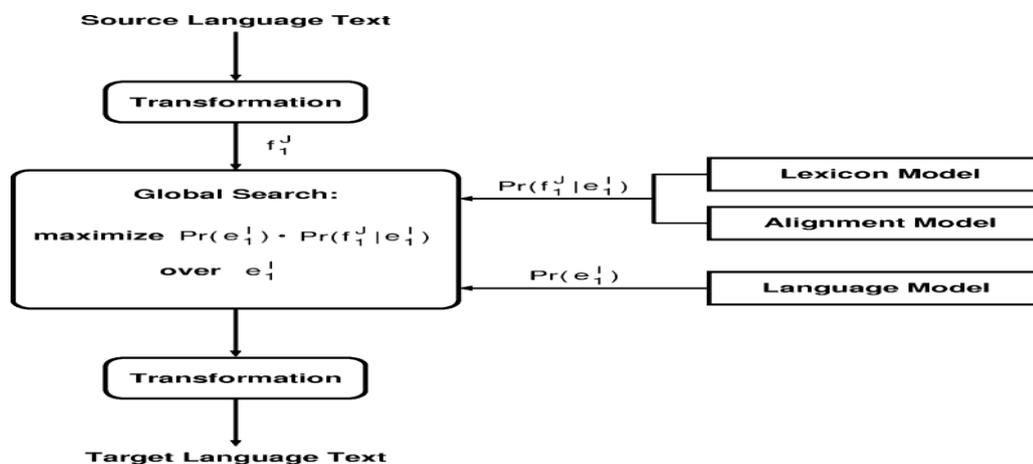


Figura 03 – A TA de base estatística

Na figura acima o processo tradutório automático de um texto numa dada língua alvo passa por uma busca global determinada por algoritmos específicos, nesse caso nos chamados corpora eletrônicos disponíveis em rede. Aqui, ocorre também um filtro dessas buscas a partir de um processo de alinhamento lexical, que se utiliza de modelos linguísticos a fim de solucionar questões de ordem morfológica, sintática e semântica. Após essa etapa, o texto é transformado, ou seja, traduzido, como aponta o diagrama anterior.

Conseqüentemente, a partir dessa inovação do processo de TA, através dos corpora on-line, muitos sistemas de TA dessa natureza foram chegando ao mercado, uns disponíveis em rede gratuitamente outros pagos. No caso dos gratuitos, tem-se o Google Tradutor na figura 04 a seguir, que faz buscas de documentos traduzidos disponíveis em rede para geração de suas traduções, utilizando também de memórias de tradução geradas a partir das diversas buscas por usuários no mundo inteiro e sugestões de seus usuários:

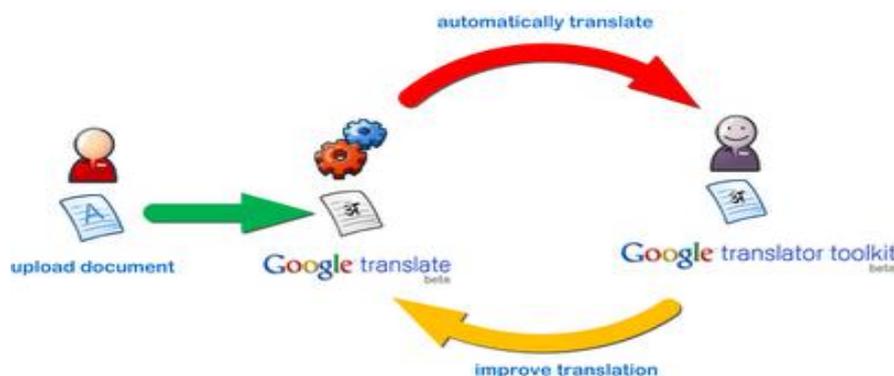


Figura 04- Sistema de busca do Google Tradutor

Concernente a alguns programas pagos de TA, tem-se algumas versões do SYSTRAN, que, por sua vez, utiliza uma geração de base híbrida (JOHNSON, 2012), como se ver na figura 5 abaixo:

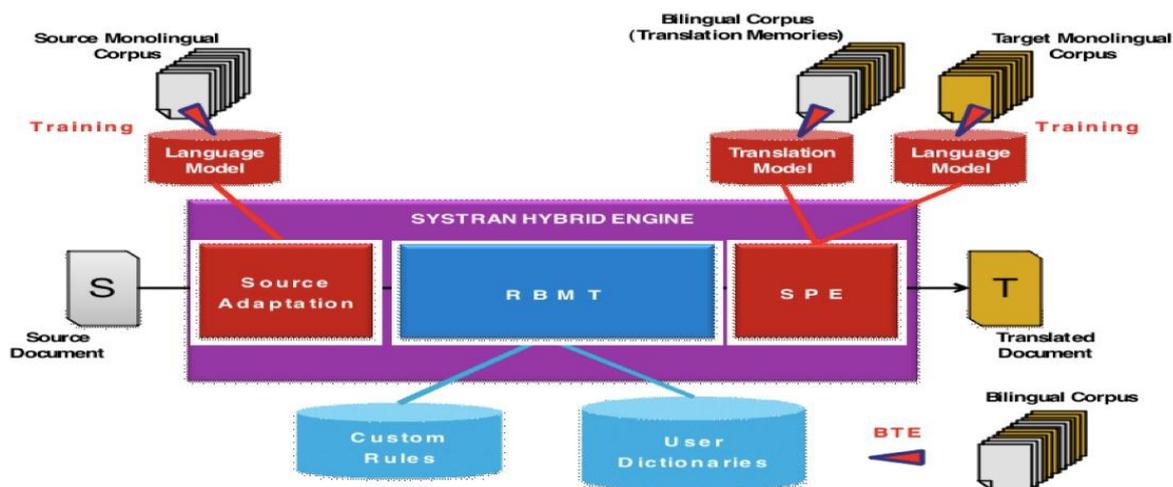


Figura 04 – A TA de base híbrida

Nesta perspectiva, há de se concordar com Tymoczko (1998) que já acreditava nos efeitos positivos do uso de corpora nos ETs. Semelhantemente, não poderia ser tão diferente naqueles resultantes da utilização da TA. Certamente, através da metodologia de corpora acima, ora servindo como base para geração de tradução ora atuando para atender fins de pesquisa, a TA de natureza híbrida utiliza uma gama de recursos para arquitetura de seu processo. Esse processo é definido por um algoritmo específico que permite partir da fase de adaptação do texto fonte em face de um corpus monolíngue, adentrando seus dados para análise em um sistema de regras. Esse sistema, por sua vez, utiliza dados dicionarizados, buscando equivalentes, a partir de dois corpora: um de memórias de tradução e outro monolíngue da língua de chegada, gerando, assim, o documento final. Entretanto, em virtude de seu caráter híbrido é possível que haja um maior intercâmbio de dados para ambos os pesquisadores e usuários desse tipo de TA (JOHNSON, 2012). Contudo, ainda limitados ao repertório linguístico armazenado nos diversos tipos de corpora que dispõe tal mecanismo de tradução.

Face ao exposto, admite-se que os corpora dão mais modernidade à área dos ETs, trazendo-a mais perto do que se espera da pesquisa contemporânea. Neste patamar, os estudos atuais de TA também podem incorporar a sua prática de investigação tais ferramentas, já que desde os primórdios, como visto anteriormente, os corpora fizeram e ainda fazem parte da arquitetura e do processo de TA.

Daí então, lançar mãos dos corpora enquanto metodologia de pesquisa aplicada aos estudos de TA possivelmente reavivaria o caráter científico da mesma, estabelecendo-a no âmbito dos ETs não apenas como subárea da linguística

computacional<sup>1</sup>, mas também como ramo próprio dos ETs. Assim, mesmo embora não tenha sido amplamente contemplada por Holmes a partir de seu mapeamento do campo disciplinar dos ETs (1972), mas caracterizada, de forma geral, como tradução mediada por computador. Na atualidade, a TA passa a ser vista como um campo de estudo de natureza interdisciplinar, possibilitando aos pesquisadores um constante diálogo com outras áreas do saber que também lançam mão da linguagem como objeto de estudo. Em suma, cabe concordar com o próprio Holmes ao alegar que se faz necessário que os ETs dediquem-se sua atenção às principais ramificações, para que possa se desenvolver como disciplina madura e estabelecida (HOLMES, 2000).

Neste sentido, embora se observe no contexto internacional um constante avanço na pesquisa em TA (SANTOS, 2011), pouco se tem levado em conta a importância que os corpora, como metodologia nas concepções de Baker (op.cit), podem representar para uma guinada nestes estudos a nível nacional. Segundo Santos (2011), a pesquisa em TA no contexto nacional referente às suas aplicações e usos como ferramenta de suporte à tradução humana, ainda é muito voltada para os estudiosos da área de computação, ao passo que o próprio campo dos ETs ainda parecem se comportar um tanto reticentes a possíveis diálogos sobre os variados usos da TA enquanto ferramenta.

Além do mais, Baker (1995) propõe uma tipologia de corpora para a tradução, a qual na tentativa de se estabelecer uma metodologia, visa não só os ETs, mas como também o ensino da tradução. Contexto, esse, que poderia viabilizar a inserção de ferramentas tecnológicas na formação do tradutor como os programas de TA, por exemplo. Assim, em virtude da chamada era digital, a globalização impele uma extrema necessidade do manuseio hábil dessas ferramentas nos mais variados setores da sociedade digital entre diversos profissionais, inclusive o tradutor (AUSTERMÜHL, 2003).

Entretanto, crê-se que ainda há muito por se fazer no que diz respeito ao uso de corpora como metodologia de pesquisa nos Estudos em TA. Contudo, é fato a existência de uma conscientização, ainda que lenta e gradual, de suas aplicações nos ETs, como pode ser constatado a partir da vasta gama de corpora disponíveis on-line por alguns estudiosos desta área quanto a esta questão (TAGNIN, 2011).

---

<sup>1</sup> À margem da tradução humana, em virtude de seu processo tradutório de cunho matemático e escopo ainda limitado à tradução de caráter mais técnico (manuais de instrução, informações de sites dentre outros).

Embora ainda haja muita resistência, tanto por parte dos pesquisadores em tradução, quanto dos linguistas de corpus sobre a dimensão do papel que, ambas as áreas, podem exercer uma sobre a outra bem como nas diversas esferas sociais, é possível se observar aqui uma caminhada a um maior estreitamento entre suas diferenças, concomitantemente influenciando o avanço dos corpora nas pesquisas em TA, tendo em vista suas aplicações de caráter social (KOHEN, 2010; PYM, 2011; SANTOS, 2012), que no pensamento de Kohen (op.cit, p.20) remetem diretamente as necessidades do cotidiano das sociedades digitais:

“O uso da tradução automática pode ser dividido amplamente em três categorias: (a) assimilação, a tradução de material estrangeiro com a finalidade de entender o conteúdo, (b) a divulgação do texto, sua tradução para publicação em outros idiomas, e (c) a comunicação, tais como a tradução de e-mails, bate papos dentre outros. Cada uma das utilizações exige velocidade e qualidade diferentes” (KOHEN, 2010, P.20) - Tradução automática revisão minha<sup>1</sup>.

Portanto, o pesquisador em TA ao lançar mão dos corpora como metodologia deve inicialmente considerar as categorias de aplicações supracitadas, não descartando o fato de que o escopo da TA apesar de apresentar uma gama de limitações, ele está em constante desenvolvimento (SANTOS, 2011), não podendo ser tomado como um escopo pronto e acabado, mas dinâmico e com fins práticos e crescentes nas sociedades digitais

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste ensaio buscou-se discutir questões de ordem teórica sobre a relevância dos corpora na pesquisa em TA. Percebeu-se que no decorrer do desenvolvimento da TA enquanto ramo dos ETs, a linguística de corpus servia como base de sua arquitetura no chamado processamento de línguas naturais. Aqui, os corpora inicialmente contemplavam um pequeno repertório de combinações lexicais e de sentenças entre L<sub>1</sub> e L<sub>2</sub> na busca por equivalentes de cunho morfológico, sintático e até

---

<sup>1</sup> *The use of machine translation may be broken up broadly into three categories: (a) assimilation, the translation of foreign material for the purpose of understanding the content; (b) dissemination, translating text for publication in other languages; and (c) communication, such as the translation of emails, chat room discussions and so on. Each of the uses requires a different speed and quality.*

semântico. Na atualidade, todavia, esse possível alinhamento tomou proporções gigantescas com o advento da internet e a criação da TA de natureza estatística, usando os textos disponíveis em rede como repertório de busca de suas traduções.

Face ao exposto, tendo em vista o comportamento inconstante do desenvolvimento da TA, os corpora podem ainda representar um papel de suma relevância em suas pesquisas, uma vez que também apresentam um desempenho semelhante no que diz respeito seu contínuo desenvolvimento e aplicações em diversas áreas, de modo que a utilização dos corpora como metodologia pode fornecer ao pesquisador uma visão mais abrangente e ao mesmo tempo mais acurada do objeto de estudo.

Consequentemente, lançar mão dos corpora como ferramenta e ou metodologia de pesquisa, possivelmente, possibilitará ao pesquisador e ou profissional dos ETs e TA mais habilidade em lidar com as facilidades computacionais para o processamento textual, que frequentemente, emergem no contexto das sociedades digitais.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALFARO, C & M.C.P. DIAS. **Tradução Automática**: uma ferramenta de auxílio ao tradutor. UFSC, Cadernos de tradução, volº01, nº03, 1998.

AUSTERMÜL, Frank. **Electronic Tools for Translators**. UK, St. Jerome, 2003.

BERBER SARDINHA, Tony. Corpora eletrônicos na pesquisa em tradução. UFSC, **Cadernos de Tradução**, Vol. 1, No 9, 2002.

\_\_\_\_\_.(2000b) Semantic prosodies in English and Portuguese: a contrastive study. In P. Cantos Gómez & A. Sánchez Pérez (orgs.) **Cuadernos de Filología Inglesa: 9, 1. Corpus-based Research in English Language and Linguistics**. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 93-109.

\_\_\_\_\_. **Padrões lexicais e colocações do português**. Apresentação no XV ENPULI, São Paulo, USP,1999.

BAKER, Mona. **In other words: a coursebook on translation**. Canada, Routledge, 2011.

\_\_\_\_\_. Corpora in Translation Studies: an overview for some suggestions and future research. In: **Target**. p.223-243. UMIST & Middlesex University, Amsterdam, 1995.

\_\_\_\_\_. Corpus linguistics and Translation Studies: Implications and applications. In: Mona Baker, Gill Francis and Elena Tognini-Bonelli (eds.), **Text and Technology: In Honour of John Sinclair**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 233-250.

CASELI, Helena de Medeiros & NUNES, Israel Aono. **Tradução automática estatística baseada em frases e fatorada**: experimentos com os idiomas Português do Brasil e Inglês usando o toolkit Moses. São Paulo: USP, 2009.

CASELI, Helena de Medeiros. **Portal de tradução automática**: recursos e ferramentas para o português do Brasil. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, 2010. ( Em andamento).

FERNANDES, L.P & SANTOS, Cleystone Chaves. Da antiguidade à era informatizada: um breve percurso histórico da tradução no ensino de línguas estrangeiras. In: **Leia Escola**, EDUFCG, vol.11, n.02, 2011.

GERBER, Laurie. **Machine translation**: ingredients for productive and stable MT deployments - Part 2. USA, Association for Machine Translation in the Americas president, International Association for Machine Translation, 2009.

GUIDÉRE, Mathieu. **Introduction à la traductologie**. De Boeck, Belgique, 2010.

GOUTTE, Cyril et al. **Learning machine translation**. Massachussets, MIT press, 2009.

HATIM, Basin. Discourse analysis and translation. In: BAKER, Mona. **The routledge encyclopedia of translation studies**. Routledge, London and New York. 2001.

HUTCHINS, W.J. and Somers, H.L. **An introduction to machine translation**. London, Academic Press Limited, 1992.

HUTCHINS, W, John. Machine translation: a brief history. In: KOERNER, E.F.K. and ASHER, R.E. **Concise history of the language sciences**: from the Sumerians to the cognitivists. Oxford, Oxford: Pergamon Press, 1995. Pages 431-445.

\_\_\_\_\_. **Retrospect and prospect in computer-based translation**: proceedings from the Singapore MT Summit, University of East Anglia, Singapore, 1999.

\_\_\_\_\_. Machine translation In: **CLASSE, Olive**. Encyclopedia of literary translation into English. London, Fitzroy Dearborn Publishers, University of East Anglia, 2000, p. 884-885.

HOLMES, J. S. The name and the nature of translation studies. In: VENUTI, Lawrence. **The translation studies reader**. Routledge, London and New York, 2000.

HUTCHINS, W. Jonh. Machine translation. In: **Encyclopedia of literary translation into English**. London: Fitzroy Dearborn Publishers, 2000. pp. 884-885.

KIM, Mira. Using systemic functional text analysis for translator education: na illustration with a focus on textual meaning. In: **The interpreter and Translator trainer**, vol. 01 p-223-246, 2007.

JOHNSON, Colin. **Hybrid Systems Offer Smarter Machine Translation Among Languages**. USA, **Apptek Technology**, McLean, Va, 2012.

KOEHN, Phillip. **Statistical machine translation**. Cambridge, Cambridge university press, 2010.

LAVIOSA-BRAITHWAITE, Sara. Universals of Translation . In: BAKER, Mona. **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. London & New York, 2001.

OLOHAN, Maeve. **Introducing corpora in translation Studies**. London/ New York. Routledge, 2004.

PAGANO, Adriana. Organização temática e tradução. In: PAGANO, A. MAGALHÃES, C. ALVES, F. **Competência em Tradução: Cognição e discurso**. BH, UFMG, 2005.

SANTOS, Cleydstone Chaves. **Por uma estética na tradução automática: um estudo baseado em corpora eletrônicos**. UFPB-CCHLA-DLEM-II ENCULT: João Pessoa, 2011.

\_\_\_\_\_. Um panorama do fluxo de recepção da tradução automática no cenário nacional. In: **Traduções**, Santa Catarina, Florianópolis, UFSC, vol. 05, nº01, p.167-176, 2011.

\_\_\_\_\_. A tradução automática de gêneros textuais na esfera acadêmica. **III SINALGE**, UEPB, Campina Grande, 2012.

SELINKER, L. Language transfer [J]. In **General Linguistics**. Vol.9, 1969 (2):67-92.

SMITH, Ross. **Machine translation: potential for progress**. English Today 68, vol.17, nº04, Cambridge University Press, UK, 2001.

\_\_\_\_\_, GASPARI, F and NIÑO, A. **Detecting inappropriate use of free online machine translation by language students - a special case of plagiarism detection**. UK, University of Manchester, 2006.

SOMERS, H. **Three perspectives on MT in the classroom**. England, UMIST, 2001.

STUBBS, M. Collocations and semantic profiles: on the cause of trouble with quantitative studies. **Functions of Language**, Amsterdam, John Benjamins, 1995.

VIANA, Vandez. & TAGNIN, Stella E. O. **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo, HUB, 2010.

TORO, C.G. Translation studies: an overview. In: **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, nº20, vol.02, p. 09-42, 2007.

VASCONCELLOS, M<sup>a</sup>.L. **The fuzzy place of linguistics in the translations studies (TS)**. PhD Dissertation chapter, UFSC, 2009.

\_\_\_\_\_. & PAGANO, Adriana. Explorando interfaces: estudo da tradução, linguística sistêmico-funcional e linguística de corpus. In: PAGANO, A. MAGALHÃES, C. ALVES, F. **Competência em Tradução: Cognição e discurso**. BH, UFMG, 2005.

WILKS, Yorick. **Machine translation: its scope and limits**. U.K, Springer, 2009.

XATARA, C. A coesão lexical no conto Le Horla e em sua tradução. In: **Cadernos de Tradução**. Vol. 01, set, 2008.

ZANETIN, Federico et al. **Corpora in Translator Education**. UK, St. Jerome, 2003.

## A REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS EM CONTOS DE SAKI E EM SUAS TRADUÇÕES PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO

Priscila Alves de O. NOVAIS. (UFPB)<sup>1</sup>  
Roberto Carlos ASSIS (UFPB)<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho está inserido nos Estudos da Tradução, mais especificamente dentro das abordagens textuais da Tradução, na medida em que analisa a forma como escolhas sócio-semânticas, realizadas linguisticamente, constroem sentidos e significados em textos em relação tradutória. A análise dessa relação existente entre textos de partida e de chegada evidencia as diferenças e semelhanças entre os sistemas linguísticos em questão, ao passo em que contribui indiretamente para a descrição sistêmico-funcional da língua portuguesa. Tomando por base a teoria de Representação de Atores Sociais proposta por Van Leeuwen (1996), investiga-se um *corpus* composto por quatro contos de Saki, a saber, “The story-teller”, “The open window”, “Sredni Vashtar” e “The strategist” e suas respectivas traduções para o português brasileiro. Mais pormenorizadamente, analisam-se nos referidos contos a forma através da qual as seis crianças, foram representadas socialmente. O *corpus* desta pesquisa é considerado de pequenas dimensões (SARDINHA, 2004). Assim, as anotações, feitas com base no inventário sócio semântico de Van Leeuwen, bem como o levantamento de dados, foram feitos manualmente para análises quantitativas e qualitativas. Os dados revelam que as crianças são representadas nos contos principalmente pela Personalização e, dentro desta, os meninos são principalmente nomeados enquanto as meninas são identificadas fisicamente e classificadas por gênero e idade. Este resultado sugere que os narradores de Saki seguem uma tendência sexista no que diz respeito à representação de Atores Sociais em quatro de seus contos, o que é mantido nas traduções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos da Tradução; Representação de Atores Sociais; Saki

### 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos 40 anos, os Estudos da Tradução se constituíram como disciplina acadêmica e apresentaram um considerável crescimento. Esse crescimento desencadeou sucessivas divisões nesse campo do conhecimento, transformando-o numa combinação de subáreas específicas, entre elas: Historiografia; Tecnologias da Tradução; Estudos de Corpora; Modelagem da Tradução; Tradução Juramentada; Terminologia; Tradução Literária; Tradução e Análise Textual; Tradução de Línguas de Sinais; Estudos sobre Interpretação; Tradução de Textos Sensíveis.

O presente trabalho se localiza dentro das Abordagens Textuais da Tradução, na medida em que pretende discutir a forma através das quais personagens infantis em quatro contos de Saki, pseudônimo de Hector Hugh Munro (Inglaterra, 1870-1916), e em suas traduções para o português brasileiro. O escritor inglês tem a Inglaterra

<sup>1</sup> Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

<sup>2</sup> Professor Doutor do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

eduardiana como cenário de suas tramas, satirizando e escandalizando a sociedade britânica com suas histórias humorísticas. Entretanto, o teor espirituoso de seus contos diluiu-se numa atmosfera de ferrenha crítica social. Frequentemente contando com finais surpreendentes e envolvendo uma personagem que quebra todas as regras pelo simples prazer de contrariar a ordem, o trabalho de Saki alfineta os costumes vitorianos e eduardianos então vigentes.

Suas personagens mais perturbadoras pertenciam, em sua maioria, a uma geração mais jovem e eram como moscas humanas zunindo nos ouvidos de uma sociedade burguesa e cínica. Apesar de mordaz em sua crítica a essa sociedade, chegando a ser comparado a um lince, tamanha a ferocidade de suas críticas, Saki era “um menino da selva na sala de visitas”, já que realizava suas censuras na sala de visitas da sociedade que criticava: “era um membro estabelecido nessa sociedade”(BIRDEN, 2004).

Pringle (1993) afirma que:

Aceita-se que a técnica satírica de Saki seja a de revelar loucuras e vícios humanos através de uma inversão da ordem natural das coisas. Ele atinge seu objetivo, às vezes, utilizando o sobrenatural, às vezes, colocando os animais mais inteligentes do que as pessoas, e, frequentemente, fazendo crianças triunfarem num mundo adulto (Pringle, 1993, p. 1)<sup>1</sup>

A autora ainda afirma que o ataque que Saki faz à sociedade convencional há muito foi colocado como o propósito de sua sátira e a frequente utilização de indiretas e inversões dão força à sua escrita e, ao mesmo tempo, dão ensejo a mal entendidos.

Para a análise e discussão no que diz respeito à representação das personagens infantis, o presente trabalho se baseia na Teoria de Representação de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1997). Em sua teoria, Van Leeuwen (1997) apresenta um inventário das formas através das quais os atores sociais podem ser representados no discurso, ou seja, como a linguagem é utilizada para se referir às pessoas.

A partir da discussão assinalada nos parágrafos anteriores, este artigo pretende responder aos seguintes questionamentos:

---

<sup>1</sup> Nossa tradução de “It is generally accepted that Saki’s technique as a satirist is to reveal human follies or vices by means of an inversion of the natural order of things. Sometimes he does this by use of the supernatural, sometimes animals are superior in wisdom to people, and often children triumph in an adult world”.

- Tomando por base o inventário sócio semântico proposto por Van Leeuwen, os contos originais e traduzidos divergem no que tange às representações das personagens infantis?
- Os narradores de Saki representam personagens masculinas e femininas de maneira semelhante?

A próxima seção apresenta as justificativas deste trabalho.

## 2. JUSTIFICATIVA

Estudos sobre a descrição sistêmico-funcional da língua portuguesa ainda são incipientes, portanto a presente pesquisa justifica-se pela contribuição, ainda que indiretamente, para uma descrição sistêmico-funcional da língua portuguesa através da comparação desta com a língua inglesa, no sentido de evidenciar as diferenças e semelhanças nas formas de Representação de Atores Sociais. Além disso, visa contribuir para a formação dos tradutores no sentido de fornecer aos tradutores em formação e iniciantes um elemento de ligação entre a subcompetência bilíngue e a subcompetência estratégica (HURTADO-ALBIR, 2005), nos seguintes sentidos:

a) fornecendo informações linguísticas sobre o gênero discursivo em questão, para, assim, ampliar sua subcompetência bilíngue; e

b) instruir o tradutor em formação acerca de técnicas para análise textual, a fim de que ele próprio a realize e, por consequência, venha a efetuar escolhas mais conscientes e adequadas quando do fazer tradutório.

A próxima seção apresenta de maneira mais detalhada o arcabouço teórico no qual de baseou o presente trabalho.

## 3. MARCO TEÓRICO

No que tange às abordagens textuais dos Estudos da Tradução, a teoria sistêmico-funcional se apresenta como uma ferramenta que permite a análise textual. Embora essa gramática tenha sido desenvolvida com base na língua inglesa, seus paradigmas têm sido empregados na análise de textos em vários idiomas, especialmente no âmbito dos Estudos da Tradução, no sentido de compreender a relação tradutória existente entre os textos de partida e de chegada e contribuindo indiretamente para a

descrição sistêmico-funcional da língua portuguesa ao evidenciar as diferenças e semelhanças entre os sistemas linguísticos em questão.

Entre as diferentes correntes teóricas que se baseiam na teoria sistêmico-funcional de Halliday <sup>1</sup> e à descrição e comparação de textos, destaca-se a Teoria de Representação de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1997). Nela, o autor apresenta um inventário das formas através das quais os atores sociais podem ser representados no discurso, no seu caso, no discurso em inglês. O autor ainda ressalta que, diferente de outras modalidades de Análise Crítica do Discurso orientadas pela Linguística, sua teoria parte das formas como os atores sociais estão representados, para, posteriormente, relacioná-las às realizações linguísticas, realçando, assim, a relevância sociológica e crítica de suas categorias.

Deste modo, o presente trabalho se localiza dentro das Abordagens Textuais da Tradução, e as análises linguísticas realizadas encontram fundamento no inventário sócio-semântico de representação dos Atores Sociais de van Leeuwen (1997). A opção por esta corrente teórica deve-se à sua abrangência na apresentação dos modos como os Atores Sociais podem ser representados através da linguagem (categorias sócio-semânticas), e por estar se consolidando como ferramenta de análise de textos em relação tradutória (Assis, 2009; Novodvorski, 2008; Bueno, 2011).

Em van Leeuwen (1997), o autor apresenta duas justificativas para seu estudo. Uma delas é a falta de biunicidade da língua. Ou seja, a língua se realiza de formas diferentes se levarmos em consideração os contextos sociológico e gramatical (linguístico). E cita como exemplo o fato de a agência sociológica nem sempre se realizar pela agência linguística.

De acordo com van Leeuwen, Halliday (1985) aborda essa falta de biunicidade linguística e sociológica da língua pela sua teoria da metáfora gramatical, afirmando que algumas realizações linguísticas são congruentes (literais) ou incongruentes (metafóricas) com a realidade. Mas Van Leeuwen (1997) vê essas metáforas ou não metáforas apenas como uma das maneiras pelas quais podemos nos referir aos atores sociais, dotadas de uma própria significação sócio-semântica e uma consequente distribuição social.

A outra justificativa de seu estudo decorre de sua premissa de que o significado é inerente à cultura e não à língua, não podendo, assim, ser correlacionado a um sistema

---

<sup>1</sup> Nota: A teoria de Halliday remonta à década de 1960, quando seus estudos iniciais foram publicados.

semiótico específico. Por isso, as categorias que ele propõe devem ser enquadradas como pan-semióticas: cada cultura tem sua própria ordem de formas de representar o mundo social; assim como tem também sua própria forma de representar as diferentes semioses, determinando com maior ou menor rigor a forma através da qual isso ou aquilo pode ser representado.

O inventário sócio-semântico proposto por van Leeuwen (1997), apresentado a seguir, se biparte primeiramente em dois sistemas: Exclusão e Inclusão, deles derivando todos os outros subsistemas. Por exemplo, a Exclusão apresenta os subsistemas Supressão e o Encobrimento, ambos realizados no discurso por elementos linguísticos específicos. Já a Inclusão se segmenta em outros subsistemas, como Ativação e Apassivação; Participação, Circunstanciação e Possessivação; Personalização e Impersonalização, cada um deles com respectivas subdivisões, como é possível observar na FIG. 1, reproduzida a partir de Assis (2009).

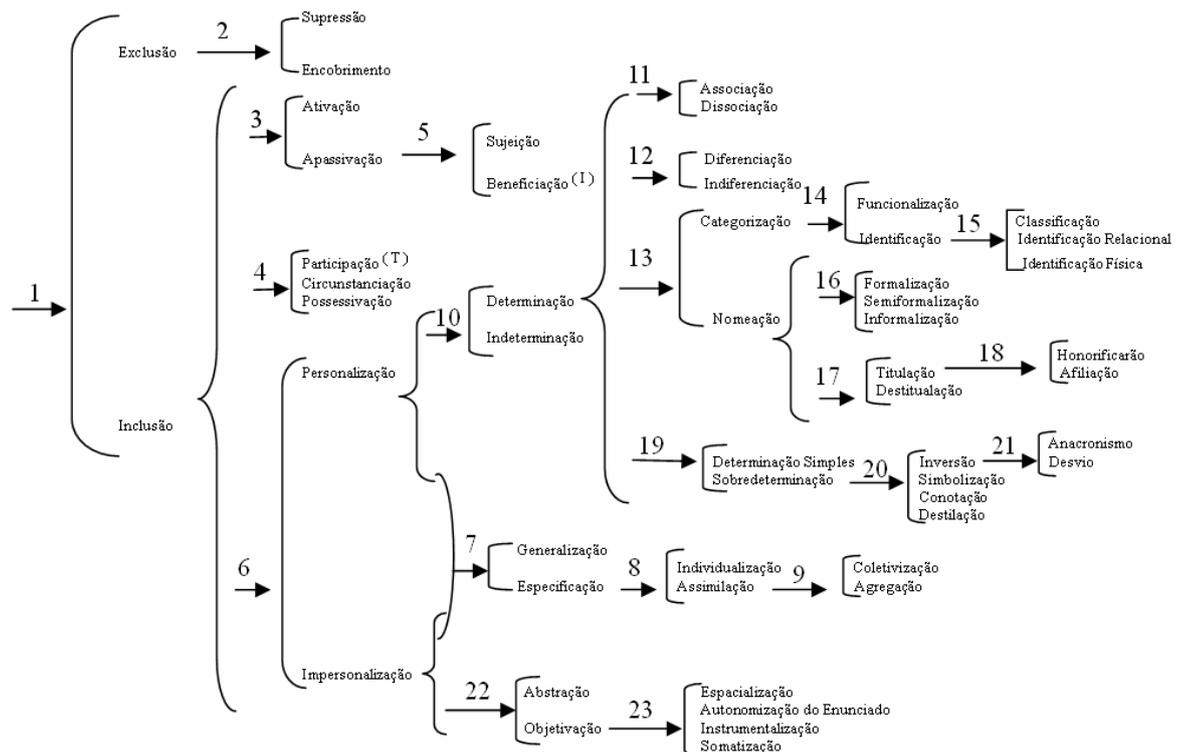


FIG. 1- Categorias sócio semânticas de representação de atores sociais – Sistema RAS Fonte: Assis (2009).

Para a referida pesquisa, será feito um recorte no sistema de representação de atores sociais de Van Leeuwen, de modo que as formas de representação aplicadas na mesma serão as dos subsistemas de Personalização e a Impersonalização. Tal recorte é feito no intuito de se melhor estabelecer o foco de análise do *corpus*. Na Personalização,

são atribuídas ao ator social através de características humanas, enquanto na Impersonalização, o ator social é referido através de traços não humanos.

A seção seguinte apresenta os passos metodológicos seguidos para a realização deste artigo.

#### 4. METODOLOGIA

A fim de manter a proposta temática pensada para este trabalho, a saber, a forma como crianças eram socialmente representadas nos contos de Saki, foram selecionados quatro contos que apresentam personagens infantis, protagonistas ou não. Os contos originais, que já estão em domínio público, foram baixados do banco de livros eletrônicos *Gutenberg Project*<sup>1</sup>.

Os contos traduzidos para o português brasileiro seriam, a princípio, baixados da *internet*. Contudo, não foi possível encontrar as traduções de todos os contos com que se planejava trabalhar e durante a pesquisa por esses contos traduzidos é que tomamos conhecimento de que havia uma coletânea já publicada em língua portuguesa, intitulada *Um gato indiscreto e outros contos*. Por sinal, tratava-se de um material de qualidade superior em comparação àqueles encontrados avulsos, pesquisados outrora.

Após a aquisição dessa coletânea, entramos em contato com a editora Hedra para solicitar o material em formato eletrônico, com a justificativa de que este viria a compor o *corpus* de uma pesquisa. A editora Hedra gentilmente nos cedeu o livro em formato eletrônico. Esse contato foi crucial e nos poupou do trabalho da digitalização do *corpus*.

No entanto, o formato .pdf em que o texto foi enviado não era totalmente identificável pelo editor de textos que pretendíamos utilizar. Por essa razão, foi necessária uma intervenção no *corpus* de modo a tornar os caracteres problemáticos interpretáveis pelo editor de textos *Word*.

No que diz respeito aos procedimentos de análise, as anotações e marcações no *corpus* foram realizadas manualmente, de modo que não foi necessária a utilização de um programa de processamento de palavras de um texto, como o *WordSmith Tools*, *KitConc*, etc. Em seguida, foi realizada a correlação dos itens marcados com o inventário sócio semântico de van Leeuwen (1997).

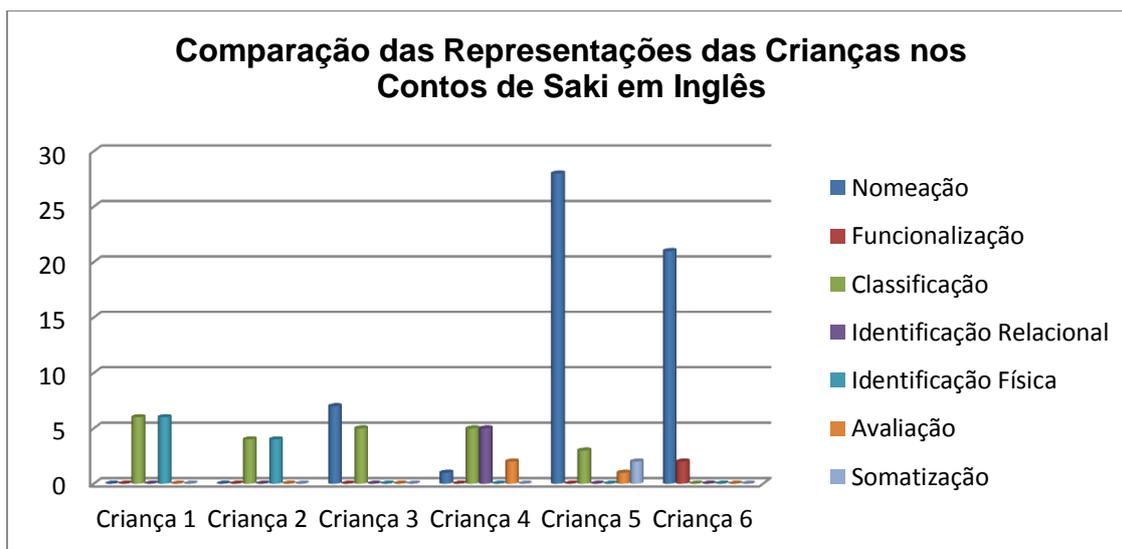
---

<sup>1</sup> [www.gutenberg.org](http://www.gutenberg.org)

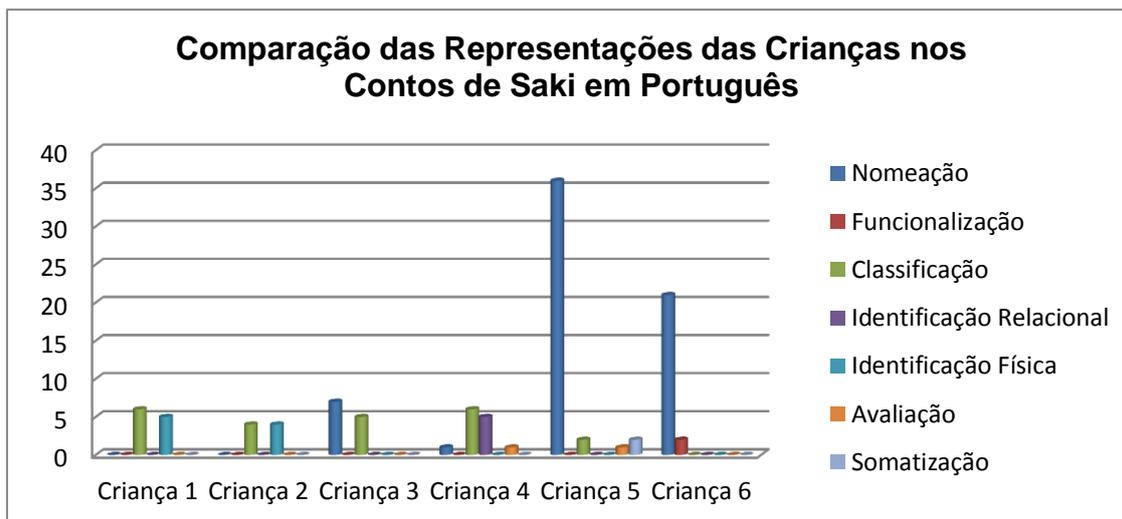
## 5. RESULTADOS

Os gráficos a seguir indicam que as personagens infantis de Saki dos contos analisados foram representadas em português e no original, em inglês, através da Nomeação, da Funcionalização, da Classificação, da Identificação Relacional, da Identificação Física, da Avaliação e da Somatização. Através da leitura destes gráficos, é possível afirmar que a Nomeação é a principal forma de representação das crianças, feita através dos narradores de Saki nos contos tais.

Percebe-se que as proporções numéricas dos gráficos se assemelham, revelando como diferença apenas uma maior quantidade de realizações dos Atores Sociais nas traduções dos contos em questão, o que pode corroborar com a hipótese de Baker (1992) de que a língua inglesa possibilita maior uso de recursos gramaticais em detrimento de lexicais para a referência de Atores Sociais nos textos.



GRÁF. 1 – Comparação das Representações de Crianças nos Contos de Saki em Inglês.



GRÁF. 1 – Comparação das Representações de Crianças nos Contos de Saki em Português.

Ao analisarmos os gráficos 1 e 2, verificamos que apenas as crianças 3, 4, 5 e 6 são Nomeadas, sendo esta a principal forma de empoderar e atribuir individualidade ao Ator Social. Entretanto, percebemos que de todas as crianças Nomeadas, a criança 4 é a única que não apresenta um predomínio dessa forma de representação. A criança 4, uma personagem feminina, apesar de protagonizar um conto, é Nomeada apenas uma vez, sendo representada na maior parte das vezes através de Classificação por gênero e de Identificação Relacional, forma de representação especialmente associada à esfera familiar e privada. Ela também tem sua conduta avaliada pelo narrador, sendo apresentada como uma jovem “muito senhora de si”.

As crianças 3, 5 e 6, personagens masculinas, são representadas predominantemente através de Nomeação, tanto na tradução quanto no original. A criança 6 é a única Funcionalizada, e à este tipo de representação associa-se a esfera pública e o papel assumido perante a sociedade. Curiosamente, as crianças 1 e 2, personagens femininas, não são sequer Nomeadas, sendo sua representação feita através de Classificação por gênero e idade, e por Identificação Física.

As informações reveladas pela leitura do gráfico sugerem que, se observarmos por uma perspectiva atual, os narradores de Saki seguem uma tendência sexista no que diz respeito à representação de Atores Sociais quatro de seus contos, e tradução para o português brasileiro parece seguir a mesma tendência. Entretanto, podemos também conceber essa forma de representação dos Atores Sociais infantis como o retrato de uma época.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a discutir a representação de seis crianças como Atores Sociais em quatro contos de Saki e em suas traduções para o português brasileiro. Foram apresentadas algumas características da escrita sakiana, bem como foi assinalado o embasamento teórico na teoria de Representação de Atores Sociais, de Van Leeuwen (1997).

Por fim, as seis personagens em questão foram identificadas no *corpus* e relacionadas com o inventário sócio semântico proposto por van Leeuwen (1997). Verificou-se que as formas de representação das crianças são as mesmas nos contos originais e nas traduções, o que responde ao primeiro questionamento proposto no artigo. Entretanto, respondendo ao segundo questionamento da pesquisa, percebeu-se que os narradores de Saki representam as personagens masculinas prioritariamente através da Nomeação, instituto que empodera e dá mais voz ao Ator Social.

## 7. REFERÊNCIAS

- ASSIS, R. C. d. (2009). **A representação de europeus e de africanos como atores sociais em Heart of Darkness (O Coração das Trevas) e em suas traduções para o português: uma abordagem textual da tradução.** Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorado.
- BAKER, M. **In Other Words: a course book on translation.** London/New York: Routledge, 1992.
- BIRDEN, L. M. **Mapping London: urban participation in Sakian satire.** Disponível em <http://www.literarylondon.org/london-journal/march2004/birden.html>. Último acesso em 28/10/2012.
- BUENO, L. T. (2011). **Chapeuzinho vermelho e Caperucita roja: uma investigação de reescritas com base na representação (visual) de atores sociais e na representação da ação social.** Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorado.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold, 1985.
- HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória. Aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (org.). **Competência em tradução: Cognição e Discurso.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 19-57.
- NOVODVORSKI, A. (2008). **A representação de atores sociais nos discursos sobre o ensino de espanhol no Brasil em corpus jornalístico.** Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrado.

PRINGLE, P.M. (1993). **'Wolves by Jamrach': the elusive undercurrents in Saki's short stories**. Aberdeen, University of Aberdeen. Mestrado. Disponível em: <http://www.rvpmp.talktalk.net/saki/saki-main.html> Último acesso em: 28/10/2012.

SAKI [Hector Hugh Munro]. **The collected works of Saki**. London: John Lane The Bodley Head, 1926.

SAKI. **Um gato indiscreto e outros contos**. Tradução de Francisco A. da Costa. São Paulo: Hedra, 2009.

SARDINHA, T. B. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004.

VAN LEEUVEN, T. A representação de atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Editorial Caminho S. A., 1997. p. 169-222.

## UMA EXPERIÊNCIA TRADUTÓRIA AUTOMÁTICA DE GRUPOS NOMINAIS EM LÍNGUA INGLESA

Raiana Gomes COSTA (PROLICEN/UFCG)  
Flávia Thaís Alves BRITTO (PROLICEN/UFCG)  
Cleydstone Chaves dos SANTOS (Orientador-UFCG)

**RESUMO:** Atualmente com o desenvolvimento das tecnologias, em especial a internet que foi um evento revolucionário em termos linguísticos, sociais e tecnológicos, o tradutor automático se tornou uma grande ferramenta na realização de traduções em línguas. Com a recorrente utilização dessas ferramentas, muitos tradutores automáticos apresentam recursos e tecnologias de funcionamento cada vez mais avançados, porém é necessário entender que a subutilização desses recursos podem resultar em problemas de interpretação textual. É nessa perspectiva que o presente artigo tem como objetivo observar a tradução de dois grupos nominais extraídos do texto “*What is Reading? An Excerpt from Reading for Understanding*” de Schoenbach (2000) com o intuito de verificar se há ou não reconstrução de sentidos da língua de partida na língua de chegada a partir de equivalências de natureza lexical, gramatical, textual e pragmática considerando as particularidades linguísticas de ambas as línguas no processo da tradução automática, tais como: manutenção da ordem canônica, inserção e apagamento de elementos. Para alcançarmos tal objetivo utilizamos o recurso de tradução automática do Google e através dessa ferramenta observamos como esse traduzia os grupos nominais e se há o reconhecimento dos valores pertencentes a uma determinada língua de partida. Nos fundamentamos em autores como Crystal (2005), Fiori e Sousa (2004) e Baker (2011), entre outros.

**PALAVRAS CHAVES:** Tradutor automático; Tradução automática; Grupos nominais.

### 1. INTRODUÇÃO

Atualmente com o grande desenvolvimento das tecnologias, o tradutor automático (TA) se tornou uma grande ferramenta no auxílio para realização de traduções em diversas línguas. Com a recorrente utilização dessas ferramentas, tem-se observado um constante fluxo de desenvolvimento dos seus recursos e tecnologias de funcionamento (SANTOS, 2011; 2012). Porém, faz-se necessário entender que a subutilização desses recursos podem dificultar a leitura do texto traduzido.

Nesta perspectiva, o presente artigo objetiva a investigação da tradução automática de dois grupos nominais (GNs) (FIORI SOUZA, 2004) extraídos do texto “*What is Reading? An Excerpt from Reading for Understanding* (SCHOENBACH, 2000) com o intuito de verificar se há ou não reconstrução de sentidos da língua de partida (inglês) na língua de chegada (português brasileiro) a partir de equivalências de natureza lexical, gramatical, textual e pragmática (BAKER, 2011).

## 2. A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA

Há várias razões que podem levar uma língua a ser considerado um idioma mundial, como o poder político, tecnológico, econômico e cultural. No caso do inglês pode-se afirmar que ele alcançou todos esses poderes, de modo que eles contribuíram consideravelmente para a hegemonia da língua inglesa (CRYSTAL, 2005).

O poder político, que tivera um grande passo através das colônias inglesas, foi reforçado no período em que os Estados Unidos estavam “colonizando” outras nações, desde o século XVI. A partir de então, a hegemonia da língua inglesa foi abrangendo patamares inimagináveis, culminado com o *status* de língua franca das instituições internacionais (LACOSTE, 2005 p. 27).

Durante o período da Revolução Industrial, o poder tecnológico sofreu ascensão. Os cientistas que produziam as novas tecnologias utilizavam o inglês, e outras pessoas que almejavam tal desenvolvimento tecnológico começaram a ter contato com o idioma aqui mencionado (CRYSTAL, 2005). Dessa maneira, o inglês mais uma vez foi ganhando espaço mundial.

Percebe-se, então, que o processo de conquista do inglês como língua conhecida e falada no mundo foi construída durante os períodos de sua expansão hegemônica. Portanto, levando em consideração a importância do inglês como língua de comunicação mundial, utilizada para o comércio, negócios dentre outros contextos, faz-se necessária à busca por meios que facilitem o acesso a mesma (SANTOS, 2012). Assim, tecnologias como o tradutor automático tem ganhado espaço no âmbito de tradução com o advento da internet.

Portanto, tendo visto essa concepção é viável concordar com Kohen (2010) ao listar algumas funções básicas das ferramentas de tradução automática nas sociedades digitais:

O uso da tradução automática pode ser dividido amplamente em três categorias: (a) assimilação, a tradução de material estrangeiro com a finalidade de entender o conteúdo, (b) a divulgação do texto, sua tradução para publicação em outros idiomas, e (c) a comunicação, tais como a tradução de e-mails, bate papos dentre outros. Cada uma das

utilizações exige velocidade e qualidade diferentes. (KOHEN, 2010, P.20) - Tradução automática revisão nossa<sup>1</sup>.

### 3. TRADUÇÃO AUTOMÁTICA

Inicialmente, entende-se que uma tradução automática (doravante TA) é definida como uma tradução de textos de uma língua natural para outra através do uso de computadores desde o início de sua pesquisa na década de 40 (HUTCHINS, 2001). Ampliando essa ideia, tem-se na atualidade a internet também como mediadora desse processo.

Entretanto, o desenvolvimento dessa ferramenta foi atribuído ao inglês Booth e ao americano Warren Weaver, ao produzirem uma calculadora que traduzia palavra por palavra (GARRÃO, 2008). Durante esse período, a TA não reconhecia a sintaxe nem a gramática das línguas envolvidas em seu processo tradutório, devido ao pouco avanço da tecnologia. Foi então que Richens, em 1948, incorporou uma calculadora tradutória à gramática russa (SOMERS, 2001; SMITH, 2001).

Embora a TA tenha sofrido um longo período de estagnações nos anos 70, muitas pesquisas foram retomadas nessa área. Como resultado, a ideia dos russos e dos norte-americanos, com um dispositivo tradutório de cunho automático através da utilização de uma calculadora, serviu de ponta pé inicial para o viés automático da tradução com o advento do computador (GARRÃO, op.cit) e por conseguinte, com o *boom* da internet.

Nos dias atuais, a TA pode servir como uma ferramenta que auxilia tradutores humanos a exercer seu exercício, e assim contribui para um trabalho mais rápido e eficaz como acreditam Alfaro e Dias (2004). A TA também é considerada uma ferramenta segura para aqueles que têm conhecimento específico de ambas as línguas envolvidas em seu processo tradutório (SANTOS 2012).

Além disso, ela também tem sido utilizada como uma ferramenta de auxílio ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (NIÑO, 2004; SANTOS, 2012). Sendo

---

<sup>1</sup> *The use of machine translation may be broken up broadly into three categories:(a) assimilation, the translation of foreign material for the purpose of understanding the content; (b) dissemination, translating text for publication in other languages; and (c) communication, such as the translation of emails, chat room discussions and so on. Each of the uses requires a different speed and quality.*

assim, a TA vem se tornando uma ferramenta que contém um cunho social haja vista que é uma prática de linguagem, segundo Santos (2011).

Neste contexto, a utilização da TA tem como ênfase a retextualização, ou seja, a chamada etapa de pós edição (NIÑO, op.cit). Isso é necessário porque a memória da TA de base estatística tem como base traduções disponíveis em rede (GARRÃO, 2008), podendo não apresentar resultados satisfatórios no que concerne à reconstrução de equivalências entre o texto fonte e o texto traduzido. Assim, a revisão dos resultados da TA é uma tarefa relevante visto que ainda é lento, porém gradual, o avanço de algoritmos que guiem aos aspectos discursivos nos padrões aceitáveis ente as línguas de partida e a língua de chegada.

#### 4. GRUPOS NOMINAIS EM INGLÊS E PORTUGUÊS

Os grupos nominais (GN) são grupos de palavras formadas por substantivos, adjetivos, artigos, preposições, numerais, conjunções e etc. Estas palavras se organizam em torno de um núcleo, que é a palavra principal dos GNs. É em torno dela que ocorre a compreensão do grupo nominal. Os demais léxicos que compõem o grupo nominal são conhecidos como modificadores em consonância, segundo Penna (2008).

Há diversos tipos de grupos nominais (PENNA, op.cit), aqui, no entanto, investigam-se os intercalados por preposição e sequenciais. O primeiro corresponde à colocação do núcleo intercalado por preposição. Observemos o exemplo extraídos de Penna (2008): *A long history of the English language (Uma longa história de língua Inglesa)*. Nele percebemos que o núcleo (history) está intercalado pela preposição *of*, seguida dos modificadores do GN (the English language). Os sequencias não apresentam preposição, seguindo apenas a ordem canônica do grupo nominal em língua inglesa. Observe: *The national congress (O congresso nacional)*. O núcleo (congress) não está intercalado por preposição e os modificadores o antecedem.

No português brasileiro, contudo, tem-se um comportamento um pouco diferente quanto à distribuição canônica dos modificadores em grupos nominais, segundo Cunha & Cintra (2008). Sabe-se que, na oração declarativa, prepondera a ordem direta, que corresponde à sequência progressiva do enunciado lógico. Como elemento acessório da oração, o adjetivo em função de adjunto adnominal deverá, portanto, vir com maior frequência depois do substantivo que ele qualifica. (CUNHA & CINTRA, 2008 p.280)

Percebe-se que a partir dessa caracterização da ordem lógica do enunciado, o adjetivo costuma vir posposto ao substantivo. Observe o exemplo: *noite escura*. Nele constata-se que o adjetivo vem logo após o substantivo. Nesse caso o substantivo é o núcleo e o adjetivo o modificador.

Contudo ainda há casos em que o adjetivo costuma vir anteposto ao substantivo. Esses casos são mais raros e ocorrem quando a estrutura tem uma característica subjetiva, como assim afirma Cunha & Cintra (op.cit).

## 5. METODOLOGIA

### O corpus

O corpus do estudo é constituído por dois grupos nominais: 1) “A political science undergraduate” e 2) “reading for particular purposes” extraídos do texto “*What is Reading? An Excerpt from Reading for Understanding*” de Schoenbach (2000) com o intuito de verificar se há ou não reconstrução de sentidos da língua de partida (inglês) na língua de chegada (português brasileiro) .

### Instrumentos de pesquisa:

Para realização da tradução automática foi selecionada a ferramenta do Google, o conhecido Google Tradutor devido a sua disponibilidade gratuita em rede bem como do vasto número de acessos diários.

### Procedimentos:

A partir dos resultados apresentados pela ferramenta de tradução automática Google Tradutor, buscou-se observar as equivalências de natureza lexical, gramatical, textual e pragmática nos segmentos fornecidos para cada grupo nominal traduzido automaticamente.

## 6. INVESTIGANDO A RECONSTRUÇÃO DE EQUIVALÊNCIAS DE SENTIDO NA TA DE GNs

Nesta seção, discute-se o desempenho do tradutor automático na tradução dos seguintes grupos nominais: “*A political science undergraduate*” (§ 10 1.5) e “*(...) reading for particular purposes*” (§ 11 1.3). Este trabalho restringe-se ao reconhecimento das seguintes equivalências: a) equivalências gramatical (inversão da ordem canônica e inserção ou apagamento de elementos); b) lexical (a construção de sentido no nível da palavra); b) pragmática (quanto ao uso do grupo nominal) e d) textual (a interrelação com as demais partes do texto). Vale ressaltar, que, aqui, consideram-se “equivalências” as correspondências das características linguísticas e discursivas entre a língua de partida e língua de chegada, segundo Baker (2011).

### 6.1 A TA do grupo nominal “*A political science undergraduate*”

O primeiro procedimento foi realizar a tradução do grupo nominal na ferramenta Google tradutor, obtendo o seguinte resultado na figura 01:

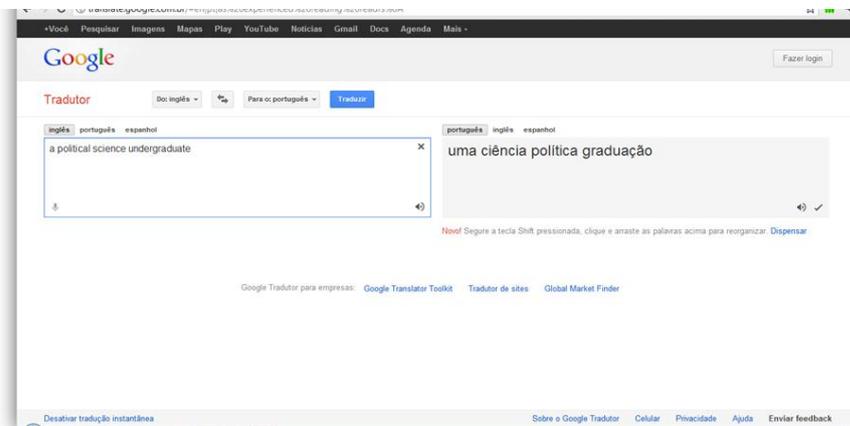


Figura 01 (Acesso em 19 de Abril de 2012 às 22:00 horas)

A primeira consideração está no momento em que se compara a organização sintática da língua de partida (L1) e da língua de chegada (L2). É notório que nessa tradução inicial apresentada pelo tradutor houve a inversão da ordem canônica, ou seja, no inglês percebemos: modificador + núcleo (“*political science*”) e na tradução: núcleo + modificador (“*ciência política*”), isso demonstra que neste aspecto houve equivalência

gramatical (BAKER, 2011) com o reconhecimento desta ocorrência bastante comum nas traduções inglês-português.

Ainda pode-se observar que não houve inserção ou apagamento de elementos, no entanto, percebe-se que a não inserção provocou uma troca de sentido do grupo nominal em português, já que a forma lexical “graduação” na inter-relação com as demais formas dessa construção exige uma preposição. Isto porque tal forma lexical exerce neste momento a função de especificador, ou seja, “graduação” pode indicar em que categoria a “ciência da graduação” está inserida.

Recorrendo aos demais segmentos de tradução fornecidos pelo programa, esse problema parece ter sido resolvido, como se pode constatar na figura 02:



Figura 02 (Acesso em 19 de Abril de 2012 às 22:00 horas)

Um dos recursos da ferramenta em questão é apresentar segmentos em forma de sinônimos ou outras construções que exerçam esse papel para possíveis sentidos que as formas lexicais traduzidas podem adquirir. Assim, admitindo a construção “de graduação” a inserção da preposição desconstrói a problemática anteriormente e colabora para a melhor compreensão da tradução.

Ainda referente à figura 02, as possibilidades de tradução, ou seja, segmentos fornecidos pela ferramenta revelam o reconhecimento da equivalência lexical. Neste caso, os demais segmentos carregam estrutura semântica, diferentemente do que ocorre na figura 03 a seguir:

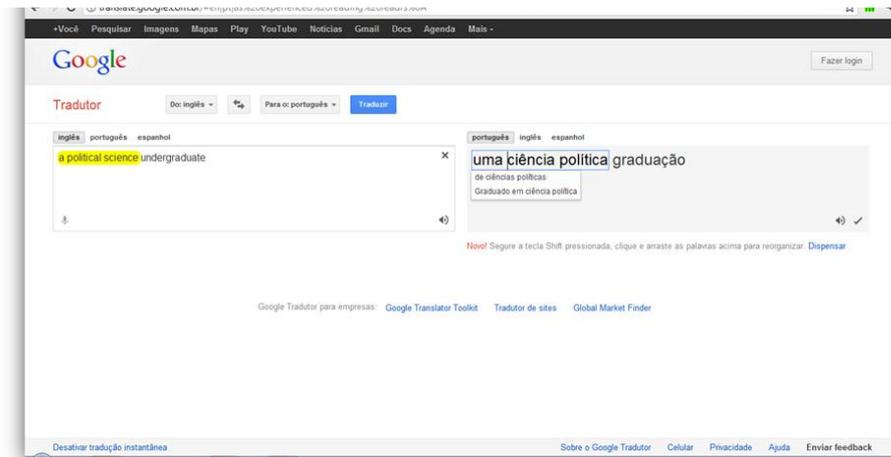


Figura 03 (Acesso em 19 de Abril de 2012 às 22:00 horas)

A segunda construção exposta nos segmentos adicionais não equivale em sentido ao português, resultado assim no GN: “uma ciência política”, referindo-se a uma disciplina e ou de uma ciência. Com a consideração de “Graduado em ciência política” a equivalência de sentido se transporta para a figura de um estudante da disciplina citada. Dessa forma, a equivalência pragmática só pode ser constatada se recorrer-se ao contexto, isto é, às frases que estão “ao redor” desse grupo nominal no texto. Levando em consideração apenas o trecho em que o grupo foi inserido o problema ainda persistirá, como se observa na figura 04 logo abaixo:

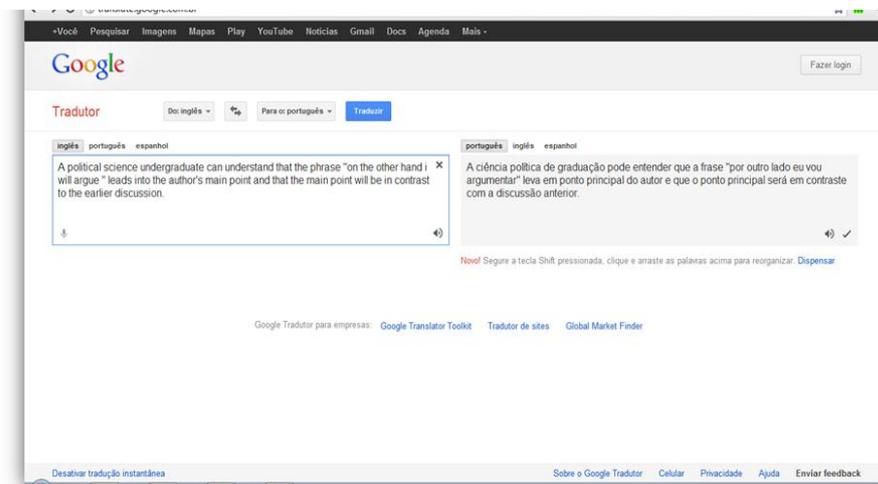


Figura 04 (Acesso em 19 de Abril de 2012 às 22:00 horas)

Segundo os resultados do Google tradutor apresentados na figura 04, mais uma vez a tradução “ciência política de graduação” aparece e a dúvida de que essa possa ser a tradução mais adequada permanece. Assim, torna-se necessário recorrer ao parágrafo

por completo, uma vez que em todo o seu decorrer são apresentadas situações de proficiência em determinados tipos de leitura. Além do mais, todas as frases são iniciadas especificando o tipo de leitor (“reader of dessert cookbooks”, “reader of a motorcycle repair manual”, “a chemistry teacher”).

Assim, considerando que o autor desse texto deseja manter um paralelismo textual, a tradução automática mais adequada seria “Graduado em ciências políticas” e não “ciência política de graduação”. Como resultado, o segmento apresentado pelo programa poderia interferir no sentido do grupo nominal do texto fonte, de modo que não reconstruiria a equivalência em nível textual.

## 6.2 A TA do grupo nominal “reading for particular purposes”

O mesmo procedimento inicial foi realizado com o grupo nominal “reading for particular purposes” e obteve-se a seguinte tradução:

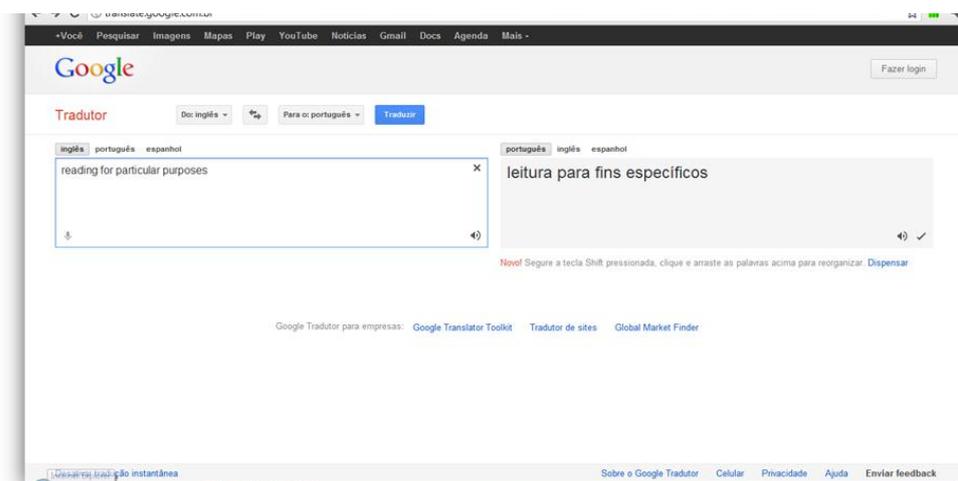


Figura 05 ( Acesso em 19 de Abril de 2012 às 23:30 horas)

Observa-se que há uma equivalência gramatical nesta primeira tradução conforme postula Baker (2011), uma vez que, não houve inserção ou apagamento de elementos sem interferência no sentido da construção. Diferentemente ocorre quando observamos as demais opções de tradução apresentadas para o núcleo do grupo nominal “leitura”, vejamos a figura 06:

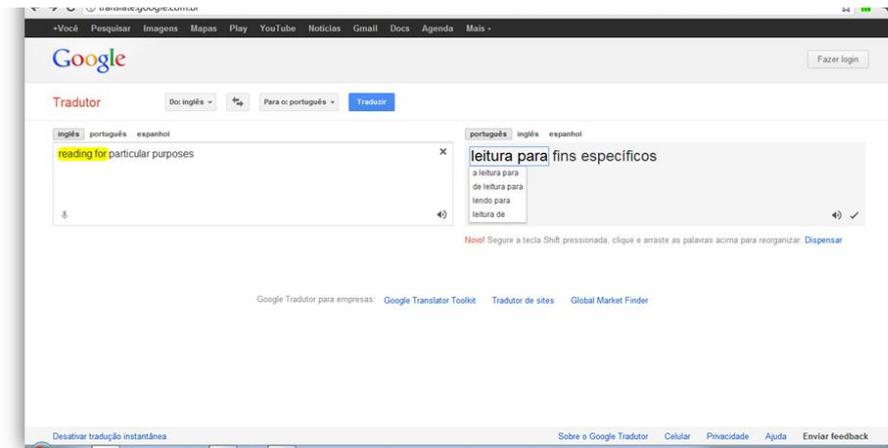


Figura 06 (Acesso em 19 de Abril de 2012 às 23:30 horas)

Na maioria dos segmentos fornecidos constata-se que há inserção de elementos, como o artigo “a” e a preposição “de”. Essa inserção pode ou não alterar o sentido do grupo nominal quando inserido no contexto, fazendo com que se obtenha ou não a equivalência textual. Diante disso, pode-se inferir se há uma equivalência pragmática, porque a ocorrência de uma relação entre essas equivalências não acarretará mudança ao uso e o texto permanecerá com o sentido que propõe passar para os possíveis leitores. Pode-se, então, entender que a primeira sugestão do TA é a mais adequada, apresentada na Figura 05, por considerar a relação entre as equivalências supracitadas.

Quando consideramos as outras opções para os modificadores do grupo nominal: “fins específicos” podem-se estabelecer outras observações. Vide a figura 07:

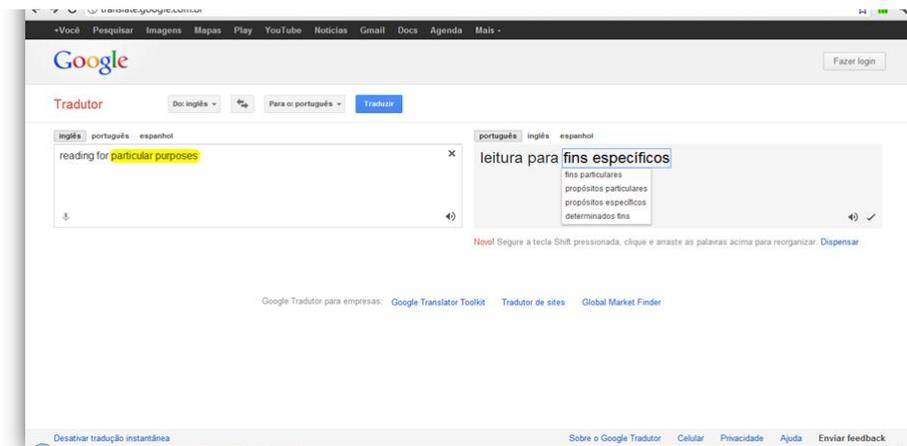


Figura 07 (Acesso em 19 de Abril de 2012 às 23:30 horas)

Observando a tradução acima, percebe-se que houve uma inversão na ordem dos modificadores, isto é, em L<sub>1</sub> ocorreu modificador secundário + modificador principal

(“particular purposes”) e em  $L_2$  modificador principal + modificador secundário. Portanto, no que diz respeito à ordem canônica pode-se afirmar que o programa utiliza dessa estratégia e estabelece equivalência gramatical entre  $L_1$  e  $L_2$ . Além disso, percebe-se que não houve apagamento nem tampouco inserção de elementos.

As traduções secundárias encontram-se no mesmo campo semântico da que fora disponibilizada primeiramente e poderiam ser escolhidas para leitura do texto sem que houvesse mudança de sentido da sentença na qual está o grupo nominal inserido, destacando que há a reconhecimento da equivalência lexical.

Entretanto, as equivalências textual e pragmática estão enquadradas nessa tradução, pois quando inserida no contexto não há comprometimento da interpretação do texto. Pode-se constatar que com a tradução no contexto de inter-relação com as frases que estão ao seu redor no texto, como se verifica na figura 08 apresentada abaixo:

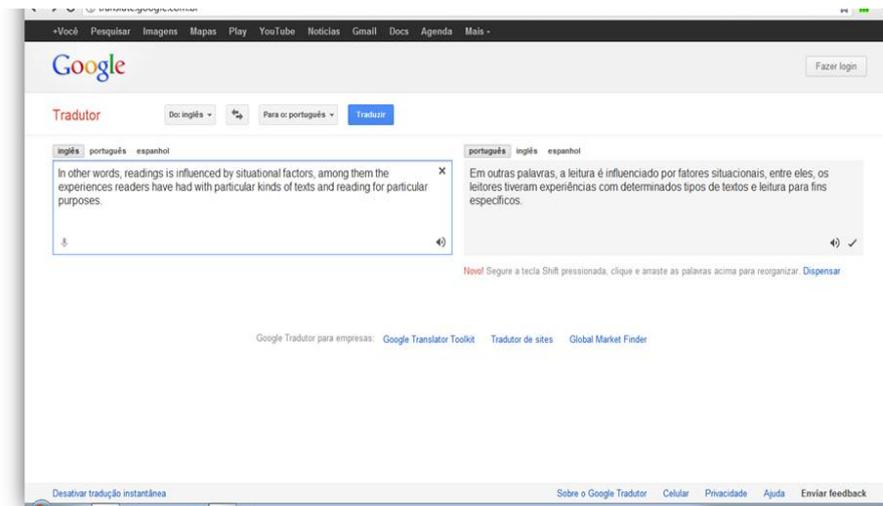


Figura 8 ( Acesso em 19 de Abril de 2012 às 23:30horas)

Portanto, constata-se que a tradução realizada para “reading for particular purposes”, aqui analisado, foi satisfatória, de modo que não alterou o sentido da leitura original do texto; que foi escrito numa língua  $L_1$  (inglês) e fora traduzido para  $L_2$  (português) por uma ferramenta automática como o Google tradutor.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as discussões levantadas ao longo deste artigo, percebe-se que a ferramenta de tradução automática, nesse caso o Google Tradutor, pode servir de apoio a tradutores humanos e também no auxílio de reconhecimento de pares de línguas, por exemplo inglês-português. Além disso, é possível perceber que essa nova tecnologia tem ganhado espaço e tem contribuído bastante para o avanço do estudo de tradução.

Levando em consideração que o nosso objetivo que foi realizar uma análise do desempenho da ferramenta Google Tradutor, no momento das traduções de grupo nominais, é constatado que esse desempenho da tradução dos GNs não depende apenas do TA, mas também dos conhecimentos específicos, do tradutor humano, das línguas pares traduzidas. Pois como discutido durante a análise, algumas vezes não existe uma relação direta entre os idiomas traduzidos.

Refrentes aos idiomas envolvidos neste estudo, português e inglês, no primeiro há maior uso de preposições que no segundo idioma. Por esse motivo o conhecimento nas línguas é relevante e primordial para uma boa tradução. Além desses fatores é necessário recorrer ao contexto do texto para comprovar com certa exatidão qual o melhor elemento a ser inserido no grupo traduzido.

Diante desse estudo, é interessante constatar que pesquisas nessa área são novas e diante disso ainda se tem muito caminho a ser percorrido.

## 8. Referências bibliográficas

- BAKER, Mona. **In other words a courserbook on translation**. Canadá: Routledge, 2001.
- CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CUNHA, Celso. CINTRA, Luís L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 5º Ed, 2008.
- GARRÃO, Milena de Uzeda. **Tradução automática ainda um enigma multidisciplinar**. Rio de Janeiro: PUC, s/d.
- HUTCHINS, W, John. Machine translation: a brief history. In: KOERNER, E.F.K. and ASHER, R.E. **Concise history of the language sciences: from the Sumerians to the cognitivists**. Oxford, Oxford: Pergamon Press, 1995. Pages 431-445.
- KOEHN, Phillip. **Statistical machine translation**. Cambridge, Cambridge university press, 2010.
- LACOSTE, Yves. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- SANTOS, Cleydstone Chaves. **Por uma estética na tradução automática: um estudo baseado em corpora eletrônicos**. UFPB-CCHLA-DLEM-II ENCULT: João Pessoa, 2011.

\_\_\_\_\_. Um panorama do fluxo de recepção da tradução automática no cenário nacional. In.: **Traduções**. Santa Catarina , Florianópolis, UFSC, vol. 05, nº01, p.167-176, 2011.

\_\_\_\_\_. A tradução automática de gêneros textuais na esfera acadêmica. **III SINALGE**, UEPB, Campina Grande, 2012.

SMITH, Ross. Machine translation: potential for progress. **English Today 68**, vol.17,nº04, Cambridge University Press, UK, 2001.

SOMERS, H. Three perspectives on MT in the classroom. England, UMIST, 2001.

SOUZA, Adriana Grade Fiori et al. **Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental**. São Paulo: Editora Dissal, 2005.

## A TRADUÇÃO EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E DE ENSINO DE LE

Marília Bezerra CACHO (UEPB)

**RESUMO:** A tradução é vista por alguns teóricos como dissociada do contexto de ensino de Línguas Estrangeiras (LE). Por outro lado, outros defendem seu uso. O objetivo deste trabalho é o de discutir sobre o papel da tradução em contexto de ensino de LE, em cursos que formam tradutores e em cursos que formam professores de LE, mostrando que a tradução também está presente em salas de aula de contexto universitário que incluem aprendizes de LE (futuros tradutores ou professores). A Fundamentação Teórica está baseada principalmente em Nord (1997), que apresenta a Abordagem Funcionalista de Tradução; Malmkjaer (1998), que problematiza e discute posicionamentos negativos e positivos de teóricos com relação à tradução utilizada na sala de aula de línguas estrangeiras; Lucindo (2006), que discute sobre a presença da tradução nesse mesmo contexto e sobre a possibilidade da tradução ser utilizada como ferramenta de auxílio para o ensino de línguas estrangeiras, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos; e Azenha Junior (2006), Stupiello (2006) e Branco (2010), que apresentam a tradução em contexto de ensino de LE e universitário. Seguindo as ideias levantadas por esses teóricos, posicionamo-nos a favor da tradução utilizada como ferramenta pedagógica, em contextos que não formam tradutores e, portanto, não ensinam a traduzir; contextos que utilizam a tradução como ferramenta de auxílio para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como é o caso dos cursos de Letras Línguas Estrangeiras e de escolas de idiomas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tradução; Ensino de LE; Tradução Pedagógica.

### 1. ABORDAGEM FUNCIONALISTA DE TRADUÇÃO

Nord (1997) considera a tradução regida por um propósito comunicativo, no qual pessoas de culturas e línguas diferentes precisam se comunicar entre si, através da fala ou de textos escritos. Para tanto, essas pessoas precisam de um agente que conheça as duas línguas e culturas e que atuará como tradutor. Seguindo essa ideia, temos a Abordagem Funcionalista, que trata a tradução seguindo um propósito que leva a considerar: 1) a função que o texto traduzido terá no contexto da nova cultura; 2) o contexto e situação da cultura que receberá o texto traduzido; e 3) o público que receberá o texto traduzido. Esses três pontos parecem corresponder também ao uso da tradução na sala de aula de LE, não apenas à teoria de tradução por si só.

Em sala de aula, o aprendiz tem o propósito de se comunicar em Língua Estrangeira (LE) e, por ainda não ter o domínio necessário dessa língua, ele utiliza a Língua Materna (LM) numa via de mão dupla com a LE, de forma consciente ou inconsciente, para atingir a determinado propósito comunicativo. Ao utilizar a LE, o aprendiz pode partir da sua LM de forma que possa utilizar a LE adequadamente num contexto de cultura distinta e direcionada para um receptor determinado. A origem dessa visão funcional na tradução e que pode ser relacionada com a sala de aula de LE é

proveniente da Teoria do *Skopos* (NORD, 1997, p. 12), que tem o receptor como um dos elementos mais importantes e que considera a tradução como regida por um propósito comunicativo, ou seja, para que uma tradução seja realizada é necessário haver um objetivo, que é regido por um contexto-alvo, objetivando alcançar um propósito e receptores-alvo em circunstâncias-alvo (VERMEER, 1987a *apud* NORD, 1997). Sob essa perspectiva, o receptor ganha relevância na tradução e colabora para que o texto-alvo desempenhe um papel importante. Tal visão tira o foco do texto-fonte, atribuindo-lhe a função de fonte de informação. Mais uma vez, no contexto de sala de aula de LE, essa fonte de informação é considerada como sendo a LM do aprendiz, pois é a partir dela que o aprendiz faz uso da LE.

A Abordagem Funcionalista da Tradução parece se assemelhar às práticas de ensino adotadas em salas de aula de LE, pois tem como foco o público-alvo. Ou seja, ao traduzir, não se tem mais o objetivo de lutar pela impossível tradução de um texto oral ou escrito que será a “imagem e semelhança” do texto original. O texto traduzido deverá apresentar a mensagem do texto original, respeitando o receptor, a cultura e o contexto de chegada, fazendo-se os ajustes necessários ao texto traduzido para que ele se adéque a essa nova cultura.

Em sala de aula de LE, considerando o Método Comunicativo de ensino, o foco está em três pilares: para quem comunicar, de que forma comunicar para que o uso da língua tenha determinada função e em que contexto, retomando os três elementos da Abordagem Funcionalista: o público, a função e o contexto.

Em se tratando de ensino de LE, o uso da tradução como ferramenta de ensino tem características semelhantes às da Abordagem Comunicativa em alguns aspectos. Por exemplo, acredita-se que o objetivo maior no aprendizado de LE seja fazer o aprendiz entender o contexto de LE e sua estrutura, respeitando que, em momentos específicos, é necessário recorrer à LM para que se possa contar com a segurança de algum aspecto da LM que já se conhece e que é intrínseca ao sujeito, constituindo-o e formando sua identidade (CORACINI, 2005). Segundo Coracini (*op. cit.*), acreditar que existem fronteiras entre a LM e a LE é uma ilusão que concebe as línguas tomadas de forma isolada. É nesse aspecto que o trabalho com tradução, seguindo uma visão comunicativa e funcionalista, auxilia o aprendiz a integrar-se no contexto da LE, sem considerá-la tão fundamental a ponto de o aprendiz ter que “esquecer” a sua própria língua.

A Abordagem Funcionalista tem se configurado como uma teoria de tradução de grande valia em sala de aula de LE, visto que foca o contexto/situação comunicativo em que a(s) língua(s) é/são utilizada(s). O contexto é o ponto central dessa abordagem, pois é o que determina as escolhas linguísticas para determinada situação comunicativa. O uso da língua é orientado por um propósito, direcionado para um participante específico da comunicação, em determinado lugar, tempo e meio e para atingir determinada função.

## 2. TRADUÇÃO E ENSINO DE LE

Ao se discutir a utilização da tradução em sala de aula de LE, Malmkjaer (1998) discute como o Método Gramática-Tradução perdeu o prestígio durante o Movimento da Reforma no século XIX, através de objeções que são, de certa forma, defendidas até hoje, considerando-se três princípios básicos: 1) a primazia da fala; 2) a importância de textos completos para que os aprendizes pudessem estabelecer associações apropriadas na língua estrangeira (indo de encontro ao uso de sentenças descontextualizadas para o aprendizado da LE utilizado no Método Gramática-Tradução); e 3) a prioridade da metodologia oral em sala de aula. No entanto, as objeções mais severas à tradução advêm da Abordagem Comunicativa aplicada de forma abrangente por Berlitz (1907), que iniciou seu trabalho em escolas para grande número de imigrantes que chegavam aos EUA vindos da Europa e que objetivavam desenvolver as habilidades de escuta e fala. Com esse método, a tradução foi banida da sala de aula de línguas e surgiram os seguintes argumentos contra seu uso: a tradução é 1) independente das habilidades de leitura, escrita, escuta e fala; 2) radicalmente diferente das quatro habilidades; 3) toma um tempo em sala de aula que poderia ser usado para o desenvolvimento das quatro habilidades; 4) não é natural; 5) faz com que os aprendizes acreditem que expressões nas duas línguas podem corresponder uma à outra; 6) evita que os aprendizes pensem na língua estrangeira; 7) produz interferência; 8) não é um bom teste de habilidades; e 9) só é apropriada para o treinamento de tradutores (MALMKJAER, *op. cit.*). Segundo a autora, tais argumentos foram dogmatizados pela sociedade, o que nos sugere que eles são, de certa forma, verdadeiros. No entanto, para Malmkjaer (*op. cit.*), o nível de verdade desses argumentos depende do tipo de experiências relacionadas à tradução às quais os aprendizes são expostos. A autora desmistifica cada uma dessas objeções, mas,

antes disso, ela descreve o processo de tradução que sustenta suas ideias em defesa da tradução em sala de aula.

Malmkjaer (*op. cit.*) ratifica que, desde 1970, a tradução tem sido considerada um processo complexo que envolve uma variedade de comportamentos, habilidades e componentes cognitivos que são ativados no processo de produção de um texto. Tal processo envolve o tempo que o tradutor precisa para produzir um texto numa língua estrangeira, com um objetivo específico, para um público específico e localizado temporal e espacialmente – visão semelhante à da Abordagem Funcionalista de Tradução. O texto-alvo precisa ser relacionado a um texto-fonte que está na língua estrangeira, que tem um objetivo específico e que é direcionado para um público em especial, determinado espacial e temporalmente. Além disso, o processo envolve cinco atividades que não apresentam uma ordem fechada e que são, segundo a autora, comumente aceitas como sendo atividades de aprendizagem de língua, a saber: antecipação, exploração de fontes, cooperação, tradução e revisão (MALMKJAER, *op. cit.*).

Durante a antecipação, o tradutor estabelece o contexto do texto-fonte e do texto-alvo e recorre ao auxílio de dicionários e de textos semelhantes na LE que possam auxiliá-lo (sendo esta a atividade de exploração de fontes), além de prever possíveis cooperações por parte de outros tradutores ou especialistas. Na atividade de tradução, que acontece concomitantemente à exploração de fontes, são levantados problemas que podem ser solucionados a partir da cooperação de outros tradutores ou especialistas. A revisão não acontece num momento pré-estabelecido, pois depende das fases anteriores, mas resulta na versão final do texto traduzido.

Essa breve descrição do processo de tradução mostra que, em atividades que considerem esse processo, há envolvimento das habilidades de leitura, escrita, escuta e fala. Logo, a tradução está ligada às habilidades linguísticas e está incluída nelas. Os aprendizes que traduzem serão induzidos a praticá-las. Por essa razão, a tradução não difere intensamente das outras habilidades e não existe razão para acreditar que abordar a tradução em sala de aula é uma “perda de tempo”, ou que não há uso da oralidade ou da escuta. Além disso, a tradução acontece naturalmente, tanto por parte dos aprendizes, num processo mental que recorre à tradução durante o processo de aprendizagem da LE, por exemplo, quanto por parte dos professores, fazendo uso da análise contrastiva em sala de aula para esclarecer semelhanças ou diferenças entre a LE e a LM, por exemplo. A abordagem contrastiva de línguas pode minimizar a interferência negativa da língua

nativa na aprendizagem da língua estrangeira e maximizar a interferência positiva na seleção dos termos/estruturas mais apropriados. Além disso, a atividade de tradução também pode aperfeiçoar a escrita na LM do aprendiz, visto que torna possível a identificação de problemas linguísticos que podem surgir no texto traduzido.

Por parte dos aprendizes, a tradução pode ser utilizada de forma inconsciente por meio da tradução interiorizada. Segundo Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006), em níveis iniciais, o aprendiz de língua estrangeira recorre à tradução de tudo ou quase tudo da língua estrangeira para a língua materna. A autora afirma que é impossível suprimir esse tipo de tradução da sala de aula, pois tudo que o aprendiz constrói na LE é a partir da LM. O papel do professor é, então, auxiliar o aprendiz para que ele não traduza palavra por palavra, mas traduza significados, substituindo os significantes da LM por significantes pragmáticos da LE, considerando a situação comunicativa na qual a língua está sendo utilizada. Portanto, a tradução pode ser utilizada de forma pedagógica. Segundo Hurtado Albir (*op.cit.*), a tradução pedagógica se refere ao uso da tradução em sala de aula pelo professor de forma didática para “o aperfeiçoamento da língua terminal através da manipulação de textos, análise contrastiva e reflexão consciente” (HERNANDÉZ, 1998 *apud* LUCINDO, 2006, p. 5). A tradução pedagógica pode ser utilizada através da tradução direta (da LE para a LM) ou da tradução inversa (da LM para a LE), e pode ser utilizada como tradução explicativa ou como exercício de tradução (CERVO, 2003 *apud* LUCINDO, 2006).

A tradução explicativa deve ser usada, segundo Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006), em casos especiais e em momentos contextualizados. Segundo Zurruta Navarrete (1997 *apud* LUCINDO, 2006), a tradução explicativa é utilizada com a explicação de falsos cognatos, a solução de ambiguidade e, principalmente, para que os aprendizes estejam conscientes de que as línguas podem apresentar fórmulas distintas para as mesmas funções.

Por fim, Malmkajer (1998) refuta o argumento a respeito do ensino através da tradução apenas durante o treinamento de tradutores. Segundo a autora, é relevante introduzir os aprendizes a aplicações variadas de habilidades linguísticas, pois: 1) muitos especialistas de línguas não se tornam tradutores, mas exercem profissões nas quais um conhecimento básico do processo de tradução é útil (VIENNE *apud* MALMKJAER, 1998); 2) não há garantia de que os aprendizes de línguas caminharão para o tipo de trabalho que eles imaginaram (KLEIN-BRALEY; FRANKLIN *apud* MALMKJAER, 1998); e 3) a tendência da educação universitária, de forma geral,

parece partir da generalidade para a especialização, que será auxiliada caso alguma preparação tenha sido feita anteriormente.

O conhecimento sobre tradução pode auxiliar não só especialistas de línguas, mas também aprendizes de LE, pois, ao obter conhecimento sobre tradução, os aprendizes podem prever possíveis problemas linguísticos que podem enfrentar ao utilizarem a LE, pois podem ser originados da LM.

Com essas considerações sobre o uso da tradução no ensino de LE, Malmkjaer (1998) não defende que todo ensino de LE deva ser realizado exclusivamente através da tradução, mas deixa claro que a tradução pode ser utilizada, dentre outras ferramentas, como auxílio no ensino e aprendizagem de LE e não apenas para o treinamento de tradutores ou para a preparação dos aprendizes para provas que exigem a tradução como avaliação de aprendizagem. A tradução pode ser utilizada no aprendizado da LE, já que atividades específicas com essa ferramenta podem gerar discussões envolvendo a comparação dos dois códigos, considerando os sistemas das línguas com as quais se está trabalhando, podendo criar maior consciência sobre o aprendizado da LE, evitando problemas de interferência linguística negativa e aumentando as possibilidades de evolução do conhecimento e domínio da LE pelos aprendizes.

Segundo Costa (1988), o uso da tradução em sala de aula de LE dependerá da proximidade entre as duas línguas em estudo, ou seja, quanto mais distantes forem as línguas, maior será a necessidade da tradução em sala de aula nas fases iniciais de aprendizado. Costa (*op. cit.*) afirma que a tradução em sala de aula pode ocorrer de forma oral ou escrita. A tradução oral pode ser utilizada para explicar uma expressão ou uma palavra, e, em níveis avançados, ela pode ser utilizada para o desenvolvimento da capacidade de intérprete e que o aprendiz poderá fazer uso no futuro. A tradução escrita pode ser utilizada, segundo o autor, para avaliar a competência escrita do aprendiz, a compreensão de vocabulário, da sintaxe, das expressões idiomáticas, dos registros diferentes etc. No entanto, a tradução escrita pode ir além dessa avaliação, pois pode ser utilizada para identificar problemas de uso da LE que são influenciados pela LM de forma explícita, auxiliando professores e aprendizes no uso e aprimoramento das línguas.

Lucindo (2006), por sua vez, afirma que exercícios de tradução de forma pedagógica podem ser realizados de duas formas: direta ou inversa, dependendo dos objetivos do professor. No entanto, independente da tradução que se escolha fazer, o professor pode ajudar os aprendizes na realização da tradução, ensinando-lhes como

ocorre o processo interpretativo tradutório que envolve três fases: 1) a compreensão do sentido do texto original; 2) a desverbalização, retendo o sentido, não as palavras; e 3) a reexpressão do sentido na outra língua para que o destinatário compreenda o mesmo que o destinatário do texto original (HURTADO ALBIR, 1988a, p. 43 *apud*, LUCINDO, 2006, p. 6). É nesta última fase que se encontra o caráter de atividade comunicativa da tradução, pois nela está envolvida a semântica da língua e não apenas a transposição de palavras de uma língua para a outra.

Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006) afirma que os exercícios de tradução devem trazer interesse linguístico, apresentando palavras polissêmicas, falsos cognatos e estruturas particulares de expressão da LE, bem como interesse extralinguístico, com um tema interessante para o aprendiz e exemplos que ele perceba a necessidade de mudança da linguagem.

Ridd (2005 *apud* LUCINDO, 2006) afirma que a tradução permite a ampliação do léxico dos aprendizes e promove uma visão mais equilibrada e crítica da cultura da LE. O equilíbrio que o autor cita, provavelmente, diz respeito ao aprimoramento do conhecimento da LM e da LE no que se refere ao código e à cultura. Ou seja, conhecendo a cultura do outro, é possível compará-la a sua e refletir sobre usos linguísticos que são determinados culturalmente em ambas as línguas. Nadstoga (1988) também corrobora, afirmando que a tradução em sala de aula desenvolve a sensibilidade com relação à semântica da língua e com os mecanismos linguísticos distintos que podem ser usados para expressar sentidos nas duas línguas. Os aprendizes aprendem, portanto, a traduzir ideias, não palavras. Essa é uma das questões consideradas nos três estudos sobre tradução e ensino de LE que serão apresentados a seguir.

Antes disso, também é necessário considerar que o uso da LM não é a única forma de tradução que pode ocorrer em sala de aula, já que Jakobson (1958) apresenta três categorias de tradução. Uma delas diz respeito ao uso dos códigos linguísticos diferentes (LM e LE) e é chamada de interlingual, ou seja, é a interpretação de signos verbais por meio de outra língua). Outra é a tradução intralingual que envolve a interpretação dos signos verbais através de outros signos da mesma língua. E, por fim, a tradução intersemiótica que considera a interpretação de signos verbais por meio de signos não-verbais, através de imagens, vídeo etc.

### **3. A TRADUÇÃO EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E DE ENSINO DE LE**

Três estudos em contexto universitário que são de relevância para esta discussão são o de Azenha Junior (2006), o de Stupiello (2006) e o de Branco (2010), pois contribuem com a área de Tradução e Ensino de LE, considerando a tradução no contexto de ensino de LE e universitário. Azenha Junior (2006, p. 158) afirma que “a tradução está por toda parte e, ao mesmo tempo, parece não estar em parte alguma”. A partir dessa afirmação, o autor demonstra reconhecer a presença da tradução em sala de aula de LE e, ao mesmo tempo, parece perceber a resistência com relação a tal uso, pelo fato da LM ser considerada inadequada em sala de aula de LE. A partir dessa resistência, passa-se a acreditar na sua inexistência em tal contexto. Azenha Junior (*op. cit.*) sustenta sua afirmação no campo universitário, acrescentando que há ainda oposição, desde a grande aceitação dos métodos comunicativos de ensino, em conceber a importância da tradução na formação dos aprendizes de Letras. Dessa forma, o autor apresenta um exemplo de como a tradução pode se articular com questões sobre sintaxe, semântica e pragmática.

O trabalho desenvolvido por Azenha Junior (*op. cit.*) tem como contexto o ensino universitário, no Curso de Especialização em Tradução (CETRAD) em língua alemã, na Universidade de São Paulo, e como participantes os aprendizes do mesmo Curso. Dois problemas comuns entre os aprendizes ingressantes no Curso são, segundo o autor, a discrepância entre os conhecimentos da LM e da LE e a visão de tradução como transcodificação de palavras auxiliada pelo dicionário e pela internet. Com o objetivo de superar esses problemas, foi desenvolvido um trabalho de reflexão dos aprendizes para que a perspectiva de tradução que eles trazem para o Curso seja modificada e passe a ser a de tradução de base cultural e funcional, sendo o texto a unidade de estudo. O objetivo do autor também é o de mostrar a importância da tradução de caráter funcional como transmissora de cultura e de conhecimento. No estudo, não é considerado apenas a transcodificação de palavras, mas o texto com um todo.

Durante o momento de reflexão no Curso do CETRAD, entra em questão a análise linguística e a pragmática, de forma que, na tradução, seja considerada a língua em uso. Além desse trabalho de reflexão, há outro de compensação da defasagem linguística dos aprendizes da LM e da LE, através da identificação de problemas que podem surgir entre as línguas em estudo, gerando erros e inadequações de tradução. Assim, os aprendizes podem se conscientizar dos recursos linguísticos que usam na sua

língua e na LE. A partir do estudo, que tem como foco de análise traduções feitas pelos aprendizes de um texto na área de música, algumas dificuldades de tradução foram encontradas por eles: problemas de compreensão de léxico, sintaxe, registro e emprego de metáfora; e falta de conhecimento sobre o tema tratado no texto a ser traduzido, referências a fatos, personagens e obras que não estavam explícitos no texto.

Outro ponto relevante no trabalho de Azenha Junior (2006) foi a desconsideração do texto como um todo por parte dos aprendizes, que fez com que o trabalho de tradução fosse desenvolvido como uma “via de mão única”, pois parecia não haver uma reflexão constante entre o sentido do texto de origem e o sentido que estava sendo produzido na tradução.

A partir do estudo de Azenha Junior (2006), é observado que a tradução no curso de Letras pode aproximar teoria e prática de forma interdisciplinar e permitir uma reflexão crítica dos usos da língua por parte dos aprendizes, independentemente se eles atuam como tradutores ou não. Afinal, eles são também aprendizes de LE. Um trabalho com tradução possibilita o contato dos graduandos com diferenças e semelhanças entre as duas línguas que pode propiciar uma concepção positiva de tradução e do papel da LM em sala de aula de LE.

Stupiello (2006) apresenta um estudo com foco na tradução sob uma perspectiva pós-moderna, que considera a tradução como produção e não reprodução de significados. Tal perspectiva condiz com a Abordagem Funcionalista da Tradução que é discutida aqui. A reflexão do estudo se debruça, como o estudo de Azenha Junior (2006), na desmistificação de crenças que aprendizes ingressantes das disciplinas de Teoria e Prática de Tradução, na União das Faculdades dos Grandes Lagos, em São José do Rio Preto, São Paulo, de que traduzir significa aprender e dominar regras e recursos linguísticos que os tornariam capazes de recuperar os sentidos instituídos na língua do texto de origem e trazê-los para a língua-alvo. Contrariamente, a concepção de tradução desenvolvida nas disciplinas em estudo é pós-moderna e considera a presença inevitável do tradutor na tradução, o que nega qualquer possibilidade de transferência de significados intactos, já que o tradutor é influenciado por suas próprias experiências e as insere na interpretação/tradução dos textos. A crença dos aprendizes ingressantes das disciplinas de Teoria e Prática de Tradução apresentada por Stupiello (2006) é uma crença negativa relacionada à tradução.

Expondo uma visão positiva de aprendizes de graduação em relação à tradução no curso de Letras, Carreres (2006) mostra que 100% dos aprendizes da Universidade

de Cambridge no curso de Letras (Línguas Modernas) que participaram da sua pesquisa acreditam que a tradução deveria ser utilizada nos cursos de Letras. Além dessa crença, os participantes também consideram que a tradução da LM para a LE, e vice-versa, é útil para o aprendizado de LE.

Portanto, para atingir a concepção proposta pelo estudo de Stupiello (2006), de que o tradutor está inevitavelmente inscrito no texto devido ao processo de interpretação que subjaz a tradução, é preciso compreender que não há modelos ou regras infalíveis para o uso da tradução, profissionalmente ou em sala de aula de LE. O que deve ser considerado é a habilidade de interpretação e de construção/produção de significados por parte do tradutor/professor/aluno, visto que este passa pelo processo de compreensão, desverbalização e reexpressão sugerido por Hurtado Albir (1988a). Assim, desconsiderando a tradução como reprodução de sentidos, passa-se a ter uma concepção de tradução não mecânica, que concebe a construção do significado do texto a partir da comunidade sociocultural na qual o leitor/tradutor está inserido. Traduzir vai além do uso de dicionários e glossários especializados para superar problemas/dificuldades do texto original, como acreditavam os participantes do estudo de Azenha Junior (2006), mas envolve interpretação do texto por parte do tradutor e expectativas dos clientes/leitores. No aprendizado de LE acontece o mesmo. Conhecer o código linguístico não é suficiente para a comunicação. É necessário considerar o contexto e os participantes envolvidos no ato tradutório para que as estratégias de tradução sejam utilizadas adequadamente.

Reconhecendo a necessidade de mostrar como a tradução pode auxiliar no aprendizado de LE, Branco (2010) descreve duas atividades que envolvem tradução: uma em contexto de ensino-aprendizagem de LE com um grupo de aprendizes de nível intermediário e outra em uma disciplina de tradução. A primeira delas é realizada através de uma atividade com a música *Love the way you lie*, do *rapper* Eminem e participação da cantora Rihanna. Branco (*op. cit.*) a autora discute sobre a possibilidade de discussão sobre aspectos sociais, já que a música fala de um relacionamento em conflito, que envolve violência e ameaças, havendo, portanto, a possibilidade de relacionar o tema da música com o que ocorre também na sociedade brasileira. Além da música, o trabalho foi complementado com uma crítica jornalística de um artigo sobre a música e sobre o tema em questão. A autora ainda sugere que a atividade pode ser acompanhada do clipe da música, de forma a facilitar a compreensão desta e motivar os aprendizes, sendo esta uma forma de tradução intersemiótica (JAKOBSON, 1958).

Através de tal atividade, torna-se possível, segundo Branco (*op. cit.*), o trabalho com as habilidades linguísticas de fala, escuta e leitura. Além disso, a autora abre espaço para o uso da LM do aprendiz em casos de dificuldade no momento em que ele estiver tentando se comunicando na LE e podendo haver a cooperação de outros aprendizes para que a dificuldade de um seja sanada, retirando do professor responsabilidade total nesse momento. Neste momento a tradução interlingual é utilizada em sala de aula (JOKOBSON, *op. cit.*). Durante toda a atividade a tradução intralingual (JOKOBSON, *op. cit.*) pode estar presente já que os aprendizes tentam reexpressar na LE do que tratam os dois textos. Após a discussão em LE, os alunos foram solicitados a realizar um texto sobre o tema “violência doméstica”, sendo possível trabalhar a atividade de escrita. É possível perceber que, a tradução é utilizada como ferramenta durante a atividade que vai além do texto, considerando o contexto no qual o aprendiz está inserido.

A segunda atividade que Branco (*op. cit.*) apresenta foi realizada em contexto universitário de um Curso de Letras, numa disciplina de teoria e Prática de Tradução. Portanto, os aprendizes são futuros professores de LE, não tradutores. Tendo como base principalmente a Teoria Funcionalista de Tradução (a autora também cita as estratégias de tradução de Chesterman (1997) que podem auxiliar os aprendizes nas escolhas linguísticas e os Estudos Culturais (BAKER, 1999)), a autora sugere um trabalho com o conto Chapeuzinho Vermelho, que após estudado, considerando o contexto de produção dos autores Charles Perrault (1628-1703) e dos Irmãos Grimm (1785-1863) e o conto que temos no contexto brasileiro, deve ser adaptado pelos os alunos para o contexto nordestino do Brasil. Além da adaptação, os alunos devem apresentar, na entrega da atividade, a explicação do contexto e escolhas para a adaptação, as escolhas linguísticas e as referências bibliográficas para que o trabalho fosse realizado. Ilustrações e notas de rodapé podem ser permitidos na atividade. Sendo assim, pode haver novamente, no caso de uso de imagens, o uso da categoria de tradução intersemiótica. Além disso, a atividade de tradução vai além do texto considerando aspectos sociolinguísticos do contexto no qual a adaptação acontece.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O referencial teórico e os estudos citados neste trabalho mostram a possibilidade de se considerar a tradução em contextos que podem ou não formar tradutores. Nos

exemplos citados, a tradução também pode ser considerada num curso de Letras que forma futuros professores de LE, podendo gerar reflexão e mais consciência linguística para sua futura prática docente quando teoria e prática tradutória são consideradas nesse contexto, assim como acontece em contextos universitários que formam futuros tradutores.

Em sala de aula de LE, é impossível dissociar a tradução do processo de aprendizagem, já que a tradução de uma língua para a outra acompanha o aprendiz durante todo o processo de aprendizagem da LE. Além disso, a tradução pode ser utilizada mesmo quando a LM não é utilizada de forma explícita, ou seja, através da interpretação de imagens ou através do uso de outros recursos linguísticos dentro da própria LE para reexpressar sentidos parecidos com o do texto, por exemplo. Por fim, não podemos desconsiderar que, independente do contexto ser universitário ou não, todos os envolvidos são sempre aprendizes de LE.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZENHA JUNIOR, J. O Lugar da Tradução na Formação em Letras: Algumas Reflexões. In: **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC, v. 17, p. 157-188, 2006.
- BAKER, M. Linguística e Estudos Culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos Estudos da Tradução? In: MARTINS, M. A. P. (ed.). **Tradução e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucerna. 1999, p. 15-34.
- BRANCO, S. O. Linguística, Tradução e Estudos Culturais. In: **Revista Eutomia**. Recife: UFPE, ano 3, v. 2, dez. 2010.
- CHESTERMAN, A. **Memes of translation: the spread of ideas in translation theory**. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1997.
- COSTA, Walter Carlos. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (orgs.). **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, p. 282-291, 1988.
- CORACINI, M. J. R. F. O Sujeito Tradutor entre a “Sua” Língua e a Língua do Outro. In: **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC, v. 2, n. 16, 2005.
- JAKOBSON, R. On Linguistics Aspects of Translation. In: VENUTI, L. **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 1958/2000.
- LUCINDO, E. S. Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras. In: **Revista Scientia Tracuctionis**. Florianópolis: UFSC, n. 3, 2006.
- MALMKJAER, K. (ed.). **Translation and Language Teaching**. Language Teaching and Translation. Manchester: St. Jerome, 1998.
- NADSTOGA, Z. A Communicative Use of Translation in the Classroom. In: **English Teaching Forum**, oct. 1988.

NORD, C. **Translating as a Purposeful Activity**. Manchester: St. Jerome, 1997.

STUPIELLO, E. N. A. Ideal e o Real no Ensino Universitário da Tradução. In: **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC, v. 1, n. 17, 2006.

### **GRUPO DE DISCUSSÃO 13:**

#### **LITERATURA INFANTIL E ILUSTRAÇÃO**

EMENTA: Reconhecendo a importância da ilustração na literatura, e como esta relação ainda é pouco explorada, carecendo de discussões, neste grupo de discussão, busca-se refletir sobre literatura e ilustração, acolhendo trabalhos que dialoguem com a temática, abordando suas implicações para o ensino..

## TEXTO E IMAGEM: A IDENTIDADE DO NEGRO AFRICANO E BRASILEIRO NA AULA DE LITERATURA

Francielle Suenia da SILVA (UEPB)  
Wanessa Denyelle Sousa GOMES (UEPB)

**RESUMO:** Neste trabalho pretendemos mostrar como as ilustrações de livros literários voltados ao público infanto-juvenil, através do seu caráter lúdico, atraente e dinâmico podem estimular os alunos para a reflexão da temática afro-brasileira. Nesse caso, promovendo entre os leitores um debate sobre a estética negra como um ícone de identificação racial, a construção da auto identificação com as características negras, e como promover a valorização racial a partir do conhecimento/descobrimto de suas origens. Buscamos, também, mostrar como texto e imagem podem ser utilizados de forma favorável na interpretação do texto, auxiliando o professor durante as aulas de literatura. Usaremos como objetos de análise neste artigo, os livros *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, com ilustração de Adriana Mendonça, e *As tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf com ilustrações de Shane W. Evans. Comparando esse dois textos buscaremos diferenças e semelhanças relacionadas à identidade cultural do povo negro brasileiro e do negro africano. Em seguida, apontaremos de que forma as ilustrações trazidas pelos textos podem contribuir no processo de reflexão dos alunos sobre a temática afrodescendente. Como aporte teórico teremos Coelho (2010), Amâncio (2008), Carvalho (2006), Cosson (2006) e Lody (2004).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de literatura; Ilustração; Afrodescendência.

### 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as discussões em torno das minorias étnico-raciais foram impulsionadas em diversas áreas do saber humano. E com o surgimento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, o ambiente escolar se tornou ainda mais propício para a discussão dessas questões, uma vez que seus integrantes encontram-se na fase de formação de opinião e de identidade.

Partindo dessa premissa pretendemos com este trabalho gerar uma abordagem intercultural do processo de ensino e da aprendizagem de língua portuguesa sob a luz da temática afrodescendente, além de construir uma proposta educativa baseada no respeito à diversidade cultural, pautada na literatura que destina a abordar a temática afro-brasileira.

Como objetos de análise para esse artigo, teremos os livros *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, com ilustração de Adriana Mendonça, e *As Tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf com ilustrações de Shane W. Evans, a partir da análise comparativa desses dois textos, buscaremos diferenças e semelhanças relacionadas à identidade

cultural do povo negro brasileiro e do negro africano, com o intuito de discutir a estética negra como um ícone de identificação racial, refletir sobre a construção da auto identificação da personagem Lelê com as características estéticas negras, a fim de promover a valorização racial a partir do reconhecimento/descobrimto de suas origens. Analisar e refletir sobre o comportamento da personagem Bintou diante da sua herança cultural. Mostraremos também, como texto e imagem podem ser utilizados de forma favorável na interpretação do texto, auxiliando o professor durante as aulas de literatura e como esses dois elementos de análise, juntos, podem estimular os alunos do ensino médio para a reflexão da temática afro-brasileira.

A partir dessas colocações, consideramos o ensino de literatura pertinente para uma abordagem ampla com nossos alunos sobre temas que permeiam nosso cotidiano, com o objetivo de apresentar e valorizar uma ou mais culturas. Além disso, a literatura nos permite um contato direto com outro trabalho artístico: a ilustração, e o trabalho com ambos, proporciona uma amplitude no que diz respeito à compreensão e interpretação do texto, possibilitando, assim, novas e profundas discussões acerca da temática estudada.

## **2. LITERATURA, ILUSTRAÇÃO.**

A linguagem verbal e linguagem visual são dois eixos importantes para a construção de sentidos de um texto por parte do leitor, seja o texto pertencente ao campo literário ou aos gêneros textuais. Ambas formas de linguagem, não apenas se relacionam: elas se complementam de modo que não há soberania da forma escrita sobre as imagens, nem das imagens sobre o texto, mas sim uma complementariedade de sentidos que um encontra no outro. Sobre isso, Joly (2006) diz:

“a complementariedade das imagens e das palavras também reside no fato de que se alimentam umas das outras. Não há qualquer necessidade de uma co-presença das imagens e do texto para que o fenômeno exista. As imagens engendram as palavras que engendram as imagens em um movimento sem fim” (p. 121)

Na literatura infanto-juvenil, as ilustrações ocupam lugar de destaque no campo visual, pois elas vêm complementando aquilo que diz o texto auxiliando os leitores na interpretação da obra. Os ilustradores são os primeiros a interpretar a história, e

passam a desenhar e recontar essa história a partir da sua compreensão, isso através da linguagem artística. Sendo assim, as ilustrações comunicam significados que podem colaborar na interpretação do texto, em sala de aula ou não.

Para que a ilustração colabore na interpretação do leitor é necessário atentar para dois pontos importantes, o primeiro diz respeito a própria ilustração, se essa não é apenas uma paráfrase do texto, e apenas repetem o que é lido, bem como se o desenho está condizente com a história, nesses casos a interpretação que o aluno leitor pode fazer da obra está totalmente ligada a proposta apresentada pelo ilustrador, mas outra questão deve ser analisada, depois de feita a seleção de texto e este já está em sala de aula, é preciso que o professor aborde o texto e a ilustração de uma forma que não aumente ou acentue comportamentos como o preconceito, o racismo ou a discriminação. Pois em livros que abordem a temática do afrodescendente isso pode ocorrer. Pois comportamentos desse tipo podem surgir quando os alunos tiverem contato com personagens que tenham características estereotipadas na sociedade.

Quando a linguagem da ilustração dialoga com a linguagem do texto, ou seja, quando a imagem conversa com a palavra surge diferentes probabilidades de se interpretar a história, e esses dois elementos de compreensão devem ser lidos e observados em conjunto com um só intuito, que o de apreender o que o texto quer nos falar.

Desse modo cabe ao professor, ao utilizar esse tipo de texto em sala de aula, deve utilizar o verbal e o visual de forma que ofereça aos seus alunos um ou vários meios para que eles consigam compreender, interpretar e fazer as inferências necessárias acerca do tema abordado pelo livro.

O professor deve encontrar no trabalho com textos e imagens um recurso para explorar em seus alunos tanto a leitura dos signos verbais quanto na interpretação das ilustrações e também, como palavras e imagens dialogam e se completam e, assim, tornar o texto mais atrativo, menos cansativo, bem como incentivar nos alunos a capacidade de ler, interpretar e dar opiniões sobre o tema que podem ir além do que está na obra literária.

### **3. LITERATURA E PRÁTICAS DE ENSINO**

Se existe uma questão que merece um olhar mais aprofundado quando nos referimos às aulas de português, são as que envolvem a leitura e o ensino de literatura, é

possível elencar três maiores dificuldades que encontramos para obter êxito durante essa prática escolar, uma delas é a seleção de textos, pode-se partir do cabedal de conhecimentos do professor, optar por valorizar a história de leitura do aluno, como também é presumível eleger textos canônicos ou não, contemporâneos ou não.

Outra questão que angustia o professor diz respeito aos procedimentos metodológicos dos quais ele lançará mão durante as aulas, podendo optar por uma abordagem cronológica da literatura, conduzir o estudo por um viés de organização estética ou ainda trabalhar a literatura através de um enfoque interdisciplinar como recomenda os documentos oficiais, por fim, feita todas essas escolhas como o professor pode estimular o jovem a se tornar um leitor de literatura? Cosson (2006, p. 34) resolve relativamente parte desse entrave ao afirmar que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera e facilita o interesse de leitura do aluno”, ou seja, a seleção do texto é um fator importante para a formação de um leitor e partindo das escolhas de obras atuais, que são as obras que tem significado para o leitor em seu tempo independente da época, podemos instigar a leitura literária desse aluno e obtemos um critério de seleção que abrange uma ampla opção de textos. Em se tratando da metodologia a ser aplicada:

“Abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno literário, sendo este inserido nas práticas sociais e culturais” (MARTINS, 2006, p. 87).

Por essa perspectiva o texto literário sendo interdisciplinar e plural dialoga com diferentes áreas do conhecimento abrindo caminho para que o professor relacione arte, história, geografia, música, fotografia ao ensino de literatura, indo além das aulas fechadas no estudo formalista, estruturalista ou biográfico da obra, levando o aluno a compreender que o romance, a peça, o poema, o conto, estão inseridos nas práticas culturais, logo não é algo distante de sua realidade, como costumam afirmar.

#### **4. AFROBRASILIDADE E AFRICANIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR**

A representação do afrodescendente no Brasil, e a influência do povo africano estão sendo repensadas cada vez mais, tanto no âmbito acadêmico quanto no social, com os mais diversos objetivos, o principal deles pode ser tornar evidente uma das culturas que deu origem a cultura brasileira que, pela construção histórica dos povos dominantes do país, foi deixada à margem da sociedade por muito tempo, a fim de promover a identificação étnico-racial e incentivar a valorização e o respeito tanto a esse povo que inicialmente construiu o que hoje chamamos de Brasil, quanto os seus descendentes.

A abordagem da temática afro-brasileira aliada ao ensino de diversas disciplinas, como a de língua portuguesa, é capaz de incitar nos alunos-cidadãos uma reflexão acerca da temática estudada e, assim, promover debates e discussões com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos educandos bem como valorizar a cultura afrodescendente, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. A lei 11.645/08, tem a função de valorizar as culturas afro-brasileira e indígena bem como diminuir o preconceito, através da educação contra os sujeitos que a elas pertencem.

Para isso, é necessário que a escola valorize e respeite as diferenças existentes neste espaço. Por meio de projetos pedagógicos e de outros processos metodológicos, a escola pode apresentar aos alunos as diversas culturas existentes, entre elas, a afro-brasileira para iniciar um processo que contribuirá para o crescimento histórico, intelectual, étnico-racial e social do educando, como também, para uma possível diminuição do preconceito contra os negros que ainda é visivelmente constatado em nossa sociedade.

Assim, o espaço escolar passa a ser reconhecido como um local “coletivo de aprender e conhecer, respeitar e valorizar as diferenças, o que é fundamental para a construção de uma identidade dos envolvidos no processo educacional” (Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, 2008, p.79), contribuindo de maneira significativa para a diminuição do preconceito e da discriminação racial.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

Analisaremos aqui os livros *O Cabelo de Lelê*, da escritora Valéria Belém, ilustrado por Adriana Mendonça; o livro conta a história de Lelê, uma criança negra que não gosta do seu cabelo pelo fato de ele ser crespo. E, também, de *As Tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf, com ilustrações de Shane W. Evans; este livro narra o

desejo da menina Bintou em possuir tranças nos cabelos como todas as mulheres de sua aldeia. Para analisarmos estes textos da literatura infanto-juvenil, teremos como base a complementaridade existente entre texto e imagens.

No início do livro *O Cabelo de Lelê*, podemos compreender que as imagens criadas pela ilustradora, tentam transmitir ao público a visão que Lelê tem do seu próprio cabelo, por isso o exagero nas ilustrações do cabelo da menina. Além disso, era importante ilustrar o cabelo de Lelê de forma exagerada para que o leitor pudesse se envolver, desde o primeiro momento com a história, bem como, reforçar as ideias encontradas no texto escrito. Adiante, nós vemos uma imagem em que Lelê busca referências para entender o porquê de ter o cabelo crespo com muitos cachinhos. Isto é importante porque nos mostra que devemos procurar respostas para nossas características corporais, procurando saber nossas origens genéticas. E foi isso que a garota fez ao buscar as respostas para seus conflitos no livro intitulado *Países Africanos* que é a imagem de capa. Logo, o livro lido por Lelê valorizava além do seu tipo de cabelo, a cor da pele e outras características próprias dos negros africanos e negros brasileiros.

A seguir, encontramos uma imagem na qual estão representadas diversas formas de como o cabelo crespo pode ser usado. Aqui, podemos perceber que as sugestões não são direcionadas apenas à menina, mas também, são sugestões para os leitores; e, assim, pode-se usar o cabelo em sua forma natural, sem a necessidade de mudá-lo, de forma que negue ou tente modificar suas características genéticas. A partir deste momento, Lelê começa a compreender que o cabelo, independente de ser crespo ou liso, é bonito e pode chamar a atenção do outro, através da sua beleza. Considerando o texto escrito e as ilustrações, nós podemos entender que, se antes, o comprimento do cabelo de Lelê representava o tamanho da sua insegurança, medo e vergonha, depois, ao descobrir e o diferente, Lelê valoriza suas características e seu cabelo é o elo da menina com a África, berço de sua herança genética.

Nós vamos agora, analisar o livro *As Tranças de Bintou*. Neste livro, não é apenas a questão das tranças que chamam a atenção; a presença dos mais velhos e as festas também são ícones importantes para serem analisados. Durante a história, nós podemos conhecer um pouco da tradição e dos costumes africanos, através da garota Bintou e de sua vontade de possuir tranças, já que, por ainda ser criança, ela usa birotos como encontramos no texto e nas imagens. Neste caso, o cabelo é o material utilizado pela autora para expor a cultura africana.

Na leitura do livro (entende-se aqui, a linguagem verbal e a visual), percebemos um fator importante no que se refere à cultura africana: a valorização dos idosos, que, no livro está representado pela avó de Bintou. Ela representa a experiência e é fonte de sabedoria para os mais novos. Desse modo, a avó de Bintou, como podemos averiguar em imagens e no texto, tem o objetivo de perpetuar as tradições que vêm dos antepassados, contando histórias, lendas e mantendo vivo no povo a sua cultura. Desse modo, os idosos ocupam um espaço importante dentro da família e também do lugarejo onde vivem.

Mais adiante, notamos que a menina Bintou está ligada a tradições em que ter tranças no cabelo é significado de status social já que apenas mulheres possuem os cabelos trançados. Nós notamos que os gestos presentes no livro, como a questão do trançar o cabelo, não fica ligado apenas às questões sociais: há feminilidade e sensualidade em quem usa. Por isso Bintou, por ser criança, não pode ter os cabelos trançados. A partir disso, podemos perceber que, as tranças não constituem nesse livro apenas uma questão estética vinculada à beleza, mas também, uma marca social e simbólica que transcende o individual: passa a ser uma questão coletiva que marca a identidade daquele povo; e o corpo é o espaço para que essa identidade seja vista. No fim, Bintou entende o motivo de não poder usar tranças no cabelo, e não se entristece. Pelo contrário, a menina fica feliz ao ver seus birotos enfeitados com acessórios feitos por sua avó.

Se compararmos Lelê e Bintou, nós poderemos notar que Lhes entristece e inquieta a falta de informações sobre cultura, herança genética, tradições. No momento em que elas passam a conhecer melhor, no caso de Lelê, suas heranças genéticas, e quanto a Bintou, as tradições culturais de seu povo, há a valorização do diferente e o respeito maior à cultura. É importante que o professor instigue isso em seus alunos no momento da leitura e discussão dos textos, bem como atentar para o respeito, identificação e valorização do diferente, tanto na estética quanto à cultura.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após observarem o tratamento diferenciado entre Lelê e Bintou, os alunos podem compreender que a identificação se dá através do conhecimento das origens. E, a partir de uma abordagem comparativa entre textos literários, a estética negra passa a ser respeitada e valorizada pelos alunos. Deste modo, compreendemos que o âmbito escolar

é propício para uma abordagem da temática afrodescendente, desde que seja contextualizada e que valorize esta cultura e, assim, permitir aos alunos uma reflexão sobre as condições dos afro-brasileiros nas diversas áreas da sociedade, gerando uma identificação desses sujeitos com a cultura afro-brasileira.

Outro fator interessante é que, para que o sujeito leitor se identifique com o personagem negro representado na história, é necessário que estejam presentes no livro as contribuições da cultura africana para a sociedade e de que forma ela se apresenta, seja nos penteados, nas vestimentas, culinária, entre outros. Pois é importante que os textos que apresentam a temática e abordam as questões do negro brasileiro e africano não reforcem o preconceito contra esses cidadãos.

Por fim, entendemos que as ilustrações auxiliam, reforçam e ampliam as possibilidades de interpretação do texto e, também, o conhecimento da temática; além de fomentar a discussão sobre o conflito da identidade do negro brasileiro. E isto, na sala de aula, é relevante por incentivar a valorização das características individuais, respeitando a herança genética do indivíduo e, também, apresentando, respeitando e valorizando o diferente.

## 7. REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Iris Maria C.; GOMES, Nilma L.; SANTOS JORGE, Mirian Lúcia. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. **Corpo negro na cultura visual brasileira**. Educação Africanidades Brasil, v.1, Brasília: CEAD, 2006.
- JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- LODY, Raul Giovanni da Motta. **Cabelos de axé: identidade e resistência**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

## **GRUPO DE DISCUSSÃO 14:**

### **PIBID E OUTROS PROJETOS**

**EMENTA:** Considerando a importância da integração entre os programas acadêmicos, discutiremos neste grupo de discussão, trabalhos que evidenciem as atividades do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) e outros projetos, de modo que as estas possam ser expostas, como também exercer uma produtiva contribuição no processo de reflexão sobre a prática de ensino.

## EFEITO RETROATIVO E INTEGRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS E DISCURSOS DE PROFESSORES DA UFCG

FERREIRA, Jardiene Leandro (PIBIC – UFCG)  
Orientadora: LINO DE ARAÚJO, Denise (UFCG)

**RESUMO:** Este trabalho pretende divulgar parte dos resultados finais do projeto de pesquisa *Aprovados no ENEM 2010: permanência e evasão na UFCG*, financiado pelo PIBIC/CNPq/ UFCG e desenvolvido no período julho/2011 – agosto/2012. Para tal, toma como foco de análise a mudança de processo seletivo na universidade citada – vestibular UFCG para ENEM. Nosso objetivo é o de apresentar as análises referentes às opiniões de professores do ensino superior de três cursos da UFCG (um da área das Ciências Exatas, outro da área das licenciaturas e outra da área das Ciências Biológicas) sobre o impacto do processo seletivo e a integração de seus alunos do primeiro semestre de vida acadêmica – ingressantes da UFCG em 2010.1, aprovados via vestibular UFCG, e em 2011.1, aprovados via ENEM. Os estudos sobre integração no ensino superior (GUIRALDELLO, 2008) e os estudos referentes ao efeito retroativo (LINO DE ARAÚJO, 2010; SCARAMUCCI, 2004) são as fontes nas quais nos fundamentamos. Quanto à metodologia, nos baseamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, à luz da qual os resultados indicam que poucos professores se mostram reflexivos frente à mudança de processo seletivo e seus efeitos retroativos no ensino superior. Sobre o discurso dos professores relativo à integração dos seus alunos, tal processo parece depender, para a maioria deles, dos próprios alunos. Quando os professores também tomam para si a responsabilidade com o processo de integração admitem que isto se deva às práticas que adotam para organizar o funcionamento da disciplina e àquelas pelas quais impõem autoridade aos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Processo Seletivo; Ensino Superior.

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte dos resultados finais obtidos por meio da pesquisa vinculada ao projeto *Aprovados no ENEM 2010: permanência e evasão na UFCG*, desenvolvido com o financiamento do programa PIBIC/ CNPq/ UFCG, no período de agosto de 2011 a julho de 2012 (cf. Ferreira e Lino de Araújo, 2012). Essa pesquisa está interligada a uma investigação mais ampla sobre o ENEM – *ENEM: práticas letradas, discursos, modelo de avaliação e desempenho de candidatos* (Lino de Araújo, 2012), desenvolvida junto ao grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

Nosso foco de investigação se refere à nova fase que o Ensino Superior está vivenciando cuja forma de ingresso por meio do ENEM passou a substituir parcial ou totalmente, a partir de 2010, exames vestibulares em 59 Instituições de Ensino Superior (IES), entre elas a UFCG.

Levando em conta tal cenário, a pesquisa buscou estudar os indicativos de permanência no primeiro ano de ingresso dos selecionados através do processo seletivo UFCG 2010, realizado em 2009, e através do ENEM 2010, com validade para ingresso em 2011, focalizando os índices relativos à matrícula, aprovação/ reprovação em disciplinas, opiniões de professores de três áreas do conhecimento<sup>1</sup> e de alunos especificamente do curso de Letras da UFCG, campus I, sobre o impacto do processo seletivo no ensino superior.

Para este artigo, apresentamos os resultados referentes às opiniões dos professores sobre o impacto do processo seletivo e a integração de seus alunos do primeiro semestre de vida acadêmica.

A relevância desta pesquisa justifica-se tanto porque o ENEM é um exame ainda recente na história de processos seletivos da UFCG, quanto pela imagem que os candidatos selecionados e professores da universidade fazem do exame; principalmente no que diz respeito ao grau de dificuldade das questões da prova. Outra justificativa para a importância desta pesquisa diz respeito à trajetória do primeiro ano do ensino superior, uma fase de transição para os alunos que finalizam a educação básica e começam a enfrentar uma nova realidade de estudos, que envolve, entre outros aspectos, a socialização com os pares e com o corpo docente, a organização do tempo e a preparação para o mercado de trabalho.

Desse modo, nosso objetivo para este trabalho foi:

*Interpretar as opiniões de professores da UFCG, de três áreas do conhecimento, referente ao processo de integração dos ingressantes e ao efeito retroativo causado pela mudança no processo seletivo.*

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

O primeiro ano de entrada no ensino superior é um período de transição e adaptação do estudante a uma nova realidade de convivências, de estudos e de novos desafios. Os ingressantes, nessa fase, devem remodelar seu ritmo e foco de estudos, devem adquirir maior maturidade em relação ao seu processo de formação e devem

---

<sup>1</sup> Área Ciências Humanas: Curso de Licenciatura em Letras; Área Ciências Biológicas e Saúde: Curso de Medicina; Área Ciências Exatas e Tecnológicas: Curso de Ciências da Computação.

formar novos ciclos de amizade. A respeito dessa transição, Cunha & Carrilho (2005: 216) afirmam que:

“na transição do ensino médio para o ensino superior, o estudante vivencia várias mudanças que geram diversos problemas de ajustamento acadêmico, resultado das experiências concomitantemente entre às exigências colocadas pelo contexto e às características desenvolvimentais dos próprios alunos”.

Considerando a nova realidade na qual o ingressante começa a vivenciar, alguns estágios são demarcados por Tinto (*apud* GUIRALDELLO 2008), a saber: *separação, transição e integração à nova comunidade*.

O primeiro diz respeito ao momento inicial de ingresso ao curso superior, é a fase na qual o estudante passa por um processo de ruptura com as amizades estabelecidas no decorrer de sua vida e com a sua rotina anterior à vida acadêmica. De acordo com Guiraldello (2008: 21), o estudante, nessa fase, “ainda não se apropriou dos novos padrões comportamentais, a ligação com o passado se faz presente, dificultando as novas relações”. É por esse motivo que o acolhimento e a convivência pacífica com professores e funcionários, bem como com colegas de turma se tornam decisivos para a adaptação do estudante ao ensino superior.

De acordo com a autora, o estágio denominado *transição* é o momento decisivo para o sucesso ou evasão. O auxílio familiar, dos amigos e da instituição na qual o aluno está inserido é decisivo para a (não) permanência do estudante. É um período no qual o ingressante se depara com os novos desafios a serem superados no que diz respeito às exigências acadêmicas, identificação com o curso e motivação com o futuro profissional escolhido.

A *integração* é definida como o resultado das relações que são estabelecidas entre o estudante e a instituição. Segundo Guiraldello (2008: 24), “integração é um processo multifacetado e dinâmico, podendo envolver conflitos entre o estudante e o ambiente em que está inserido, promovendo a modificação de ambos.” Essa relação está ligada à adequação das normas no contexto acadêmico e, segundo a autora, os desafios colocados ao estudante pela transição interferem diretamente na integração ao ensino superior, associando-se a aspectos externos e internos deles próprios. Temos, como exemplo, “a ausência de estratégias cognitivas para responder às tarefas propostas, de

recursos pessoais e de apoio da instituição em que está inserido.” (GUIRALDELLO, 2008: 24)

Considerando a relação entre estudante e ambiente, Guiraldello (2008) leva em conta uma perspectiva *ecológica*, que se baseia na interação recíproca entre estudante e instituição, na medida em que esse ambiente possibilita mudanças no sujeito assim como o sujeito pode promover mudanças no ambiente institucional.

No estágio de integração, o estudante deverá assumir o compromisso com graduar-se e com a instituição, (re)avaliando-se e assumindo novos compromissos. O equilíbrio entre o grau de compromisso com o graduar-se e o compromisso com a instituição definirá a permanência ou a evasão do estudante. (GUIRALDELLO, 2008: 27).

Outro aspecto relevante na investigação sobre o ensino superior diz respeito ao efeito retroativo decorrente do processo seletivo. O efeito retroativo pode ser definido, em linhas gerais, como a influência/ impacto sobre o ensino exercido por uma avaliação externa ou seletiva. Dependente de fatores socioculturais e de concepções sociais, políticas e econômicas sobre avaliação, o referido fenômeno pode variar de especificidade, de intensidade de extensão e de valor (positivo ou negativo) (SCARAMUCCI, 2004; LINO DE ARAÚJO, 2010).

A especificidade pode ser geral, quando o efeito retroativo é produzido por um exame sem considerar suas características ou conteúdos, ou pode ser específica, na medida em que o conteúdo do teste é levado em conta. A intensidade, por sua vez, diz respeito ao impacto decorrente da avaliação, podendo ser forte, quando influencia todas as atividades de sala de aula ou todos os participantes, ou fraca, quando atinge parte das aulas ou dos participantes. A extensão pode ser curta, quando a influência do exame ocorre apenas até sua execução, ou longa, no momento em que sua influência ocorre mesmo após a aplicação do exame. Já o valor do efeito retroativo pode variar entre positivo, quando o que se almeja através do exame é alcançado, ou negativo, quando a meta do exame não é atingida. (*ib. ibid*).

Tal efeito pode exercer impacto nos processos educacionais, nos seus participantes e nos produtos de ensino-aprendizagem (SCARAMUCCI, 2004). No caso específico deste trabalho, o efeito retroativo será investigado levando-se em conta os participantes do processo (ingressantes da UFCG aprovados via Vestibular UFCG – 2010.1 e via ENEM – 2011.1 e professores do primeiro semestre de curso desses alunos). Considerando que os dois grupos de alunos em questão foram aprovados por

meio de processos seletivos diferentes, a investigação referente ao efeito retroativo que esses dois exames exerceram nesses participantes será de significativa importância para os estudos sobre o perfil dos ingressantes no ensino superior.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para obter os resultados apresentados neste trabalho, analisamos as opiniões de professores dos cursos de Ciências da Computação (CC), Letras (LT) e Medicina (MD) do campus de Campina Grande da UFCG no que diz respeito ao desempenho no primeiro período letivo e ao processo de integração desses alunos.

Considerando que a transição 2010-2011 trouxe mudanças no processo seletivo da UFCG, acreditamos ser importante investigar se tal mudança se espelhou nos índices de (in)sucesso dos ingressantes, como se deu o desempenho desses alunos e qual a opinião dos professores sobre o impacto da mudança desse processo seletivo na universidade em foco. A escolha pelos cursos de Ciências da Computação, Letras e Medicina se justifica pela possibilidade de analisar ingressantes de três áreas do conhecimento (Ciências Exatas/ Tecnológicas, Ciências Humanas e Ciências Biológicas e da Saúde), tornando a amostragem diversificada e, portanto, mais significativa.

Além disso, nosso estudo situa-se na fronteira entre os estudos em Educação e em Linguística Aplicada (LA), visto que estamos investigando realidades nas quais estão inclusos aspectos da formação educacional superior, incluindo a formação do profissional em Letras.

Nosso *corpus* foi composto por respostas a entrevistas estruturadas dos professores que ministraram as disciplinas introdutórias dos cursos de CC, LT e MD dos períodos 2010.1 e 2011.1.

Para ter conhecimento de algumas diferenças entre o desempenho dos alunos ingressantes em 2010.1 e em 2011.1, apresentamos aos docentes as tabelas referentes ao desempenho nos processos seletivos, o desempenho das disciplinas do primeiro período de curso e os índices de aprovação e reprovação (por nota e por falta) desses alunos<sup>1</sup>. Solicitamos aos professores que opinassem/interpretassem sobre os seguintes aspectos:

---

<sup>1</sup> Informações obtidas por meio de dados fornecidos pela PRE-UFCG e divulgados no Relatório Parcial e pesquisa PIBIC/ UFCG 2011-2012. Essas informações apresentam o aumento das médias do processo seletivo, via Exame Nacional, em todos os cursos, mas apontam o decréscimo das médias por disciplina, principalmente no curso de Letras, bem como crescimento do índice de reprovação por nota.

1. Diferença entre os resultados quantitativos de desempenho dos ingressantes dos dois períodos, por meio de interpretação das tabelas;
2. Aumento da nota na disciplina e seus reflexos no desempenho de seus alunos;
3. Comparação entre os ingressantes aprovados no vestibular UFMG e no ENEM;
4. Concordância ou discordância sobre o discurso que o vestibular UFMG era mais difícil que o ENEM e que selecionava candidatos com melhor perfil para o ensino superior;
5. Contribuição da disciplina lecionada pelo professor para o processo de integração dos alunos no curso.

No que diz respeito ao procedimento de coleta de dados, inicialmente, enviamos, para os e-mails dos professores a entrevista, em formato Word. Contamos com a colaboração das coordenações e secretarias de cada curso para obtermos os endereços eletrônicos desses professores. Não conseguindo, porém, nenhuma resposta dos professores de medicina e pouco retorno dos professores dos outros dois cursos, providenciamos, em seguida, cópias impressas das entrevistas e as deixamos na coordenação de cada curso, solicitando a contribuição e estipulando um prazo para devolução. Tais procedimentos resultaram em cinco respostas dos professores de Medicina, três dos professores do curso de Ciências da Computação e três dos professores do curso de Letras.

#### **4. ANÁLISE DE DADOS**

Esta seção se propõe a interpretar as opiniões dos professores relativas ao processo seletivo, seu nível de dificuldade e seus impactos no ensino superior, bem como o processo de integração do aluno no referido nível de ensino.

Para garantir a privacidade dos envolvidos na investigação, nomeamos os sujeitos a partir do seguinte critério: inicial em P (professor), seguida e M, C ou L (Medicina, Ciências da Computação ou Letras), juntamente com um número cardinal, a exemplo de PM1, que indica “professor de Medicina 1”

Os dois marcadores que orientam o foco da análise são: (1) processo seletivo e influência no ensino superior (efeito retroativo), (2) fatores de integração no ensino superior.

### **5.1. Processo seletivo e influência no ensino superior: “olhar estrábico” e “visão de raio X” dos docentes do ensino superior**

Para analisar as opiniões dos professores sobre a diferença no processo seletivo e suas possíveis influências no ensino superior, apresentamos aos sujeitos um conjunto de duas perguntas, reapresentadas a seguir:

1. O aumento da média final no Processo Seletivo, em 2011, do curso para o qual o(a) senhor(a) ministra aula se reflete numa melhoria de desempenho dos alunos em sala de aula?
2. Considerando a sua experiência no ensino superior, que análise o(a) senhor(a) faz do desempenho dos ingressantes via ENEM e ingressantes via Vestibular UFCG? Se o(a) senhor(a) não ministrou aula para alunos selecionados via ENEM desconsidere esta questão.

Durante a análise dos dados, uma categoria que se destacou diz respeito à relativização do efeito retroativo do processo seletivo sobre desempenho dos alunos. Esse dado apareceu tanto quando se perguntou aos professores sobre se o aumento da média no processo seletivo<sup>1</sup> se refletiu no desempenho em sala de aula, quanto no momento em que foi solicitada a comparação entre o desempenho dos ingressantes via processos seletivos diferentes.

Os dados mais significativos desse subconjunto são apresentados pelos professores de MD que consideram que os alunos são excelentes independentemente do processo seletivo. A esse respeito, PM4 afirma “*a forma de ingresso não tem muito reflexo no desempenho dos alunos, seja vestibular ou ENEM [...] as melhores notas em qualquer modalidade de ingresso reflete os melhores alunos*”. Ainda de acordo com esse docente, que parece expressar de modo mais claro o pensamento do seu grupo sócio-laboral: “*Quanto aprovação/reprovação no curso de medicina, quase não houve*

---

<sup>1</sup> Houve aumento das médias dos processos seletivos no ano de 2011.1 (ENEM) em comparação com o processo seletivo 2010 (Vestibular UFCG), conforme os dados da PRE e os resultados parciais desta pesquisa (FERREIRA & LINO DE ARAÚJO, 2012). Todavia, como se trata de médias compostas a partir de diferentes percentuais não foram analisadas comparativamente.

*reprovação, talvez um reflexo de que as melhores notas em processos seletivos sejam dos alunos ingressantes neste curso*”. Ou seja, parece que, para os professores de Medicina, a excelência dos alunos não resulta do processo seletivo, mas de uma preparação anterior.

Os professores de CC também defendem uma posição semelhante a essa e consensual entre eles. Segundo PC1, *“a forma de ingresso não tem importância na análise do nível dos alunos. Isto é reflexo e consequência do aprendizado nos anos anteriores ao ingresso na UFCG”*. A mesma ideia é compartilhada por PC2 ao afirmar que a formação anterior também é fundamental para o ingressante no ensino superior: *“Tenho a impressão de que a formação do ensino médio tem também sua culpa (mudança no perfil do aluno). A cada ano, os alunos são melhores em fazer vestibulares/ENEMs, mas piores em compreensão profunda dos temas estudados.”* Assim, nos parece que, para PC1 e PC2, o processo seletivo não influencia o ensino superior, porém, a preparação para o referido nível de ensino está cada vez mais centrada na resolução dos exames, mas não na compreensão de conteúdos, fazendo com que haja decréscimo no desempenho dos alunos na academia. PC3, assim como pensam os professores de MD, considera que o curso de Ciências da Computação atrai sempre bons alunos, independente da forma de seleção, não havendo, assim, diferenças consideráveis entre alunos de 2011 e 2010.

Todavia, PC1 declara que, ao longo dos anos, houve uma queda no nível dos alunos ingressantes na UFCG. Conforme dito anteriormente, o docente não acredita que tal fator se deva ao processo seletivo; para ele, tanto a formação anterior quanto à adaptação à metodologia, principalmente das disciplinas relacionadas a cálculos, interfere no desempenho do aluno. Ainda segundo o professor,

*“Pelo que acompanhei, as disciplinas ainda são ministradas da mesma forma que foram ministradas para mim e meus colegas há 20 anos que, por sua vez, era da mesma forma que se ministrava aulas para formar engenheiros há 50 anos atrás. A mesma metodologia, os mesmos recursos, e os mesmo valores. Não dá pra acreditar que a mesma metodologia sirva para públicos tão diferentes quanto é o caso aqui: além da diferença em termos culturais entre os dois grupos, estão as diferenças de tamanho das turmas”*.

Assim, o problema, para esse professor, não está relacionado ao processo seletivo, mas à metodologia que parece não funcionar para o atual público de alunos. Dito de outro modo, a opinião deste professor aponta de certo modo para uma

contradição, uma vez que ele, inicialmente, aponta para uma queda no nível dos alunos, que aqui poderíamos entender como uma preparação limitada ou inadequada, mas, ao mesmo tempo, ele aponta também para uma inadequação na metodologia usada pelos seus colegas. Segundo suas palavras, esta é anacrônica. Embora este seja um dado singular, é deveras importante porque levanta indícios de um conflito interno na UFGG que poderia ser exemplificado como engessamento da formação, intensificado pela chegada de alunos cuja preparação para o ensino superior não é mais que se dava há 20 ou 50 anos atrás, conforme exemplo dado pelo docente citado. Ou seja, parece que o desempenho decrescente dos discentes não se deve apenas aos seus próprios esforços ou falta de interesse desses ou mesmo à sua preparação para o ensino superior, mas também ao anacronismo da metodologia empregada pelos professores.

A análise desses dados nos leva a crer que, entre os professores de MD e de CC, entrevistados, há uma tendência a relativizar o tipo de processo seletivo para ingresso no ensino superior. De modo geral, os professores consideram que os ingressantes nesses dois cursos são bons alunos na fase pré-ingresso no ensino superior, notadamente os que fazem curso de MD. Talvez, para esses professores, o processo seletivo possa ser interpretado como etapa burocrática ou rito de passagem entre a educação básica e o ensino superior. Uma investigação posterior poderia verificar se esses professores concordariam com a eliminação de qualquer tipo de processo seletivo para a entrada nesses cursos. Chama-nos atenção, todavia, a opinião de um dos professores que afirma estarem os alunos melhores no que diz respeito a resolver questões de exames seletivos, mas isto não se refere no que diz respeito ao domínio de conteúdo. Isto nos leva a inferir que esse docente desvela a ponta do *iceberg* que se coloca nos processos seletivos de todos os tipos, pois, se os alunos estão melhores na resolução dos exames, mas não na preparação para o ensino superior, seja esta vista do ponto de vista dos conteúdos ou das competências e habilidades, temos, provavelmente, uma dissociação/esgarçamento de quais são as finalidades do Ensino Médio, por exemplo, e da educação básica como um todo. Enfim, qual a finalidade do EM: propedêutica, pragmática ou preparatória para exames e concursos?

Quanto aos professores de Letras, dois não se posicionaram a respeito do efeito retroativo no processo seletivo, apresentando uma posição diferente, que denominamos de esquivada e que dispensa comentários.

Todavia, um terceiro professor de Letras apresenta posicionamentos que formam outro conjunto de dados, pois diverge tanto dos seus colegas de MD, quanto dos seus

colegas de CC em todas as questões apresentadas, bem como dos seus colegas de LT. Em oposição à visão estrábica dos professores de MD, CC e dois de LT, manifesta nas duas categorias acima apresentadas – a esquiva e a relativização – a visão desse professor é nomeada neste trabalho de “visão de raio X”.

Quando questionado sobre a interpretação das tabelas relativas ao percentual para mais e menos no desempenho no primeiro semestre letivo de alunos de LT, esse docente assim se manifesta: “[as tabelas] *mostram resultados desanimadores dos ingressantes de Letras via ENEM*”. De acordo com o docente, a elevação da média relativa ao ingresso em Letras tem relação direta com a forma de seleção dos candidatos. Para justificar seus argumentos, PL3 estabelece essa relação com base em três fatores: (1) o ENEM avalia competências e habilidades e tem pouca preocupação com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento; (2) o ENEM tinha como objetivo principal avaliar o egresso do ensino médio e não selecionar candidatos à universidade; (3) as questões eram elaboradas por profissionais da educação básica e não do ensino superior, não havendo, assim, domínio de conteúdo, pré-requisito para a profissionalização.

Dessa forma, com base nessa declaração, inferimos que o ENEM é visto por esse docente como um instrumento seleção não calibrado para o ensino superior, pois suas exigências e seu modelo de avaliação não englobam os conteúdos indispensáveis para os alunos que buscam iniciar uma trajetória acadêmica. Isso pode ser corroborado pela seguinte declaração “*um exame de seleção menos rigoroso dá oportunidade a que a pontuação dos candidatos se eleve*”(PL3).

Ao definir o ENEM como um exame menos rigoroso, o docente estabelece uma comparação com o outro exame citado (vestibular UFMG) e olha para o exame nacional com uma visão crítica que aqui denominamos metaforicamente de “visão raio X”. Ao atravessar os dados superficiais das tabelas que lhe foram apresentadas, esse docente afirma que o aumento da média no processo seletivo não repercute no desempenho desses alunos. Conforme assegurado por ele e exposto nas tabelas, o rendimento na disciplina que ministrara foi baixo em relação ao do período anterior. Isso demonstra que, na realidade do curso em questão, o relativo aumento do desempenho no processo seletivo não se repete no desempenho das médias finais da maioria das disciplinas do primeiro semestre.

PL3 também se posicionou sobre a comparação entre o desempenho dos alunos selecionados pelo ENEM e pelo Vest UFMG. Embora não tenha feito uma comparação

direta, afirmou que os alunos de 2011.1 não dominam o conteúdo que funciona como pré-requisito para outro. Segundo o docente, os selecionados não apresentam habilidades necessárias para o curso, mostrando dificuldades para dominar assuntos necessários para o encaminhamento da disciplina, conseqüentemente, em sua opinião, “isso influi para que sejam formados profissionais com menos conhecimentos, ao menos que o aluno se dedique para preencher essas lacunas. Parece que os alunos não apresentam entusiasmo pelos estudos”.

Finalizando esta parte da análise, podemos afirmar que PL3 foi o único dentre os entrevistados que aceitou a polêmica proposta que era a de analisar os impactos do efeito retroativo de processos seletivos sobre o primeiro período do curso.

A análise aqui apresentada revela uma polarização, que certamente deve se distribuir ao longo de um *contínuum* de percepções sobre esse tema. De um lado, professores que através de processos de esquiva e de relativização apresentam um olhar estrábico para os processos seletivos, focando em aspectos difíceis de avaliar pelos dados desta pesquisa que são os relativos a uma constitutiva preparação prévia dos alunos de MD e CC que se sobreporia supostamente a qualquer processo seletivo. Em outras palavras, ou essa preparação não existe para os alunos das licenciaturas ou os entrevistados não a revelaram. Em todo caso, isso parece preocupante por nos levar a crer que mesmo no pequeno universo aqui estudado temos duas categorias de cursos: (1) aquela sobre a qual o processo seletivo não exerce influência, segundo os professores, e (2) aquela sobre a qual processos seletivos menos rigorosos permitem a seleção de alunos menos preparados.

De outro lado, temos um professor que apresenta uma visão crítica do exame nacional apontando efeitos retroativos negativos no primeiro semestre de um curso de licenciatura. Destaca-se, então, um questionamento de natureza retórica dessa organização dos dados, qual seja: se os processos seletivos não influenciam a escolha dos melhores candidatos para cursos como MD e CC, que benefícios/problemas são gerados para cursos cujos alunos não são os melhores candidatos? E que impacto o formato dos processos seletivos traz para os currículos oficiais do EM e para o currículo oculto dos egressos desse nível de ensino?

Cabe dizer, por fim, nesta etapa da análise, que chama atenção o fato de a posição crítica ser apresentada por um professor de um curso de Licenciatura. Isto significa dizer, em nossa opinião, que a reflexão sobre processos seletivos e seus efeitos

retroativos nos parece ser um objeto reconhecível apenas por alguns dos profissionais dessa área.

## 5.2. Fatores de integração no ensino superior

A última questão presente na entrevista consistia em identificar marcas do processo de adaptação (separação, transição e integração) ao ensino superior pela qual passa o estudante em seu primeiro ano letivo, em especial seu primeiro semestre. Partimos do pressuposto de que os professores, por serem mais experientes, teriam condições de refletir sobre esse aspecto tomando como ponto de vista a contribuição da disciplina que lecionam sobre esse processo de adaptação. Por isso, lhes foi apresentada a seguinte questão:

“Tinto (apud GUIRALDELLO, 2008) aponta três estágios pelos quais o aluno enfrenta para seu processo de adaptação no ensino superior: separação; transição e integração. O primeiro se define pela separação dos hábitos de estudo e convivência próprios do Ensino Médio, o segundo é o período no qual o ingressante se depara com os novos desafios a serem superados no que diz respeito às exigências acadêmicas, identificação com o curso e motivação com o futuro profissional escolhido. Por fim, o terceiro se refere à adequação de novas normas no contexto acadêmico, período no qual o estudante se ajusta a nova realidade acadêmica ou desiste.

Em que medida a disciplina lecionada pelo(a) o(a) senhor(a) contribuiu para a integração dos alunos no curso?”

A partir das respostas dadas pelos professores, foi possível identificar quatro fatores, que segundo eles, contribuem para o processo de adaptação ao ensino superior, a saber: (1) o aluno ter vocação para o curso que optou; (2) a dedicação e responsabilidade do aluno; (3) as ações do professor; (4) a condução da disciplina.

Dentre esses fatores, destacam-se os dois primeiros que a rigor fogem do escopo colocado na questão, mas que aqui se mostram relevantes porque os sujeitos pesquisados dão um novo direcionamento para os dados, qual seja o de que não apenas as ações do professor ou a forma como ele conduz a disciplina são importantes para o processo de integração, mas também o aluno é responsável por isso, tanto no que diz respeito às suas ações para com a disciplina, como no que diz respeito à empatia (vocação) para o curso no qual está matriculado. Assim, correlacionando os dados, tivemos os seguintes resultados descritos a seguir.

O fator vocação foi apontado por um dos professores do curso de Medicina. PM3 afirma: “*é a disciplina que mais reflete quanto à realidade vocacional, desafios, potenciais, pessoais [...] marco importante no primeiro semestre do curso*”. Ao destacar

esses pontos, o professor traz à tona uma declaração corrente já usada numa etapa anterior da análise, qual seja a de que, independente do processo seletivo, os alunos de Medicina têm sempre boas médias, ou seja, eles têm vocação para o curso que, como é do conhecimento do senso comum, exige muita dedicação dos alunos. Assim, a disciplina ministrada por PM3 trata desse aspecto vocacional, desvelando-o para os alunos.

Já o segundo fator que diz respeito à dedicação e à responsabilidade do aluno foram apontadas por PC3:

“Na minha disciplina utilizamos um sistema de avaliação continuada, com muitas atividades. A dedicação e, principalmente, a iniciativa de cada aluno são aspectos muito importantes para que ele seja bem avaliado. Acho que isso pode contribuir para que o aluno se adeque mais rapidamente à sua nova realidade acadêmica. Outro fator importante é o uso de muitas atividades práticas. Isso faz com que desde o primeiro período, o aluno tenha noção do que vai encontrar na carreira que escolheu. Muitos desistem porque não se identificaram com o tipo de atividades que vão encontrar em sua vida profissional”.

Como vimos, segundo o que foi colocado em pauta por PC3, não são apenas as ações do professor na condução da disciplina que favorecem ao processo de integração, mas as ações do próprio aluno, como sujeito autônomo e responsável por suas atitudes. Essa ponderação do professor parece colocar em evidência a relação ecológica, citada por Guiraldello (2008), a ser estabelecida por professores, alunos e instituição de ensino, cuja consequência, deve ser o processo de integração do segundo e o êxito do processo de ensino desencadeado pelo primeiro.

Esses dois primeiros fatores de algum modo parecem estar indissociados e transferem para o aluno a maior parte da responsabilidade pelo seu processo de integração e de alguma forma revelam que os professores não conseguem “enxergar” um processo de adaptação em andamento por parte dos alunos, cuja desistência é encarada como desidentificação de sua parte com o curso escolhido e não o contrário.

Os outros dois fatores que têm como foco as ações do professor e a condução da disciplina. Esses foram apontados pelo maior número de sujeitos e de certa forma já era esperado em função da pergunta proposta. Para PL1, PL2 e PM1, por exemplo, a postura dos professores é decisiva no processo aqui focalizado. Em relação aos professores do curso de Letras, dois deles consideram relevante o seu papel em incentivar os alunos a permanecerem no curso. De acordo com PL1, a contribuição se

deu pelo incentivo à participação em estágios e em eventos. PL2, por sua vez, considerou aspectos ligados ao foco de estudo do curso para o profissional em língua portuguesa:

“[minha contribuição se dá] Através de uma reflexão sobre a língua, diferente daquela realizada no ensino médio, pautada no modelo de gramática e prescrição. Essa nova maneira de pensar faz o aluno construir um novo caminho de professor e construa dois paradigmas de professor de língua portuguesa: o professor desejado – idealizado pelas teorias linguísticas – e o professor da prática escolar – idealizado pela tradição histórica das gramáticas, em suas diferentes vertentes”.

Enquanto PL1 se reporta para o fator geral, por meio de estímulo a participação em atividades extracurriculares, PL2 julga importante discutir conceitos e tomá-los como aspecto integrador da própria disciplina.

Sobre esse mesmo aspecto, as palavras de PM1 são expressivas a esse respeito:

“A disciplina não (favoreceu), a minha postura sim. No cumprimento do horário sou exigente, se chegar atrasado não entra; alunos de bermuda e chinelo não ‘entra’ e se estiverem dentro da sala saem, entra e sai da sala eu reclamo, assinar a lista por outro eu repreendo, e por aí vai”.

Ou seja, temos em foco um processo de integração baseado na autoridade, no qual professor é centro em torno qual os alunos gravitam, conforme a metáfora de Tardiff e Lessard (2009, p.63). A título de melhor compreensão dessa postura, vale a pena transcrever a interpretação que dela fazem os autores citados:

“Desde o seu surgimento nos século XVI e XVII, os colégios e as pequenas escolas propõem uma pedagogia baseada num modelo autoritário e num controle disciplinar bastante sistemático exercido pelo mestre sobre os alunos. *O mestre é o centro da atividade na classe*. Ele é o sol do sistema pedagógico: as ações dos alunos giram em torno dele, que impõe o ritmo dos exercícios, das repetições, das tarefas, dos movimentos, etc. Em resumo, é o mestre que assume o programa principal ou dominante da ação da classe. Assim sendo, a ordem das interações depende fundamentalmente de sua iniciativa e de sua capacidade de impor respeito às regras da organização que o contrata. Ora, apesar de todas as novidades introduzidas pela nova educação e por diversas outras correntes psicológicas contemporâneas (o construtivismo piagetiano, o ensino estratégico, o ensino diferenciado, etc) somos obrigados a constatar que essa organização, que coloca o docente no centro da ação, permanece sendo a maneira dominante de ensinar, não somente no Ocidente, mas em todo o

mundo. Veremos pela nossa análise que o docente é e se percebe como sendo o principal – senão o único – responsável pela funcionamento da classe. Essa situação é reforçada tanto pela maioria das direções escolares, que exigem dos professores a capacidade de controlar seus alunos na sala de aula, quanto pelos seus colegas, que vivem exatamente a mesma situação, sem pedir a intervenção de ninguém: *portanto, geralmente é preciso fazer exatamente como os outros, quer dizer, não contar com eles*. A solidão do trabalhador diante de seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão” (op cit – 63-64, grifos do autor)

Como podemos observar, a descrição de Tardif e Lessard (2009) é bastante esclarecedora para os dados aqui analisados, não obstante os autores tenham como foco a escola básica. Todavia, vemos que as atitudes descritas para professores de adolescentes são muito semelhantes a, se não as mesmas, dos professores de jovens adultos universitários. Nos dois âmbitos, os professores assumem individualmente o lugar de “sol” do sistema escolar/universitário. Cabe dizer que nos parece difícil fugir a esse papel pré-definido e universalizado como indicam os autores. Por outro lado, esse papel de centralidade também leva ao isolamento, que na universidade não é exceção à regra.

O quarto e último fator está relacionado ao critério a condução da disciplina. Este foi o fator com o maior número de respostas, organizadas em dois grupos; um com as respostas que apontam a disciplina como um fator que contribui para o processo de integração e outro com uma única, mas importante resposta, que afirma que a condução da disciplina, por sua natureza teórica, não contribui, inicialmente, para o processo ora focalizado.

Os professores PC1, PC2, PM2, PM3, PM4 e PM5 acreditam que a condução da disciplina que lecionam é um fator importante no processo de adaptação. De acordo com PC1, o processo de integração, em sua disciplina, é favorecido através do próprio componente curricular: *“é uma disciplina básica que exige conhecimentos e raciocínios matemáticos. [...] esta é uma disciplina importante para mostrar ao aluno a maneira como ele deve encarar as disciplinas do seu curso”*. PC2, por sua vez, considera que, certamente, seus alunos enfrentam os três estágios do processo de adaptação em sua disciplina, mas supõe que esta favoreceu principalmente o estágio transição, pois ela oferece aos alunos *“o primeiro contato com a prática e com os valores centrais da profissão”*. Desse modo, segundo esses depoimentos o fator principal para o processo

de adequação ao ensino superior está ligado ao que a disciplina oferece em termos de conteúdos.

Já PM2, PM3 e PM4 parecem demonstrar que o próprio componente curricular é o fator mais importante para a integração dos alunos. Segundo PM2: “*O objetivo da disciplina (Introdução ao curso) é justamente este, ou seja, trazer o discente a conhecer esta nova realidade*”. PM5, por sua vez, destaca o tipo de trabalho feito na disciplina como fator fundamental para o processo de adaptação, em especial, o estágio de integração, segundo ele:

“nas primeiras atividades, os alunos são colocados para trabalhar em grupo sob a supervisão da professora e dos monitores dentro dos espaços físicos da UFCEG como: laboratório, biblioteca e sala de aula. Através da interação de forma presencial, com ambiente físico, funcionários, professor e alunos veteranos, observamos uma maior integração dos alunos no curso”.

Notamos que o processo de integração, tal como declarado pelo docente declarou, se aproxima da perspectiva *ecológica* mencionada por Guiraldello (2008), visto que são considerados fatores múltiplos de interação no ambiente acadêmico em que as partes estudante/instituição promovem e sofrem mudanças.

Em todos esses casos, os professores ressaltam o lado positivo do trabalho desempenhado proposto/realizado pela disciplina. PL3, por sua vez, traz-nos outra realidade. De acordo com o docente:

“Considerando que ela (a disciplina) põe por terra as referências que esses alunos trazem, do Ensino Médio, sobre a língua, substituindo um paradigma descritivo, causando um impacto muito grande, talvez essa disciplina os desestabilize muito mais do que os integre. Mas, passado esse impacto, aqueles que conseguem ‘sobreviver’ passam, parece-me, a se entusiasmar com os estudos descritivos da língua”.

Depreendemos da afirmação de PL3 que a disciplina pode ser comparada a um pêndulo, pois num primeiro momento, por sua natureza, parece contribuir para desestabilizar os alunos, apresentando desafios, em termos de estudo, muito diferentes daqueles a que estavam acostumados no ensino médio. Num segundo momento, passada essa fase inicial, que deve coincidir, em nossa opinião, com vários outros desafios do primeiro semestre letivo, a disciplina gera efeito retroativo positivo, estimulando os alunos para estudos preconizados pelo componente curricular. Esse

indício, apresentado pelo professor, sinaliza para o fato de que, para aqueles que se dedicaram aos estudos e que conseguiram enfrentar as dificuldades da disciplina, o processo de integração se deu em um momento posterior. Contrariamente, aqueles que não obtiveram sucesso na disciplina se depararam com um elemento desfavorável à sua integração.

Concluindo e sumarizando esta seção de análise, podemos afirmar que os dados nos possibilitaram constatar que, na opinião da maioria dos professores, o processo de integração para o ensino superior dos alunos ingressantes parece depender também deles, tal como os dois primeiros fatores apontam; outro fator importante desse processo diz respeito ao fato de que o professor toma para si, para o modo como organiza a disciplina e a conduz a motivação para a integração pela autoridade que impõe aos alunos. Destaca-se também o fato de os professores entrevistados, de modo geral, ministrarem disciplinas “básicas” (importantes) para o desenvolvimento de todo o processo de graduação e estarem cientes disso. Alguns, inclusive, trabalham com uma perspectiva sistêmica, colocando os alunos para trabalharem em laboratórios, bibliotecas, etc ampliando, assim, as margens da sala de aula. Todavia, de modo geral, os dados nos deixam a impressão de trabalhos isolados, tal como na perspectiva de solidão apontada na citação de Tardif e Lessard (2009), anteriormente citada, o que nos leva a pensar que, com isto, os fatores positivos perdem um pouco sua potencialidade e os negativos podem ter seus efeitos intensificados. Provavelmente um trabalho mais sistêmico, em Letras, por exemplo, levaria a potencialização da reflexão que PL2 diz conduzir no âmbito de sua disciplina, bem conduziria a uma diminuição do aspecto pendular da disciplina ministrada por PL3.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas análises apresentadas, podemos concluir que a reflexão dos professores sobre o efeito retroativo do ENEM no ensino superior não foi algo reconhecível para a maioria dos entrevistados.

Sobre o processo seletivo e sua influência no ensino superior, podemos concluir que boa parte dos docentes entrevistados buscou se esquivar, não respondendo a pergunta proposta ou dando uma resposta que não se coadunava com o que foi questionado. Entre os que responderam aos questionamentos, temos o grupo daqueles que afirmam que o processo seletivo não exerce influência no ensino superior, e o

daqueles que consideram que os processos seletivos menos rigorosos permitem a seleção de alunos menos preparados. Além disso, temos um dado indiciário, proveniente de um único sujeito que se posiciona de maneira diferente dos outros entrevistados. Tal sujeito, professor de licenciatura, é o único que se posiciona criticamente frente ao questionamento, apontando efeitos retroativos negativos no primeiro semestre de curso de licenciatura, principalmente para os alunos ingressantes em 2011.1. Isso nos leva a concluir que poucos professores se mostram reflexivos frente à mudança de processo seletivo e seus efeitos retroativos no ensino superior.

Em suma, que diz respeito ao discurso dos professores sobre o processo de integração dos seus alunos dos períodos 2010.1 e 2011.1, podemos concluir que, de acordo com os dados, para a maioria dos professores, tal processo parece depender dos próprios alunos, e quando o professor também toma para si a responsabilidade, volta-se para a organização da disciplina e para a autoridade com que se impõe aos alunos.

## 7. REFERÊNCIAS

CUNHA, S. M. & CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. In.: **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, Volume 9, nº 2. p. 215-224.

FERREIRA, J. L. & LINO DE ARAÚJO, D. **Avaliar por competências e por conteúdo: comparação das propostas de avaliação do ENEM e da OCEM**. 2010. 21.f. Relatório Final de Pesquisa PIBIC/ CNPq/ UFCG. (Iniciação Científica em Linguística) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

\_\_\_\_\_. **Aprovados no ENEM 2010: permanência e evasão na UFCG**. 2012. Relatório Parcial de Pesquisa PIBIC/ CNPq/ UFCG. (Iniciação Científica em Linguística) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

GHIRALDELLO, Luciane. **Integração do estudante ao ensino superior: estudo sobre o ingressante de um curso de Turismo**. Dissertação de Mestrado FE/Unicamp, 2008.

LINO DE ARAÚJO, D. Efeito Retroativo na Redação da UFCG. In: \_\_\_\_\_ & SILVA E. M. (orgs.). **Redação de Vestibular em Questão**. Campina Grande, 2010.

LINO DE ARAÚJO, D. **Aprovados no ENEM 2010: permanência e evasão na UFCG**. Projeto de Pesquisa PIBIC/UFCG, inédito. 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In.: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 43, 2004. p. 203-226.

TARDIF, Maurice & Lessard, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão nas interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009.

## VOZES FEMININAS DA POESIA LÍRICA NA PARAÍBA

Olavo Barreto de SOUZA (UFCG)  
José Hélder Pinheiro ALVES (UFCG)

**RESUMO:** O projeto *Vozes femininas na poesia lírica da Paraíba* (PIBIC/CNPq/UFCG-2012) teve como grande objetivo investigar a produção de poetisas paraibanas no decorrer do século XX e início do século XXI, situando-as no quadro geral da lírica brasileira produzida por mulheres. Nesta investigação, além do levantamento da produção bibliográfica resultante da consulta dos acervos das bibliotecas de universidades públicas paraibanas, bem como outras fontes, objetivou-se também, analisar as obras de duas autoras pesquisadas traçando um estudo sobre alguns de seus poemas. Nestas análises, se verificou temáticas, estruturas e elementos estéticos inerentes à expressividade de cada autora. Escolheu-se, no primeiro momento, a produção de Lisbeth Lima e em seguida a de Vitória Lima. Sobre a investigação teórica, neste nosso estudo, aportamos-nos das reflexões contidas em Hissa (1999) e Duarte (1999) sobre a condição da mulher no decorrer da história. Sobre a relação entre a mulher e a literatura implicadas nos textos de autoria feminina lançamos mão das considerações sobre o assunto contidas em Schneider (2005), Lobo (1999), Josef (1989) e outras. Além de alguns pressupostos para o estudo analítico do poema. Através desta pesquisa, se verificou que a Paraíba possui uma quantidade significativa de poetisas, mas estas possuem pouca visibilidade. Dessa forma, acredita-se que este projeto é mais uma forma de dar visibilidade e valor à produção das poetisas paraibanas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Feminino; Mulher e Literatura; Poetisas Paraibanas.

### 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Ler, escrever, ter uma profissão ligada aos saberes acadêmicos é um direito conquistado tardiamente pelas mulheres em nossa sociedade, bem como acesso a direitos de cidadania, como o de votar. Neste contexto, o mundo das letras jamais foi considerado o espaço adequado às mulheres; um exemplo disso é apresentado por Medonça (1999) a respeito de pesquisas realizadas no Museu Britânico, relatadas por Virgínia Woolf, que apontam um grande número de livros de autoria masculina sobre a mulher; isso demonstra a dificuldade feminina em estabelecer-se no âmbito literário. Se algumas mulheres, ao longo dos séculos se destacaram, deve-se a razões particulares – família influente, pais que legaram o direito de ter acesso à cultura, etc.

Duarte (1999) afirma que com a chegada da Corte ao Brasil educadoras portuguesas, inglesas e francesas vieram para cuidar da formação das meninas de famílias ricas. Foi nesse mesmo período que se seguiu uma significativa mudança no contexto social do país, uma vez que junto aos estrangeiros vieram os ideais

---

<sup>1</sup> O texto que segue faz parte do relatório final do projeto *Vozes femininas na poesia lírica na Paraíba* (PIBIC/CNPq/UFCG), referente a pesquisa do ano 2012. Aqui temos um texto condensado e adaptado deste relatório. A versão completa dele deverá ser apresentada no IX Congresso de Iniciação Científica da UFCG.

revolucionários que acabaram com a escravidão e resultaram na proclamação da República, bem como conquistas de muitos direitos aos cidadãos brasileiros. Esse quadro social também influenciou na mudança da consciência e reflexão feminina diante da sua verdadeira posição e resultou na luta por seu lugar na sociedade. Atualmente, a mulher tem conquistado voz e contribuído em muitos aspectos da vida social e científica, por exemplo. Não se trata de uma inversão de hierarquia, mas na sua desconstrução em que a linha de desigualdade entre os gêneros têm sido atenuada. Porém a opressão sofrida pela mulher resultou na sua presença pouco significativa durante um longo período no meio literário, assim a conquista de espaço pelas mulheres no universo da literatura foi lento e dependeu de muita luta e de muito talento.

Medonça (1999) aponta os estudos de Simone de Beauvoir, de 1980, que mostram como esse processo de conquista foi representado nas produções de autoria feminina. Na década de 40 os textos de autoria feminina ainda demonstram haver uma grande influência do patriarcalismo imposto às autoras. Em seus escritos observava-se uma indecisão entre “um complexo de inferioridade” ou “narcisismo”; já nas décadas de 70 e 80 há a manifestação das “projeções e conflitos que ainda revelam os desejos e expectativas da mulher”. Contemporaneamente encontra-se na literatura feminina a busca pela descentralização do masculino predominando sobre outras temáticas que ainda podem ser resgatas mesmo que em sua minoria.

Nos dias de hoje, na literatura brasileira, encontramos grandes nomes como Rachel de Queiroz, Lygia Fagundes Telles, Ana Maria Machado e muitos são os estudos realizados sobre suas produções. Na área da poesia também podemos encontrar muitos estudos sobre escritoras como Henriqueta Lisboa, Adélia Prado e Cecília Meireles que conseguiram o seu lugar como escritoras na sociedade brasileira. Mas se compararmos a quantidade de poetisas presentes nos manuais didáticos, nos livros de história da literatura brasileira, observamos que esta presença é ainda bastante irrisória.

No âmbito local, especificamente o estado da Paraíba, pouco ouvimos falar sobre poetisas e sua produção. E não é porque elas não existam e não produzam, é que o espaço para a mulher dar a conhecer sua poesia é ainda muito pequeno. Foi neste quadro de quase apagamento da produção poética das mulheres que nos voltamos nesta pesquisa para estudar a poesia de poetisas paraibanas, objetivando inicialmente a realizar um levantamento dessas autoras até então desconhecidas pela grande maioria dos estudos literários ao mesmo tempo analisar os seus valores estéticos e suas particularidades temáticas.

## 2. BREVISSIMA HISTÓRIA DA MULHER (ESCRITORA)

É notável que mulher, durante a história, sofreu várias modificações identitárias. Essas modificações formularam a concepção de feminino vigente em cada momento histórico. Hissa (1999) aponta que, inicialmente, nas sociedades mais arcaicas, a mulher era vista como um ser central, pois dela advinha a vida. As relações entre homens e mulheres eram equilibradas, não havia competitividade. E este tipo de relação erradica o sentido de supremacia entre um sexo e outro, acabando com a oposição entre homem e mulher. No entanto, esse sentido de afinidade entre eles é colocado de lado quando a força biológica, centrada na mulher como portadora da vida, é superada pela força cultural, centrada no homem detentor do poder de dominação. Ele toma esta força pela condição de guerreiro que defende sua comunidade, o vencedor de batalhas. Sob a lei do mais forte, o homem se torna herói, “inventa-se deus, desafia os céus e amordaça da Presa” (p. 506). Dessa forma, a mulher começa a ser considerada secundária, desconhecida, menos importante. O homem se instaura como “o novo porta-voz dos valores sociais e passaria a controlar os limites da sexualidade feminina” (p. 506) e conseqüentemente a situação da mulher frente à comunidade. Este controle irá perdurar por muito tempo. O julgo patriarcal fará da mulher, durante toda história, objeto de indiferença, desprezo e, até mesmo, repulsa. (Cf. HISSA, op. cit.; DUARTE, op. cit.).

A mulher, desde os tempos mais remotos, se propõe como escritora. Pois, a necessidade de expressão e comunicação é intrínseca ao ser humano, e assim como o homem procura se expressar, as mulheres também buscam a escrita como meio de expressão artística. A primeira poetisa que se tem notícia na história é a sacerdotisa suméria Enheduana [2285-2250 a.C.] (Cf. SCHÜSSLER, 2010, p. 10). Sua escrita se constitui de poemas líricos direcionados a uma deusa conhecida como Inana. Depois poetisa dessa, temos Safo de Lesbos [séc ± VII – VI a.C], poetisa grega que trazia na sua escrita grande força erótica. Elemento que não será aceito durante a Idade Média, e por conta disso, sua produção será queimada publicamente neste período. A tônica poética da época medieval é de uma literatura laudatória à transcendência divina do ponto de vista cristão. E assim percebemos na poesia de Hildegard de Bigen [séc. VIII]. Ainda neste período, temos o caso emblemático da poetisa japonesa Sra Sarashima [séc. XI] que publicava seus escritos em nome de seu pai, elemento muito significativo do espírito patriarcalista.

O ser feminino começa a se libertar na literatura, ainda que de forma menor, do julgo patriarcalista na época do iluminismo renascentista. Sob esta ótica temos a francesa Cristiane de Pisan [1405]. Após esta época muitas mulheres se propõem escritoras, principalmente após o Romantismo (Cf. MENDONÇA, 1999). E o surgimento delas farão com que a voz feminina ecoe com mais vivacidade, não só na literatura, mas também, em outras instâncias sociais.

No Brasil, Coelho (1989) indica que a literatura de verbo feminino vivenciou determinadas tendências que declararam a tônica dos escritos de mulher durante o século XX. Para tanto, essas tendências estão divididas em três momentos. No primeiro, situado entre os anos 30 e 40 temos um tempo de conscientização ética com predominância no social, as escritoras começam a proferir em seus escritos as primeiras quebras com a tradição patriarcal, valorizando a intelectualidade feminina e a liberdade de escolha. Neste período há a predominância pelos temas amorosos como eixo da literatura produzida, algo que endossa a imagem da mulher construída pelo Romantismo. O segundo momento liga-se aos anos 40 e 50, um tempo de transição para a renovação da literatura escrita por mulheres. As vozes femininas na literatura buscam uma interiorização, ou seja, voltam para si, trabalhando temas que se voltam para o dia a dia, a realidade vivenciada. Nos anos 50 cresce a consciência acerca da realização da mulher, que para ser completa, deveria transgredir os moldes tradicionais do círculo amoroso entre homem/mulher. O terceiro momento, compreendendo as décadas de 60 a 80, inscreve-se com a consolidação da mulher renovada, liberta dos padrões patriarcalistas. O amor, nas linhas literárias, deixa de ser eixo, dando expressividade a temas existenciais, erotismo, dentre outros. Esta fase representa a contemporaneidade da literatura escrita por punho feminino.

### **3. AS VOZES FEMININAS NA POESIA LÍRICA DA PARAÍBA**

Pesquisar sobre a literatura no nosso estado, revela-se, quase sempre, como um estudo pioneiro, no que diz respeito à produção de artigos sobre as escritoras da Paraíba. Nas nossas especulações, a fim de procurar nomes e obras para a formulação do quadro de nossas poetisas, encontramos um artigo de bastante valor para a temática em questão. Trata-se do texto da professora Ana Maria Coutinho Bernardo, docente e pesquisadora da UFPB. O nome do artigo é “Literatura e Memória: resgate das escritoras paraibanas do início do século XX”, nele se demonstra uma pesquisa sobre a produção de catorze

escritoras que publicaram seus escritos nos jornais e revistas em circulação no estado da Paraíba nas primeiras décadas do século XX. Este texto elenca em suas linhas nomes de mulheres que escreveram em vários gêneros literários, de poemas a crônicas. Até então, não temos conhecimento de outros textos que de alguma forma dessem continuidade ao mapeamento da produção de escrita por mulher na Paraíba, e mais precisamente da produção bibliográfica de poetisas, de forma a listar e analisar suas obras. Em nível da literatura popular, já houve pesquisa de teor parecido, trata-se do projeto *Vozes femininas na literatura de cordel* (UFCG/PIBIC/CNPq), realizado pelo professor José Hélder Pinheiro Alves e o aluno, na época bolsista de iniciação científica, Arinélcio Lacerda dos S. Júnior, entre 2010-2011. Esta pesquisa apresentou as temáticas e particularidades da produção de cordel por mulheres na Paraíba. O nosso projeto *Vozes femininas na poesia lírica da Paraíba* é também orientado pelo professor José Hélder Pinheiro Alves e objetiva apresentar a produção bibliográfica das poetisas paraibanas, colocando em foco aquelas mulheres que publicaram suas obras neste estado ou em outros, mais ainda assim, possuem ligação com as terras paraibanas. Sendo estas mulheres naturais ou naturalizadas neste estado.

A primeira fase da pesquisa consistiu no levantamento de poetisas paraibanas que tiveram obras publicadas, mas que não obtiveram visibilidade na mídia. O levantamento inicial foi de 26 poetisas, as fontes de pesquisa foram as mais diversas. Pesquisamos nos sistemas de banco de dados on-line das bibliotecas da Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Estadual da Paraíba, bem como do banco de dados on-line da biblioteca do Tribunal de Justiça da Paraíba. Além da pesquisa on-line, visitamos sebos da cidade de Campina Grande e a biblioteca da UFCG, como também as livrarias das editoras da UFCG e UEPB, com o intuito de encontrar mais obras para a formulação do quadro de nossas poetisas. Na próxima etapa da pesquisa, daremos continuidade pesquisando em livros de crítica literária e em jornais de João Pessoa e Campina Grande. Segue um quadro inicial das poetisas e suas obras:

1. ALVERGA, Marisa. **Sinfonia do adeus**: poemas. Guarabira: s.n., 1983.
2. ALVERGA, Marisa. **Veleiro da saudade**: poesia. Guarabira: s.n., 1991.
3. AMNERES. **Entre elas**. Brasília: Projecto Editorial/ Livraria Suspensa, 2004.
4. AMNERES. **Eva**: poemas em/em verso e/y prosa. Edição bilíngue – português/espanhol. Brasília: Thesaurus, 2007.
5. ASSIS, Yolanda Queiroga de. **Psicose**. João Pessoa: Unigraf, 1987.
6. ASSIS, Yolanda Queiroga de. **Árvore cortada**. João Pessoa: Unigraf, 1988.
7. ASSIS, Yolanda Queiroga de. **Palco do meu ser**. João Pessoa: Ideia, 1998.
8. ASSIS, Yolanda Queiroga de. **Sonhos no deserto**: poesias. João Pessoa: Imprell, 2002.
9. ASSIS, Yolanda Queiroga de. **Recortes da alma**. João Pessoa: Ideia, 2006.

10. APOLINÁRIO, Anna Amélia. **Solfejo de Eros**. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2010.
11. ARAÚJO, Mara da Conceição Gonçalves Pereira. **Eu- lírica e outras lembranças**. Campina Grande: RG Editora e Gráfica, 2004.
12. ASFÓRA, Mirian. **Canções do amor sem tempo**. Campina Grande: Editora Gazeta do Sertão, sd.
13. BARROS, Fátima. **Discurso das águas**. João Pessoa: Manufatura, 2006.
14. BESERRA, Bernadete. **Solidão Equilibrista**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
15. BERENICE, Maria. **Emoções companheiras**. João Pessoa: Gráfica JB, 2005.
16. CALLOU, Hélvia. **Sonhos, sombras e realidade**. Campina Grande: TS editora e gráfica, 1987.
17. CALLOU, Hélvia. **Cenas de ensaio**. s.l.: s.n., s.d.
18. CARVALHO, Célia. **Alquimia das palavras**. João Pessoa: Editora Universitária da UEPB, 2008.
19. CASSANDRA, Fidélia. **Amora**. Campina Grande: Editora Universitária da UEPB, 2010.
20. CASSANDRA, Fidélia. **Plumagem**. Campina Grande: Editora da Universidade Federal de Campina Grande, 2008.
21. FERNANDES, Maria do Bonsucesso de Laceria. **Escada de sentimentos: prosa e poesia**. João Pessoa: Unigraf, 1990.
22. GUEDES, Maria Auxiliador de Carvalho. **Raízes decepidas**. João Pessoa: Casa de José Américo, 2007.
23. LIMA, Lisbeth. **Romã**. Natal: Sebo Vermelho, 2008.
24. LIMA, Lisbeth. **Dormência**. Natal: Sebo Vermelho, 2002.
25. LIMA, Lisbeth. **Felice**. Natal: Sebo vermelho; Campina Grande: Bagagem, 2004.
26. LIMA, Vitória. **Fúcsia**. João Pessoa: Linha d'Água, 2007.
27. LIRA, Socorro. **Aquarelar**. São Paulo: Liraprocult, 2007.
28. LYRA, Regina. **Tempo de encanto**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
29. LYRA, Regina. **Atos em arte**. São Paulo: Scortecci Editora, 2006.
30. MEDEIROS, Maria das Dores. **Sonhos de mulher**. Campina Grande: RG Editora, 2011.
31. PALMEIRA, Balila. **Infinito & Poesia**. João Pessoa: Edição da autora, s.d.
32. QUEIROGA, Onellia Setubal Rocha de. **Sinestesia**. João Pessoa: Ideia, 2003.
33. QUEIROGA, Onellia Setubal Rocha de. **Meditações**. João Pessoa: A União, 2008.
34. QUEIROGA, Onellia Setubal Rocha de. **Histórias Orbícolas**. João Pessoa: A União, 2008.
35. SANTOS, Marizete. **Devaneio**. 2ª Ed. s.l.: s. n., 1992.
36. SOARES, Almira Araújo Cruz. **Porta aberta à poesia popular**. Campina Grande: Latus, 2010.
37. SULPINO, Mirtes Waleska. **Versos Expressos – Poesias e etc..** Campina Grande: EDUFCEG, 2008.
38. TAVARES, Clotilde. **Bilhetes de suicida**. Natal: Editora Universitária UFRN, 1987.
39. XAVIER, Maria do Socorro. **Psicopoética**. São Paulo: João Scortecci Ed., 1994.
40. XAVIER, Maria do Socorro. **Pensamentos dispersos e diversos: vida – ser – mundo – amor**. Campina Grande: TS Editora e Gráfica, 1990.
41. XAVIER, Maria do Socorro Cardoso. **Penso, logo insisto...** João Pessoa: Ideia, 2009.

Além da pesquisa bibliográfica de poetisas paraibanas, o projeto *Vozes femininas na poesia lírica da Paraíba*, propõe análise das obras das autoras evidenciadas em nossas buscas. Para este primeiro momento, analisamos a poética de duas autoras: Lisbeth Lima e Vitória Lima. O objetivo dessas análises se propõe ao fato de nossas escritoras, além de possuírem qualidade estética bastante considerável, é mais uma forma de dar visibilidade à produção artística das mesmas, situando-as criticamente no quadro geral da lírica brasileira produzida por mulheres. Para tanto, objetivamos analisar, na medida do possível, a obra das poetisas naturais da Paraíba, ou radicadas neste estado.

Dentre as poetisas levantadas, escolhemos como foco de análise neste primeiro momento a obra da poetisa Lisbeth Lima de Oliveira. A escolha deveu-se, primeiramente, pelo acesso à obra e pela possibilidade de contato com a poetisa. Escolhemos analisar nesta fase inicial o livro *Felice*, o seu segundo livro. Faremos uma apresentação da poetisa e, a seguir, comentaremos alguns de seus poemas. Posteriormente, analisaremos a poetisa Vitória Lima, e mais precisamente seu segundo livro de poemas *Fúcsia*.

### 3.1 A lírica de Lisbeth Lima

A poetisa Lisbeth Lima de Oliveira, membro da União Brasileira de Escritores/RN, nasceu em João Pessoa, na Paraíba no ano de 1963. Formou-se em Jornalismo, fez especialização em Língua e Literatura francesa, mestrado em biblioteconomia, Especialização em Literatura Brasileira do século XX e atualmente doutorado em literatura comparada na UFRN.

A aptidão da autora para literatura foi despertada ainda na fase da adolescência quando o prazer de seus pais pela poesia que incitaram o desejo em Lisbeth pela literatura. Inicialmente, os seus escritos se tratavam de pequenos poemas rimados e textos em seus diários. Na idade adulta descobriu o interesse por poetas que escreviam o assunto pelo qual ela desejava escrever: o cotidiano. Mário Quintana, Adélia Prado, Carlos Drummond, Manuel Bandeira. Depois, Guimarães Rosa na prosa poética, assim como Bartolomeu Campos de Queiroz e a poesia pantaneira de Manoel de Barros foram suas influências. A literatura veio aparecer com mais frequência e seriedade quando fez Especialização em Literatura Francesa, no curso de Letras da UFPB.

Em 2002 publicou seu primeiro livro de poesia *Dormência*, um livro repleto de poemas com expressão de sentimentos familiares em poemas como “Avós”, “Avô materno”, “Filho”, “Primogênito” e da sua posição de mulher na família como em “Resguardo”, “Gravidez”. Recebeu por esse livro o prêmio Othoniel Menezes; o poema “Santos”, deste livro, foi a poesia mais votada no concurso Zila Mamede. Segue o poema premiado:

**Santos**

A casa era de terra batida.  
No jardim, boninas, beneditas e beijos.

Sinônimo de flores constantes.

Na cozinha, que também era sala e quarto,  
cheiro de charque e farinha.

Na cama, que também era sofá e mesa,  
uma colcha de retalhos e uma boneca preguiçosa.

Naquela casa só os santos tinham lugar certo: uma casinha de madeira.  
Pequeninha e também super povoada.

Seu segundo livro, *Felice*, publicado em 2004 foi caracterizado pelo poeta Sérgio de Castro Pinto como cartas de amor que estabelece o seguinte comentário:

“Em *Felice*, a paraibana Lisbeth Lima de Oliveira reúne poemas que são cartas de amor. Mas cartas de amor de quem se mostra a um só tempo apaixonada pela linguagem e pelo amado, seja ele real ou fruto do fingimento do eu lírico” (PINTO, 2004).

Em *Romã*, o terceiro livro publicado em 2008 é, como a própria autora denomina, o encerramento da trilogia em que as sementes (ilustração da capa de *Dormência*), a flor (capa de *Felice*) e o fruto (de *Romã*) representam a “colheita, trabalho que teve por objetivo transformar pensamentos, emoções, olhares diversos em palavra”, esses também são as imagens mais recorrentes para marcar uma identidade da trilogia. A autora revela uma paixão pela fotografia, e em seu blog há sempre imagens para ilustrar e se relacionar com a poeticidade de seus textos, isso influência em seus poemas, pois muitos podem se caracterizar como imagéticos. Esta terceira obra apresenta em seus poemas sentimentos mais individuais do eu lírico como saudade, felicidade, liberdade, etc.

### 3.1.1 *Felice* e a representação do amor

*Felice*, livro com cinquenta e três poemas, é uma coletânea de poemas que em sua maioria trazem como tema principal o amor, as experiências amorosas de um eu lírico que pode ser inferido como uma figura feminina. Além disso, a autora utiliza dos artifícios da linguagem para estabelecer comparativos de maneira a criar com as palavras imagem que resulta na poeticidade de seus textos. Do ponto de vista estilístico/formal, predomina a presença de poemas em primeira pessoa; também é

recorrente a opção pelos versos livres que marcam toda sua obra. Vejamos o poema abaixo:

**Macho**

Ouvi você chorando.  
Contido, sentido.  
Choro engolido de homem.  
Mas percebi que as suas lágrimas  
tinham uma fluidez quase feminina.

Nesse poema a maneira como se dá a descrição da situação nos possibilita interpretar que há uma intimidade entre o eu lírico e o personagem da descrição, uma vez, que demonstra entender que a contensão do choro é causada pelo pensamento de que o homem não pode chorar. Os verbos (“ouvi” e “percebi”) conjugados em primeira pessoa comprovam ainda mais a proximidade entre ambos, e ainda o tempo verbal (no caso, presente do indicativo) revela a descrição no momento exato da ação, assim entendemos que ambos podem estar compartilhando de um mesmo momento juntos.

### 3.2 Falando um pouco de Vitória Lima

A poetisa Maria das Vitórias de Lima Rocha, vulgo Vitória Lima, pernambucana radicada na Paraíba, autora de *Anos Bissexto* (1997) e *Fúcsia* (2007), ex-moradora de Campina Grande, residente hoje na capital da Paraíba. É graduada em Letras (Inglês e Português) pela UFPB, possui mestrado em inglês pela Universidade de Denver Colorado dos EUA, e em Estudos Shakespearianos pelo Shakespeare Institute, Universidade de Birmingham da Inglaterra. Professora universitária, já lecionou literatura na UFPB e hoje leciona na UEPB, com ênfase em estudos literários de língua inglesa.

O seu segundo livro de poemas chamado *Fúcsia* é bastante expressivo. Traz uma poesia que centrada na reflexão sobre cotidiano, uma poesia vivenciada. Com quarenta e nove poemas, sendo dois deles em língua inglesa, a autora trabalha com temáticas que se ligam a contemplação da natureza, a passagem do tempo, a experiência pessoal, o ser mulher; e sobre tudo, um olhar sensível para a vida.

O nome do livro remete a um tipo de cor, sinônimo da cor magenta. Um tipo de cor-de-rosa bastante viva, com tons arroxeados. Além da cor, a fúcsia é um tipo de flor, segundo o dicionário Houaiss, vulgarmente conhecida por *brinco-de-princesa*. Uma

planta, assim como a cor, de bastante vivacidade. Ambas as informações se declaram análogas ao caráter de feminilidade presente na poética de Vitória Lima. Uma poesia que transita pela memória, sentimento, metalinguagem e contemplação da vida. Mas não um tratar dos temas de qualquer forma, pois a poesia de Vitória exprime um cuidado em versar o real, daquilo que está num mundo “sublunar”. A própria autora, ao iniciar a obra, traz uma epígrafe com uma citação do poeta carioca Carlito Azevedo que aborda a definição de poetas que, em suas escritas, se interessam por “coisas menores, contingentes, do mundo sublunar, (...) Coisas com superfície que se possa tocar, cheirar” (p. 07). Sendo estas coisas “pedestres” que motivam a poesia desses poetas, Vitória Lima faz o mesmo nas linhas de *Fúcsia*. Assim como a sua flor está com o olhar voltado para baixo, para o terreno, sua poesia se constroi pela sensibilidade devotada a um olhar pedestre, que traduz a experiência de forma autêntica e empírica.

Quanto à forma dos poemas, temos a predileção da autora por versos livres, bem como de poemas visuais, e utilização de formas gráficas peculiares ao seu estilo de escrita. Sobre essas formas, identificamos o uso do “&” para marcar duplas de palavras que exprimem antíteses, paradoxos ou simplesmente o encontro de dois elementos. Além deste elemento gráfico, é presente na obra, o uso do verso iniciado, em todos os poemas — salvo “Rodopio”, “Gato Pardo” e “Poesia”— com letra minúscula, o que de alguma forma se tem a impressão de continuidade dos poemas, como se eles fizessem parte de uma cadeia que culmina com o último poema, de nome bastante sugestivo, “The End”. Os poemas de Vitória Lima, primam por certo minimalismo, pois vemos que muitos deles estão construídos de único verso, expressando uma única imagem. Como exemplo tem “Epifania”, poema que inicia a obra. A poetisa, além de se expressar em poemas lineares estabelecendo uma disposição canônica dos versos, se utiliza de construções poéticas pautadas em figurações, dispondo os versos de acordo com o que se quer exprimir. São exemplo disso os poemas “Rodopio” e “Na rede dos poemas”, o primeiro construído pela forma de um espiral; e o segundo, dispondo os versos em duas colunas alternadas indicando o movimento da rede.

Os poemas de Vitória são muitas vezes frutos de sua bagagem de vida, sobre isso, Ana Adelaide Peixoto (2007) afirma: “Vitória Lima, também construiu a sua poesia da matéria da sua própria vida”. A poetisa traz para a cena poética, além de outros aspectos, os traços da memória, como afirma Lau Siqueira no prefácio de *Fúcsia*: “Seu processo criativo parte quase sempre do olho da memória” (p. 12). Por isso, vemos

traços memoriais em poemas como “Metros de Vida” e “Primeiro Beijo”; um tratando dos anos de vida do pai, o outro recordando o primeiro beijo em Campina Grande.

Em *Fúcsia*, a autora abre espaço, dentre outros temas, ao da “mulher”. Para tanto, traz reflexão sobre a temática, dentre outros poemas, em “Mulher”. Uma composição que revela a inquietude do ser feminino frente ao seu corpo, enfrentando uma busca intensa pela perfeição estética.

### MULHER

“redesenhada por hábeis cirurgiões,  
não evitava o olhar já vivido, a melancolia  
de quem não pôde operar os desgostos.”

Rosiska Darcy de Oliveira

anáguas,  
anquinhas,  
crinolina,  
corpete,  
cinturita  
espartilho,  
bico fino,  
salto alto,  
estilete,  
(joanete)

desmaios  
agonias  
(ai, meus sais!)

anorexia,  
bulimia,  
aeróbica,  
botox,  
cera quente,  
lifting,  
peeling,  
forno,  
lipo,  
máscara,  
silicone.

ontem:  
mulher objeto.

hoje:  
escamoteável.

Podemos dividir o poema em dois momentos: o primeiro refere-se à busca da beleza por métodos não incisivos. Transmitidos em elementos que servem para a vestimenta da mulher. O segundo refere-se à busca da beleza por métodos incisivos, qual a “lipo”, bem como a aquisição de transtornos alimentares para definir a forma ideal. Elementos que interferem diretamente no corpo da mulher.

O poema formalmente se constroi como uma lista. Um elenco de dados, que juntos, fazem a mulher se moldar. Supostamente, os dois momentos do poema referem-se à mulher de “ontem” e a de “hoje”. A primeira, não possuía os métodos incisivos de hoje para adquirir formas, portanto, fazia uso de “anquinhas”, “espartilho”, “cinturita”... peças modeladoras do corpo feminino. A mulher de “hoje”, utiliza dos métodos da plástica estética para se moldar, algo como a “lipo”, o “silicone”, o “botox”... Mas também, a mulher hodierna adquiriu transtornos na sua alimentação, consequência para possuir um corpo magro, porém perfeito, e com isso temos a “anorexia” e a “bulimia”.

É interessante frisar, para a compreensão do texto, a epígrafe posta no início do poema. A frase é de Rosiska Darcy de Oliveira, ensaísta, jornalista e grande representante na luta pelos direitos da mulher no Brasil. Na fala de Rosiska, encontramos uma reflexão sobre o íntimo feminino, que em busca da beleza, se submete a várias mudanças redesenhando o seu perfil, porém, essas transformações não atingem o profundo da alma feminina, cheia de melancolia e desgosto. Dessa forma, a mulher continua insatisfeita e prossegue na procura pela beleza corporal. A marcação por vírgulas, e a disposição dos termos em lista no poema de Vitória Lima, principalmente na primeira e terceira estrofe, reflete a busca intensa por mais formas de modificar a beleza. Entre a primeira e a terceira estrofe, marcadas por esse movimento proposto pelas vírgulas, temos um estrofe sem pontuação. Esta estrofe demonstra a face dolorosa da busca pelo belo, um momento, embora cheio de fadiga, de descanso nesta busca. Mas, a mulher continua, e ainda com mais força, na terceira estrofe a buscar formas de redesenhar-se, porém nunca se contendo com sua imagem. Por fim, o desfecho: a mulher de ontem é um objeto, mas a de hoje é “escamoteável”, ou seja, a mulher de hoje projeta suas mudanças para ocultar a incompletude seu íntimo, cheio de imperfeições. E a forma mais fácil de camuflar o íntimo é trabalhando a estética corporal, fonte do desejo exterior, aparentemente completo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Paraíba, a produção bibliográfica de poetisas é bastante significativa, mas ainda muitas de nossas escritoras não possuem reconhecimento do público leitor. Este projeto tem nos proporcionado a descoberta de várias poetisas que tem sofrido um apagamento nos meios de divulgação literária e acadêmica. Muitas autoras têm sofrido com a invisibilidade de seus trabalhos que merecem análise crítica, pois, nessas obras, se verificam riquezas poéticas a serem estudadas como a das poetisas *Lisbeth Lima de Oliveira* e *Maria das Vitórias de Lima Rocha*. Verifica-se também, olhando para a relação entre mulher e literatura, que as poetisas analisadas reclinam sempre o olhar pela experiência de ser mulher. Imprimindo em suas letras algo que as definem como poetisas femininas, uma forma de contemplar a vida, a natureza, os sentimentos, etc., pelas suas sensações e subjetividades.

## 5. REFERÊNCIAS

DUARTE, Constância Lima. Educação e ideologia: construindo gêneros. In: RAMALHO, Christina. **Literatura e Feminismo**: propostas teóricas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1999.

HISSA, Julia. Breve reflexão sobre a condição feminina ao longo dos anos. In: REIS, L. de Freitas; VIANA, L. Helena e PORTO, M. Bernadette (org) **Mulher e Literatura**: VII Seminário Nacional Rio de Janeiro: EDUFF, 1999.

JOSEF, Bella. A mulher e o processo criador: a máscara e o enigma. In: COELHO, Nelly Novaes [et alii] **Feminino Singular**. São Paulo: GDR; Rio Claro, SP: Arquivo Municipal, 1989.

MENDONÇA, Maria Helena. A literatura de autoria feminina: (re)cortes de uma trajetória. In: RAMALHO, Christina. **Literatura e Feminismo**: propostas teóricas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1999.

PEIXOTO, Ana Adelaide. **Uma loas sobre Fúcsia**. Jornal A União: Suplemento literário - Correio das Artes, julho de 2007. Disponível em: <[http://www.auniao.pb.gov.br/v2/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9143&Itemid=68](http://www.auniao.pb.gov.br/v2/index.php?option=com_content&task=view&id=9143&Itemid=68)>, acessado em 25 mai. 2012.

PINTO, Sérgio de Castro. Texto da orelha do livro Felice. In: LIMA, Lisbeth. **Felice**. Natal: Sebo vermelho; Campina Grande: Bagagem, 2004.

SCHNEIDER, Liane. Quem fala como mulher na literatura de mulheres? In: MOREIRA, Nadilza M. de Barros & SCHNEIDER, Liane. **Mulheres no Mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005.

SCHÜSSLER, Regina. Sacerdotisas sumérias. **Revista Historiador Especial** Número 01. Ano 03. Julho de 2010. Disponível em:

<<http://www.historialivre.com/revistahistoriador/espum/regina.pdf>>, acessado em 18 mai. 2012.

## **GRUPO DE DISCUSSÃO 15:**

### **RELATOS DE PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**EMENTA:** Entendendo que são inúmeras as dificuldades do professor no seu cotidiano escolar e em busca de uma reflexão continuada a respeito da prática docente, este grupo de discussão buscar acolher trabalhos que relatem experiências de atividades docentes no ensino básico.

## O CAMPO IMPROVISADO: A PRÁTICA DOCENTE NOS RELATOS DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DE CAMPINA GRANDE - PB

Jéssica Lôbo SOBREIRA (UFPB)

**RESUMO:** Esse artigo trata da prática docente a partir dos relatos que os próprios professores fazem de seu trabalho. Assim, por meio de “memórias educativas” dos professores apreendeu-se as categorias temáticas que refletiram que a vida pessoal e subjetiva do docente marca a sua trajetória profissional e no saber-fazer de sua prática pedagógica. Nestas memórias, vêm à tona, manifestações de prática pedagógica marcada pelo imprevisto no sentido de adequação à realidade da sala de aula e da turma trabalhadas. Nesse contexto, a pesquisa foi realizada com os professores da disciplina de Sociologia do Ensino Médio da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, na cidade de Campina Grande - PB. A partir da análise dos relatos, ressaltamos a recusa aos modelos teóricos e o apego à opinião como balizas do fazer pedagógico. Atribui-se tal procedimento à formação recebida nos cursos de formação e a prática docente. Nos relatos sobre o ciclo de vida profissional foi possível o entendimento de que o aperfeiçoamento profissional do professor integra aspectos pessoais e culturais na sua evolução e, aliados às experiências de vida e profissionais, repercutem na forma de ensinar e de conduzir o ato educativo. Assim, o reconhecimento da importância da subjetividade como um dispositivo na formação de professores é pertinente, como instrumento privilegiado de reflexão e de ação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática docente, formação de professores, educação básica.

### 1. INTRODUÇÃO

Quando tratamos da prática em Sociologia no Ensino Médio de imediato sabemos que estamos diante de um desafio, considerando todo o contexto em que a Sociologia se insere nesse país. Passamos por um longo período fora das escolas, e com a recente inclusão da disciplina, nos deparamos com o desafio de quebrar preconceitos, assim como, conquistar espaço e simpatia, tanto dos educandos como da comunidade escolar, em prol da consolidação da disciplina, enquanto componente curricular obrigatório.

Diante disto, sabemos que a maneira de como vamos conduzir a disciplina (as aulas) será fundamental para a sua aceitação e consolidação, daí a relevância de uma boa formação acadêmica, contando com essa fase de regência prática que possibilita-nos a transformação de conteúdos acadêmicos e teóricos, em conteúdos escolares com caráter dinâmico, visando à compreensão do aluno do nível médio.

Sendo assim, a pretensão do desenvolvimento da prática pedagógica é parte integrante do processo de formação inicial, uma vez que o campo do estágio constitui-se como o espaço, por excelência, da relação dialética entre a teoria e a prática. Vivenciar a

docência em Sociologia faz-nos perceber que estamos diante de um contexto de dificuldades e lutas em prol da inclusão e consolidação da disciplina no Ensino Médio.

Buscou-se a partir da análise dos relatos colhidos com os professores da disciplina de Sociologia do Ensino Médio da Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, na cidade de Campina Grande – PB entender a realidade do campo docente da sociologia no município de Campina Grande – PB.

## 2. A SOCIOLOGIA VOLTA À ESCOLA

Contextualizando historicamente, evidencia-se que o ensino de Sociologia no Brasil é marcado por um processo de inclusão e exclusão da disciplina no sistema de ensino (fundamental e médio).

Fazendo uma breve análise cronológica, podemos dividir a trajetória do ensino de sociologia na educação básica em três importantes períodos: (1891-1941) período de sua institucionalização; (1941-1981) período de exclusão, contexto ditatorial (1982-2001) período de retorno gradativo (BRAGANÇA, 2001:5).

Inicialmente o ensino de Sociologia nas escolas acontece nos cursos secundários, normais e magistérios, a princípio como disciplina obrigatória (1925 a 1945). No início do século XIX, devido à necessidade de orientações para o ingresso de estudantes nos cursos superiores, a Sociologia passou então a ser uma disciplina obrigatória nas escolas públicas e particulares. Entretanto, entre as décadas de 40 á 60 aconteceram reformas educacionais, e o ensino de Sociologia deixa de ser obrigatório, passando a ser apenas disciplina complementar. E com o regime ditatorial (1964), tanto a Sociologia como a Filosofia foi retirada das escolas, pois se tratavam de disciplinas reflexivas.

Após a redemocráticação do país a luta pela volta do ensino de Sociologia intensificou-se e percorreu vários caminhos, mas só recentemente vem retornando ao ensino médio como componente obrigatório, mesmo com muitas dificuldades. Tendo como base o parecer CNE/CEB Nº 38/2006, que tem o apoio da LDB (Lei de Diretrizes de Base) que determina que: “os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a forma de organização curricular adotada” (MEC, 2006, p. 15). O Ministério da educação (2006) determina um prazo de um ano para as instituições de

ensino se organizar e incluir as disciplinas na grade curricular. Na Paraíba o retorno das disciplinas aconteceu em 2009, de maneira gradativa (em 2009: apenas no 1º ano do ensino médio; 2010: 1º e 2º ano do ensino médio e em 2011: 1º, 2º e 3º ano do nível médio).

Após as idas e vindas perpassadas por tantas décadas para que a Sociologia se consolidasse enquanto matéria legítima, fixa e obrigatória em todo o Estado brasileiro devido à lei de 2006 (LDB). Entretanto, ainda vigora o questionamento sobre qual seria a importância da Sociologia no Ensino Médio? Sendo necessário, a apresentação de seus objetivos e importância para formação do cidadão crítico e consciente. É fato que o desconhecimento por parte da comunidade escolar, sobre a finalidade e sentido da existência da Sociologia na grade curricular, resulta de certa maneira em sua desvalorização e cria obstáculos para o surgimento de espaços para a reflexão sociológica.

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio, tem como objetivo o intuito de trabalhar junto às demais disciplinas para o desenvolvimento do educando, e da comunidade. Possibilitar a construção de uma sociedade reflexiva, investigadora de seu meio, e capaz de problematizar sua própria realidade.

### **2.1. Desafios do campo**

Fazendo uma breve análise sobre as dificuldades encontradas no campo educacional da sociologia, baseando-se nos relatos dos professores envolvidos, é possível nomear alguns obstáculos a ser vencido pelos profissionais atuantes na disciplina recém incluída no ensino médio. Dentre as principais dificuldades destacam-se as horas-aulas semanais reservadas para a disciplina, que corresponde a apenas uma, então temos um tempo muito limitado dentro da sala de aula, considerando há também outros agravantes, déficit de aprendizagem básica dos alunos, o material didático adotado pelo Estado<sup>1</sup> também apresenta alguns problemas, pois nem sempre traz leituras que seja de fácil assimilação dos alunos.

---

<sup>1</sup> O livro atualmente adotado pelo estado da Paraíba é da autora: COSTA, Maria Cristina Castilho. Sociologia: introdução a ciência da sociedade. 3. ed. – São Paulo: moderna, 2005.

Outro apontamento relevante é a questão do conhecimento teórico que adquirimos na graduação, e a atenção que devemos ter ao realizar todas as reordenações necessárias para tornar acessíveis e compreensíveis ao alunado. No entanto, é necessário está atento a essa suavização dos conteúdos, pois não podemos restringir as aulas de Sociologia à discussão de temáticas soltas, sem nenhum aparato teórico, pois devemos saber qual a medida certa a ser aplicada, sem deturpar o papel dessa disciplina que é o despertar crítico. Outro apontamento a ser feito é subestimar a capacidade intelectual dos alunos, certamente eles não têm um domínio teórico, mas muitos trazem uma bagagem prática e cotidiana que deve ser considerada.

Considerando a nossa breve prática sucintamente sugiro que nós enquanto educadores, mas especificamente de Sociologia uma vez estando consciente do desafio que temos a nossa frente, é preciso está preparado e buscar um ensino que ocupe seu espaço e que seja condizente com o momento histórico. Não podemos pensar um programa que contemple toda a tradição sociológica, bem como fica difícil visualizar um ensino sociológico somente com temáticas soltas, sem um eixo, um fio condutor. Junto a isto, é fundamental também considerar a pluralidade que faz parte da própria essência da Sociologia que é expressa nas diversas correntes e linhas de pensamentos.

Diante das dificuldades da interpretação dos textos sociológicos e materiais didáticos, não devemos limitar o ensino da Sociologia a ser estritamente conteúdista, mas também não podemos nivelar por baixo, limitando o ensino de Sociologia em temáticas transversais. Diante disto, eis que vem a questão, como esse ensino deveria se basear? Não há uma receita, mas é fundamental partir desse conjunto de conceitos e concepções que os indivíduos apresentam, junto aos conteúdos sociológicos, buscando uma nova visão, via investigação e discussão. Dessa maneira, conseguindo os subsídios para uma análise teórica e compreendendo o cotidiano do aluno, assim como, abrir espaços para uma educação reflexiva e emancipadora possibilitando ao educando um posicionamento diante da realidade social.

### **3. CAMINHANDO SOBRE A TEORIA**

Vivemos em um mundo se encontra na tendência de ser cada vez mais caótico, impossibilitando ao homem o uso da faculdade da reflexão, quer vê-lo extasiado na tendência de viver apenas por viver, sem ter finalidade alguma nesse ato, são por tais questões que vemos que a Sociologia enquanto disciplina pode servir como suporte

para alcançar esse despertar, propicia a suscitar uma visão de mundo, que se encontra tão enevoada. E para se alcançar tais objetivos faz-se necessário que o educador este amparado por uma boa formação, que possibilite trabalhar de maneira segura, clara, estando amparado por referenciais teóricos e tendências pedagógicas, que contribuam na sua prática em sala de aula.

Sabemos que considerar os pressupostos de aprendizagem empregados pelas diferentes tendências pedagógicas na prática escolar, é um tanto relevante à medida que consiste numa tentativa de contribuir, teoricamente, para a formação continuada de professores. De maneira geral, pode-se dizer que a prática escolar está sujeitas a condicionantes seja de ordem social ou política, que de alguma forma traz implicações e diferentes concepções e conseqüentemente diferentes pressupostos quanto ao que de fato é o papel da escola e da aprendizagem.

A abordagem progressista possui demasiada relevância, pois alicerça a educação levando em conta o individuo e, sobretudo a leitura de mundo do mesmo. “O desenvolvimento intelectual se apresenta por meio de compartilhamento de idéias, informações, responsabilidades, decisões e cooperações entre indivíduos” (BEHRENS, 2005). É um tanto desafiante pra escola essa concepção, em que a influência que o homem exerce sobre o meio, é também recíproco (é influenciado ou intencional), sendo assim a mesma tem como papel, proporcionar uma educação que possibilite e melhore a vivência no meio coletivo.

Paulo Freire foi o precursor da abordagem progressiva no Brasil, o livro “Pedagogia da Autonomia” é um excelente exemplo das convicções que se formaram em torno da educação, acreditando-se ser ela um instrumento capaz de transformar o mundo, capaz de mudar as condições humanas. Explicita que:

“A importância do papel do educador, o mérito de paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. [...]. O professor que pensa certo, deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996: 55).

Paulo Freire trata da questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos. Para tanto, apresenta uma série de exigências que devem ser seguidas pelos educadores, a fim de

torná-los capazes de exercerem sua função pedagógica enquanto instrumento de transformação da própria condição humana. Criando as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento.

A função do professor e do aluno na realização de atividades renova-se na busca de estimular um processo de ensino voltado para a parceria na aquisição de aprendizagens, onde ambos são sujeitos. É evidente que esta opção metodológica considera pontos não abordados pela concepção tradicionalista<sup>1</sup> de ensino, pois em seu enfoque traz para o centro da sala de aula a autonomia do aluno, suas necessidades para o desenvolvimento de suas múltiplas inteligências, competências e habilidades. Em sintonia com a constante evolução do mundo hoje cria mecanismos de forma a tornar o aluno capacitado para a vivência social emancipatória, em que propõe trabalhos que leve em consideração a pesquisa, a busca, inclusão tecnológica, a interdisciplinaridade de saberes etc.

A pedagogia progressiva trabalha na perspectiva da formação do homem concreto, fruto das relações sociais, mas atuante na sua realidade. Apresenta-se:

“Situado no tempo, no espaço, inserido num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico [...] O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la... O homem é um ser que possui raízes espaço-temporais: é um ser situado no e com o mundo”. (MIZUKAMI, Apud. BEHRENS, 2005, pág 71)

A escola na abordagem progressiva é caracterizada por uma prática educacional crítica reflexiva e transformadora. Na atualidade a teoria construtivista<sup>2</sup>, tem conquistado um espaço importante e bastante amplo, apesar de causar estranhezas, pois rompe com paradigmas da educação e é ao mesmo tempo alvo de críticas e de elogios. Jean Piaget enfatiza que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com meio em que ele vive. O conhecer é formado na mente, desde bebês, propõem a observação de como um recém-nascido passava do estado de não reconhecimento de sua individualidade frente o mundo que o cerca indo até a idade de adolescentes, fase em que se opera com raciocínios mais complexos. Com base nessas observações rompe

---

<sup>1</sup>Nessa tendência (a tradicional) as metodologias utilizadas, eram aulas centradas no professor (expositiva, demonstrativa) e exercício de fixação (leitura e cópias).

<sup>2</sup> Teoria Construtivista, uma teoria educacional, que surgiu a partir dos estudos de Piaget, no séc. XX.

com alguns paradigmas educacionais e propõem o construtivismo como método de ensino, sistematizados com uma metodologia de análise dos estágios do desenvolvimento.

De maneira geral fazendo uma análise do nosso campo do estágio considerando todos os problemas que foram surgindo, percebemos que é preciso rever essa perspectiva de ensinar uma Sociologia estritamente conteudista. Perguntamos-nos se teria sentido para os jovens e até mesmo adultos se limitarem a receber repasses de informações e aprenderem a reproduzir conhecimentos estáticos e acabados, assim como aprenderem concepções e verdades absolutas, e é nisto que consiste a problemática do ensino de Sociologia, caminhar em contraposição a um repasse mecânico de teorias desarticuladas da realidade, passando a incentivar um ensino que engendrasse o processo de ação e reflexão diante do mundo e sua própria existência. Sendo assim, a aprendizagem sociológica, possibilitaria na criança e no jovem o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Articulado um ensino que considere a vivência social, cultural e política, dos alunos, contribuindo para o exercício crítico, criativo e criterioso de uma consciência cidadã do alunado.

E seguindo nessa perspectiva acredito que a concepção construtivista da educação, a qual define a aprendizagem como um processo de troca mútua entre o meio e o indivíduo, o professor como sendo um mediador (facilitador) da aprendizagem. O aluno é um elemento ativo que age e constrói sua aprendizagem. De forma construtiva cabe ao professor instigar o sujeito, desafiando, mobilizando e questionando.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de todas as situações já descritas concluo que o ensino da Sociologia requer que estejamos abertos ao novo, à experiência vivida pelo alunado, aliando a tradição clássica do pensar sociológico. Sabendo que o caminho da mudança na educação, precisa ser crítica e reflexiva, passando pelo esclarecimento e consolidando-se por meio de uma relação que envolva saber, poder, cultura e transformação, isto é, em prol da emancipação do indivíduo.

Assim, falar do ensino da Sociologia da sua importância, assim como da luta pela autonomia, é preciso pensar conjuntamente em mudança cultural, em mudança de visão de mundo, de paradigmas. É importante ressaltar que para alcançarmos um ensino da Sociologia de qualidade é preciso levar em conta os procedimentos metodológicos

adequados, os instrumentos e a visão de avaliação, condizentes com processo de ensino e aprendizagem. Visando sempre contribuir para a formação de uma consciência crítica, abrir o entendimento para as formas atuais de dominação e opressão que estão presentes em todas as relações sociais da vida diária, manifestas sob ideologias, convenções e alienações.

Na concepção de Gramsci<sup>1</sup> o papel peculiar da escola é a formação para o aprimoramento constante da racionalidade, ou seja, é função da escola criar possibilidades para os sujeitos se reconheçam como seres pensantes, e enquanto pensam, agem racionalmente. E sempre interessante pontuar que, abrir espaços para uma educação crítica e reflexiva é, acima de tudo, buscar um novo posicionamento diante da realidade social (sair do senso comum para a consciência crítica), mas essa não é somente tarefa da Sociologia ou da Filosofia, mas do ensino interdisciplinar. Valendo ressaltar, a visão negativa acerca do ensino de Sociologia é a desvalorização acerca do mesmo, e isso advindo tanto do alunado e, mas lamentável ainda dos próprios educadores, ignorando a sua importância para formação de sujeitos críticos da sua realidade e consciente da sua existência, não percebendo que tais finalidades só são alcançadas com êxito quando ensinadas e vivenciadas na vida escolar, com as demais disciplinas, considerando a interdisciplinaridade dos conteúdos.

Finalizando e realizando uma reflexão de todas as atividades desenvolvidas na prática de ensino em Sociologia, percebo o quanto o mesmo foi relevante para minha formação, favoreceu para conscientizar do meu papel enquanto educadora, assim como, perceber todas as dificuldades de atuação e responsabilidade diante do processo de afirmação da disciplina. A prática de ensino sem dúvida contribui para a construção da nossa identidade profissional da educação, assim como favorece uma formação sustentada por referenciais teórico-práticos.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

<sup>1</sup>Antonio Gramsci (1891-1937) foi uma das referências essenciais do pensamento de esquerda no século XX, O filósofo italiano atribuía à escola a função de dar acesso à cultura das classes dominantes, para que todos pudessem ser cidadãos plenos.

BRASÍLIA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias.** V.3. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 38/2006. **Inclusão das disciplinas Filosofia e sociologia no Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica: Processo nº 23001.000179/2005-11, 07 jul. 2006.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica.** Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

BRAGANÇA, S. D. **Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: Mais de Cem Anos de Luta.** Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/006/06sociologia.htm>, consultado em: 20.05.2009

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade.** 3. ed. – São Paulo: moderna, 2005.

CECCON, Claudius. **A vida na Escola e a Escola da Vida/ Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira, Rosiska Darcy de Oliveira.** 24ª ed. SP, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista/** Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **DIDÁTICA.** São Paulo, Cortez, 1994. .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários á Pratica Educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, A.C.et. TOMAZI, N.D. **Coleção Sociologia no Ensino Médio. In \_\_\_\_\_.** Contexto e princípios gerais, Vol. I. ATTA. Mídia e educação: São Paulo, 2008. duração 39 min 00seg.

\_\_\_\_\_. **Coleção Sociologia no Ensino Médio. In \_\_\_\_\_.** Teorias e conceitos: ferramentas para o pensar sociológico., Vol. II. ATTA. Mídia e educação: São Paulo, 2008. Duração 41 min 48seg.

\_\_\_\_\_. **Coleção Sociologia no Ensino Médio. In \_\_\_\_\_.** Temas sociológicos., Vol. III. ATTA. Mídia e educação: São Paulo, 2008. Duração 38 min 21seg.

\_\_\_\_\_. **Coleção Sociologia no Ensino Médio. In \_\_\_\_\_.** Questões praticas., Vol. IV ATTA. Mídia e educação: São Paulo, 2008..

PÉREZ GOMES, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino.** Trad. Ernani f. da Fonseca rosa. 4ª ed. Porto d, 1998.

**SOCIOLOGIA** \Vários autores – CURITIBA: SEED - PR, 2006. - 266 p

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio: desenvolver a perspectiva sociológica: objetivo fundamental da disciplina no Ensino Médio.** Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>, acessado em 02/06/2009.

---