

## **SIMPÓSIO 64**

### **RELAÇÕES ENTRE O SUJEITO E A LÍNGUA: OS MÚLTIPLOS SENTIDOS**

O objetivo desse grupo é apresentar trabalhos que investigam como ocorre, por meio da relação entre palavra e sentido, a formação de leitores. Fundamentamos nossa pesquisa nas teorias de sentido da língua, indo da semântica ao discurso. Consideramos significativo criar relações entre o campo teórico desenvolvido nos espaços acadêmicos e as práticas escolares e não escolares que se referem ao processo de ler como construção de sentidos a partir da materialidade da língua em realização textual. Outras categorias de estudos da linguagem, como signo, enunciado, formação discursiva, interação, gênero, discurso e interdiscurso contribuirão para a analisar epistemologicamente essas práticas de leitura pesquisadas. A metodologia será operacionalizada por esses dois fundamentos: os dados (*corpus*) das práticas de leitura; a análise e a interpretação dos dados pelos fundamentos acima referidos. Esperamos como resultados a reflexão sobre as práticas de leitura e propostas de leitura que qualifiquem a relação do sujeito com a palavra da sua língua.

#### **COORDENAÇÃO**

**Agostinho Potenciano de Souza**

Universidade Federal de Goiás

apotenciano@uol.com.br

**Luana Alves Luterman**

Universidade Estadual de Goiás

luanaluterman@yahoo.com.br

## **AVENIDA BRASIL: FENÔMENO TELEVISIVO, FENÔMENO NAS REDES SOCIAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Tiago de Souza Lima GOMES (UMINHO)<sup>1115</sup>  
Renata Kelly ARRUDA (Unicamp)<sup>1116</sup>

**Resumo:** Esse trabalho propõe uma reflexão acerca das manifestações via web nas redes sociais Twitter e Facebook, oriundas da exibição da telenovela Avenida Brasil no Brasil e em Portugal nos anos de 2012 e 2013. Refletiremos o produto cultural telenovela, sua história de sucesso no cenário televisivo brasileiro, o preconceito sofrido pelo gênero e o fenômeno alcançado por essa novela, que agregou consumidores de vários níveis socioeconômicos que, em seus perfis de redes de relacionamento se assumiram como telespectadores, configurando-se talvez, como o prenúncio de um novo arranjo para as relações entre mídias.

**Palavras-chave:** Novela. Televisão. Redes Sociais. Twitter. Facebook

### **1. Apresentação**

A novela Avenida Brasil foi produzida e exibida pela Rede Globo, emissora de maior audiência no Brasil, e estreou em 26 de março de 2012 no horário de 21hs, horário nobre da emissora. Desenrolou-se em 179 episódios tendo seu último capítulo no Brasil exibido no dia 19 de outubro de 2012. Em Portugal, a telenovela teve sua estreia em 24 de setembro de 2012 através do canal Sociedade Independente de Informação (SIC) e até o presente momento, encontra-se em exibição no horário de 23hs.

No Brasil, a novela alcançou bons números de audiência, superando a audiência da telenovela antecessora<sup>1117</sup>. Avenida Brasil ainda foi responsável por inúmeras manifestações nas redes sociais, durante o período de sua exibição. Seus bordões viraram moda, o desenrolar da trama foi comentado em tempo real, diariamente por milhões de telespectadores nas redes sociais, cenas marcantes se transformavam em GIF animado<sup>1118</sup> em questões de minutos e um trecho da música tema se tornou uma espécie de grito de guerra das redes sociais. Nesse trabalho abordaremos como as emoções causadas, o envolvimento gerado pelo enredo, as trocas de informações e opiniões através da Internet foram, um autêntico fenômeno de relação entre duas mídias, e gerou consequências que certamente poderão refletir não somente no processo de criação deste gênero televisivo, mas na forma como algumas classes sociais encaram este produto de mídia.

Diante de uma sociedade que sabidamente enxerga a telenovela como produto menor, alienante e produto para classes menos abastadas, deparar-se com uma produção que conseguiu ao longo dos meses, agregar consumidores de vários níveis socioeconômicos e que, em seus perfis de redes de relacionamento se assumiram como telespectadores, configurar-se como o prenúncio de um novo arranjo para as relações entre mídias. O sucesso da novela

---

<sup>1115</sup> Mestre em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho. Braga, Portugal. Assessor da Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: tiagoslg@gmail.com.

<sup>1116</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), Brasil. E-mail: renataunicamp@gmail.com

<sup>1117</sup> Fina Estampa, exibida até 23 de março de 2012 obteve média final de audiência de 39,2 pontos, segundo o IBOPE - Media Workstation. A média refere-se a audiência do primeiro ao último capítulo na Grande São Paulo

<sup>1118</sup> Uma imagem composta por uma sequência de imagens fixas, que dá a impressão de um filme curto ou uma animação

pôde ser medido e acompanhado em tempo real, aprovações e desaprovações foram e são expostas e discutidas pelos telespectadores ainda durante a exibição do capítulo. No caso dessa investigação, também apresentaremos os fatores que entendemos como primordiais ao sucesso alcançado pela telenovela na televisão e nas redes sociais, as impressões de seus telespectadores quanto a seus diferenciais com relação a outros folhetins e os jargões, imagens e discussões que movimentaram e movimentam as redes durante sua exibição no Brasil e atualmente em Portugal.

## 2. Novelas: um produto Global nacional

O histórico do gênero confunde-se com a história da inauguração da TV no Brasil. A primeira produção data do ano de 1951<sup>1119</sup> e eram produções não diárias, apresentadas ao vivo segundo. Em 1963, a chegada do videotape proporcionou a produção de capítulos gravados, diários e em horários fixos, consolidando o gênero no país JACONI & MULLER (2012). No final da década de 70, a Rede Globo, com grande alcance nos domicílios do país e consolidada como principal produtora de novelas do país, estabelece três grandes horários para exibição de suas produções: seis, sete e oito da noite, sendo o último horário reservado para a produção principal voltada a temas mais densos. O papel da Rede Globo como principal responsável pela produção nacional de novelas é apresentado por Lopes (2003)

Falar de telenovela brasileira é falar das novelas da Globo. São elas, sem dúvida, as principais responsáveis pela especificidade da teleficção brasileira. Essa especificidade é resultado de um conjunto de fatores que vão desde o caráter técnico e industrial da produção, passam pelo nível estético e artístico e pela preocupação com o texto e convergem no chamado padrão Globo de qualidade. É possível atribuir às novelas da Globo o papel de protagonistas na construção de uma teledramaturgia nacional. (LOPES, 2003, p. 23)

Outra mudança inserida ao cenário de produções nacionais sob influência da Rede Globo, foi a inserção em suas telenovelas, de temas que abordam questões sociais, temas contemporâneos e o dia-a-dia nos grandes centros urbanos em detrimento a produções fantasiosas, ou de época. Ao telespectador é oferecido um retrato de si, cercado de percalços, mas que em algum momento da trama vence e “termina bem”.

Alçada à posição de principal produto de uma indústria televisiva de grandes proporções, a novela passou a ser um dos mais importantes e amplos espaços de problematização do Brasil, das intimidades privadas às políticas públicas (...) É isso que mais tipifica a telenovela brasileira e constitui o paradoxo de se identificar o Brasil mais na narrativa ficcional do que no telejornal. (LOPES, 2003, p. 25)

A telenovela brasileira, certamente é um produto cultural nacional único e repleto de particularidades. Sua narrativa ficcional é um espaço público de debates, além de ser um produto cultural de massa cercado por preconceitos e tido por alguns como gênero de entretenimento de preferência de grupos alienados da população, propensos a influência. Debord aponta que a telenovela, como produto capitalista, estaria difundindo objetos ideais - através do merchandising - além de comportamentos e valores.

---

<sup>1119</sup> Sua vida me pertence é considerada a primeira novela brasileira e foi apresentada pela TV Tupi, de São Paulo. (Fernandes, Ismael, 1997, p.19)

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive, quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo (Debord, 1997, p.24)

Lado a essa reflexão, apresentamos a experiência televisiva oferecida pelas novelas como um terreno de sociabilidades e instigador de compartilhamentos e ultimamente, também virtuais.

### 3. Redes Sociais

Redes Sociais como espaços virtuais de relacionamento e de produção de conteúdos são crescentes em popularidade na segunda geração da World Wide Web, a chamada web 2.0<sup>1120</sup>. As facilidades de conectividade e mobilidade inseriram no dia a dia dos usuários a produção, sociabilização e checagem de conteúdos em tempo quase real. Segundo Recuero (2009), uma rede social seria definida como um conjunto de dois elementos: os atores (nós, os usuários) e suas conexões (interações, laços sociais):

Uma rede (...) é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões. (RECUERO, 2009, p.24)

As atividades dos atores - conscientes e movidos por intencionalidades - consistiria na feita de conexões e alianças com os outros componentes das redes, construindo assim os chamados laços sociais. O ator produz o que irá representa-lo. O meu perfil na rede Facebook<sup>4</sup> não é um ator, mas sim minha representação como ator social que sou. Já as conexões em uma rede social são constituídas pelos laços sociais formados pela interação entre esses atores. A comunicação entre os atores deixa rastros visíveis que podem ser facilmente reproduzidos e propagados.

Esse universo social nos apresenta uma nova realidade não somente nas relações via web, mas na sociedade como um todo. Impressões, avaliações positivas ou negativas, críticas, recomendações, tudo pode ser compartilhado em tempo real causando (ou não) as mais diversas “consequências”. A exposição de experiências, antes restrita aos núcleos de convivência pessoal (família, colegas de trabalho, desconhecido que sentou ao seu lado no metrô), hoje podem ser compartilhadas com centenas de pessoas. A simples menção a uma marca pode ter alcances antes inimagináveis.

#### 3.1. Twitter e Facebook

O Twitter é uma ferramenta de microblogging que combina características de sites de rede social e de blogs na qual os usuários, representados por seus perfis, interagem através de mensagens de até 140 caracteres cada. O Twitter foi criado no ano de 2006 por norte-americanos que já haviam passado por gigantes como Google e Blogger e juntos criaram a Odeo e mais tarde a Obvious Corporation. Inicialmente, tratava-se de um serviço parecido com o SMS (Short Message Service) onde se respondia à pergunta “O que você está fazendo?”. Enquanto as mensagens de texto por celular eram particulares, a nova ferramenta

---

<sup>1120</sup> Tendência que reforça o conceito de troca de informações e colaboração dos internautas. A ideia é que o ambiente *on-line* se torne mais dinâmico e que os usuários colaborem para a organização de conteúdo como, por exemplo, as wikis e blogs.

dava a opção de postagem compartilhada entre o grupo de trabalho. Assim, após uma postagem, se poderia saber que um colega de trabalho estava almoçando, propiciando inclusive uma interação com base nessa informação: “Não coma a salada de batatas!”. Em 2007 o site recebeu um impulso de divulgação em um evento de tecnologia em Austin, Texas (EUA), o South by Southwest. Israel (2010) traça a meteórica ascensão da ferramenta:

Ao final do primeiro dia, um produto que havia sido criado para uso interno de uma equipe com 12 participantes contava com 20 usuários. O pessoal da Odeo não conseguia resistir à tentação de compartilhá-lo com amigos, que, por sua vez, não resistiam à tentação de compartilhá-lo com seus amigos. Três anos e dois meses após o lançamento público, estimava-se o número de usuários em cerca de 32 milhões. (ISRAEL, 2010, p. 21).

Ao longo de sua história, a pergunta inicial proposta pela ferramenta passou de “O que você está fazendo?” para “O que está acontecendo?”, oferecendo mais amplitude às possibilidades de postagem. Atualmente, a ferramenta conta com cerca de 500 milhões de usuários registrados<sup>1121</sup>. O Brasil estaria em segundo lugar no número de usuários com cerca de 33 milhões, perdendo apenas para os Estados Unidos com 107 milhões de contas no microblog. O site, que na época se seu lançamento só operava no idioma inglês, atualmente disponibiliza seus serviços em 27 idiomas<sup>1122</sup>.

A atual página inicial do Twitter possui interface bastante simples com o uso de poucas informações e poucas cores. Ao lado de uma foto com uma apresentação que diz resumidamente a proposta da ferramenta, encontramos uma caixa para autenticação daqueles já cadastrados - basta informar nome de usuário e senha - e uma caixa para inscrição de novos usuários. Ao inscrever-se o usuário tem a opção de personalizar sua “página” de acordo com seus gostos pessoais. Colocar foto de perfil (Profile), customizar o fundo de tela e alterar as cores das fontes. O usuário também escolhe qual a sua identificação, ou profile que será antecedido pelo sinal @ (arroba).

A proposta da ferramenta, entendendo-a como um “blog simplificado”(ZAGO, 2011) é que você compartilhe em seu perfil, informações, assuntos de seu interesse, notícias, que de certo modo respondam ao questionamento “O que está acontecendo?” não ultrapassando o limite de 140 caracteres. As relações entre os usuários não são necessariamente recíprocas - você pode acompanhar as atualizações de determinado perfil sem ser acompanhado de volta. Essas relações são conhecidas como Following (os que eu sigo) e Followers (os que me seguem). As redes sociais representam uma nova tendência de partilhar contatos, informações e conhecimentos. O Facebook é uma das redes sociais mais utilizadas em todo o mundo para interagir socialmente. Esta interação surge essencialmente pelos comentários a perfis, pela participação em grupos de discussão ou pelo uso de aplicações e jogos. É um espaço de encontro, partilha, discussão de ideias e, provavelmente, o mais utilizado entre estudantes universitários.

Por ser uma rede social gratuita, facilmente acessível e com interface intuitiva, experimentou uma evolução no número de usuários, passando de 1 bilhão de usuários ativos em 8 anos de existência. Como forma de interação, esta rede social proporciona uma vasta lista de ferramentas e aplicações que permitem aos utilizadores comunicar e partilhar informação, assim como controlar quem pode visualizar informações específicas ou realizar determinadas ações (Educause, 2007).

<sup>1121</sup> Informação referente a fevereiro de 2012 do site *Twopcharts*, especializado em análise de dados do microblog. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/1052381-twitter-chega-aos-500-milhoes-de-usuarios-diz-site.shtml>

<sup>1122</sup> Até o dia 26 de junho de 2012 estavam disponíveis versões nos seguintes idiomas: Bahasa indonésio, Dinamarquês, Espanhol, Italiano, Holandês, Polonês, Finlandês, Turco, Russo, Urdu, Persa, Tailandês, Chinês Simples, Coreano, Chinês tradicional, Japonês, Hindi, Árabe, Hebreu, Francês, Sueco, Português, Norueguês, Húngaro, Filipino, Alemão, Língua Malásia.

Podemos dizer que, além de apresentar uma série de ferramentas comuns a outras redes sociais, o Facebook se destaca por ter a capacidade de agregar conteúdos de diversos locais da Web diretamente na linha do tempo do usuário através de feeds que permitem o acesso a várias informações com uma única ligação. O Facebook transformou-se então num canal de comunicação e um destino para pessoas interessadas em procurar, partilhar ou aprender sobre determinado assunto.

#### 4. Interações entre mídias

O grande sucesso de público alcançado pela novela *Avenida Brasil*, aliado ao grande número de interações motivadas por sua exibição encontradas nas redes sociais, nos motiva a refletir acerca da apropriação desse produto por seus consumidores. Redes Sociais, atualmente, são vistas como uma espécie de termômetro a respeito do sucesso ou fracasso de produções televisivas, e no caso específico dessa novela, nos é impossível apontar se o seu sucesso de público foi alavancado pela boa receptividade nas redes sociais. Sifuntes, Vilela e Jeffman (2012) discutem essa relação entre mídias

A programação televisiva está cada vez mais transpondo os laços sociais e invadindo o ambiente virtual criando outros laços sociais. O conhecimento de que existe uma massa assistindo, ao mesmo tempo, um determinado programa se mostra cada vez menos anônima, principalmente pelo compartilhamento gerado por sites como o Twitter e o Facebook. (Sifuntes, Vilela e Jeffman, 2012, p. 14)

Algumas interações criadas nas redes sociais referentes a novela se apresentaram como marcantes em sua exibição no Brasil. Uma delas, refere-se a utilização da hashtag<sup>1123</sup> #OiOiOi durante a exibição da novela. A sequência de “ois” refere-se a um trecho da música tema de abertura: ‘Vem dançar com tudo’<sup>1124</sup>. Postar notícias ou opiniões sobre a novela e eventualmente ter seu registro recuperado por outros usuários da rede social, torna-se mais eficiente através do uso de hashtags como marcadores.

---

<sup>1123</sup> Pequena expressão, precedida do símbolo cerquilha (#) utilizada como marcador para um assunto.

<sup>1124</sup> A música tema de abertura foi gravada pelo cantor Robson Moura e é uma versão em português do hit ‘Vem dançar Kuduro’ do cantor português Lucenzo.



**Figura 1. Recorte da página apresentando o uso da hashtag #OiOiOi**

Fonte: [www.twitter.com](http://www.twitter.com)

Outros bordões e frases de efeito utilizados na novela também se tornaram especialmente populares nas redes sociais sendo frequentemente citados em grande número de postagens. Sifuentes, Vilela e Jeffman (2012) citam algumas tidas como mais marcantes:

- “Me serve, vadia!”: frase dita pela personagem Nina/Rita a Carminha, em um dos capítulos onde se apresentava a vingança da mocinha frente a grande vilã da trama
- “E tudo culpa da Nina”: frase da personagem Carminha. Foi utilizada como matéria prima para várias páginas e montagens postadas no Facebook que culpavam a personagem Nina por vários eventos (Figura 2).



**Figura 2. Exemplo de montagem no Facebook**

Fonte: [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

## 5. Interações entre redes

Redes Sociais propiciam novos tipos de interações, além das familiares ou as de convívio social. Opiniões e informações são trocadas em tempo real entre pessoas que não necessariamente se conhecem, que trazem seus vários olhares a respeito de determinado assunto. Existe a necessidade de além de assistir, interagir, conversar, comentar a respeito dos acontecidos no capítulo do dia.

A desvinculação de mídias nos parece algo impensado quando tratamos de shows televisivos e trocas nas redes sociais. No caso da novela Avenida Brasil, podemos apontar as redes como responsáveis por nos apresentar a existência de um público de novelas que é jovem<sup>1125</sup> e usuário frequente da web, provavelmente utilizando aparelhos móveis como smartphones ou tablets. Esse jovem se assume como público do gênero e produz um conteúdo que pode ser lido e replicado por seus pares. Nesse sentido, no caso das redes, não há a obrigatoriedade de interação. Existe toda a web atuando como “o outro” no discurso que foi postado, mas o meu conteúdo - repleto de sentidos ideológicos ou vivenciais - pode não gerar nenhum tipo de troca.

Podemos dizer que a constante evolução das Redes Sociais como um dos sistemas da Internet, constitui um dos principais pilares da Sociedade da Informação e do Conhecimento. O uso destas redes, impulsionados pela possibilidade de incorporação de diferentes tipos de materiais multimídia e diferentes serviços online, faz com que a Internet assuma gradualmente o papel de uma ferramenta de conectividade, colaboração e altamente útil para os seus usuários, uma vez que tem o potencial de transmitir informações personalizadas, o que levaria as pessoas a realmente se interessarem pela informação (Patrício e Gonçalves, 2010).

Concordamos com Manuel Castells (2004), quando chamam este fenômeno de “sociedade em rede”, uma sociedade onde os processos que tem lugar nas redes afetam a todos os que estão conectados, diminuindo as distâncias e aproximando as pessoas com

<sup>1125</sup> Segundo estatística apresentada pelo twitter em dezembro de 2009, 37% dos usuários da rede concentram-se de 18 a 24 anos e 31% entre 25 e 34 anos. Disponível em: <http://hydabre.wordpress.com/>



interesses comuns. Cada pessoa conectada se torna então um agente que divulga informação e, conseqüentemente, um nó importante na rede de troca de informações e conhecimentos.

A Web 2.0, representada aqui por duas de suas ferramentas sociais e interativas, onde os usuários tem um papel fundamental na produção, divulgação e acesso à informação, e conseqüentemente, na sua capacidade de processamento e de geração de conhecimento em novos espaços e lugares. Neste contexto, surge o conceito de ciberespaço (Lévy, 1997), definido como um espaço de construção e partilha de inteligência coletiva, através da circulação livre das informações digitais.

### **Referências Bibliográficas**

CASTELLS, M. A Galáxia da Internet. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ISRAEL, Shel. A era do Twitter: como a ferramenta de mídia colaborativa mais dinâmica da atualidade pode revolucionar seus negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

JACONI, Sônia Maria Ribeiro; MÜLLER, Karin. As telenovelas da Rede Globo de televisão: 45 anos de trajetória. Disponível em: <[http://www2.metodista.br/unesco/1\\_Celacom%202010/arquivos/Trabalhos/74-As%20telenovelas%20da%20Rede%20Globo\\_S%C3%B4niaJaconi\\_KarinMuller.pdf](http://www2.metodista.br/unesco/1_Celacom%202010/arquivos/Trabalhos/74-As%20telenovelas%20da%20Rede%20Globo_S%C3%B4niaJaconi_KarinMuller.pdf)> Acesso em junho de 2013

LÉVY, P. Cibercultura. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo. Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação. Comunicação & Educação, n.26, jan./abr. 2013

RECUERO, Raquel. Redes sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SIFUENTES, L; VILELA, M.D.; JEFFMAN, T. O dia em que a internet congelou: apropriações de Avenida Brasil nas redes sociais. Sessões do Imaginário, n.27, jan./jun.2012.

ZAGO, Gabriela da Silva. Considerações sobre a circulação de informações em sites de redes sociais. Revista Fonte, ano 8, n. 11, dez. 2011. p. 70-77.

## CONCEITOS E PROPOSTAS DE IMANOL ARRIAGA EM UMA PRÁTICA DOCENTE E DISCENTE BRASILEIRA

Sérgio Roberto Vaz FERREIRA (FAE /UFMG)<sup>1126</sup>

Célia Abicalil BELMIRO (FAE/UFMG)<sup>1127</sup>

Maria Lúcia CASTANHEIRA (FAE/UFMG)<sup>1128</sup>

**Resumo:** Este artigo representa um recorte da investigação sobre o uso da linguagem na leitura de imagens de arte. Constitui-se da análise e interpretação do material colhido em entrevistas semiestruturadas feitas com alunos do Ensino Fundamental, com idade entre 13 e 14 anos. Buscou-se elucidar, a partir da fala dos entrevistados, referentes culturais e locais e suas implicações no ensino e aprendizagem de Arte na escola, com referência nas concepções do educador basco Imanol Aguirre Arriaga. Representa uma reflexão sobre a interferência do contexto sócio cultural e da autoimagem na interpretação e avaliação que o indivíduo faz das imagens que consome.

**Palavras-chave:** Leitura. Imagem. Arte. Sujeito.

Questões relativas ao lugar da Arte na escola e seu papel na formação dos alunos têm sido objeto de discussão ao longo dos anos. Nas últimas décadas, autores como Richard Rorty, Ana Mae Barbosa e Imanol Arriaga, entre outros, propuseram abordagens educativas que visam favorecer a tomada de consciência do indivíduo sobre si mesmo, através do confronto entre obra de arte e as experiências de vida e de mundo dos sujeitos e por meio da análise das significações produzidas pelas narrativas (Arriaga, 2005). Outros autores buscam analisar questões identitárias e seus vínculos com as experiências socioculturais dos jovens (Pina Cabral, 2013), por meio da análise da produção artística desses sujeitos.

Embora trabalhos dessa natureza possam contribuir de maneira significativa para a formação dos alunos, tais abordagens ainda são pouco exploradas no campo do ensino em Arte. Este texto situa-se no contexto dessas discussões ao examinar processos de significação de imagens de Arte por um grupo de adolescentes, alunos de uma escola pública situada na periferia da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Os dados analisados integram o banco de dados de uma pesquisa de abordagem qualitativa em andamento que envolve a realização de oficinas de leitura de imagens e de produção plástica, com foco na experiência estética para a definição dos conteúdos específicos do ensino em Arte na escola. Nesse texto, focalizaremos o discurso produzido por dez adolescentes com idade entre 13 e 14 anos em entrevistas sobre leitura de imagens de Arte e produção de desenho.

Na escola, a interpretação da produção artística geral, segundo as concepções de Arriaga, deve levar em conta e enfatizar a leitura da obra a partir da posição sociocultural do aluno e em relação ao outro, ao empenhar-se na construção pessoal do discurso da leitura e na tecitura de conexões com a realidade local, estabelecendo assim um vínculo entre sua vida e aquele que produziu a obra, através da obra mesma e o que ela representa no momento e contexto em que é apresentada.

---

<sup>1126</sup> Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil. E-mail: sergiovaz.arte@gmail.com

<sup>1127</sup> Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil. E-mail: celiaabicalil@gmail.com

<sup>1128</sup> Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil. E-mail: lalucia@gmail.com

## **1. Imagens, desenhos e narrativas: alguns apontamentos teóricos**

Arriaga (2005) faz referência a uma tomada de consciência do indivíduo sobre si, através do confronto com a obra de arte e as significações que ele produz a partir dessa experiência. Esse processo é dinâmico e permanente, acompanhando o indivíduo por toda sua vida. Constitui-se, conseqüentemente, como narrativa e atividade de leitura na experiência com a obra e garante consonância com a ideia de “modernidade líquida” de Bauman (2001), pois o sujeito que narra em conjunto com seus pares participa dessa fluidez e contribui com sua “novidade sempre renovada” para a atualização da leitura da obra e de si próprio. Ao aliar essa ideia de fluidez à análise dos dados colhidos na prática, estabelecemos uma base coerente para o modo de tratá-los.

Rorty (1989) afirma que pela Arte e pela narrativa reconhecemos a contingência da consciência do “eu” por meio da contingência da linguagem. Se aceitarmos essa afirmação sob a perspectiva de Dewey (1949), de que a obra de arte não o é até que se funda na experiência com o espectador, veremos que a experiência estética não depende da obra em última instância, mas do envolvimento do sujeito com a obra.

A seu turno, pensar o desenho como uma escrita elaborada e conceitual, que instaura um modo particular de construir o real, terá o papel de explicitar a capacidade de elaboração, execução, interpretação e uso de símbolos sensíveis. Por outro lado, visa igualmente entrever a escrita simbólica e pessoal, bem como a presença de estereótipos e de uma identidade de grupo traduzidos em signos, técnicas e modos de representação. Todos esses elementos constituem um alfabeto pessoal e social que produz um vocabulário plástico para a construção de narrativas.

## **2. Proposta metodológica**

As entrevistas foram conduzidas de forma a evidenciar os processos pelos quais os sujeitos constroem significados para a vida e para si através da oralidade e do desenho. A leitura de imagens, como abordada nas entrevistas, compreende o escopo das relações que essas imagens possam estabelecer com o sujeito que as vê, a partir de seu conhecimento prévio de conteúdos da Arte, de sua familiaridade com produtos artísticos, do seu julgamento do que seja Arte e artista e, por fim, dos seus critérios de gosto. A leitura de imagens e o desenho como parte da entrevista tomam forma de instrumentos de elucidação desse processo.

Por fim, entendemos que a análise dos dados colhidos deva ser conduzida contemplando os enfoques definidos por Imanol Aguirre Arriaga e entendendo os sujeitos da investigação como integrantes de uma sociedade fluida.

## **3. A organização das entrevistas e seus princípios orientadores**

As questões levantadas pelas entrevistas foram mais ligadas à vida dos sujeitos do que propriamente à Arte, já que o objetivo principal é evidenciar as impressões que eles têm de si mesmos. Levou-se em conta, para a execução e análise das entrevistas, a falta de intimidade dos entrevistados com o entrevistador e o grau de artificialidade, para eles, da proposta de realização do desenho.

Além do propósito de fomentar um diálogo profícuo com os sujeitos, as perguntas objetivaram: 1. Considerar elementos da fala e informações que contribuam para o reconhecimento do sujeito; 2. Registrar aquilo que o sujeito considera como arte, a partir de suas inferências sobre arte, imagens e artistas; 3. A partir da proposta de produção de um desenho tendo como tema os próprios relatos da entrevista, estudar reações, gestos e falas dos

alunos durante a sua execução; 4. A partir dos aspectos da produção plástica, perceber uma escrita sensível que perpassasse autor e obra (sujeito e desenho) durante o fazer; 5. Perceber o desenho como possível representação de uma escrita social que se relaciona e produz significados com outros desenhos feitos por indivíduos que compartilham o mesmo contexto sociocultural; 6. Por fim, estudar os desenhos a partir das particularidades que se destacam dentro do estereótipo, entendendo-as como elucidadoras do sujeito.

Para verificar a familiaridade entre os entrevistados e o conceito de Arte mais acadêmico, lançamos mão de duas produções artísticas muito difundidas. As imagens das duas obras apresentadas (reproduções em cores da “Mona Lisa”, de DaVinci e “Michael Jackson”, de Andy Warhol) levam o nome dos personagens retratados, que se caracterizam por uma intensa “popularidade”, devido à veiculação de suas imagens pelos diversos meios comunicativos. Seus autores também têm a própria imagem popularizada, e pertencem a contextos histórico-culturais bem distintos. A expectativa era de que, tanto a popularidade, quanto as diferenças de linguagem plástica oferecessem um mapa das proximidades e distanciamentos entre indivíduo e a Arte institucionalizada.

#### **4. Apresentação do bairro e dos alunos entrevistados**

O bairro onde residem os alunos entrevistados e que abriga a escola onde estudam não oferece opções de encontro com linguagens artísticas diversas e tampouco de fomento a manifestações culturais locais, a não ser a própria escola. O consumo de produtos de Arte, ou produtos que os entrevistados consideram artísticos, estão disponíveis especificamente nos muros, na decoração das casas, na internet e na televisão. Nove dos dez entrevistados nasceram ou vivem no bairro a mais de cinco anos.

Todos vivem nas proximidades da escola e passam suas horas de lazer em uma lanchonete, citada por quatro entrevistados, em um parque de diversão de um shopping num bairro próximo também mencionado por quatro entrevistados, na rua com amigos ou em casa. Nenhum deles costuma sair à noite. Todos têm acesso à internet e somente um deles diz não ter acesso à televisão por motivos religiosos. Seis dos entrevistados conhecem apenas dois outros bairros da região metropolitana, pois raramente ou quase nunca saem do bairro onde moram. Meios de acesso a reproduções de obras ou teoria da Arte são restritos.

#### **5. Análise dos dados**

Segundo Berger (1972), quando uma imagem é apresentada como obra de arte, o modo como as pessoas olham para ela é condicionado por toda uma série de pressupostos adquiridos sobre a Arte. Estes pressupostos se referem à beleza, verdade, gênio, civilização, forma, estatuto social, gosto etc. Eles não se encontram já ajustados ao mundo tal como ele é. Mistificam, em vez de clarificar. Nesse sentido, supõe-se que uma das atribuições da investigação seja averiguar em que nível essa mistificação, como reflexo da cultura em que se está imerso, estaria presente nas narrativas (oral e plástica) dos sujeitos.

Com esse objetivo, queríamos perceber a perspectiva dos entrevistados sobre a paisagem cotidiana e que tipo de imagens, objetos e ações das pessoas cada um classificaria como Arte.

Optamos por não reproduzir os diálogos das entrevistas, passando ao conjunto de observações sobre a intervenção que julgamos ser relevantes.

Os dados apresentados nas falas, apontando os muros do bairro e objetos decorativos de suas casas, representam o repertório de leitura de 80% dos entrevistados, acrescentando ainda o computador como veiculador de produtos de arte, além da televisão e da casa.

Afora o grafite, foram elencados vasos com flores, quadros, imagens relacionadas ao conceito de beleza mais geral e fotografias no computador, enfeites e, inclusive, o piso decorado da casa. Numa análise mais geral, o conjunto dos produtos ou imagens relacionados pelos alunos invoca a ideia de Arte como o belo disponível. Embora as questões propostas pela entrevista os conduzissem a esta classe de produtos, o conceito que os entrevistados têm sobre o assunto e que serviu de justificativa para elencá-los, não extrapola o universo que os contém. Nota-se um condicionamento da interpretação do termo e dos produtos de Arte àquilo que os cerca. Em alguns momentos podemos entrever também uma “escolha” por abordar esses conceitos a partir de uma perspectiva mais popular, em detrimento de definições mais eruditas que supostamente pertenceriam a um público mais seletivo. O nosso interesse está, porém, em encontrar nesse contexto sócio-histórico aquilo que se pode destacar como perspectiva pessoal e que pode explicar os diferentes pontos de vista sobre o artístico, já que aliado ao modo de vida de cada entrevistado. Alguns fatores se apresentaram como definidores do olhar lançado ao mundo e à leitura das imagens classificadas como Arte no dia a dia dos sujeitos pesquisados: o acesso à informação, o tempo de permanência na comunidade, a condução da disciplina de Artes na escola, a influência dos pais, as atividades executadas cotidianamente e a circulação em lugares fora da comunidade.

Exemplo disso, o único entrevistado que vive no bairro há apenas um ano, apesar de haver assimilado as possibilidades de consumo de imagens do contexto, faz uso de alguns elementos e conceitos construídos a partir de experiências anteriores com a Arte, inclusive aquela institucionalizada. O *entrevistado 3* disse ter em sua casa exemplos de produtos de Arte como quadros, vasos e rosas de jornal pintado. No bairro, observou que, além dos grafites, a Arte está presente “Só na escola, como educação”. Indagado sobre a origem de seu conhecimento sobre o tema respondeu que, além da televisão “... minha mãe pega muito livro e a gente lê junto. Já vi a Mona Lisa num museu no Rio de Janeiro. É do Leonardo da Vinci. Era uma réplica, também.”

A fala do *entrevistado 3* ilustra a variação do repertório de leitura de imagens relacionada à história do sujeito. Também o *entrevistado 5*, nascido no bairro e com poucas referências externas, trata as imagens e o conceito de arte evidenciando a mesma relação - história pessoal e leitura de imagens - através da perspectiva de um universo pessoal bem específico.

Sobre as duas imagens mostradas aos entrevistados, 100% deles reconheceram a imagem de Michael Jackson, embora não soubessem quem foi o autor da obra. Quanto à imagem da obra Mona Lisa, apenas o *entrevistado 5*, que anteriormente alegara não ter televisão em casa por questões religiosas, a nomeou como “imagem da santinha”. A expressão usada sugere a construção de um conceito da imagem que tem suas origens provavelmente em imagens sacras de referência renascentista, até hoje utilizadas em impressos religiosos católicos ou mesmo nas antigas “folhinhas” – calendários ilustrados distribuídos pelo comércio, principalmente nos anos 80 e 90, e ainda hoje publicados em escala menor. Notadamente, a composição triangular da figura da Mona Lisa e suas feições correspondem à forma das madonas pintadas no Renascimento. Como as religiões chamadas evangélicas reprovam o culto aos santos, é possível que o entrevistado em questão, ao intitular a de “santinha”, se refira a uma imagem estereotipada de santo, por não estar familiarizado com este tipo de imagens. Prova disso é o fato de ele dizer não saber onde a viu anteriormente. Os demais entrevistados disseram tê-la visto em livros de História.

Quanto às definições daquilo que se pode considerar Arte, artista e seus produtos, algumas falas indicam uma concepção mais ou menos homogênea sobre o tema: a dificuldade de execução como validadora de uma obra e do título de “artista”, o fascínio pela técnica e a virtuosidade relacionada à capacidade de reproduzir a realidade. O *entrevistado 5* definiu como Arte o desenho de um colega que, segundo ele, desenhava o carro “de verdade” – essa

foi sua interpretação do desenho de um carro em perspectiva. O conceito por traz da expressão confirma a Arte como reprodução do real.

Importante perceber que, independentemente das referências e experiências anteriores com Arte, os entrevistados preservam aspectos de análise e fruição baseados também em premissas renascentistas. As questões e fenômenos socioculturais que confirmam este comportamento merecem estudos mais aprofundados.

O desenho aparece como primeira referência de Arte. Fato explicável pela facilidade de acesso aos materiais de sua produção e por ser a técnica mais difundida desde os primeiros rabiscos e durante toda a jornada acadêmica da maioria dos estudantes brasileiros, quiçá de todo o mundo. No entanto, os entrevistados, em sua totalidade, transferiram a responsabilidade do desenho como Arte àqueles colegas, conhecidos ou desconhecidos, cuja habilidade em reproduzir formas reconhecíveis e complexas é notável.

## 6. A execução do desenho: algumas observações

Fato comum a nove dos dez entrevistados foi a preocupação em apresentar um desenho bem feito, segundo a capacidade e o julgamento de cada um. O *entrevistado 1* chegou a usar o termo “passar a limpo” como um meio para alcançar um trabalho de qualidade. Observou-se certa “uniformidade” na construção dos elementos dos desenhos e nos temas abordados, apontando para estereótipos já bem conhecidos dos educadores em Arte. Prevaleceu a paisagem, com um modo similar de construção de nuvens, pássaros, sol e montanhas, indicando um distanciamento do desenho como uma possível interpretação da (bio)grafia pessoal, acrescido do não apoderamento de sua potencialidade expressiva. Reflexo da cultura da comunidade pesquisada e de pertencimento a uma macrocultura é a presença de elementos do desenho que correspondem ao universo das meninas enquanto outros se repetem no desenho dos meninos. Dos seis desenhos de meninos, quatro mostram os desenhistas retratados e, em todos eles, há personagens usando boné ou chapéu. Em três há uma bola de futebol, e em dois estão representados automóveis.

Naqueles feitos pelas quatro meninas entrevistadas, paisagens bucólicas com sol, árvores e colinas estão presentes em todos.

Elementos como sol, nuvens e pássaros apresentam um padrão de representação. Notadamente os pássaros têm forma de “V”, herança tanto escolar como de pintores maneiristas de paisagens, também muito difundidas através de reproduções impressas.

Quanto às definições daquilo que se pode considerar Arte, artista e seus produtos, algumas falas indicam uma concepção mais ou menos homogênea sobre o tema: Arte seria tudo aquilo que adorna, que é belo e que se produz com materiais usados também pela Arte. Categorias como desenho e grafite, desde que se apresentem elaborados e com grau elevado de complexidade e de detalhes ou proximidade com a realidade, também são considerados Arte. A cópia fiel de outras imagens também foi citada.

As falas sobre produção pessoal e iconografia utilizada, evidenciam algumas características gerais: 1- preocupação com a perfeição (*passar a limpo* é termo escolar, o que indica uma permanência da escolarização do desenho e suas decorrentes limitações); 2- a influência da escola (através da professora) na construção do imaginário pictórico dos entrevistados representando a verdade sobre a qual o aluno se pauta para construir suas concepções, podendo ela mesma ampliá-las ou, ao não oferecer base para que se extrapole a informação, engessá-las; 3- a presença da televisão e de seus personagens como ícones da sociedade e seu reflexo no ideário imagético dos entrevistados.

O *entrevistado 9*, curiosamente, apontou as paisagens que via durante o trabalho com sua carroça, como arte. Essa categoria de interpretação apresenta um olhar diferenciado do contexto dos entrevistados e está estreitamente relacionada à memória recente do

entrevistado. Ele vivia há cinco anos atrás em uma zona rural e, segundo pudemos perceber em sua fala, aquele ambiente faz parte da sua ideia de vida. É, ao mesmo tempo, um desejo e uma referência. No seu desenho, representou-se à beira de um rio, pescando. Sua referência às paisagens como Arte transporta os conceitos de espaço, imagem e desenho como “prática lacunar” (Chiron, 2005) ao contexto do sonho e das querências. É necessário manter-se atento, segundo Arriaga (2005), para o reconhecimento e valorização dessas formas que proporcionam ao indivíduo e ao grupo essas experiências estéticas, tentando fazer com que essas formas sejam cultivadas como formas legítimas de arte;

O *entrevistado 7* executou o desenho com traços quase invisíveis, e dedicou-se a ele por três minutos, enquanto a média de tempo gasto pelos outros nove entrevistados foi de treze minutos. Esse é o único entrevistado que citou a mãe como artista. Porém, segundo ele, a mãe nunca ensinou ou desenhou com ele. Também é o único entrevistado a apresentar uma rotina diária díspar, alegando passar toda a tarde e a maioria das noites “no celular” ou “assistindo a Globo”. Sobre esse entrevistado, é interessante estabelecer relações entre sua fala, o tempo gasto no desenho e o resultado plástico obtido.

## 7. Conclusão

Os dados colhidos oferecem ângulos de análise ainda não explorados, visto que a investigação como um todo ainda se encontra em processo. Todavia, algumas conclusões preliminares já podem constituir um perfil inicial do que seja o retrato sensível dos sujeitos entrevistados.

Nota-se um núcleo de referências comuns aos entrevistados, em que se destaca o desenho como resultado de apuro técnico e reprodução de realidades, contribuindo para a ideia de que o desenho não é uma prática livre e comum a todos os indivíduos ou, pelo menos, aquele considerado por eles como Arte. Este tipo de desenho reincidiria sobre algo próximo à noção de “dom” concedido a alguns.

O grafite, como linguagem que também tem como prerrogativa o desenho, aparece como expressão artística mais difundida entre os pesquisados por estar presente no espaço comum a todos. Configura-se como espaço de transgressão, ao afirmar-se no espaço público como modo de expressão não institucionalizada. Assim, é também uma forma de expressão artística que significa, de algum modo, liberdade de expressão que o desenho, concebido como cópia, não permite.

Inferências a conteúdos específicos da Arte Canônica são assimilados quase que exclusivamente “na escola, como educação”. Dessa forma, a presença da escola na vida dos entrevistados marca um lugar de saber e de posição de quem sabe e se encontra apartado do conceito de arte conformado no cotidiano e explicitado nas falas do aluno. O consumo de imagens por outros meios se dá espontaneamente no convívio, sem a necessidade direta de reflexão sistemática ou teorização e através de referências como trabalho, relações familiares, modo de consumo das mídias disponíveis e modos de acesso a elas. Arriaga (2005, p. 326) interpreta essa experiência estética como um elemento de “deslegitimação” da pretensão de atribuir valor incondicional à Arte canônica, fora daquele que possa estabelecer cada um dos indivíduos que dela goza, propondo que a experiência estética apareça completamente entranhada com o resto das experiências humanas.

## 8. Imagens mostradas aos entrevistados



### Referências Bibliográficas

ARRIAGA, I. A. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Navarra (España): Octaedro.

BARBOSA, A. M. (1990): *A Imagem no ensino da arte* - São Paulo (Brasil): Editora Perspectiva S.A.

BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,

BENJAMIN, W. (1996). *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Ed. Brasiliense, pp. 220-221.

BERGER, J. (1972). *Modos de ver, tradução Ana Maria Alves*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

CABRAL, P. (March 2013) *The core of affects: namer and named in Bahia (Brazil)*. Journal of the Royal Anthropological Institute - Volume 19, Issue 1, pages 75–101.

CHIRON, E. (2005). *Desenhar: uma prática lacunar*. Porto Alegre: Porto Arte: revista de artes visuais. V. 13, n. 23.

DEWEY, J. (1949). *El Arte como experiencia*. México: F.C.E.

RORTY, R. (1989). *Contingência, ironia e solidariedade*. Barcelona: Paidós.



## DISCURSIVIDADE A PARTIR DA POLÊMICA DO LIVRO DIDÁTICO “POR UMA VIDA MELHOR”: UMA PROPOSTA DE LEITURA<sup>1129</sup>

Dinaura BATISTA da Silva (UFMT)<sup>1130</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como mote a polêmica, iniciada em maio de 2011, acerca do livro didático “Por uma Vida Melhor”, distribuído pelo MEC para turmas de Educação de Jovens e Adultos. Vários artigos circularam na mídia sobre o tema, e diferentes visões sobre a questão da língua e sobre o ensino-aprendizado da língua materna foram tratadas. A leitura desses textos revelou um diálogo intenso, em que, na visão bakhtiniana, um texto “respondia ao outro”, um era contrarresposta do outro, numa cadeia dialógica ininterrupta. Atraídos pelo ocorrido, propomos uma leitura embasada nesse material, enfocando a discursividade nessas práticas sociais da escrita.

**Palavras-chave:** Dialogismo. Discursividade. Leitura.

### 1. Para início de conversa

A discussão de que todos fomos espectadores e, alguns, partícipes, em 2011, acerca da polêmica do Livro Didático “Por uma vida melhor” – distribuído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático, a 484.195 alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 4.236 escolas – tornou-se, a nosso ver, rica fonte de investigação discursiva dialógica. Tal polêmica se intensificou quando um jornal de grande audiência nacional destacou em sua abertura, em 13 de maio daquele ano, a manchete:

MEC defende que aluno não precisa seguir algumas regras da gramática para falar de forma correta - O livro de português distribuído pelo Ministério da Educação defende que a maneira como as pessoas usam a língua deixe de ser classificada como certa ou errada e passe a ser considerada adequada ou inadequada.<sup>1131</sup>

As críticas se construíram em torno de três sentenças retiradas do livro: “nós pega o peixe”, “os menino pega o peixe” e, ainda, “os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”. Tais sentenças foram retiradas do capítulo 1 do livro, intitulado “Escrever é diferente de falar”, que tem por objetivo apresentar a proposta de ensino aos estudantes, mostrando as diferenças entre a norma padrão, exigida pela gramática normativa, e as variantes populares, que se aprendem no cotidiano, fora da sala de aula. Nesse intuito, os autores propõem um ensino de Língua Portuguesa partindo do “uso popular” do idioma, considerando as variedades do uso, nos níveis fonéticos, morfológicos e sintáticos.

O que se desencadeia a partir daí é uma polêmica generalizada em que mídia, senso comum, academia e órgãos oficiais erguem suas vozes para responder e contrarresponder a tais críticas, a fim de se fazerem partícipes na discussão.

<sup>1129</sup> Este trabalho está inserido no projeto de pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa RELENDENDO BAKHTIN (REBAK), do PPGEL/MeEL/UFMT.

<sup>1130</sup> Aluna do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá (MT), Brasil. E-mail: dinaurabatista@gmail.com.

<sup>1131</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/05/mec-defende-que-aluno-nao-precisa-seguir-algumas-regras-da-gramatica-para-falar-de-forma-correta.html> (acesso em 18 jun. 2013).

O vasto *corpus* formado a partir da celeuma, incluindo artigos, comentários, entrevistas, reportagens, editoriais, etc, tem sido objeto de pesquisa para estudos em diversas áreas da Linguística. De nossa parte, neste trabalho, analisaremos os comentários feitos por *internautas* a uma coluna do site da Revista Veja intitulada “A dona português”.

Nosso intento, em nossa investigação, é revelar as vozes discursivas registradas nesse *corpus*, desvendando os lugares onde esses discursos são arquitetados, a quem se destinam e com que objetivos são construídos. Assim, este artigo é fruto de nossas leituras pertinentes à produção de nossa dissertação de mestrado, um trabalho de cunho documental e bibliográfico, e propositivo, gerando dados por meio de análise de textos que circularam à época, propondo, a partir daí, uma leitura para não acadêmicos, para não professores, mas para o cidadão comum, uma vez que tal discussão perpassou os muros da academia e dos órgãos oficiais.

## 2. A construção discursiva

Os estudos do Círculo de Bakhtin nos esclarecem que a língua/linguagem tem seu conceito fundado na dinamicidade, no inacabamento, no vir a ser, pois ela é constituída no movimento dialógico, por meio de trocas efetuadas mediante constantes processos de interação entre sujeitos, nas inúmeras esferas de atividade humana em que se relacionam.

Esses sujeitos apreendem sentidos e organizam seus enunciados a partir desses movimentos de constantes diálogos. O outro, nessa perspectiva, tem papel fundamental nessa construção de sentidos, uma vez que ele não é passivo, ele responde ativamente ocupando uma posição responsiva em relação ao interlocutor.

Os sentidos são atribuídos e percebidos a partir de atitudes responsivas dos sujeitos nas relações sociais; atitudes que ocorrem a partir de níveis diferenciados de compreensão, a qual só é possível se os interlocutores compartilharem de um conhecimento comum do contexto social e histórico em torno do objeto do discurso.

A esse respeito, podemos ver, em Bakhtin (2011[1952-1953], p. 272), que o falante, ao elaborar seu enunciado, o faz na intenção de uma compreensão ativa de seu interlocutor; o falante deseja ser compreendido. Da mesma forma, toda compreensão é ativamente responsiva e denota uma fase de preparação para uma resposta, que pode ser uma concordância, uma objeção, uma sinalização, uma pergunta, até mesmo o silêncio.

A partir do sistema linguístico disponível aos interlocutores, eles elaboram suas respostas e contrarrespostas, denotando o nível de compreensão acerca do discurso do outro. Daí a relação do dialogismo na construção da linguagem, pois só se responde a algo que já foi dito, só se constrói a partir de um alicerce. E, nesse movimento contínuo, os interlocutores vão edificando a linguagem, totalmente ligada ao uso real em situações específicas do agir humano.

Nossa análise tem como embasamento teórico alguns construtos da filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo, utilizando os conceitos de Plurilinguismo e Dialogismo, considerando que:

(...) todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetivas, semânticas e axiológicas. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem servir de complemento mútuo entre si, oporem-se umas às outras e se corresponder dialogicamente (BAKHTIN, 2002[1934-35], p. 98).

Para tanto, com o foco na discursividade, nos propomos a discutir sobre concepções de língua/linguagem e as questões do ensino da língua materna em nosso país. As questões de

pesquisa para as quais buscamos respostas a partir da investigação são: 1) como os textos que circularam na mídia, a respeito do livro referido didático, dialogam entre si? 2) como estruturar uma proposta de leitura com base na teoria sócio-histórica bakhtiniana, visando à discursividade? É preciso esclarecer que, quando falamos em discursividade, pensamos no processo de apreensão de sentidos que permeia o movimento de vir a ser do discurso em constituição, isto é, em como se dão os movimentos dialógicos entre as vozes que elaboram o discurso construído, sempre na perspectiva do inacabamento, da renovação constante da construção discursiva.

### 3. Uma análise possível

A fim de discutir o conceito de língua/linguagem a partir da noção dialógica e plurilíngue, trazemos à tona uma publicação do colunista da Revista Veja, Augusto Nunes, veiculada em 17/05/2011<sup>1132</sup>, conforme abaixo:

#### A dona do português

**“Por que, em educação, todo mundo acha que conhece os assuntos e pode falar com propriedade? Esse assunto é complexo, é para especialistas”.**

**Heloísa Ramos**, autora do livro “Por uma Vida Melhor”, que deverá incluir na próxima edição o subtítulo “Nós pega o peixe”, avisando que especialistas em linguística têm o direito de ensinar errado sem que ninguém mais abra a boca.

O título da coluna, “Sanatório Geral”, demonstra claramente o intento de ridicularizar os sujeitos falantes dos discursos abordados neste site. Em uma pequena apresentação na parte superior direita da página encontramos a seguinte comprovação para esta nossa afirmação: “Com palavras e imagens, esta página tenta apressar a chegada do futuro que o Brasil espera deitado em berço esplêndido. E lembrar aos sem-memória o que não pode ser esquecido.”

Nesse viés, seria esse o local onde os desmemoriados brasileiros encontrariam uma cura para a sua amnésia. A estratégia de trabalho do colunista se funda em primeiro apresentar entre aspas o discurso de outrem, para, então, a partir dele, tecer o seu próprio comentário, por meio do qual satiriza o discurso de origem, provocando e convocando outras vozes para que se façam presentes no espaço reservado a comentários que o site disponibiliza. O colunista lança comentários provocativos, como este em pauta, a fim de extrair novos comentários de seu público (internautas) que venham a reafirmar sua posição, dando todo o respaldo e credibilidade à sua opinião - o que realmente ocorre, como veremos logo mais, quando analisaremos a discursividade entre os trinta comentários que a publicação recebeu.

Na perspectiva sócio-interacionista, todo discurso é elaborado a partir de discursos anteriores a ele e, ainda, se constituem na expectativa de uma resposta futura. Logo, o discurso prevê, antecipa suas possíveis respostas, já em sua fase de elaboração (BAKHTIN, 2002[1934-35], p. 89).

O título da publicação, “A dona do português”, ironiza o sujeito do discurso anterior, neste caso, a Professora Heloísa Ramos, coautora do livro didático “Por uma Vida Melhor”, denotando que ela, como linguista, se posiciona como a dona da língua nacional e, logo, detém todos os direitos reservados em relação a ela e poderia, então, fazer o que bem entendesse com o ensino da disciplina em seu material didático. Ainda, podemos notar que o colunista encerra seu discurso com a mesma pretensão, ao enunciar que “especialistas em

<sup>1132</sup> Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/sanatorio-geral/a-dona-do-portugues/> (acesso em 18 jun. 2013)

linguística têm o direito de ensinar errado sem que ninguém mais abra a boca”, ridicularizando a autora e a ciência da linguística.

A fim de proceder esta empreitada a partir dos comentários elaborados como respostas à publicação da coluna de Augusto Nunes, ora em pauta, selecionamos alguns trechos que denunciam, por meio de pistas discursivas, a visão que esses internautas compartilham acerca da Língua Portuguesa e Ensino de Língua Materna. Para tanto, torna-se imperioso vislumbrarmos *quem enuncia, de que lugar enuncia, para quem enuncia, em que momento enuncia*, a fim de demonstrar a discursividade existente no diálogo em questão.

Ao revelarmos lugares, tempos, espaços e sujeitos, inevitavelmente, trabalharemos os valores atribuídos ao objeto dos discursos e, ainda, as intenções inseridas em cada enunciado elaborado. Logo, não podemos deixar de utilizar, para tal análise, o conceito de Ideologia cunhado pelo Círculo de Bakhtin ao considerar que sua definição refere-se a toda tomada de posição do homem em face de seus reflexos e interpretações da realidade social. Esses recortes demonstram atitudes responsivas muito similares, porém, oriundas de lugares diferentes. Vejamos:

1. ... Embora a **incompetência** queira administrá-la, não consegue. Qualquer **aleijado mental** sabe que a educação no Brasil é coisa fora de plano...
2. Agora, implantar no ensino público os “conhecimentos” dele, é **holocausto educacional**.
3. Como dizem: a **ignorância petista** está oficializada em nosso país. É mais uma vitória para o PT e uma **derrota para a decência**. Confesso, de todos os erros que eu pensei que esse governo fosse cometer, **nunca imaginei que ele chegaria tão baixo! OREMOS...**
4. Com certeza está grande especialista será convidada a participar do **Ministerio da Pesca** da grande ministra especialista em caçar sapo no lago Paranoa, Edeli Salvatti, **que frase linda, NÓS PEGA O PEIXE**
5. Um recado assim ói: “Ói, turma, num deu pra esperá Aduvido que isso, num faz mar, num tem importância, Assinado em cruz porque não sei escrever”
6. Exatamente, é para especialistas de verdade, e não **ideólogos medíocres** como essa **professora de picaretagem**.
7. É com tristeza que assistimos a este **festival de ignorância oficialista**. Ignorantes ilustrados é o que são estes “mestres”, “doutores” ou o que mais se arroguem. Que estes **pseudoprofessores** saibam que **títulos não garantem verdadeira cultura civilizatória** e a sabedoria se nutre mais da reflexão íntima do que da **arrogância fruto do esforço bruto**.
8. Para um **amador**, até que ficou mais ou menos, mais pra menos do que pra mais...
9. Graças a Deus minha santa professora jamais vai permitir em lecionar com base nesta **versão profana da gramática portuguesa**. Oremos!
10. Acho que o livro é bem **coerente com nível da educação pública no Brasil**. Ou estou errado?

11. Essa “muié”, pelo que vejo, é uma **usina de sandices**. Não só escreve como também fala muita besteira.

12. Ou seja: qualquer um que criticar a **ideia de jirico** de Heloísa Ramos e não for especialista na área pode sofrer de preconceito acadêmico.

13. Ue... Para falar assim não preciso do MEC, da escola e nem dos livros... PS. e este teclado alemão, sem acentos, serve!

14. ... pois estou desatualizada depois de 60 anos quero aprender a **nova língua portuguesa** senão a **MESTRA da burrice** essa tal de Heloísa Ramos vai debochar de “migo.”

15. Fora com a **incompetência professoral** dentro da UNFRN. Pobre alunos potiguare, né não, fesora.

16. **Gentalha!**

17. aí não; “nós pega o peixe”, e outras barbaridades, a musa do PT, a Ideli Salvati, já pronuncia há muito tempo!

18. A Heloisa não foi presa ainda????

### 19. DE QUANTO TERA SIDO O VALOR DO MIMO?

20. ... porque em relação ao idioma, não conseguiu emplacar o **reducionismo petista**, neo-albanês, aperfeiçoado em cuba, que pretende um dia, quem sabe?, (...) se comunicam em **dilmês ou lulês** (...) mais uma **alquimia petista** pra vender livros encalhados. essa tese da cultura curupira deve ter rendido pra lá de cinco milhões... então, está explicado.

21. Conclusão simples: **A gramática que estão tentando instituir aos nossos pobres jovens do ensino público é a palavra falada do mentor da atual presidente (...)**. É a forma mais **covarde** e vil de **coaptar** os incautos para o seu **bando**, como se o analfabetismo fosse condição primordial para ser alguém na vida.

22. Mas nem o pessoal do PT participativo pode opinar? O Menas e a Metralha instalada na Pensão Alvorada terá teriam muito a contribuir...

23. Isso a alguns anos atrás vcs os ptralhas chamavam de DITADURA, (...)

24. A moça está fazendo uma auto-crítica e pedindo prá sair. Vamos deixar ela ir embora.

25. E outra... com gente como essa, tem que fazer como Olavo de Carvalho e mandar pra p... q... p...!!

26. Caro Augusto Nunes, boa noite. Caro amigo, longe de mim ser preconceituoso mas eu acho que, no máximo, e com muita boa vontade, essa senhora pode ser é dona de padaria. Do português, jamais!

27. Alguém tem que dizer pra essa burra (inconseqüente, prepotente e, no mínimo, petralha) que falar errado é ERRADO!!!

28. Os burros fazem e desfazem este país. Uma hora dessas, não terá mais “concerto”.

29. Vamos ouvir o que diz a especialista e todos teremos uma vida melhor, como anuncia o título de seu livro: **sem regência, concordância, ortografia, gramática, prosódia ou prosopopeia.**

30. **Agora todo mundo pode falar como o palanqueiro chefe.**

Como podemos notar nos trechos em destaque, o público da coluna Sanatório Geral segue a linha de raciocínio do seu idealizador, coadunam com ele de opiniões firmes acerca da polêmica do Livro Didático “Por uma Vida Melhor”, e ainda, acerca da representação que carregam do signo ideológico “Língua”. Para reafirmar sua descrença na educação no Brasil, esses comentaristas utilizam termos como *incompetência, burrice, holocausto educacional, ignorância*, entre outros.

O governo do PT aparece em grande parte dos comentários como o responsável pela ascensão de um ensino descompromissado com as formas prestigiadas da Língua, respaldado na Gramática Normativa, vista por esses como a porta de entrada para um futuro promissor aos jovens estudantes. A exemplo, destacamos os termos *ignorância petista, vitória para o PT, reducionismo petista, dilmês ou lulês, alquimia petista*. E, ainda, temos o comentário 30: *Agora todo mundo quer falar igual ao palanqueiro chefe.*

Tal posicionamento parece querer demonstrar que o retrato da educação no Brasil vem ao encontro da ideia de que o presidente Lula não possui escolaridade suficiente para ocupar tal cargo e, por conta disso, a educação não é mesmo prioridade na gestão do PT. Logo, tal situação seria um reflexo da suposta falta de proposição do governo.

Vimos ainda o discurso religioso, em que os comentaristas pedem orações para resolver as contendas em relação ao que chamam de *versão profana da gramática portuguesa*. Destacamos: *derrota para a decência, oremos*.

Em grande parte dos comentários, testemunhamos ataques diretos à coautora do livro e à sua formação acadêmica, o que dá a entender que tais internautas são “profundos conhecedores da ciência linguística”, a ponto de acreditarem que a língua deve refletir a própria gramática normativa tradicional, se resumindo a um conjunto de regras. Destacamos, então as vozes do senso comum: *absurdo, ideólogas medíocres, professora de picaretagem, pseudoprofessores, títulos não garantem verdadeira cultura civilizatória, amador, usina de sandices, ideia de jirico, MESTRA da burrice, incompetência professoral, gentalha*.

A observação dos enunciados nos revela uma mobilização geral dos envolvidos em função de um empreendimento: atingir a idoneidade da autora do livro e dos órgãos oficiais que legitimam a distribuição do material aos estudantes. Isso é comprovado pelas vozes discursivas que refletem esferas como política e religião, apontando para índices discursivos de acusações. Os estilos utilizados para concretizar as linguagens utilizadas apontam para a avaliação do sujeito em relação ao outro, determinando a forma como esse sujeito se projeta, quais suas expectativas e como ele convoca outras vozes para aderirem à sua ideia. Tais movimentos demonstram a dinamicidade da língua em uso e sua constituição discursiva, isto é, o jogo entre tempo e espaço, social e histórico, tecendo ideologicamente a enunciação.

## Referências Bibliográficas

BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. 385p.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In.: Barros & Fiorin (Org.), *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p.11-27.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In.: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (1934-1935). Trad. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998. p.71-210.

\_\_\_\_\_. [1959-61/1979]. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras Ciências Humanas. In:\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In:\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2011.

## HUMOR E SEMÂNTICA NAS RELAÇÕES DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE LINGÜÍSTICA DA PROGRAMAÇÃO DE ENTRETENIMENTO DA TELEVISÃO BRASILEIRA

Everaldo dos Santos ALMEIDA (FAMA)<sup>1133</sup>

**Resumo:** Análise do discurso humorístico televisivo brasileiro, implicâncias e relações linguístico-histórico-culturais dos falantes em decorrência da concepção sociológica da linguagem a partir dos bordões veiculados pela programação de entretenimento. Estudo cultural e semiótico do humor na televisão capaz de influenciar a configuração da Língua Portuguesa a partir da ressemantização da linguagem tendo os bordões como instrumento de uso. Relação dialógica entre a linguagem humorística e o sujeito na (re)construção dos sentidos linguísticos a partir da interação verbal, por meio da qual surgem novas formas de dizer e de significar, fazendo com que o resultado seja mais que uma palavra.

**Palavras-chave:** Sociedade. Interação Verbal. Polifonia.

### 1. Introdução

Com a evolução e sofisticação dos meios de linguagem, o homem passou a conviver com uma nova dimensão do que seria interagir socialmente tanto por meio dos mecanismos dialógicos quanto por seus aparelhos de divulgação e difusão de mensagens. Assim, a pós-modernidade precisou reinventar os conceitos de comunicação através de uma língua(gem) representativa e simbólica de seu tempo agregando, concomitantemente, evolução temporal-espacial.

Por estes expedientes, a trajetória do presente estudo é mapear como se dão os procedimentos humorísticos, sua história cultural e social que apregoa(m) a(s) metamorfose(s) linguística(s), as transformações de sentidos que seduzem a credibilidade da grande massa. Decidiu-se, então, analisar o texto humorístico da programação de entretenimento da Rede Globo de Televisão, por atingir um grande e amplo público por envolver e englobando as principais variações linguísticas ligadas aos estratos sociais (diastráticas) e geográficas (diatópicas), sobretudo.

A hilaridade e sua história cultural quase sempre refletem as percepções culturais mais profundas e simbólicas de um povo. O humor é um poderoso instrumento que serve para refletir sobre temáticas que circundam o atitudinal, o cultural, a organização social dos povos. A partir dessas perspectivas, o humor satiriza, através de sua linguagem descompromissada, desassociada e desvinculada dos rigores e molduras sociais, estreitando as relações sociais, e suas variações diastráticas, tornando-se um elemento subversivo, rompedor, apaziguador, mediatizando fatos indigestos.

A partir dessas reflexões, a pesquisa objetiva cristalizar as oscilações semântico-pragmáticas, seus resultados, de que forma a língua como sistema homologa alterações e mudanças que se apresentam, uma vez que na sociedade a língua é um fenômeno irrefreável e expansivo. Assim, é necessário catalogar as transformações que há na língua como elemento representativo da realidade.

---

<sup>1133</sup> Professor da Faculdade Atenas Maranhense em São Luís do Maranhão, Brasil, E-mail:everawdo@gmail.com



A construção dos sentidos é um fenômeno extremamente abrangente e não deve ser divorciada de elementos linguísticos e paralinguísticos. Para tanto, deve-se apresentar o ambiente de forma sistemática, embora o enfoque, aqui apresentado, estacione no linguístico.

Concebendo a língua como um fenômeno evolutivo, e que sua própria estrutura sistemática acomoda as variações de ordem sintagmática e paradigmática, o presente trabalho, por meio do humor e da língua(gem), propõe contribuir para a análise de como os sentidos linguísticos são construídos e constituídos a partir de práticas rotineiras assim como seus reflexos na comunicação dialógica. Assim, advém desta observação várias problemáticas e possibilidades inerentes ao processamento das mutações de natureza semântica.

## **2. Língua(gem): interação e significação**

A significação é um aspecto fundamental da palavra; separada, a palavra não é mais que um som, uma realidade física, produzida a partir de um processo fisiológico. Assim, a linguagem humorística cria e recria significados a partir da postura social de um povo. Isso resulta em atos de fala transidiomáticos constituídos por entre fronteiras físicas e digitais nas práticas discursivas (LOPES, 2013).

A filosofia da linguagem fundamenta-se na proposição que representa estado de coisa, uma vez que a noção de linguagem anteriormente hermetizada ora às regras de um determinado código, ora enclausurada às construções de valor de verdade, cambia-se, inclinando-se para os jogos de linguagem.

No processo dialógico, a significação não é prioridade de um sentimento pessoal psicológico, ou algo mental, caso isso fosse verdade, a comunicação seria impedida, uma vez que o ato de significar levaria cada um a entender o que bem entendesse. Por isso, falar em linguagem é considerar o sujeito e sua participação social. Sendo assim, o significado é construído a partir do envolvimento do saber, do conhecimento sobre o objeto ao qual alguém se refere. Essa troca de significados nasce das posições e relações sociais com o outro através da linguagem.

A corrente interacionista, que guia esta discussão, não deixa de revelar afinidades com a concepção de linguagem sustentada pelo dialogismo bakhtiniano, segundo o qual, o discurso possui um caráter fundamentalmente interacional e com a pragmática dos atos de linguagem (linguística da enunciação). Implica dizer que as transformações das relações são constituídas em específico momento histórico a partir dos aparelhos ideológicos de Estado (PÊCHEUX, 2009).

Para o processo de constituição do sujeito há intervenção fundamental de dois fatores: o outro (social) e a língua(gem). Nessa concepção, fica marcada a existência de uma relação de interdependência entre sujeito, sociedade e língua(gem), uma vez que o sujeito se constitui na relação com o “outro” e que essa relação é construída/mediada essencialmente pela língua(gem). Assim, desde o começo através dos sons, dos contatos físicos, do olhar etc. as malhas de trocas de incorporam em um complexo processo crescente iniciando, sobremaneira, os fenômenos de natureza sensorial, como alimentação, conforto, higiene, saúde, afeto etc. Nesse contexto a língua e seus desdobramentos vai se constituir para a criança como sendo o próprio lugar das trocas. A interação fará com que as relações com seu grupo se desenvolva e se tornem mais semiotizadas.

A experiência de mundo que envolve os homens na vida em sociedade constitui uma cadeia de atos e fatos que só na pele de nossos discursos ganha sentido. Assim, o indivíduo vai sendo construído pela História, herdeiro sem escolha de crença, conhecimentos e costumes comuns aos membros do grupo, classe, comunidade etc.

Neste sensível momento, o texto humorístico e seus tentáculos linguísticos oportunizam-se como uma nova possibilidade de uso, tendo a estrutura ideológica papel

relevante quanto ao afastamento ou aceitação das novas formas linguísticas. Tudo isso tem como alvo, obviamente, o telespectador (consumidor). É nele que tudo se materializa. É nele que tudo se justifica. É para o consumidor humorístico que o cardápio linguístico é preparado.

O dialogismo bakhtiniano assegura que é no seio social que se constitui a base das significações, pois, o processo da interação social entre os indivíduos é responsável pela arquitetura da ideologia. Desta forma, para o autor, dissociar signo de ideologia é tarefa inelutável uma vez que a ideologia sedimenta-se na vida social por ser a grande encarregada de criar signos, sendo eles, - os signos-, símbolos ideológicos por excelência por serem representantes em potencial da engenharia ideológica. E, é a partir da exterioridade de um signo (como cor, som, movimento) é, que, segundo ele, a realidade material desse signo torna-se propensa a ser estudada objetivamente, ou seja “um signo é um fenômeno do mundo exterior” (BAKHTIN, 2004, p. 33). Entretanto, os signos só surgem na interação entre uma consciência individual e outra.

Para Bakhtin *apud* PEREIRA, o indivíduo social passa a sofrer as intervenções do seu convívio com os integrantes da própria sociedade a qual está inserido. Ao referenciar homem e sociedade, é fundamental lançar olhares sobre o estado-de-arte da língua. Para tanto, o autor em debate, diz:

É portanto, impossível compreendermos como se constrói um enunciado qualquer [...] se não o visualizarmos como um momento, como uma simples gota no rio da comunicação verbal, cujo incessante movimento é o mesmo da vida social e da História. (2000, p. 67)

### 1.1. O Panopticon linguístico: didatização da mídia

A mídia funciona como uma espécie de usina geradora de memória(s). O apagamento ou a cristalização vai depender do aparelho ideológico para o qual a mídia está a serviço. Nota-se que a mídia imprime aos seus destinatários, como se fossem alunos, a sua interpretação objetiva do real. Desse modo, no mesmo processo, enquanto cria a ilusão da literalidade dos sentidos, apaga a possibilidade de esses sentidos serem outros. O que era uma das possibilidades de significação foi (re)significado como o sentido único e verdadeiro.

Essa didatização do mundo constitui em processo de domesticação dos sentidos, num *Panopticon* (de Jeremy Bentham), ou seja, vigilância, de nossas práticas significantes. Sobre isso, Foucault *apud* GREGOLINDiz:

[...] a vigilância aparece como algo que deve ser contínua, ininterrupta e que, acima de tudo, precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos como perpétua, permanente; do mesmo modo, é preciso que ela não tenha limites, que esteja presente em toda a extensão do espaço. A vigilância é, pois, um olhar invisível, que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha. O poder sobre os corpos, desta forma, atinge ápice da submissão, pois o corpo não distingue entre si mesmo e o olho do poder. (2003, p.100)

Entre outras formas, a mídia brasileira desenvolveu (nos seus mais diversos suportes), especialmente no final do século passado, todo um trabalho de vigilância e de correção de nossas manifestações linguísticas, instituindo modos disciplinares de se proceder linguisticamente. Há aí um claro objetivo de homogeneizar “o” português brasileiro, tendo como referencial um modelo de língua escrita que está contido nas gramáticas normativas de língua portuguesa, interditando-se, assim, uma de nossas maiores riquezas culturais: a diversidade linguística de nosso país. Serve como exemplificação, para este caso, programas

televisivos, publicações em jornais etc. Porém, é precavido mencionar, também, que essas tentativas de homogeneizar a língua(gem) não pode ser vista apenas como forma feudal de linguagem. No entanto, é lícito referenciar que em relação à língua demarcar sua geografia estrutural é, inconsequentemente, abandonar reflexões da dimensão da língua(gem).

O sentido não se constitui meramente como tradução de dados da realidade, mas principalmente no poder do qual queremos nos apoderar. Portanto, por mais que aparentemente o discurso seja bem pouca coisa, está-se o tempo todo lutando pelo direito de produzir sentidos. Assim, a realidade os sentidos são criados a partir de vários agentes transformadores por meio de um imenso repertório de informações e de formas de comunicação (SHEPHERD; SALIÉS, 2013)

Portanto, o sentido nas expressões, como: “Eu quero lhe usar”, “Eu salguei a Santa Ceia”, “Ai, como eu tô bandida”, “Fala sério”, “Ninguém merece”, “Isso não te pertence mais”, “É a treva”, “Mexe com quem tá quieto”, “Chupa essa manga”, “Vem cá, eu te conheço?”, “A grana eu tenho, só me falta-me o gramur”, é construído por elementos ricamente semiotizados, reposicionando o sentido para além da palavra, e sim em relações marcadas pela ação de elementos vindos da esfera social e de todas as interferências que isso causa na língua e em seu movimento.

Usufruindo naturalmente de seu poder e alcance, a mídia televisiva apodera-se de seus aparelhos estruturais e lança produtos linguísticos (moda linguística: certos usos, expressões, jargões etc.) revestidos de intencionalidade. Seus deslocamentos de sentido devem passar a ser e estar na moda, isto é, os usuários são capturados pela sedução da(s) nova(s) forma(s) linguística(s). Assim, a força do uso pode pressionar quanto à aceitação de uma nova forma de linguagem podendo também provocar certas variações e/ou mudanças linguísticas ocasionadas pelas fendas dos cataclismos causados pela frequência e força do uso.

### **3. A programação de entretenimento**

A influência dos meios de comunicação não se limita ao jornalismo. A indústria cultural despeja sobre o público, incessantemente, códigos e símbolos, que contribuem para a formação de visões de mundo. São representações da sociedade, das relações entre os gêneros, as classes e as nações, transmitidas através do cinema, dos seriados de televisão, dos magazines, das histórias em quadrinhos ou, ainda, da publicidade comercial, que vende, a própria ideia do consumo. Daí flagra-se uma teia complexa de relações entre os produtores e veiculadores. Os consumidores passam a representar as produções dos meios midiáticos, neste caso, o ideológico.

O que interessa de momento, porém, é o lado mais instantâneo da influência da programação de entretenimento, em vez da formação de uma hegemonia ideológica em longo prazo: seu entrelaçamento com a atualidade, contribuindo para a inclusão de certos temas na agenda pública e beneficiando determinados enquadramentos. Trata-se de um fenômeno cada vez mais perceptível, em diversas partes do mundo.

No Brasil, o caso é especial, pois é longa, no país, a tradição de uma estreita ligação entre o entretenimento e o factual. Apesar das telenovelas se fixarem como o principal produto da indústria cultural do país, os programas humorísticos somatizam de forma hilária e aprazível, todo o percurso semanal de fatos que envolvem a sociedade. Essa somatização é consubstanciada por muito humor, inteligência e criatividade. Esse caráter sintópico, transforma os fatos, através de uma linguagem recriada em algo alegre, embora originalmente não o seja.

### **4. Conclusão**

A análise aqui apresentada não teve o propósito de mapear uma definição concreta da natureza universal da linguagem e sua aplicabilidade nas diversas movimentações linguísticas da enunciação e da interação verbal, uma vez que a linguagem ressemantiza-se a partir de cada nova realidade no tempo e no espaço. Tentou-se, sim, descrever como a língua, de certa forma, comunga e autoriza, por sua própria estrutura, inelutavelmente evolutiva, os novos usos que seus próprios falantes organizam. Da mesma forma, a força da frequência dos atos de fala redimensiona a língua cada vez que ela é posta em funcionamento através de seus sentidos e significações.

Desvelou-se a interação verbal como ambiência de uma atividade coletiva de produção de sentidos linguísticos, seus resultados e funcionamento das (re)negociações linguística(s) e suas atividades regularizadoras de significação através de mecanismos modernos de comunicação de massa.

Viu-se o humor explorando os jogos de linguagem convidando-a a quebrar as formas ortodoxas da comunicação, constituindo, assim, um novo modo de dizer e representar as coisas de forma inovadora e criativa, utilizando, para tanto, o cenário da hilaridade para a construção de um espaço indiscutivelmente prazeroso e lúdico. Essa é uma ação silenciosa e imaterial, e, como tal muito frequentemente o falante desconhece o poder residente na língua.

Percebeu-se que o objeto linguístico não é individualizado em si. Ele faz parte de uma propriedade intrínseca, independentemente de uma de uma conceptualização linguística e cultural uma vez que os propósitos linguísticos fazem parte de mundo que envolve os usuários da língua e suas intenções dialógicas, todas representativas da imensidão do cenário ideológico e linguístico do falante.

Por fim, analisou-se que o emprego da língua efetiva-se em forma de enunciados, discursos, sejam eles orais ou escritos, construídos por quaisquer integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses diferentes enunciados marcam fatores específicos presentes em um referido campo não apenas por seu conteúdo, pelo estilo da linguagem e seus recursos ou pelas composições fraseológicas e gramaticais, mas acima de tudo, por sua composição estrutural. Esses constituintes da linguagem fazem da língua e de sua utilização, um dos mais espetaculares fenômenos da linguagem: a comunicação.

### **Referências Bibliográficas**

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução: Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).

GREGOLIN, Maria do R. et al. (Org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003. (Coleção olhares oblíquos).

LOPES, Luiz Paulo da Moita. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Eni Puccinelli Orlandi et al. 4 ed. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

PEREIRA, Maria E. M. *O estudo da linguagem pela psicologia: uma aproximação entre Skinner e Bakhtin*. São Paulo: Educ, 2000.

## LEITURA E ESCRITA DE RIBEIRINHOS DA AMAZÔNIA ACREANA

Nagila Maria Silva OLIVEIRA (UFAC)  
Elisabete Carvalho de MELO (UFAC)

**Resumo:** Historicamente, os discursos sobre a região amazônica têm sido embasados por teorias etnocêntricas. Pensando nessa realidade, na necessidade de dar vozes, com eco, às culturas amazônica-acreanas, há tempos, marcadas por estereótipos que remetem a uma inferioridade civilizatória estamos realizando um estudo sobre práticas de leitura e escrita de ribeirinhos da cidade de Cruzeiro do Sul-AC. Por meio dessa pesquisa esperamos contribuir com a história da leitura acreana, descrevendo práticas de leitura e escrita dessas comunidades ribeirinhas e o gênero textual utilizado por esses sujeitos, bem como conhecer os elementos históricos, culturais e linguísticos que sustentam a produção de tais textos.

**Palavras-chave:** Leitura. Oralidade. Escrita. Ribeirinhos. Amazônia Acreana.

### 1. Introdução

Historicamente, os discursos sobre a região amazônica têm sido embasados por teorias etnocêntricas e nacionalistas. Em decorrência disso, o imaginário construído sobre o povo que vive nessa região acaba sendo reducionista e etnocêntrico. E entre esses estereótipos produzidos pelo discurso colonizador está o que se refere ao Acre como um lugar de seres semicivilizados, um povo que precisa ser aculturado, e que, portanto, não teria uma comunidade leitora ou mesmo uma história da leitura.

Nos últimos anos, pesquisadores da região se debruçaram sobre tais discursos, na tentativa de mudá-los, e inserir as experiências cotidianas que até então foram/são silenciadas, pela historiografia oficial. Pensando nessa realidade e na necessidade de dar vozes, com eco, às culturas amazônica-acreanas, há tempos, marcadas por estereótipos que remetem a uma inferioridade civilizatória, apresentamos como proposta de pesquisa para o Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre, um estudo sobre a escrita de ribeirinhos do Rio Juruá, da cidade de Cruzeiro do Sul-AC, com o intuito de contribuir com a história da leitura e escrita acreana, a partir de representações de práticas leitoras daquelas comunidades.

A pesquisa encontra-se em andamento e, neste artigo, apresentaremos uma pequena amostra dos dados coletados e alguns apontamentos referentes ao uso da leitura e escrita pelos ribeirinhos do Rio Juruá. O objeto de estudo será, portanto, textos produzidos por esses sujeitos e veiculados através do rádio - chamado por eles por telégrafos orais. Apresentaremos, ainda, algumas reflexões sobre o uso da escrita e de outros aspectos da cultura daqueles sujeitos, que, por viverem geograficamente isolados e privados da energia elétrica, na maioria das vezes, quando se encontram nos centros urbanos, para manter contato com familiares das colocações ribeirinhas, têm na escrita desses “telégrafos”, seu único meio de comunicação.

Por considerarmos a leitura e a escrita práticas sociais norteadas pelo modo de organização social e cultural de diferentes grupos sociais, buscaremos evidenciar práticas de leitura e escrita de ribeirinhos de Cruzeiro do Sul- AC, com o intuito de valorizar as experiências de leitura e de escrita postas, quase sempre, a margem dos estudos linguísticos e culturais, que privilegiam a cultura letrada escolar.

Foram utilizados os estudos de Bakhtin (1992) sobre linguagem e gêneros textuais; Bagno (2007), Marcuschi (2001) e Ong (2011), sobre fala, oralidade e escrita. Nessa perspectiva, objetivamos apresentar elementos teóricos que evidenciem a apropriação/realização da escrita por esses ribeirinhos, bem como o uso social atribuído à leitura e escrita, por essas comunidades, na tentativa de valorizar a escrita popular e compreender como esta se dá no contexto de quem vive na floresta amazônica acreana.

Por meio dessa pesquisa esperamos contribuir com os estudos culturais, sobretudo com a história da leitura acreana, descrevendo práticas de leitura e escrita dessas comunidades ribeirinhas, descrevendo o gênero textual utilizado para viabilizar a comunicação dos centros urbanos com os seringais, bem como conhecer os elementos históricos, culturais e linguísticos que sustentam a produção de tais textos.

## **2. De onde falamos?**

A cidade de Cruzeiro do Sul está localizada no noroeste do Estado do Acre; ao sul faz limite com o município de Porto Walter; ao leste, com o município de Tarauacá; a oeste, com os municípios de Mâncio Lima, Rodrigues Alves e com a República do Peru, e ao Norte, faz limite com o Estado do Amazonas. É a segunda maior cidade do Estado, fundada em 1904.

Atualmente Cruzeiro do Sul é a segunda cidade mais populosa do Estado do Acre, possuindo duas terras indígenas das etnias Jaminawa e Katukina e muitas comunidades ribeirinhas nas margens do Rio Juruá. Segundo o último censo do IBGE/2010, a cidade possui 78.507 habitantes e encontra-se em processo de urbanização.

As comunidades ribeirinhas da Cidade de Cruzeiro do Sul vivem isoladas dos centros urbanos, e, por não terem energia elétrica, conseqüentemente, não tem acesso à rede mundial de computadores, sendo o rádio o seu único meio de comunicação, mantido por pilhas. Em decorrência disso, quando os ribeirinhos veem à cidade e precisam se comunicar com os familiares que ficam nos seringais, utilizam-se da escrita de mensagens que são transmitidas por emissoras de rádio.

Em Cruzeiro do Sul existem quatro emissoras de rádio: duas delas, a Verdes Floresta e a Rádio Integração, possuem um programa destinado à transmissão das mensagens dos ribeirinhos. As mensagens utilizadas neste trabalho foram disponibilizadas pela Rádio Verdes Floresta, com devida autorização. Essa Rádio fica localizada no centro da cidade, próximo ao principal porto de embarque e desembarque dos ribeirinhos do Rio Juruá, e por isso é a mais procurada por eles quando chegam à cidade e precisam comunicar-se com parentes que estão nos seringais.

Na Rádio Verdes Floresta, o programa responsável pela transmissão das mensagens é o “Avisos para o Alto e Baixo Juruá” que é apresentado de manhã cedo antes do noticiário, às 6:00 h e às 19h 30min, depois da transmissão da missa da igreja católica.

## **3. Descrição preliminar dos textos analisados**

As mensagens dos ribeirinhos do Rio Juruá que estão de passagem pela cidade de Cruzeiro do Sul, são manuscritas, grafadas com caneta ou lápis, em diferentes tipos de papéis. As mensagens escritas por seus parentes que residem na zona urbana quase sempre são digitadas e impressas em papel ofício.

As mensagens que chegam à Rádio são levadas ao estúdio de gravação do programa e horas antes, o apresentador tem contato com essas mensagens, podendo fazer uma primeira leitura antes de começar a gravar, bem como, verificar quantas vezes cada mensagem deverá ser repetida.

Não há um arquivo dessas mensagens na referida Rádio. Depois de 42 horas de transmitidas as mensagens são descartadas, jogadas no lixo. Assim sendo, a direção da emissora foi informada sobre a intenção da pesquisa e se comprometeu em guardar as mensagens para esse fim.

Os textos analisados recebem três nomes na cidade em que circulam: telégrafos orais, avisos e mensagens. O primeiro é utilizado pelos funcionários da Rádio, e os dois últimos pelos ribeirinhos. Durante a conversa com o diretor da Rádio, ele se referia aos autores dos textos como “remetentes” e aos receptores, como “destinatários”, um indício de que essas mensagens são associadas ao gênero carta; todavia, seus textos curtos, próximos da conversação, nos remetem também ao gênero bilhete ou mesmo aviso.

A maioria das mensagens apresenta o nome do seringal de origem, data, nome do enunciador e do enunciatário, e em alguns textos apresentam uma saudação, como por exemplo: “abraços da mãe”, “fiquem com Deus”, o que também nos remete ao gênero epistolar, mais precisamente, cartas pessoais. Vejamos uma transcrição de uma mensagem de rádio:

Atenção Francisco das Chagas- Seringal Grajaú- Leiliane - aviso que comigo tudo bem; era pra Marineuza ter me esperado. Marineuza quando for no dia 10 venha me esperar na Margarete. se o meu motor tiver fora de casa coloque dentro de casa e o meu bote não é pra arranjar pra ninguém, nem pro meu pai. Tô indo hoje pra Rio Branco de novo. Beijos e abraços para todos os meus filhos principalmente o Vandisson. Marineuza tenha cuidado com nossos filhos. assina zildo.

#### 4. Algumas reflexões

Considerando os estudos de Bakhtin (1992) sobre linguagem, partimos do princípio de que todo sujeito fala por meio de um gênero discursivo/ textual, nesse sentido procuramos identificar em qual gênero se encaixa os textos produzidos pelos ribeirinhos de Cruzeiro do Sul. A priori podemos dizer que trata-se de gêneros primários, ou seja textos curtos próximos da conversação sem muita complexidade na sua produção, elaborado em condições culturais específicas das comunidades ribeirinhas, de forma a constituir o seu enunciado:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Representa a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido. Por isso, o enunciado se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objeto do sentido. A escolha dos recursos lingüísticos e do gênero do discurso é determinada principalmente pelos problemas de execução que o objeto do sentido implica para o locutor (o autor). E a fase inicial do enunciado, a qual lhe determina as particularidades de estilo e composição. (BAKHTIN, 1990, p. 308).

No caso dos textos em questão, o conteúdo preciso do objeto do sentido é uma informação, mais especificamente, uma notícia, de alguém que está longe do receptor e que usa a escrita para as seguintes funções: informar, avisar, noticiar, solicitar, o que faz com que esses textos apresentem algumas regularidades em seus elementos textuais. Vejamos:

Atenção, Atenção Rio Tejo, comunidade alegria.  
Enival venha me pegar em Thaumaturgo quarta feira, Enival Santos de Sousa. O negocio que vim resolver, resolvi tudo. Enivala nossa família ta tudo bem e com saúde. Ass: seu pai Zé da conceição e Elina Santos.

A escrita das mensagens denota dois tipos de práticas de letramento, o escolarizado e o não escolarizado, no entanto os elementos textuais empregados pelos usuários não são distintos, havendo regularidades na estrutura do texto como evidenciam as transcrições aqui citadas, embora alguns textos tenham uma escrita que se aproximem mais da gramática normativa e outras apresentem erros de ortografia, ausência de plural ou verbos conjugados incorretamente, que não comprometem a compreensão, todos os usuários dessas mensagens utilizam elementos textuais semelhantes, próprios do gênero mensagem de rádio: são textos curtos, próximos da conversação, possuem um locutor e um interlocutor, e o endereço do destinatário. Não apresentam data por que todas as mensagens são transmitidas no dia em que são escritas, geralmente os textos são produzidos minutos antes de serem transmitidos pela emissora de rádio<sup>1134</sup>.

Se pensarmos nos elementos textuais do Gênero carta, que possui cabeçalho com data e local, saudação, nome do destinatário e nome do remetente, podemos dizer que, que embora os textos analisados apresentem local, destinatário e remetente, os mesmos não se constituem em epístolas, possuem um texto mais curto, não apresentam data, não havendo uma regularidade no uso de saudações, além disso, a circulação desses textos são vinculadas a um outro meio de comunicação - emissoras de rádio que fazem a leitura dos textos para que esses cheguem aos destinatários, diferentemente das cartas que após serem escritas são enviadas via correio, de modo que os textos chegam ao destinatário com toda a sua materialidade.

Consideramos importante compreender o gênero discursivo em que se inserem esses textos, para melhor compreendermos as experiências desses sujeitos com a cultura letrada. No entanto diferente de muitos olhares normativos, não nos deteremos a questões gramaticais que intencionam classificar escrita corretas e incorretas, como se a escrita fosse superior a fala.

Para as análises realizadas, consideramos os estudos de Marcuschi (2010), que enfatizam a oralidade e a escrita enquanto duas modalidades de uso da língua em que:

São os usos que fundam a língua e não ao contrario, falar ou escrever bem não é ser capas de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua pra produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação (MARCUSCHI, p 9).

A escrita dos ribeirinhos revela muito sobre suas experiências com escrita, de modo que é possível identificarmos práticas de letramento escolarizadas e não escolarizadas, as não escolarizadas apresentam um hibridismo entre fala e escrita, compreendendo fala e escrita aqui na perspectiva de Marcuschi (2010), como duas modalidade de uso da língua:

As relações entre fala e escrita não são obvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado num continuo que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotômicas estanques (p. 34).

Embora socialmente a escrita seja mais prestigiada que a fala, Marcuschi (2010) deixa claro que na verdade ambas são modalidades de uso da língua, e que uma não é superior à outra, nos lembrando de que todos os textos escritos tem sua origem na oralidade, e deste modo algumas falas podem se aproximar bastante de textos escritos, assim como alguns textos escritos podem estar muito próximos de uma fala.

A transcrição a seguir evidencia bem um hibridismo entre fala e escrita:

Atenção Francisca Gomes ferreira i Ieda no rio Bajé comunidade campo  
Elísio aviso que o que eu vim resolver ta todo resolvido. mai eu já estou

<sup>1134</sup> Informação cedida pela funcionária da rádio que recebe as mensagens dos ribeirinhos



sabendo do que aconteceu air, vamo viajar nesta teça no barco do rui peço que o Oriéis venha mim apanha nesta quinta feira arume a canoa do Zé Elias e traga a minha galoneira grandi peço pra Ieda que mande aqueli documento que ta dentro da quela bolsa.

Assina filho e cunhado Francisco Gomes da silva. 4X

A escrita dos textos está bem próxima da oralidade, considerando que tais textos são gêneros primários, no entanto não podemos afirmar que esses textos sejam uma mera representação da fala. Segundo Marcuschi (2010) isso não seria possível, já que fala e escrita são distintas uma da outra, porém contínuas. Essa informalidade e pouca complexidade nesses textos marcam esse gênero Mensagem de Rádio

É preciso deixar claro que esse hibridismo entre a fala e a escrita não se configura em um problema de escrita, que comprometa a compreensão das informações. A oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes (MARCUSCHI 2010, p. 17), e no caso dos textos aqui evidenciados essa informalidade e pouca complexidade marcam esse gênero.

Para além dos elementos textuais, ou questões de gênero, as análises consideram também o fato dos textos se materializarem por meio de um movimento específico: oralidade-escrita-oralidade. Dentro desse movimento procuramos evidenciar estratégias de escrita, coerções e injunções sociais que agem sobre esses sujeitos durante suas produções textuais.

Apesar de serem textos pessoais, ao escreverem os textos esses sujeitos não têm a mesma liberdade de dizer tudo, diretamente, posto que diferente das cartas e dos e-mails eletrônicos que chegam apenas a seu destinatário, com uma privacidade entre locutor e interlocutor, as mensagens de rádio não possibilitam essa privacidade, uma vez que esses textos chegam ao destinatário por meio de leitura em programas de rádio, logo não só o destinatário terá acesso às informações dos textos - todos aqueles ribeirinhos que estiverem com os rádios ligados escutando o programa de avisos também terão acesso a tais informações.

O que nos chamou atenção é que diante desse meio de circulação dos textos, que é divulgado publicamente, alguns usuários das mensagens desenvolveram estratégias de escrita para burlar essa publicidade dada às informações das mensagens de rádio. Vejamos uma transcrição de mensagem que apresenta tais estratégias:

Atenção

Romerito em seringal Valparaiso, comunidade Terra Firme de cima, aviso-lhe que sobre o que conversamos, ainda não foi resolvido nada, mas terei uma resposta esta semana.

Beijos da Esposa com saudade. Rosangela.

A nosso ver essas estratégias de escrita evidenciam uma espécie de coerção social sobre esses sujeitos que escrevem os textos, em que o modo de circulação dos textos-publicamente, influencia no modo como os sujeitos dizem, no que podem ou não dizer. A expressão presente nos textos transcritos acima: *aviso que o que vim resolver ta tudo resolvido* e *aviso-lhe que sobre o que conversamos, ainda não foi resolvido nada*, funciona no texto como uma estratégia de privacidade, para burlar uma publicidade. Não é de interesse dos autores das mensagens que todos os ouvintes do programa de avisos saibam o que ele foi resolver no centro urbano.

Esta outra transcrição evidencia uma tentativa do locutor em ocultar informações, burlando a publicidade, no entanto, em outro momento evidencia o que inicialmente não quer divulgar. Vejamos:

### Saudação

Atenção muita atenção jocimar no seringal Valparaíso comunidade Terra firme de cima aviso que venha o mais breve possível para participar de uma reunião nesta sexta-feira na secretária para tratar de assunto do seu interesse, aviso que traga todos os seus documentos. Avise pra o Jonas que venha também e traga os documentos dele e das meninas pra fazer o contrato de trabalho pois já começou as contratações. Assina do amigo e irmão João dos Santos.

Lendo essa mensagem de rádio podemos perceber que o locutor tentou ocultar parte das informações, usando a estratégia de escrita: *para tratar de assunto do seu interesse*, no entanto, quando ele tenta passar a mesma informação para terceiros interlocutores ele acaba mencionando o que seria esse assunto de interesse, *uma contratação de trabalho*.

A esfera de circulação dos textos acaba produzindo uma injunção social nos sujeitos que escrevem tais textos, tendo em vista que, o sujeito que comunica-se por meio do gênero mensagem de rádio sendo ciente do modo de circulação dessas mensagens tenta linguisticamente assegurar uma privacidade das informações.

No entanto essas estratégias de privacidade bastante utilizada não é regular, não é um recurso utilizado por todos os usuários dessas mensagens, alguns parecem não se importar com a privacidade, ou mesmo podem linguisticamente não se atentar para essas estratégias textuais que podem lhe assegurar uma certa privacidade.

Do mesmo jeito que encontramos textos que apresentam tais estratégias, também encontramos textos com informações bem pessoais, socioafetivas em que o locutor não utilizou nenhuma estratégia de escrita que pudesse preservar uma privacidade, como por exemplo a transcrição que se segue:

Euclezio estou sabendo que você já chegou e você está no miritisal no outro lado do rio na casa de alguém. você tá pensando o que? eu vou embora pra rio branco. Mas fique sabendo que eu não vou desistir de você não, por que eu te amo meu amor. eu choro feito uma criança por tua culpa. ofereço essa música para você Euclezio . qualquer uma do amado batista. De Vanda do trapicho.

Essa mensagem possui informações bem pessoais, em que a locutora expressa sentimentos para o interlocutor, sem apresentar nenhuma preocupação com o fato de seu texto ser lido publicamente em um programa de rádio.

Tanto as primeiras estratégias descritas, anteriormente, como essa nos permite pensar nas condições de produção desses textos, com determinantes para a construção dos enunciados presentes nas mensagens.

Destacamos aqui a importância que o suporte dessas mensagens tem para o modo como os sujeitos dizem/escrevem. Inicialmente o suporte é o papel, passar um texto da oralidade para a escrita já impõe o sujeito a pensar em como dizer, utilizar estratégias de escrita que sejam comuns ao gênero mensagem.

E considerando que os textos não vão chegar, em sua materialidade, ao destinatário, pois circulação destes dar-se-á em uma rede de comunicação pública, a Rádio, e que seus usuários tem ciência de que seus textos serão lidos e transmitidos publicamente por um programa de rádio, fica evidente que estes sujeitos ao escreverem tais textos sofrem injunções e coerções sociais.

A ideia de injunção social a que nos referimos é a trabalhada por Foucault (1996) em que ele menciona o controle que as instituições sociais exercem sobre o dizer dos sujeitos,

lhes fazendo a todo instante recorrer a estratégias de escrita que sejam próprias de um gênero vinculado a alguma instituição.

Partimos do pressuposto de que a Rádio é uma instituição social, com função comunicativa, que dissemina ideologias, que educa e que informa. Logo o trabalho da Rádio prestado a sociedade, de entreter, informar e educar por meio de diversos programas, principalmente os programas de transmissão de mensagens para os ribeirinhos exercem certas coerções sobre a escrita dessas mensagens.

Todos os textos verbais e não verbais produzidos ou circulados por/em instituições sociais norteiam certos controles e seleção de informações, sejam por meio de um trabalho de edição ou de estratégias de escritas utilizadas por quem produz os textos ou por quem os transmite, seja na rede de *internet*, na televisão ou na rádio.

O fato de alguns ribeirinhos se utilizarem de estratégias de escrita para ocultar informações, para que apenas o destinatário compreenda a mensagem, ou mesmo de outros não utilizarem tais estratégias, denota que uns compreendem as injunções que a Rádio enquanto meio de comunicação impõe. A visibilidade pública dos textos expressa na sua escrita conhecimentos linguísticos próprios de quem usa esse gênero mensagem de Rádio, enquanto outros não se importam ou não percebem tais injunções, ou ainda não tem conhecimentos linguísticos e do próprio gênero que utiliza, expondo suas ideias e informações livremente sem procurar formas ocultas de dizer.

Em releitura de Foucault, Gregolin (2006) enfatiza que o exercício da *função enunciativa*, suas condições, suas regras de controle, o campo em que ela se realiza estão no centro das reflexões de Foucault já que entre o enunciado e o que ele enuncia não há apenas relação gramatical, lógica ou semântica; há uma relação que envolve os sujeitos, que passa pela História, que envolve a própria materialidade do enunciado.

Acreditamos que esses textos, por nós destacados, evidenciam bem o exercício da função enunciativa desses sujeitos, em detrimento da materialidade dos textos, das regras e controles que o próprio gênero e a Rádio enquanto instituição social exerce sobre a enunciação dos ribeirinhos, dentro de um campo comunicativo.

E nesse sentido retornamos aos pressupostos Bakhtinianos em que:

[...] de fato o estilo linguístico ou funcional nada mais é que o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros apropriado a sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dada as condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico ( BAKHTIN, 1992. p, 283- 284).

Nesse sentido, os ribeirinhos diante da ausência da atual rede de informação e comunicação social que os centros urbanos dispõem, encontraram na Rádio um meio de se comunicar com seus parentes e amigos dos seringais dos afluentes do Rio Juruá. Tantos anos de uso dessas mensagens de rádio esses ribeirinhos criaram um estilo de escrita, consolidando um gênero discursivo - Mensagem de Rádio, enquanto principal prática comunicativa.

Os dados obtidos até então permitem algumas reflexões sobre práticas de leitura, escrita e oralidade, nessas comunidades ribeirinhas, que utilizam a escrita para comunicar-se de maneira bem peculiar e pouco comum nas grandes metrópoles, em que a escrita e a rádio se unem enquanto meio de comunicação.

## 5. Considerações finais

Diante dos apontamentos feitos nesse artigo, fica evidente que a relação dos ribeirinhos de Cruzeiro do Sul com a leitura e a escrita, está intimamente ligada aos gêneros primários. Seus textos enquanto práticas sociais apresentam um hibridismo entre escrita e oralidade, que em nada compromete a função enunciativa dos textos.

Embora, exista uma supervalorização da escrita em detrimento da fala, precisamos considerar que somos uma sociedade de oralidade secundária, que por tanto a depender das esferas sociais e das condições de produção os textos escritos podem se aproximar da oralidade<sup>1135</sup>. De acordo com Marcuschi (2010), quando se trata de uma distinção entre práticas sociais e modalidade de uso da língua, oralidade e letramento seriam:

[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização formal nos mais variados contextos de uso. [...] o letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro [...] letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita. (2010, p. 25)

Neste sentido, retomando os pressupostos introdutórios desse artigo, de que as práticas de leitura e escrita dos grupos populares, sobretudo aqueles não escolarizados, costumam ficar à margem da história da leitura e escrita, em detrimento do preconceito socialmente cristalizado de que a oralidade é sinônima de iletrado, ou de que a escrita é superior à fala, reiteramos aqui as inúmeras possibilidades que esses textos apresentam para incluir na ordem do discurso das teorias linguísticas, da própria história da leitura, experiências cotidianas do uso da língua, seja ela oral ou escrita.

Fica evidente que o uso da língua, mais especificamente da escrita, não requer obrigatoriamente um letramento escolarizado, esses usuários das mensagens de rádio mostram em traços firmes e inseguros sua relação com o universo da escrita, evidenciando que, não diferente de grupos escolarizados seus textos também apresentam regras, estratégias de escrita, injunções e coerções sociais.

O gênero mensagem de rádio enquanto gênero primário, historicamente, tem cumprido uma função sócio-comunicativa primordial para esses ribeirinhos que devido as condições sociais, históricas e culturais da vida nos seringais, esses sujeitos encontraram na escrita e no rádio um meio de fazer circular ideias, informações, avisos e comunicados.

Esperamos que ao término dessa pesquisa, que como mencionamos, possamos valorizar práticas de leitura e escrita dos sujeitos acreanos, que historicamente são pensados por meio de estereótipos como seres de cultura inferior, sem civilização. Por ora esperamos ter conseguido descristalizar o mito de que no Acre não existe comunidade leitora. E mais que isso, esperamos contribuir com a construção de uma nova história da leitura e escrita acreana, que contemple não só as práticas de letramento escolarizadas, mas também todos os usos da língua oral e escrita, consolidadas nas mais diversas esferas da sociedade acreana.

## Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes. São Paulo, 1992.

<sup>1135</sup> Segundo Ong 1982- 2011 uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, totalmente oral povos sem escrita e de oralidade secundária povos com escrita. Partindo desse pressuposto, nós brasileiros hoje somos um povo de oralidade secundária.

FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. *Bakhtin, Pêcheux, Foucault*. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 33-52.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de recontextualização*. Ed. 10. Cortez, 2010.

ONG, Walter. *Oralidade y estritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

## LEITURA, GÊNERO, RETEXTUALIZAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA RETÓRICA (TEXTOS ANTIGOS) NA FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES COMPETENTES

Veralúcia COGO (UFMG)<sup>1136</sup>

**Resumo:** O presente trabalho é parte de uma investigação que apresenta e retoma aspectos centrais da Pedagogia Retórica, tendo como foco principal a leitura e a produção textual no processo ensino-aprendizagem de alunos do Ensino Médio. Esta pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira etapa aconteceu em sala de aula com alunos do Ensino Médio profissionalizante do Curso Normal. Os resultados da pesquisa reafirmam a importância de investir na formação de professores para que atuem na formação de leitores e escritores desde as séries iniciais.

**Palavras-chave:** Leitura. Gênero. Retextualização. Produção Textual. Pedagogia Retórica.

### 1. Introdução

Este trabalho apresenta e retoma aspectos fundamentais da Pedagogia Retórica, tendo como foco central a leitura e a produção textual no Ensino Médio. O objetivo é extrair da Pedagogia Retórica princípios norteadores para a formação de leitores e escritores competentes. Para isto, foram levados em consideração alguns fatos históricos da Retórica desde o Século V a.C. (Grécia Antiga) até os eventos atuais.

Sobre o *corpus* teórico consideramos os trabalhos que discutem a Pedagogia Retórica: D'Angelo (1980), Fiandra (2002), Mosca (2001), Reboul (2004) e Amarante (2007), dentre muitos outros. Também, foram estudados outros teóricos sobre o texto, produção textual e retextualização como: Marcuschi (2007), Costa Val (2004) e outros.

Constatamos que a Retórica integra a tríade: *logos*, *ethos* e *pathos* e propõe a elucidação dos arranjos argumentativos de um texto, tornando possível apreender com precisão o discurso, o que facilita situar com clareza suas finalidades. Nesta perspectiva, ao destacar a função pedagógica da Retórica, Reboul (2004, p. 23) lembra que,

[...] ensinar a compor segundo um plano, a encadear os argumentos de modo coerente e eficaz, a cuidar do estilo, a encontrar as construções apropriadas e as figuras exatas, a falar distintivamente e com vivacidade, não serão retórica, no sentido mais clássico do termo?.

A crise no contexto escolar e os inúmeros desafios no campo da aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica demandam um retorno às origens da retórica. Nesse contexto, o conhecimento da Pedagogia Retórica constitui um passo importante, acessível a todos, independentemente das filiações teóricas.

Trata-se de uma perspectiva que vê o texto como discurso, que ganha sentido e significado numa relação de interlocução. E, com base nessa concepção de texto como argumentação é que propomos a retomada dos referenciais de análise da Pedagogia Retórica, identificando em suas bases teórico-metodológicas contribuições para o domínio da “*arte do falar e argumentação e da produção textual, tendo em vista o exercício da cidadania plena na contemporaneidade. do escrever*”, consideradas no contexto atual competências básicas para

<sup>1136</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil, e-mail: veraluciacogo@bol.com.br.

o aprendizado da argumentação e da produção textual, tendo em vista o exercício da cidadania plena na contemporaneidade.

É importante assinalar aqui, que retórica, no sentido mais restrito, aliás, sentido esse que mais nos interessa, e que identifica a Arte Retórica como à “faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão”, segundo a definição aristotélica, de acordo com Fiandra (2002) e outros.

Ainda sobre persuasão, de acordo com Aristóteles (1959) e muitas autoridades que o seguiam, esta é conseguida através de três tipos de prova (*pitis*) ou apelo persuasivo: 1. (*logos*) o apelo da razão; 2. (*pathos*) o apelo da emoção; 3. (*ethos*) o apelo persuasivo do caráter de alguém. A esses recursos, ele os denominava como meios de persuasão técnicos, quando o próprio orador inventa para incorporar a sua própria argumentação ou discurso que se dividiu nestes três tipos de prova (*pitis*), tantos quantas as instâncias da relação existente entre eles.

Para entender melhor esta proposta, é necessário estudar um pouco mais sobre a Pedagogia Retórica e seu papel na educação. Desde a antiguidade até os dias atuais, a retórica esteve sempre em consonância com a escolarização. Por isso, podia e pode-se dizer que, um princípio básico da pedagogia retórica era a ideia de que a habilidade de falar e escrever não eram e nem é meramente um produto de talento nato, mas que a instrução na teoria, aliada à prática, poderia se unir à habilidade inata a levar a excelência no falar e escrever.

Cabe aqui, ainda, lembrar que a partir das origens, podemos dizer que atualmente o apreço pelas contribuições da Retórica para o meio intelectual da educação tem-se afluído indiscutivelmente.

É importante frisar, que não é possível tentar entender, o que é a Retórica e suas modalidades, sem levar em consideração o processo histórico de sua formação e a evolução que sofreu desde o mundo grego até nossa contemporaneidade. Recordemos alguns breves contextos, a começar pela origem que a Retórica teve na Grécia antiga, no século V a.C. em Siracusa, na Magna Grécia, onde hoje é a Itália. Sua essência constitui na persuasão através da argumentação. Entretanto, a Retórica se desenvolveu após a consolidação da democracia ateniense, onde todos os cidadãos participavam em suas assembleias populares, quando todos os assuntos eram submetidos ao voto popular. Nenhum cidadão podia escapar à sua responsabilidade, e que muitas vezes incluía a justificativa de sua opinião perante uma platéia. O exercício dessa função política dependia da habilidade em raciocinar, falar e argumentar corretamente, por isso, era natural que houvesse uma demanda de professores que oferecessem a ‘educação política’. E, esses professores eram os sofistas considerados os primeiros protagonistas importantes da história da Retórica. Mestres na arte do bem falar, e que gozavam de grande reputação em sua época. Já em sua posteridade, o mesmo não se pode dizer, graças a Platão, pois o termo ‘sofista’ e de seus derivados tornaram-se pejorativos.

Outro famoso da retórica - Quintiliano – estudou as virtudes lingüísticas (lingüístico/moral/discursivo). Nesta época, os alunos eram ensinados a ouvir e ler, não meramente por idéias, mas para encontrar estratégias e técnicas úteis. Tais técnicas seriam adotadas e adaptadas para a sua própria fala e escrita através de vários tipos de imitação, que era o cerne da Pedagogia da Retórica.

De acordo com Marcuschi (2007) as atividades de retextualização devem ser estudadas, e, cuidadosamente, em especial, na passagem do texto oral para o texto escrito, não deixando de lado, é lógico, as outras modalidades de reescrita do texto, no cotidiano do aluno.

Finalmente, cabe assinalar que este trabalho está dividido em três partes. No item dois apresentamos de forma sintética princípios constitutivos da Pedagogia Retórica. Na terceira parte, com base na Pedagogia Retórica apresentamos uma proposta de trabalho didático-pedagógico para o ensino médio e superior, explorando diferentes gêneros e tipos textuais, em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM) (2002) que

propõem o desenvolvimento de competências e habilidades lingüísticas no nível interativo, gramatical e textual.

Nas considerações finais, apontamos algumas conclusões a que chegamos com este estudo e apresentamos algumas trilhas e desafios a serem assumidos pelo professor das diferentes disciplinas, tendo em vista a adoção da Pedagogia Retórica e suas contribuições, no que tange ao processo ensino-aprendizagem da leitura, gênero, retextualização e produção textual na formação de leitores e escritores competentes no Ensino Médio.

## **2. Desenvolvimento**

Neste tópico apresentamos, de forma sintética, o que apreendemos sobre a Pedagogia Retórica, entendida como “a arte do bem falar e do bem escrever”. Interessa a ela elucidar os arranjos argumentativos de um texto, tornando possível apreender com precisão o discurso, o que facilita situar com clareza as suas finalidades, escolhas, que emanam e as condutas incentivadas.

O domínio da retórica constitui uma competência importante e necessária para a formação do leitor e do escritor competente na contemporaneidade. A retórica, então, apresenta sentidos coincidentes à competência do bem falar e do bem escrever. Para a retórica, um argumento só é válido caso seja construído sob a base de uma boa argumentação. A falta de competência retórica desautoriza o aluno a ocupar com habilidade o espaço da cidadania.

Portanto, ensinar a argumentação é trabalhar com o pressuposto de que, a princípio, os sujeitos não ocupam o lugar político de seu dizer, e que só estarão em condições de ocupá-lo se desenvolverem a competência da argumentação.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, a retórica é o espaço do subjetivo, e que é opinativo. A argumentação entra para reforçar os aspectos lingüísticos, ocupando assim, o seu lugar de evidência de um bom raciocínio do pensamento racional que leva ao conhecimento de verdades do mundo real objetivado pela ciência.

Dentro desta perspectiva seria importante pensar: que sentido a escola constrói quando desenvolve estratégias de leitura, ensina a argumentar e a escrever textos? Interessa-nos muito, aqui, pensar a partir da retórica na pedagogia da produção textual e também na teoria da argumentação por serem lugares autorizados a construir concepções de texto, textualidade e textualização (COSTA VAL, 2004) para o ensino da língua, em todas as suas modalidades lingüísticas possíveis e importantes para este fim, que nos propusemos.

Por conseguinte, é importante ressaltar que as práticas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa necessitam considerar que há uma heterogeneidade de textos em nossa sociedade. Por essa razão, Dell’Isola (2007, p. 19) chama a atenção para o seguinte: “os professores de língua materna devem preocupar com a formação dos alunos; estes precisam ser proficientes leitores e produtores de textos”. O que mais nos interessa, neste contexto, é que esse aluno-leitor crítico seja capaz de atravessar os limites deste texto que lê, indo até mesmo para outros textos que o alimentam. Sobe essa perspectiva, dizem muitos outros teóricos, é múltipla.

O uso, portanto, da Pedagogia Retórica, no ensino médio trará uma importante contribuição para as aulas de Língua Portuguesa e, particularmente, nas aulas de leitura e de produção textual.

## **3. Leitura, Gênero, Retextualização e Produção Textual**

Valorizar as leituras e as produções escritas realizadas em situação escolar é de fato, desejável, porque há estudos nos alertando para o fato de que muitos alunos leem e escrevem



na escola apenas para fins de treinamento, com base em certos modelos e não como um ato interlocutivo (BRITTO, 2003; LEAL, 1999; VAL, 1998).

Quem escreve, na verdade, não deseja uma compreensão passiva, pois tal atitude apenas “duplicaria seu Na proposta que ora discutimos além de o aluno ser lido pelo professor, será também lido e discutido por toda a classe. Isso traz como consequência lógica, uma compreensão *responsiva ativa* por parte do leitor/ouvinte, que, não somente recebe, mas tenta compreender a significação de um discurso (BAKHTIN, 2000, p. 290). pensamento no espírito do outro” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Com as reflexões anteriores, o principal objetivo foi discorrer sobre a importância da Pedagogia Retórica e suas contribuições na formação de leitores e escritores competentes, iniciando com leituras estratégicas e ensino da produção escrita, direcionados aos alunos do Ensino Médio com base em textos escritos produzidos por eles mesmos, em situação de ensino-aprendizagem.

Trata-se de um trabalho que exercita novas formas de narrar, de dizer ou de contar um mesmo fato, uma atividade a que Marcuschi (2001) denomina retextualização. Essa modalidade, nesse caso, diz respeito a um “processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita”. Para isso, deve-se, no mínimo, compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Os professores podem, então, propor aos alunos a realização de atividades de retextualização, a partir de um texto-base, produzido pelos alunos da mesma classe e/ou de outras classes, levando em conta novas condições de produção.

#### 4. Considerações finais

Ao concluir este trabalho destacamos algumas considerações importantes tendo em vista a adoção da Pedagogia Retórica.

Começamos falando sobre o estudo da teoria da Arte Retórica e o importante papel que exerceu na sociedade do passado, na vida de grandes filósofos e pensadores das várias áreas do conhecimento, e que isso nos provocou uma avaliação de nossas concepções teóricas e práticas que, sem dúvida, vão interferir em nossa prática docente doravante..

É evidente que, a Pedagogia Retórica se constitui como um dos instrumentos importantes na formação do aluno, que pensa, argumenta e produz discursos, resgatando assim, a “*arte do bem falar e do bem escrever*”.

A partir disso, compreendemos que repensar as nossas práticas de “ensinagem” é mais que urgente, é urgentíssimo, pois o fazer pedagógico efetivamente, isto é, as ações cotidianas do ensino-aprendizagem precisam ser mais eficazes e significativas para a vida do aluno, num todo.

Só desta forma, todos os seguimentos responsáveis pela educação, mas uma educação compromissada com a qualidade e resultados ficarão felizes e conscientes do dever cumprido para com a sociedade, para o país, enfim, para o mundo, esse mundo globalizado e emergente, que se desponta, vorazmente, nestas primeiras décadas de um século tão promissor.

Finalmente, sabemos que o estudo não se esgota aqui, pois esta experiência aponta para a continuidade, para a valorização e retorno às origens da função da Pedagogia Retórica. Função esta, importantíssima nos diversos contextos do processo ensino-aprendizagem da língua e suas modalidades. Esse processo não está desvinculado das outras áreas do conhecimento, perpassando por um caminho mais abrangente que é o da pedagogia da interdisciplinaridade e da contextualização, observando assim, as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM) (2002) e da Lei maior que é a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996).

## Referências Bibliográficas

AMARANTE, Eliana. *O que é retórica*. [S.l.: s.n.], 2007.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1959.

BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A redação, essa cadela. In: BRITO, L. P. L. *Contra o Consenso*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação língua portuguesa*. São Paulo: UNESP, 2004.

D'ANGELO, Frank. *Process and thought in composition*. Cambridge: Winthrop Publishers, 1980.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. *Retextualização de Gêneros Escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FIANDRA, Regina Elena. *Retórica: da tradição à modernidade*. São Paulo: USP, 2002.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *A escrita aprisionada: uma análise da produção de texto na escola*. 1991. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. *Retóricas de ontem e de hoje*. [S.l.]: USP, 2001.

PARAMETROS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

## MEMÓRIA DISCURSIVA SOBRE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Mary Rodrigues Vale GUIMARÃES (UFG-CAC-PMEL)<sup>1137</sup>  
Grenissa Bonvino STAFUZZA (UFG-CAC-PMEL)<sup>1138</sup>

**Resumo:** Este artigo visa pensar a leitura discursiva de alunos de ensino médio. O *corpus* analisado foi coletado a partir de uma proposta de redação retirada do capítulo “Ler é só começar?”, do livro didático Português: língua, literatura, produção de texto (2005, p. 162-163-164-165-166), de Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel. Esses alunos deveriam escrever um memorial relatando experiências de leitura e como se sentiram a partir do momento que passaram a ter autonomia para ler. Essas redações materializaram discursos que emergiram da memória discursiva desses sujeitos revelando os dizeres implícitos na formação discursiva da qual fazem parte

**Palavras-chave:** Leitura. Memória discursiva. Ensino Médio

### 1. Introdução

Recorreremos à Análise de Discurso Francesa, doravante (ADF), para pensarmos a prática de leitura no Ensino Médio, que nos faz questionar a condição sócio-histórica das unidades escolares, uma vez que nos deparamos com dizeres de sujeitos alunos que enunciam em linguagem escrita a condição de não leitores no sentido discursivo do que é leitura. Em decorrência de uma época e um contexto histórico denominado estruturalismo, as instituições de ensino, privilegiam uma forma de ensinar calcada em regras, normas e limitam a prática de leitura do aluno em uma forma unidirecional que conduz o aluno a interpretar um sentido já dado no texto lido. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASÍLIA, 1999, p. 127 e 127) falam da importância de que “no mundo contemporâneo, conhecer as linguagens é uma garantia de participação ativa na vida social.” E podemos acrescentar que produzir sentidos dos textos veiculados socialmente é uma garantia ainda mais legítima, de participação cidadã nas questões sociais que perpassam o mundo contemporâneo. Sabemos que a memória, nos faz pensar em sentidos já ditos, historicizados, construídos ao passar dos anos. Dessa maneira os dizeres dos alunos nos remetem aos discursos que constituem a memória discursiva desses sujeitos.

Nessa perspectiva, o objetivo desse artigo é a partir das bases epistemológicas da análise de discurso, refletir como concepções sobre o processo de aquisição de leitura emergem dos enunciados dos sujeitos-alunos, revelando-nos uma memória discursiva que deixa implícitos o papel da escola, da família, dos amigos na prática de leitura diária do aluno, evidenciando, assim, as memórias de leitura do sujeito-leitor.

### 2. Leitura discursiva

---

<sup>1137</sup> Mestranda no Programa Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Goiás. Catalão (GO), Brasil. Membro do GEDIS – Grupo de Estudos Discursivos. E-mail: maryrodvale@hotmail.com

<sup>1138</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Araraquara, tendo realizado parte de sua pesquisa na Université de Paris XII – Val-de-Marne. É professora e pesquisadora do Departamento de Letras na Universidade Federal de Goiás. Catalão (GO), Brasil. Coordenadora do GEDIS – Grupo de Estudos Discursivos (site do grupo: <http://www.letas.catalao.ufg.br/gedis/>). E-mail: grenissa@gmail.com

Ao pensarmos em leitura no sentido discursivo, buscamos em (Orlandi, 2001) que a palavra leitura é polissêmica, porque possui várias acepções. Desde “leitura de mundo” que pode ser usada para textos orais e textos escritos, como construção de uma teoria de determinado autor, em outro sentido, pode-se entender leitura como alfabetização que é o aprender a ler e escrever da escola. No entanto, neste trabalho nos ocuparemos apenas dos sentidos de que leitura é interpretar e compreender um texto enquanto objeto empírico. Assim consideramos que

a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. (ORLANDI, 2006, p. 193)

A interação entre o leitor e o autor do texto é condição para que haja produção de sentidos, pois se não o processo de leitura fica restrito ao exercício de decodificação de uma língua .

De acordo com o constructo teórico da análise do discurso ao produzir um texto, no ato da escrita o autor já prevê um leitor para o texto. Orlandi (2001, p. 9) diz que trata-se “ do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser seu ‘cúmplice’ quanto um seu ‘adversário’.” Em questão de leitura, portanto, podemos dizer que há uma relação dos envolvidos que exige trabalho, disposição, produção.

Quando o “leitor imaginário” não coincide com o sujeito-aluno que é o leitor real, abordado neste trabalho, não há produção de sentidos do que é lido, o que acarreta um distanciamento do aluno do universo da linguagem verbal que é imprescindível à uma profícua formação escolar e conseqüentemente possibilidade de ingresso na carreira acadêmica.

No entanto é necessário considerar que

O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores; também não está em um outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na unidade a partir da qual eles se organizam. Daí haver uma característica indefinível do texto que só pode ser apreendida se levarmos em conta sua totalidade, sua unidade.(ORLANDI, 2006, p. 180)

Dessa forma, entendemos que para o sujeito-aluno compreender e interpretar um texto faz-se necessário que informações como quem é o autor do texto, em que contexto sócio-histórico, este texto foi escrito, ou seja, quais foram as condições de produção deste texto e em que condições de produção este texto chegou até o aluno leitor, sejam consideradas.

Ao partirmos da Análise de Discurso para interpretarmos qualquer enunciado, devemos sempre levar em conta a ideologia que perpassa todo e qualquer enunciado. Orlandi (2009, p 46) diz que “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer.” Por isso, ao pensarmos um *corpus* em que o enunciador fala de sua condição de leitor e ele apresenta essa enunciação materializada numa produção textual como “trabalho”, ou “trabalho de Português”, interpretamos esse dizer produzido por um sujeito histórico atravessado pela ideologia que o constitui como um trabalhador e que entende a atividade escolar como uma obrigação árdua e não como uma atividade que lhe trará conhecimento e reconhecimento.

Não podemos deixar de dizer que

O sentido é assim uma relação determinada pelo sujeito – afetado pela língua- com história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. (ORLANDI, 2009, p. 47)

Faz-se necessário pontuar que as redações que foram selecionadas para compor o *corpus* da pesquisa foram produzidas numa instituição escolar que possui uma clientela extremamente heterogênea, haja vista que sendo a única unidade educacional do município, recebe alunos da cidade com diferentes formações sócio-históricas, congregando alunos citadinos e alunos advindos da zona rural. Assim esses alunos são assujeitados por uma formação discursiva que determina o que é possível dizer dentro de um determinado espaço social ocupado por eles.

### 3. A questão da memória

Os discursos materializados pelas produções textuais dos alunos revelam sujeitos assujeitados pela ideologia da qual fazem parte.

Pêcheux (2009, p. 146) diz que

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.

Quando o aluno intitula uma redação com: “A primeira vez!”, podemos entender como um implícito que emergiu da memória discursiva desse aluno, pois esse título remete a diálogos sobre vida sexual dos adolescentes e não é um título comum numa redação sobre leitura, mas é comum em revistas mensais veiculadas pela mídia, destinadas ao público adolescente.

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, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 2009, p. 146)

Ainda nos pautamos em Pêcheux (2009) para pensarmos como os discursos funcionam, pois sabemos que tudo o que é falado, escrito, enunciado enfim, já foi dito em outro lugar, num outro momento, mesmo assim cada enunciação é única e irrepetível porque é produzida por um sujeito sócio-histórico-ideológico. Assim a memória discursiva, pode ser chamada de interdiscurso que compõe os dizeres dos sujeitos. O que está materialmente constituído está balizado na formação discursiva que compõe o interdiscurso presente nos dizeres dos nossos sujeitos em questão, pois nos deparamos com expressões variadas que nos indicam como as produções textuais caracterizam o

discurso transversal [que] atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como

“sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita. (PÊCHEUX, 2009, p. 154)

As redações que tinham como tema reconstituir a memória do aluno sobre como foi o início da experiência como leitores e como se sentiram quando passaram ter autonomia para lerem o que quisessem, nos revelaram que a leitura estava presente na memória deles muito mais como decodificação da língua do que como produção de sentidos. Através de enunciados que intitularam a produção textual como “trabalho de língua portuguesa”, percebemos como o aluno percebeu essa proposta mais como uma atividade estruturalista para cumprir uma disciplina do que um momento para reflexão e redirecionamento da sua prática de leitura diária. No livro *Papel da Memória*, Pêcheux (2010, p. 52) fala

que “a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge, como acontecimentos a ler, vem restabelecer os “implícitos” (que dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

#### 4. Discurso e dialogia

Ao nos propormos analisar enunciados recortados dos dizeres de sujeitos-alunos inseridos num contexto escolar, jamais poderíamos prescindir dos estudos bakhtinianos para o nosso trabalho. De acordo com Bakhtin/Volochinov, 1988, p. 112

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se tiver ligada ao locutor por traços sociais mais ou menos estreitos ( pai, mãe, marido, etc.)

Os recortes analisados são significantes das condições de leitores em que os alunos se inscreveram num texto em que expressaram sobre suas memórias de leitura, e o interlocutor real desse texto foi o professor de língua portuguesa, portanto o aluno quis travar um diálogo com o professor sobre suas reais condições de alunos não leitores. O sujeito-aluno inserido num contexto real de não interpelado pelas propostas de leitura estabelecidas na escola e o sujeito-professor inscrito num contexto de ineficiência das atividades propostas.

A dialogicidade linguística é constituinte da importância dos estudos bakhtinianos para pensarmos discursos perpassados em enunciados de sujeitos-aluno, uma vez que esses discursos, são materializados em dizeres que têm como interlocutor a figura do professor. Se a formação profissional do professor de língua portuguesa os orienta para desenvolver habilidades como, ler fluentemente e autonomamente, construir significados, valorizar, também, a leitura literária brasileira, a leitura de impressos como revistas, jornais, entre outros, como se deu a relação dialógica entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor?

Neste recorte podemos perceber as lacunas deixadas, acumuladas com o tempo nos dizeres de um sujeito que não se considera leitor e reivindica um outro tipo de linguagem para “ler”, dessa forma, enuncia suas dificuldades:

“Como adoro desenhos nos livros é difícil encontrar também. Confesso que sou ruim em ler e interpretar uma história pois tenho dificuldades. Por isso

eu não leio por causa de falta de entender. Mais já para os jovens que gostam de ler é muito bom, pois é bom ver que alguns se interessam por livros e conhecem a importância.”

Assim constatamos como “a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social” (ACHARD, 2010, p. 110 ), uma vez que confessar-se “ruim em ler e interpretar uma história”, faz parte dos dizeres de muitos sujeitos em idade escolar e adultos que concluíram o ensino médio.

## 5. Análise do corpus

O *corpus* para análise foi coletado a partir de uma proposta de redação retirada do capítulo “Ler é só começar?”, do livro didático Português: língua, literatura, produção de texto ( 2005, p. 162-163-164-165-166), de Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel. Quando finalizamos o estudo do referido capítulo e interpretamos o texto “Bom de ouvido”, de Ana Maria Machado, passamos para a parte de escrita de uma espécie de memorial onde o aluno deveria relatar, “como foi o início de sua experiência de leitura”. A proposta mencionava ainda a importância do aluno se lembrar de “como aprendeu a ler ( e escrever) e de como se sentiu a partir do momento em que passou a ter autonomia para ler e escrever o que quisesse” e ainda “se for um leitor apaixonado, conte como o encantamento pelos livros começou e o que eles significam em sua vida, até hoje”. Ao ler essas produções percebemos como os enunciados revelavam sujeitos-alunos inscritos em um lugar comum de não leitores, ou seja, estudantes que evidenciam a problemática da questão cultural brasileira. Assim, quando nos deparamos com o seguinte enunciado: “Bom, quando comecei a ir a escola era tudo novo, tudo diferente no começo era só brincar não tinha ideia do que era ler. Comecei com bastante dificuldade, pois a escola e a leitura não fazia parte do meu dia-a-dia.” Percebemos o quanto esse sujeito-aluno, naquele contexto lembrado na redação, ainda criança, estava distante do universo da linguagem verbal escrita, ele revelou que a leitura não fazia parte do dia-a-dia dele e assim fala da dificuldade que teve quando iniciou nesse universo da cultura letrada. Também vemos essa mesma situação nesse outro enunciado

“Bom vou contar como aprendi a ler. O começo das minhas aulas foi muito “difícil”. Comecei a estudar com 8 anos de idade e quando eu fazia a segunda série e ainda não sabia ler, então na terceira semana de aula eu entendi que para ler é só prestar atenção nas letrinhas que foi a “primeira vogais” que aprendi, depois o alfabeto e outras por diante. Então foi nesse momento que comecei a aprender a ler e foi aí que aprendi. Foi uma emoção tão grande demais, fiquei muito feliz”.

Mesmo sem ter consciência eles são perpassados pela ideologia do conhecimento necessário à vida cotidiana “Sei que a leitura revela muitas curiosidades. Nos dá grande sabedoria. A leitura é algo muito importante.”

Bakhtin diz que

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 p. 95)

Muitos alunos ainda pensam que ler é dominar os cânones literários: “Com o passar dos anos me interessei muito por livros de autores famosos, tais como Manoel Bandeira, Machado

de Assis e outros, porém confesso que os li somente por seus nomes já serem renomados na história literária.” No entanto

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 113)

Quando o aluno enuncia que “me interessei muito por livro de autores famosos” é necessário levar em conta que foi a palavra de um aluno para um professor e o aluno sabe da importância de se inscrever como um “bom aluno”, atento ao que o professor deseja ouvir.

Infelizmente, a escola como um local propício para que o sujeito-aluno adquiria essa capacidade de ler, é ineficiente, pois o “momento privilegiado de interação”, o lugar adequado para a essa atividade intelectual, não existe. A escola brasileira apresenta sérias falhas estruturais que afetam o fazer pedagógico do professor, como espaços físicos que corroborem para a efetiva prática do leitor, como, por exemplo, bibliotecas organizadas com acervos variados, salas amplas, arejadas, organizadas, inclusive laboratório de informática conectado à internet para acesso aos mais variados gêneros textuais. Essas são condições *sine qua non* para fazer da escola um espaço de formação de leitores de acordo com a perspectiva discursiva.

A necessidade dessas condições é ratificada com os seguintes enunciados:

“Me lembro quando um tio meu me trouxe uma caixa de gibis, comecei a ler e li todos. Hoje eu não sou muito de ler mas minha mãe me incentiva a ler sempre me dá dinheiro para comprar as revistas que eu gosto de ler.”

“Foi minha mãe que me ensinou a ler e a escrever. E sempre me incentivava a ler, meu pai trazia livros da livraria onde trabalhava e ainda comprava gibis e eu ficava enchendo a paciência da minha irmã e da minha mães para ler para mim. Depois me apaixonei por poemas, adorava as rimas e os poemas que falavam de amor.”

Sabemos que muitas vezes o texto é utilizado para “estudos” gramaticais, fazer análise sintática e o sentido desse texto é deixado de lado. Mesmo sem ter consciência o aluno tem uma memória de aprendizado da língua estrutural como se isso fosse o “ler” proposto na atividade de redação, ou seja ler em uma perspectiva discursiva. “Quando eu tinha 4 anos minha família começou a me ensinar a ler e escrever. Primeiro eles me ensinaram o a, e, i, o, u, Depois o, ba, be, bi, bo, bu e assim por diante. Então quando eu fui para a escola, eu já sabia ler e escrever, pois já comecei direto no pré”.

O discurso não é reiterável pois cada enunciado proferido foi expresso por um sujeito social, num determinado contexto histórico. Contudo todo discurso é pré-construído e o sujeito é inserido numa formação discursiva que representa a sua ideologia. Nesta materialidade o sujeito- aluno deixa evidente a ideologia da qual faz parte e as formações discursivas que constituem o seu dizer

“Bem eu comecei a ler quando eu tinha seis anos de idade, eu sempre quis ter vocação para leitura, mas nunca consegui, porque sou bastante preguiçoso e também sou muito ocupado, quando eu era pequeno eu gostava de ler livros com contos de fadas, mas hoje eu não leio mais, sou muito estudioso, gosto muito de ficar “atoa”, mas nunca



consegui, porque meu pai não deixa sempre coloca eu trabalhar, minha mãe sempre fica me falando para que eu leia mais, mas eu não gosto de ler.”

Nesse recorte podemos pensar a partir de Bakhtin e Pêcheux (GUILHERME,2013) inúmeras questões epistemológicas que nos é interessante. Desde a questão do signo ideológico, passando pelo discurso que de acordo com Bakhtin (GUILHERME,2013) é social e dialógico por natureza e para Pêcheux(GUILHERME, 2013) o discurso só tem sentido pensado em sua historicidade e nas relações interdiscursivas, formação discursiva, e é lógico o sujeito. No entanto o que mais é evidenciado inconscientemente nesse enunciado é o interdiscurso presente ou “palavras de outros”. Quando o sujeito enuncia “vocaçao para a leitura”, percebemos o discurso religioso inscrito, pois para ler deve haver um chamado, uma vocação? “Nunca consegui ler, porque sou bastante preguiçoso” nos remete discursos que inacreditavelmente perpassam os dizeres de professores sobre alunos que não leem ou não têm prática de leitura. “Também sou muito ocupado” atesta o discurso das pessoas que tem sua força de trabalho explorada pela classe dominante, uma vez que ocupar-se no sentido de produzir de construir algo deveria ser algo natural e não uma situação que obriga o sujeito a abrir mão de atividades prioritárias. E finalizamos essas reflexões com esses dizeres de Bakhtin/Volochinov, 1988, p. 95 “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.”

## 6. Considerações Finais

Ao pretendermos refletir sobre a memória discursiva de sujeitos-alunos inseridos no contexto da instituição escolar pública brasileira, podemos perceber a heterogeneidade dos discursos emergidos nos dizeres dos alunos que enunciaram através das memórias de leitura. Ter “vocaçao para leitura”, “sou bastante preguiçoso”, “eles me ensinaram o a, e, i, o, u”, são expressões “já-ditas”, enunciadas em outro contexto histórico, que pertencem a uma formação discursiva que constrói o interdiscurso dos dizeres das redações. Ao enunciar sobre leitura o sujeito-aluno não se posiciona criticamente, pontuando questões inerentes ao processo ensino-aprendizagem que foi construído ao longo de sua formação escolar no ensino fundamental. Todas as palavras, signos ideológicos por excelência revelam dizeres que mesclam expressões atuais com expressões guardadas na memória, de sujeitos vitimados por concepções, práticas pedagógicas, que (des)constróem a postura do aluno enquanto sujeito Outro do processo ensino-aprendizagem.

Alguns recordaram “meu tio trouxe uma caixa de gibis, comecei a ler e li todos”, “foi minha mãe que me ensinou a ler e a escrever”, que nos revelam implícitos revelados da importância da família no processo de aprendizagem do aluno. Num processo de aquisição de conhecimento, a família, a escola, os amigos têm papel fundamental e de alteridade, uma vez que o sujeito descentrado da ADF, é sempre o outro. Segundo Guilherme, 2013, p. 272 “o Eu se encontra numa permanente relação com um exterior que o determina, ou seja, não se encontra/apresenta sob uma forma fechada em si.”

Enfim, pelo viés do discurso ler não é só começar, leitura envolve “espaço discursivo”, a “leitura é produzida” e as memórias dos sujeitos-alunos nos indicaram a necessidade de rever o processo histórico da prática de leitura no ensino médio.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4ª edição., São Paulo: Hucitec, 1988.

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. *Português: língua, literatura, produção de texto*. Vol.1. 1ª edição., São Paulo: Moderna, 2005.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e Leitura*. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed., Campinas: Pontes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1999.

*Papel da memória* / Pierre Achard...[et al.] tradução e introdução: José Horta Nunes - 3ª Edição, Campinas, SP : Pontes Editores, 2010.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandie. ET AL – 4 ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009

GUILHERME, Maria de Fátima F. Bakhtin e Pêcheux: Atravessamentos teóricos. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa(Org). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Série Bakhtin: inclassificável; v. 3. p. 259-279

## O ENSINO DE LÍNGUA ESCRITA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Alcicleia Souza VALENTE (UFAC)<sup>1139</sup>  
Elisabete Carvalho de MELO (UFAC)<sup>1140</sup>

**Resumo:** Esse trabalho apresenta uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, enfatizando, principalmente, as práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento em que se trabalha a aquisição da alfabetização e desenvolvimento da leitura e escrita. Consideramos os estudos de Kleiman (1995; 2005), Soares (1999) e Tfouni (1992; 1995; 2010) que tem fomentado discussões sobre os termos alfabetização e letramento, escrita e leitura, apreendidos na formação inicial e continuada de professores. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, em andamento, e, consiste numa possibilidade de compreender os impactos dos PCN para a formação de professores/alunos/leitores.

**Palavras-chave:** Leitura/escrita. PCNs de Língua Portuguesa. Formação de professores.

### 1. Considerações Iniciais

Desde as duas últimas décadas do século XX, o ensino de Língua Portuguesa tem sido um ponto incisivo nas discussões pela melhoria e qualidade da educação no Brasil. E, no que diz respeito ao fracasso escolar na educação básica, mais precisamente nos anos iniciais do ensino fundamental, as discussões têm se acentuado sobre a questão da leitura e da escrita, considerando as atuais necessidades para a formação de leitores, levando-se em conta as transformações sociais decorrentes da consolidação de uma sociedade letrada.

Nesse sentido, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN, o documento norteador do ensino da língua escrita, surgiu o interesse em pesquisar as possibilidades de trabalho propostas por esse documento e os impactos na e para a formação de professores/leitores.

Nessa perspectiva, este trabalho apresenta uma análise dos PCN de Língua Portuguesa dando ênfase, principalmente, às práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao ensino de língua escrita, bem como os subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho de alfabetização e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Subentendemos que os PCN de Língua Portuguesa podem contribuir com objetivos, conteúdos e didática para o ensino da leitura e da escrita, diferente de uma coleção de regras, as quais os professores devem ou não cumprir.

De acordo com esse documento norteador do ensino de língua portuguesa, a linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado, a produção de textos orais e escritos. Para conduzir o aluno ao domínio da linguagem escrita, o professor deve atuar como o mediador entre a criança e o seu objeto de conhecimento, orientando-a na leitura e escrita de diferentes tipos de textos em variados gêneros discursivos.

Nessa perspectiva, os PCN de Língua Portuguesa orientam o professor a executar seu trabalho, partilhando dos objetivos educacionais de fazer com que as crianças se apropriem dos conhecimentos escolares sobre a leitura e a escrita.

---

<sup>1139</sup> Universidade Federal do Acre. Rio Branco (AC), Brasil. E-mail: alcicleia\_@hotmail.com

<sup>1140</sup> Universidade Federal do Acre. Rio Branco (AC), Brasil. E-mail: elisabete\_melo3@hotmail.com

Nesse artigo, apresentamos uma análise dos PCN de Língua Portuguesa, no que diz respeito à formação de leitores na perspectiva do letramento. Trata-se de uma pesquisa, em andamento, que tem por objetivo, identificar e analisar as influências/contribuições das disciplinas de ensino de língua escrita no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, na prática docente de egressos do referido curso, no que diz respeito ao ensino da leitura.

A análise realizada privilegia estudos de Kleiman (1995; 2005) sobre alfabetização e letramento e formação de professores, bem como os estudos sobre concepções e práticas de alfabetização e letramento, de Soares (1999) e ainda, Tfouni (1992; 1995; 2010), sobre as concepções de alfabetização e letramento, escrita e leitura, apreendidos na formação inicial e continuada de professores.

A contribuição desta análise consiste em uma possibilidade de compreender os impactos dos PCN para a formação de professores leitores, conseqüentemente, alunos leitores.

## 2. Sobre os PCN – Língua Portuguesa

Pode-se dizer que os PCN de Língua Portuguesa têm como objetivo, ajudar o professor a executar seu trabalho, partilhando dos objetivos educacionais de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos sobre a língua escrita, necessários para a comunicação e formação de um sujeito crítico e consciente de seu papel na sociedade.

De antemão, nos remetemos ao trabalho de Silva (2001), sobre *os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis?* ao afirmar que “na academia, as habilidades de leitura e escrita do professor que ensina ler e escrever são muito questionadas”. E, em relação à “leitura e (in) compreensão” do texto desse documento, concordamos quando ela diz:

“[...] que o texto parece dialogar com pares acadêmicos da área da linguagem, pois, desde a introdução, aborda diversos conceitos, na maioria das vezes, definidos superficialmente, pressupondo um conhecimento prévio das pesquisas que, na grande maioria das vezes, o professor ignora, pois circulam apenas no âmbito acadêmico”. (2001, p.101)

Nas bases legais que sustentam os PCN, temos a Constituição apontando que a educação é dever do Estado e da família, de modo a se ter preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Em relação aos conteúdos, ela coloca que se devem elaborar conteúdos mínimos e comuns, a serem trabalhados em todo o território nacional, de maneira que todos possam ter uma formação comum. Mas, é importante que também se assegure por parte dos Estados e Municípios o respeito aos valores culturais e artísticos peculiares de cada região.

Em consonância a LDB no art.1º inciso 2º diz que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. No art. 9º parágrafo IV: “estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Além do art. 32, parágrafo I enfatizando que: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Desse modo, entendemos que a finalidade da LDB é ajustar os princípios enunciados no texto constitucional para a sua aplicação a situações reais e peculiares que caracterizam a ação didática nas diversas regiões do país. E considerando a multiplicidade de realidades do país, ela é uma lei indicativa e não resolutiva das questões do dia-a-dia. Portanto, trata das questões da educação de forma generalizada e sintética, sendo o detalhamento do funcionamento do sistema, objeto de decretos, pareceres, resoluções e portarias.

Então, subentendemos que os PCN de Língua Portuguesa não é uma coleção de regras que pretende ditar o que os professores devem ou não fazer. Mas é uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino da língua materna. E em nossa análise consideraremos a prática da leitura e da escrita voltadas para a formação de leitores.

De acordo com as indicações dos PCN de Língua Portuguesa a linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. E, os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Sendo assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com os pressupostos teóricos de Kleiman (1995) o ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado para a função social da língua, e, tem como eixo central a realização discursiva do gênero de modo a explicar o seu uso efetivo - da língua. Para isso, estabelece que os conteúdos sejam organizados partindo do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; em que os indivíduos se apropriam dos conteúdos e os transformam em conhecimento próprio.

E, é por meio dessa importante ação que o indivíduo pode expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas.

A partir da nossa análise, dentre as bases teóricas que fundamentam o PCN de Língua Portuguesa destacamos: Bakhtin (1992); Bronckart (1985); Cagliari (1990); Ferreira, et al (1987) e Kleiman (1989). Tal destaque deve-se a nossa percepção de que esses autores têm uma visão crítica em relação à linguagem e ao ensino de língua escrita, bem como o processo de produção e compreensão do que deve/e como ser ensinado e de como verificar o que foi ou não aprendido. Isto, partindo do princípio de que os PCN defende que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental devam ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

Tendo em vista, que a organização de conteúdos pressupõe uma ordem cíclica, isto é, os conteúdos se repetem ao longo da formação, o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a garantir a continuidade do que foi apreendido no ciclo anterior e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado no período. Portanto, é necessário que após a realização de atividades se faça a verificação do que foi ou não aprendido.

É a partir da relação estabelecida entre ensino e aprendizagem que se torna possível ao professor compreender melhor porque alguns aspectos dos conteúdos abordados foram mais bem aprendidos que outros ou não, e, desse modo, podendo então acessar informações mais precisas para modificar a sua intervenção e práticas, para um trabalho de maior qualidade. Para isso, é necessário que ele tenha o conhecimento e a clareza acerca das concepções que envolvem o ensino da língua escrita.

### **3. Análise de algumas concepções pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa apresentadas pelos PCN.**

Nas linhas e entrelinhas dos PCN projetam-se algumas concepções que julgamos serem bem pertinentes para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente as que dizem

respeito à linguagem e alfabetização. A partir dessas concepções realizamos algumas reflexões consideradas imprescindíveis para problematizar a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa.

Sobre a concepção de linguagem nos PCN, verificamos que há uma aproximação com o conceito de linguagem proposto por Bakhtin (1988) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em que a linguagem é tratada como uma prática social que se modifica historicamente e que modifica os sujeitos que a produzem. Isso fica claro na seção dos PCN “*Linguagem, atividade discursiva e textualidade*”, em que a linguagem é entendida como:

[...] uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. (1998, p. 22).

Implicitamente este trecho nos permite pensar a linguagem enquanto uma ação que se realiza nas práticas sociais que estão ligadas a história dos grupos sociais. Essa concepção de linguagem é abordada no referido documento considerando a existência de uma linguagem verbal e não verbal, a utilização de gêneros primários e secundários. Embora categoricamente os termos primários e secundários sejam utilizados, são mencionados quanto a diferentes tipos de gêneros de textos.

A concepção de alfabetização trazida pelos PCN diz respeito à aquisição da escrita alfabética, ou seja, do código escrito, apresentando uma nova proposta de alfabetização, que não se limita mais a exercícios de redação e treinos ortográficos e gramaticais que remete a uma prática pedagógica meramente funcional e mecânica. Propõe o uso efetivo da linguagem como uma possibilidade de metodologia para o processo de alfabetização, ou seja, as práticas e vivências dos alunos, em contextos reais de leitura e escrita, o que nos remete a possibilidade de uma alfabetização por meio do letramento, proposta por Soares (1999). No entanto, não se realiza uma discussão sobre o termo letramento, muito menos uma distinção entre alfabetização e letramento.

O conceito de letramento é trazido sucintamente em, apenas, uma nota de rodapé:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (1998, p. 21).

Para Silva (2001) a não abordagem mais enfática dos termos alfabetização e letramento nos PCN pode perpetuar um equívoco por parte dos professores, no que diz respeito a esses dois termos, a associação dos mesmos como sinônimos.

Soares (1998) tem fomentado discussões sobre a compreensão que os professores têm desses dois termos, que quase sempre são tratados como sinônimos, no entanto, a autora enfatiza que tratam-se de processos bem distintos, sendo a alfabetização/alfabetizado aquele que sabe ler e escrever, e o letramento seria o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo ao se apropriar da escrita.

Ainda sobre a concepção de letramento, Kleiman nos diz que:

O letramento é aqui considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de um funcionamento têm implicações importantes para

as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. (1995, p. 11).

Tfouni (1995) por sua vez, destaca que

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (p.20).

Nesse sentido, os PCN também abordam o letramento enquanto prática social, todavia, enfatizam a necessidade da escrita, ou seja, o documento privilegia o letramento escolarizado, evidenciando uma “relação entre letramento, escolarização e ensino formal”. (TFOUNI, 1995, p.33).

É a partir dessas concepções que se estruturam, no documento, as instruções definidoras dos conteúdos e objetivos de Língua Portuguesa, que de modo geral, teria como objetivo, preparar os sujeitos para um mundo letrado, como exigência, o uso efetivo da língua oral e escrita.

Para alcançar esse objetivo, aos PCN de Língua Portuguesa propõem dois eixos básicos, “o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua”. (1998, p.43), tendo como conteúdos, práticas de leitura e produção de textos. No entanto, nossas experiências enquanto professoras indicam que o que ainda prevalece na escola são os exercícios de escrita e estudo da gramática, se sobressaindo atividades de escrita/cópia em detrimento de atividades de leitura.

Nesse movimento de análise dos PCN, verificamos uma proposta de ensino que visa justamente romper com um ensino de Língua Portuguesa pragmático e funcional, contudo, a abordagem feita no documento parece não contemplar discussões mais consistentes sobre questões específicas sobre o letramento e alfabetização e seus processos de ensino e aprendizagem.

Assim, consideramos também em nossa discussão a relevância de órgãos governamentais e instituições privadas na elaboração e veiculação de outros mecanismos do saber através de um conjunto de regras e normas a serem cumpridas pelos professores, o currículo prescrito e o currículo moldado, permeados por conflitos ideológicos sociais, econômicos, políticos e culturais.

#### **4. Entre o saber e o fazer: currículo prescrito e currículo moldado, possibilidades e impactos**

Destacamos o Ministério da Educação e Cultura - MEC, como definidor de políticas curriculares que devem ser comum a todo território nacional, nos levando a perceber a importância da Secretaria Estadual de Educação, das escolas e editoras na apresentação dessas políticas aos professores através dos livros didáticos e dos planos de curso.

Os PCN - currículo prescrito - direcionam os gestores, coordenadores, professores e comunidade na elaboração do projeto político pedagógico da escola para que na prática o professor o execute. No entanto, cabe ao professor, em sua prática na sala de aula, selecionar textos que despertem o interesse e façam parte das práticas sociais dos alunos, levando-os a construir competências linguísticas através da variedade dos gêneros textuais que circulam na escola e das práticas de letramento das quais eles participam.

Percebemos que estamos longe de superarmos os conflitos em torno do currículo prescrito, cujo valor simbólico reflete-se na prática. As diferentes concepções, quer seja na visão tradicional que não vê na relação cultura/educação/currículo um terreno conflitivo, quer seja na concepção crítica, que afirma que não existe uma cultura de sociedade unitária,

homogênea e universalmente aceita, mostram que o currículo tem um papel importante na orientação do ensino.

Em seu caráter de seletividade que obedece a critérios bem definidos, pois estes são impressos pelos valores momentâneos de uma sociedade, e no reconhecimento de que o currículo é perpassado por relações de poder, identificamos como sua fonte, a cultura, mas sabendo que nem todo conhecimento disponível em uma determinada cultura pode estar incluído nele. Apple (1989), assim, analisa esta questão:

“[...] a educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (1989, p.59)

Nesse sentido, concordamos quando Apple (2000) analisa justificativas governamentais, para a exigência de um currículo nacional, atreladas a um rigoroso processo de avaliação:

“[...] mesmo com a suposta ênfase em avaliações abrangentes e outras formas mais flexíveis de avaliação defendida por algumas pessoas, nada há que justifique a esperança de que, o que será finalmente e permanentemente instalado- mesmo que somente em razão do tempo e dos custos – será algo diferente de um sistema massificado e padronizado de provas de lápis e papel.” (2000, p.75).

Para esse teórico, o que na realidade se oculta é a imposição de uma cultura comum que, na verdade, realça os interesses dos grupos hegemônicos, deixando de levar em consideração a cultura e os interesses dos grupos minoritários. Desta forma, destacamos que o documento curricular analisado para o Ensino de Língua Portuguesa deveria servir apenas como indicador para nortear na seleção dos conteúdos escolares, no entanto, acaba tornando-se determinante para que esta seleção ocorra, servindo na verdade, não como parâmetros, mas sim como definidores da seleção de todos os conteúdos.

## 5. Considerações Finais

Considerando que o que foi exposto nesse texto é fruto de discussões recentes, fortemente presentes nas novas políticas públicas de educação, a depender do momento histórico em que se deu a formação de alguns professores, esta pode não ter contemplado discussões sobre as concepções de letramento e alfabetização, assim como, a proposta de alfabetizar letrando que implicitamente é apresentada pelos PCN.

Neste sentido, os cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, precisam considerar os estudos sobre alfabetização e letramento, para que os professores que ainda não compreendem a alfabetização como um dos processos de letramento (Kleiman, 1995) possam vir a ter essa compreensão.

Precisamos considerar, ainda, que os estudos sobre a sociolinguística, sobre a gênese da escrita ou mesmo da linguística aplicada à alfabetização, nos cursos de formação de professores, são bastante superficiais, e diríamos que em alguns cursos de Pedagogia, são inexistentes, o que requer uma discussão mais ampla, e, ainda, menos confusa para o professor.

Problematizar sobre os aspectos linguísticos, sociolinguísticos, e em especial sobre os aspectos que envolvem a alfabetização e o letramento, pode permitir uma maior reflexão e



compreensão, por parte dos professores, no que diz respeito ao conteúdo e às propostas de atividades para o ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental.

No que concerne aos conteúdos e atividades propostas pelos PCN de Língua Portuguesa, podemos dizer que esse documento contempla uma proposta de alfabetização pautada no letramento. Verificamos isso quando encontramos como propostas para a prática do professor o trabalho com textos orais e escritos, com textos de diferentes gêneros, enfatizando a necessidade de trabalhar a leitura a partir de textos literários.

O modo como se apresenta o ensino de Língua Portuguesa nos PCN, de fato parece atender as necessidades e as novas exigências de um mundo letrado, no entanto, considerando os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica<sup>1141</sup>, por nós desenvolvida, sobre o espaço da leitura no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, constatou-se que até o ano de 2008, as disciplinas de ensino de língua portuguesa nesse curso, não contemplavam uma discussão sobre processo de aquisição da leitura e da escrita voltados para a prática do professor - as discussões realizadas até então se voltavam somente para leitura e escrita acadêmica.

Considerando que muitos professores do estado do Acre tiveram formação anterior ao ano de 2008, dada a origem do curso de pedagogia na UFAC, em 1970, torna-se pertinente uma formação continuada que contemple o atual objetivo do curso de Pedagogia, que desde 2003 passou a formar professores para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo hoje o pedagogo, o professor responsável pelo processo de alfabetização e formação de leitores.

Nesta perspectiva consideramos importante também que os documentos oficiais, norteadores e descritores dos objetivos do ensino de língua portuguesa, apresentem uma discussão mais consistente e enfática sobre os aspectos linguísticos, sociolinguísticos que se fazem necessários para uma formação de leitores em uma sociedade cada vez mais letrada.

### Referências Bibliográficas

APPLE, W. M. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez. 2.000

\_\_\_\_\_. Currículo e poder. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, 14 (2):46-57, Jul/dez. 1989.

BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: MEC/ SEF, vol. 2, 1998.

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

\_\_\_\_\_. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

ORLANDI, Eni. P. *Discurso e Leitura*. 9 ed. São Paulo: Cortez

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

<sup>1141</sup> O curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre: discutindo a formação de professores leitores, disponível em [http://anais2012.cielli.com.br/artigos\\_linguisticos](http://anais2012.cielli.com.br/artigos_linguisticos)

SILVA, S. B. B. da. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis?. In: Kleiman, A. B (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. . Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 95-113.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e analfabetismo. Tese de livre docência. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. 1992.

\_\_\_\_\_. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. (coleção questões de nossa época, v.47)

\_\_\_\_\_. *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

## POR UMA VIDA MELHOR: DA PRODUÇÃO DE SENTIDO À FORMAÇÃO DE LEITORES

Bruna Gracieli de SOUZA (UFMS)<sup>1142</sup>  
Maria Luceli Faria BATISTOTE (UFMS)<sup>1143</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, apresentamos uma análise do artigo de opinião *Chancela para a ignorância*, publicado na Revista VEJA em 25 de maio de 2011, na qual mobilizamos conceitos da teoria semiótica proposta por Algirdas Julien Greimas, que busca explicitar, de maneira conceitual, as condições da apreensão e da produção do sentido, sob a forma de um percurso gerativo. Interpretamos os componentes sintáticos e semânticos empregados no discurso, os efeitos de sentido fabricados e, ainda, buscamos mostrar até que ponto a utilização de diferentes formas de linguagem colaboram com a formação do leitor.

**Palavras-chave:** Semiótica. Produção de sentido. Formação de leitores.

### 1. Introdução

Desde o nascimento, o homem utiliza diversos tipos de linguagem como instrumento de representação dos pensamentos, isto é, sua maneira de ler o mundo e de propagar sua história, ideologias etc. Compartilhando a ideia de Brandão & Micheletti (2001, p. 17), que consideram o ato de ler “um processo abrangente e complexo; um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra”, voltaremos nosso olhar a análise de um do gênero discursivo da esfera jornalística - o artigo de opinião -, a fim de apontar a importância dessa modalidade textual na formação do leitor crítico.

Em 2011, o livro didático *Por uma Vida Melhor*, distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ganhou destaque na imprensa nacional devido à polêmica gerada por um dos textos correspondentes à disciplina de Língua Portuguesa. Os fragmentos textuais alvos das discussões encontram-se no capítulo número 1, intitulado Escrever é diferente de falar, conforme citados abaixo:

Os **livros** ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar os livro?”.

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Existe outro tipo de concordância: a que envolve o verbo. Observe seu funcionamento (...)

---

<sup>1142</sup> Bruna Gracieli de Souza - mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Campo Grande/MS, Brasil. E-mail: bgsck\_33@hotmail.com

<sup>1143</sup> Maria Luceli Faria Batistote – Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Campo Grande/MS, Brasil. E-mail: lucelibatistote@hotmail.com

Na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma. Há ocorrências como:

Nós pega o peixe.  
 Nós > 1ª pessoa, plural  
 pega > 3ª pessoa, singular  
 Os menino pega o peixe.  
 menino > 3ª pessoa, ideia de plural (por causa do “os”)  
 pega > 3ª pessoa, singular

Nos dois exemplos, apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. Mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à situação de fala<sup>1144</sup>.

VEJA manteve a temática em evidência por duas semanas consecutivas, e, supondo a influência que tal veículo de informação exerce sobre a opinião pública, o presente trabalho analisa o artigo de opinião *Chancela para a ignorância*, a fim de observar as estratégias de construção de sentido usadas pela autora, que visam a garantir a aceitação da crítica ao modelo de ensino brasileiro e também os enunciados textuais que corroboram com a “repulsa” do discurso difundido no capítulo I do livro didático *Por uma vida melhor*.

Subsidiam a análise as contribuições da Semiótica de Greimas, que, dentre outros motivos, destaca-se pelo caráter de *teoria do texto* (BARROS, 2008, p.5), ou seja, nessa perspectiva o texto é visto como um “todo de sentido” capaz de ser objeto de investigação. A escolha por essa disciplina da Linguística se dá por a Semiótica procurar compreender a produção de sentido do texto a partir da *relação* entre as unidades que o compõem.

## 2. Algumas considerações

Antes de vislumbrarmos a análise propriamente dita, vale lembrar que o patamar de leitura e apreensão do conteúdo pelo leitor, está vinculado “(...) a história, a experiência e as circunstâncias de vida de cada leitor no ato de ler, bem como as respostas e questões apresentadas pelo objeto lido, no decorrer do processo, que podem evidenciar um certo nível de leitura” (MARTINS, 1985, p.77). Neste contexto, pode-se dizer que o processo de leitura é uma via de mão dupla, já que:

(...) O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento. Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo primário e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção, o levam a estabelecer seu significado próprio e único (COLOMER, 2003, p.133).

Superada a concepção de leitura como decodificação linear de um texto e/ou extração de determinadas informações; a proposta atual de ensino baseia-se no conceito de gêneros (do discurso), proposta por Bakhtin (2000, p.279) que os define como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, em uma concepção sócio-discursiva de linguagem. Segundo Carvalho (2008, p.93), ao vislumbrar o texto como a materialização do discurso e produto da atividade humana, “(...) não se pode pensar num ensino de língua que não considere a

<sup>1144</sup> Este foi o fragmento destacado, questionado por Lya Luft – Mestre em Linguística e colunista - autora do artigo publicado na Revista VEJA, nas edições 2218, de 25 de maio de 2011.

diversidade de gêneros. Assumir essa postura é conceber o texto como unidade de ensino e os gêneros discursivos, objetos de ensino.”

Adotando o estudo dos gêneros textuais como ferramenta para o ensino de língua, Marcuschi (2011, p.18) ao tratar da dinamicidade dos gêneros, destaca que “devem ser concebidos como formas culturais e cognitivas de ação social e não como modelos estanques nem como estruturas rígidas.” No universo de possibilidades e variantes linguísticas que podemos utilizar, por exemplo, nas escolas, muitos optam pela linguagem jornalística que, dentre outras características, visa a conciliar o registro formal e o coloquial. “Esses textos apresentam diferentes seções. As mais comuns são as notícias, as cartas, artigos de opinião, as entrevistas, as reportagens, as crônicas e as resenhas de espetáculos” (CARVALHO, 2008, p.95). Dentre a gama de gêneros discursivos da esfera jornalística, optamos pela análise do artigo de opinião. Para Kaufman e Rodríguez (1995),

(...) esse gênero tem o intuito de convencer o outro, influenciá-lo, transformar seus valores, utilizando a argumentação em torno de uma posição, de uma ideia. Para sua construção, é preciso que haja uma ideia controversa, a discussão e o debate que poderão levar a uma possível solução de tal controvérsia. Contém comentários, avaliações, expectativas sobre um tema da atualidade que, por sua transcendência, já é considerado, ou merece ser, objeto de debate.

Pautado em argumentos, como sugerido pelas mesmas autoras, o artigo de opinião, se estrutura da seguinte forma: i) identificação do tema; ii) antecedentes e alcance, seguido de um posicionamento que, sustentado por argumentos, busca formular uma tese, encerrar ou reafirmar uma postura anterior. O processo de persuasão do leitor, também conta com outras estratégias discursivas, tais como: a ironia, as insinuações, as acusações, as digressões, as apelações ou a tomada de decisões por meio de construções impessoais, com o intuito de dar objetividade e consenso ao discurso (JESUS & PETRONI, 2008, p.75).

Considerando, pois, a prática de leitura pela perspectiva dos gêneros do discurso, aqui particularmente o artigo de opinião, como uma possibilidade de compreender as diversidades socioculturais e linguísticas dos educandos, utilizamos como aparato teórico o percurso gerativo de sentido que conforme Fiorin (1999, p.179) “(...) não visa propriamente ao sentido, mas a sua arquitetura, não tem por objetivo estudar o conteúdo, mas a forma do conteúdo. (...) deseja menos estudar o que o texto diz ou por que diz e mais como o texto diz o que diz”.

### 3. Da análise

Filiada à tradição de Saussure, a Semiótica greimasiana tem por objeto a significação (conjunto de relações responsáveis pelo sentido do texto). Retomando as noções de *estrutura* no estudo dos fatos semânticos e de *valores linguísticos* (definidos pelas posições relativas das unidades no interior do sistema), discutidas e difundidas por Hjelmslev (1991, p.38), busca-se o *sentido* “na e pela diferença”, uma vez que ele não é algo isolado, mas construído a partir de um sistema estruturado de relações (FIORIN, 1999, p.178).

O percurso gerativo, tal como o concebe a Semiótica, é constituído de três níveis: o fundamental (a significação surge como oposição semântica mínima), o narrativo (organizado a partir do ponto de vista de um sujeito) e o discursivo (sujeito da enunciação assume a narrativa). Importa, também, ressaltar que cada um desses níveis tem uma sintaxe e uma semântica.

Observa-se que, para a Semiótica, os efeitos apreendidos pela produção textual superam a preocupação de se constatar, por exemplo, as “reais intenções” de um autor na

elaboração de um texto. Interessa à teoria, compreender a produção de sentido de um texto a partir da *relação entre as unidades* que o compõem. Portanto, este plano de trabalho não objetiva necessariamente verificar se o posicionamento é favorável ou não ao fragmento do livro didático, mas sim a identificar as estratégias persuasivas usadas, a fim de garantir a aceitação do leitor diante da tese apresentada.

### 3.1. Nível Discursivo

A sintaxe discursiva abrange dois tipos de procedimentos: as relações estabelecidas entre enunciador e enunciatário (sobretudo argumentativas) e as projeções enunciativas de pessoa, tempo e espaço.

Nas relações contratuais, o enunciador, com base na manipulação, propõe um acordo ao enunciatário e este, por meio de um fazer interpretativo, aceita ou não, o contrato proposto. No texto, o enunciador, com base num fazer persuasivo, tenta convencer o enunciatário de que a aprovação do livro didático *Por uma Vida Melhor*, acarretará grandes problemas aos brasileiros. Segundo Fiorin (2011), “o enunciador e o enunciatário são o autor e o leitor. Não são o autor e o leitor reais, de carne e osso, mas o autor e o leitor implícitos, ou seja, uma imagem do autor e do leitor construída pelo texto”.

Quanto à *debreagem* e à *embreagem*<sup>1145</sup>, responsáveis pela instauração de pessoas, espaços e tempos,

no primeiro caso, a enunciação pode projetar-se como um *eu-aqui- agora* (*debreagem* enunciativa, que cria um efeito de sentido de subjetividade, de proximidade da enunciação) ou como um *ele-lá-então* (*debreagem* enunciva, que cria o efeito contrário: o de objetividade, de distanciamento da enunciação). A *embreagem*, por sua vez, é o efeito de retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo. Denega-se, assim, a instância do enunciado (LARA & MATTE, 2009, p.118).

No que diz respeito à categoria de pessoa, observamos, num primeiro momento que é um “eu” que fala (*debreagem* enunciativa) - “Esse título me foi dado (...)” - mas esse “eu”, que evidencia em muitos momentos a opinião particular da autora, como em “Eu o vejo como o coroamento do descaso (...)” também dá lugar a um “nós” - “(...) que todos temos o direito de conhecer” - representando todos os brasileiros, ou seja, eu+vocês+eles, e, posteriormente, dá lugar a um “ele”- “(...) o belo e o bom que devem ser buscados” - constituindo uma *embreagem* enunciva de pessoa, característica do enunciador, que, nesse momento, busca distanciamento, justamente para mostrar que qualquer um poderia, dentro de suas condições, buscar a formação.

Do ponto de vista das projeções de tempo, há uma alternância de *debreagens*. Em alguns momentos o texto adota uma *debreagem* enunciativa (fala-se do presente: *vejo, consigo, imagino, devemos*); indicando a presença de alguém que fala. Em outros, adota-se a *debreagem* enunciva (fala-se do passado: *aprovado, incluído* e também do futuro: *escreverão, falarão*), em que o enunciador-narrador caracteriza-se como ELE, no espaço do LÁ, no tempo do ENTÃO, sinalizando o sentido de verdade objetiva.

O espaço, por sua vez, opõe um *aqui* (ligado ao momento de referência presente e ao momento da enunciação) a um *lá* (ligado ao momento de referência passado e/ou futuro), alternando os tipos de *debreagens* e construindo, assim, diferentes efeitos de sentido.

<sup>1145</sup> Para maior aprofundamento sobre a enunciação e suas projeções no enunciado, remetemos o leitor a Fiorin (1996).

À semântica discursiva, cabe a investigação dos percursos *temáticos* e *figurativos* que asseguram a coerência ao discurso. Como mostra Fiorin (2012, p.32), “a tematização produz textos mais abstratos, que tem por função primeira explicar o mundo; a figurativização constrói textos concretos, cuja finalidade principal é criar um simulacro do mundo.”

Em nosso corpus, observamos dois percursos temático-figurativos que se contradizem: o da *educação* como ordem e o do *preconceito* simbolizado como desordem. A educação é figurativizada pelo livro didático, pelo PNLD, por entidades como a Academia Brasileira de Letras, pela ênfase dada ao papel de educar - “Educar é ajudar a crescer” - e, por conseguinte, ao leque de oportunidades que se abre por vias da *formação* e da *informação*.

Já o preconceito ressignificado como desordem pode ser identificado na figura do próprio título – *Chancela para a ignorância*. Vejamos o verbete chancela, no *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa* (p.228) – *Chancela*: rubrica gravada em sinete para suprir assinatura ou pôr marca em documentos – Assinar é firmar, concordar, o que significa que a escolha pelo livro didático *Por uma Vida Melhor*, comprova, certifica e contribui, segundo a autora, para a ignorância do povo brasileiro. Nesse contexto, a educação abre caminhos enquanto o preconceito é visto como a consequência daqueles que dela são privados.

O enunciador se inclui no grupo dos que desaprovam a escolha do material – já que usa um “nós” misto = eu + você(s) + ele(s) – dirige-se ao enunciatário leitor – um tu, para queixar-se do destino que lhe é imposto “Se devemos permanecer como somos, a escola será supérflua”, “Imagino que, dando-se conta do havido, as autoridades tomem as providências urgentes... e nos livrem de mais esse pesadelo (...)”. Dessa forma, parece reafirmar a crítica ao Ministério da Educação e, ao mesmo tempo, cobrar uma atitude do próprio governo.

### 3.2. Nível Narrativo

No artigo, temos um sujeito, o eu do texto, e um objeto, que é a ordem, o sujeito encontra-se em disjunção com o objeto de valor ordem. Isso leva a pressuposição que em momento anterior, o sujeito encontrava-se em conjunção com o valor ordem, que ainda por pressuposição pode ser representado pela não adoção de um livro didático com conteúdo similar ao apresentado no livro *Por uma vida melhor*.

O programa de base é a transformação de um estado de conjunção em um estado de disjunção, e a disjunção é provocada pela adoção do livro didático *Por uma vida melhor*. Esse percurso narrativo pode ser descrito da seguinte forma:

$$S_{eu} \cap O_{ordem} - S_1 \text{ Ministério da Educação } (S_{eu} \cup O_{ordem}) - S_2 \text{ Programa Nacional do Livro Didático } (S_{eu} \cup O_{ordem})$$

Quanto à modalização do sujeito para o fazer, podemos dizer que S1 Ministério da Educação e S2 Programa Nacional do Livro Didático provocaram uma transformação no estado do Seu. Uma vez que essa transformação provoca uma disjunção com a ordem, ou seja, uma conjunção com a desordem, a qual é considerada disfórica. Nesse artigo, podemos pressupor que o Seu não deseja essa conjunção.

Seu é um sujeito que /não quer/ não deve/não pode/ e /não sabe/ mas tem motivos para /querer/ ou /dever/ fazer algo para retornar ao estado de conjunção com o seu objeto de valor, ordem, representado aqui pelo ideal de ensino considerado apenas como o da língua-padrão. Portanto Seu é um sujeito potencial.

Já os sujeitos Ministério da Educação e Programa Nacional do Livro Didático são sujeitos realizados tendo em vista que já concretizaram a adoção do livro didático *Por uma vida melhor* e compartilham a ideia de que abordar o tema da variação linguística é uma possibilidade de inclusão.

### 3.3. Nível Fundamental

Batistote (2012, p. 39) afirma que o nível fundamental é o patamar em que se articulam as categorias semânticas mínimas a partir das quais “o sentido do texto é construído”. Fiorin (2002, p. 20) orienta que a semântica e a sintaxe deste nível representam “a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”. Em nosso corpus, é possível perceber essa estrutura com os termos ordem/desordem.

Nesse nível ocorre a marcação tímica de cada termo da estrutura. Essa marcação tímica é peculiar a cada texto. No texto analisado, a ordem é marcada como eufórica e a desordem como disfórica.

A sintaxe do nível fundamental orienta a oposição semântica com relações de negação e de implicação, de forma que o quadrado <sup>1146</sup> possibilita dois percursos lógicos marcados pela previsibilidade, assim:

- α) ordem >> não ordem >> desordem
- β) desordem >> não desordem >> ordem

### 3.4 O verbo-visual

A opção pelo texto sincrético também é um recurso empregado para centrar a atenção do leitor em determinados aspectos do discurso. Observe-se que as cores utilizadas na ilustração do artigo remetem à bandeira e à Constituição do Brasil.

Assim como a constituição é lei fundamental (garantia dos direitos e deveres) e está para a formação a partir de uma dada organização; o livro didático visa a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, com a qualidade da educação brasileira promovendo, assim, a inclusão social dos alunos que, devido a motivos econômico-financeiros, não têm acesso à língua-padrão.

A bandeira, símbolo de patriotismo, carrega no centro do círculo a frase: Ordem e Progresso. A inversão na ordem das cores, na escrita da frase – ORDE E POGREÇO – bem como a omissão da letra M e R e/ou substituição das letras SS por Ç - representam a “desordem” que a adoção desse material didático causará à nação brasileira, porque “(...) promove o não ensino da língua – padrão”.

Todos os textos, por meio de procedimentos diferentes, veiculam a repulsa e o descontentamento com a escolha do material didático. Vale ressaltar que, no artigo, em nenhum momento é citado o título do livro *Por uma vida melhor*. Nos fragmentos “Um livro didático, aprovado pelo Ministério da Educação (...)”, “O livro e a ideia que o fundamenta (...)” e “Talvez a adoção desse livro (...)”; a referência é sempre indireta provocando um sentido de reafirmação da “irrelevância” da obra.

Retomando os três níveis do percurso gerativo de sentido tem-se no nível fundamental, o reforço da oposição ordem x desordem, demonstrada pela inversão das cores e das letras.

No nível discursivo, nota-se a presença de uma debreagem enunciativa responsável pelo efeito de distanciamento (ele/então/lá) da realidade e da proposta – DESORDEM.

No nível narrativo, identificamos as quatro grandes etapas do esquema narrativo: CONTRATO - o livro didático deve ser utilizado como suporte para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua-padrão; COMPETÊNCIA - adquire competência ao ser adotado pelo Ministério da Educação para esse fim; PERFÓRMANCE – ocorre ao cumprir o papel de facilitador a transmissão de novos conhecimentos, aborda também o tema variações

<sup>1146</sup> “Compreende-se por quadrado semiótico a representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer” (GREIMAS & COURTÉS, 2008, p.400).



linguísticas – efeito de DESORDEM representado pela frase: ORDE E POGREÇO, já que a norma padrão é a única socialmente aceitável como correta e, por fim, a SANÇÃO - é sancionado negativamente pois “promove o não ensino da língua – padrão, que todos os brasileiros, dos mais simples aos mais sofisticados, têm direito de conhecer e usar”.

#### 4. Conclusão

O artigo *Chancela para a ignorância* retrata a justaposição de dois temas centrais: a educação e o preconceito. Como característica do artigo de opinião, o texto apresenta um título provocador seguido da exposição do ponto de vista da autora sobre a polêmica instaurada a partir de algumas afirmações quando o livro didático *Por uma Vida Melhor* foi distribuído pelo MEC aos estudantes da EJA – Educação de Jovens e Adultos.

A análise desse gênero discursivo da esfera jornalística, ao percorrer os três níveis do percurso gerativo de sentido procurou descrever os efeitos de sentido fabricados a partir da verificação dos procedimentos (sintáticos e semânticos) utilizados na construção do discurso, bem como destaca os mecanismos adotados pela autora que geram simulacros convergentes com a ideia de “repulsa” do discurso difundido no capítulo I do livro; reforçados pela recuperação dos percursos temáticos e figurativos.

Para produzir um efeito de fim, destacamos, a partir do exercício de leitura ora desenvolvido, ainda que parcialmente, tendo em vista os recortes examinados, que atividades desenvolvidas utilizando esse gênero na escola, como suporte, com certeza, trará contribuições não só para o desenvolvimento da capacidade de participar, com argumentos convincentes, das questões que permeiam a comunidade onde se vive e debater sobre elas, como também propiciar tomada de posição diante das problemáticas surgidas. Diante do exposto, acreditamos no ensino de língua por vias do estudo de diferentes gêneros e esperamos, de alguma forma, ter colaborado ao menos, para o despertar de um leitor mais crítico e consciente dos meandros de uma linguagem supostamente neutra. Aguardamos outras pesquisas que lancem mais luzes a essas questões que nos instigam e nos mobilizam...

#### Referências Bibliográficas

AGUIAR, C.A.de. et al. *Coleção Viver, Aprender - Por uma vida melhor*. Livro Didático destinado a EJA – Educação de Jovens e Adultos. PNDL. vol 2. Brasília: GLOBAL/ Ação Educativa, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, D. L. P. *Teoria Semiótica do Texto*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2008.

BATISTOTE, M. L. F. *Semiótica francesa: busca de sentido em narrativas míticas*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.

BRANDÃO, H. & MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.17.

CARVALHO, R.R. Cartas do Leitor: ação retórica no Ensino Fundamental. In: PETRONI, M.R. *Gêneros do Discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.93-119.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

FIORIN, J. L. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. *Elementos de Análise do Discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. *Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva*. DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, v.15, n.1, Feb. 1999, p.177-207.

\_\_\_\_\_. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

JESUS, R.B. & PETRONI, M.R. O gênero do discurso *artigo de opinião* em atividades de leitura e escrita no ensino fundamental. In: PETRONI, M.R. *Gêneros do Discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p.69-91.

LUFT, L. Chancela para a ignorância. *Revista VEJA*, São Paulo, edição n.2218, p.26, 25 de maio de 2011.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M., et al. (orgs). *Gêneros Textuais reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MATTE, A. C. F. & LARA, G. M. P. *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

## **Anexo**



## Chancela para a ignorância

**E**sse título me foi dado por Alexandre Garcia, no programa *Bom Dia Brasil*, da Rede Globo: ele certamente não se importará com esse pequeno “furto” de seu talento. Referia-se ao tema que, mais do que me preocupar, me causa escândalo e assombro. Um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação e incluído entre os livros comprados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que consagra muitas obras didáticas no país, promove o não ensino da língua-padrão, que todos os brasileiros, dos mais simples aos mais sofisticados, têm direito de conhecer e usar. O livro e a ideia que o fundamenta começam a merecer críticas de entidades como a Academia Brasileira de Letras e de centenas de estudiosos. Eu o vejo como o coroamento do descaso, da omissão, da ignorância quanto à língua e de algum laivo ideológico torto, que não consigo entender bem. Pois uma das ideias seria não submeter os

**“Um livro didático aprovado pelo Ministério da Educação promove o não ensino da língua-padrão, que todos os brasileiros, dos mais simples aos mais sofisticados, têm direito de conhecer e usar”**

alunos menos informados — isto é, os que devem aprender, como todos nós — a nenhum “preconceito” porque falam e escrevem errado. Portanto, nada de ensinar nada a ninguém, ou ele se sentirá humilhado em vez de estimulado a melhorar. O mais indicado seria poupar o dinheiro e fechar as escolas. Se devemos permanecer como somos, a escola será supérflua. Essa minha dedução não é maldosa nem ficcional: é apenas natural.

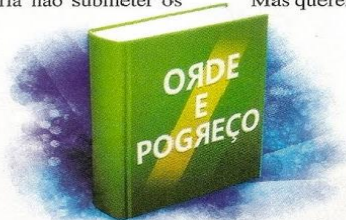
Educar é ajudar a crescer. A educação se divide em duas grandes salas ligadas por muitas portas. Uma das salas se chama formação. A outra, informação. A formação ajuda o indivíduo de qualquer idade a moldar seu caráter e sua visão de mundo, a se desenvolver como ser humano. A cultivar valores; a observar e buscar entender e res-

peitar o mundo e a natureza, o outro e a si mesmo; a construir o seu lugar na terra, por mais simples que ele seja. A discernir entre certo e errado, bom e mau, e a curtir o belo e o bom que devem ser buscados, dentro das condições de cada um; a dar um sentido a sua vida, seu trabalho, seu convívio. A colaborar, com esse aperfeiçoamento pessoal, para que sua família, a comunidade, o país se tornem um pouco melhores.

A outra sala do complexo Educação é a informação: é onde adquirimos conhecimentos sobre ciências, arte, história, geografia, matemática, idiomas estrangeiros e, em primeiro lugar, aprendemos a usar melhor nosso próprio idioma, pois esse é nosso melhor cartão de visita, nossa apresentação, e o que nos distingue como mais ou menos preparados. É natural usarmos roupas e modos diferentes quando estamos em ambientes diversos, com a turma na escola ou na balada, buscando emprego numa entrevista ou pedindo um empréstimo num banco. Não vamos de cueca ao cinema, não entramos de camisola no avião. Da mesma forma, não escrevemos um trabalho escolar com a linguagem válida nos torpedos ou na internet. Essa variedade se chama adequação, é essencial, é natural e enriquece a língua.

Mas querer que a escola ignore que existe uma língua-padrão, que todos temos o direito de conhecer, é nivelar por baixo, como se o menos informado fosse incapaz. É mais uma vez discriminar quem não pôde desenvolver plenamente suas capacidades. E, esta sim, uma postura preconceituosa: os menos privilegiados que fiquem como estão. Com o tempo isso tornará a escola dispensável, pois se ela não deve colocar à nossa disposição o melhor conhecimento em todos os campos, como direito de todos, poderá ser fechada sem maior problema.

Talvez a adoção desse livro e dessa teoria no MEC nem tenha sido percebida, na montanha de trabalhos que ali se empilham. Imagino que, dando-se conta do havido, as autoridades tomem as providências urgentes que saltam aos olhos de qualquer pessoa minimamente racional e nos livrem de mais esse pesadelo para quem ainda acredita um pouco em educação. Ou, coroada a ignorância, as futuras gerações, livres da escola e do dever de crescer, escreverão e falarão sempre achando naturais e boas coisas como “os home espera”, “nós achemo”, “as mulher precisa”. (Ou “percisa” seria melhor?)



IVA LUFT  
é escritora

## PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA: UM TRABALHO COM CRÔNICAS

Rosângela do Nascimento COSTA (UFG)<sup>1147</sup>  
Eliaana Melo Machado MORAES(UFG)<sup>1148</sup>

**Resumo:** O presente trabalho busca analisar as práticas de leitura e escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública. A pesquisa aborda noções de língua, linguagem, gêneros discursivos, práticas de leitura e escrita. O objetivo principal é verificar como os alunos reagem à leitura do gênero crônica, baseado nos conhecimentos prévios dos mesmos, posteriormente trabalhar o gênero com todas as suas especificidades. O trabalho em sala se baseou nas sequências didáticas apresentadas no caderno das Olimpíadas de Língua Portuguesa. Analisar-se-á também a escrita dos educandos após algumas aulas desenvolvidas, nas quais serão realizadas atividades relacionadas ao referido gênero. Foram necessárias 10 aulas em uma mesma sala objetivando o entrosamento com os alunos e também para que o trabalho obtivesse melhor êxito. A pesquisa se baseia em pressupostos teóricos ancorados em Bakhtin, Manguel, Geraldi, Orlandi, dentre outros que se julgar necessário. O corpus a ser analisado consta das crônicas produzidas pelos alunos. A pesquisa é de campo com participação e intervenção da pesquisadora, que a partir do trabalho em sala e da produção dos alunos, buscou verificar como se processa a constituição do sujeito por meio da leitura e da escrita. Outro fator importante também analisado foi a maneira como os estudantes fazem uso da escrita e como inferem em textos lidos. Nesse sentido, após todo um trabalho desenvolvido foram propostas algumas produções do gênero com tema a ser escolhido pelo aluno. Dessa forma, a pesquisa se justifica pelo fato de tanto leitura quanto escrita estarem presentes em toda a vida escolar dos discentes e serem fator fundamental para que o mesmo obtenha sucesso na vida acadêmica e social. A análise dos textos deixou claro que as condições de produção e o momento social e histórico, no qual o sujeito está inserido, são partes constituintes de sua escrita.

**Palavras-chave:** Leitura e escrita. Gêneros discursivos. Sujeito.

### 1. Introdução

O referido artigo se propõe a discutir questões relacionadas à leitura e escrita de alunos do 9º ano de uma escola pública e, como esses sujeitos se constroem nos processos citados, de forma a perceber indícios na escrita que identificam características próprias da subjetividade de cada um. Vale ressaltar, entretanto, que a realidade do ensino de língua materna está longe de ser a ideal, pois ainda predominam atividades mecânicas, que não levam o aluno à reflexão, mas sim a entender a língua como algo pronto e acabado. Assim, o estudante, muitas vezes, memoriza regras e as aplica em frases soltas, fora de situações de comunicação ou textos.

Nesse sentido, tem-se a falsa concepção de que os alunos na fase final do Ensino Fundamental II tenham boa proficiência em leitura e escrita de textos variados. Quando me refiro a textos variados, retomo a concepção de língua como forma de interação verbal, assim,

---

<sup>1147</sup> Aluna do curso de Pós Graduação em Letras e Linguística da UFG – nível mestrado, professora da rede Estadual de Ensino e da UEG – Quirinópolis-Goiás, Brasil. E-mail: rosangelancosta@hotmail.com

<sup>1148</sup> Professora doutora do curso de letras da UFG – Jataí, Brasil. E-mail: elianammoraesufg@gmail.com

espera-se que os alunos leiam e escrevam os gêneros textuais/discursivos propostos pela escola e, ainda, que tais gêneros tenham sentido em suas esferas sociais.

Desta feita, é pela escrita que percebemos a maturidade linguística dos discentes, assim, pretendo nessa pesquisa analisar as produções escritas dos alunos do 9º ano de uma escola pública, objetivando verificar o seu crescimento e entendimento do gênero durante a realização da sequência didática, como ele se posiciona e se constitui como sujeito leitor e escritor.

A partir do tema acima, surgiram as seguintes questões: como se dá a construção do sujeito leitor e escritor, levando em conta o trabalho realizado por meio de sequência didática? Que idiosincrasias foram possíveis notar? O que houve de coletivo? Como esses sujeitos se posicionaram diante de suas escritas?

Para esse propósito, o presente trabalho se pautará em teóricos como Bakhtin, Manguel, Saussure, Orlandi, Geraldi, dentre outros. De início busco fazer um breve percurso pela constituição do sujeito leitor e escritor, conceituo o gênero para depois perpassar pelas concepções de linguagem na história da linguística.

## 2. Concepções teóricas sobre língua/linguagem

O indivíduo se constitui pela linguagem, pois são os diferentes dizeres do mundo que permeiam os nossos, de tal forma que sempre recorreremos a algum recorte para nos constituirmos como sujeitos. Bakhtin teoriza que a palavra é a forma mais pura e sensível das relações sociais, nela se mostram as ideologias próprias de cada indivíduo, além de ser também conteúdo da atividade psíquica singular. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (1992, p.36). Para o autor, toda palavra é absorvida por sua função de signo. Ela só comporta o que tem ligação com essa função.

Desse modo a palavra privada de sentido é apenas palavra (física). Retomo aqui a concepção de língua proposta por Saussure (1997, p. 27) o qual afirma que “a língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos.” É inegável a importância do teórico para que os estudos linguísticos prosperassem, pois a partir da publicação de seu *Curso de Linguística Geral* surgiram outras teorias relacionadas às do autor.

Ainda para Saussure, “a linguagem inclui a língua e outros modos de produzir sentidos [...]” Desse modo, o sujeito/aluno pode dar sentidos diversos às suas leituras e reconstruir a leitura por meio da escrita.

Ao desenvolver o trabalho com os alunos do 9º ano, me propus a incentivá-los com a leitura e a escrita, queria a participação deles num processo dialógico, na construção de sentidos em seus textos escritos, nas palavras de Geraldi (1991, p. 167) “leitor que trabalha para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras”. Nesse sentido, a leitura de crônicas pôde possibilitar aos estudantes a reconstrução dos dizeres, se constituindo pela leitura de outrem. Dessa forma, o aluno, ao ler as crônicas propostas durante a realização da sequência didática, busca nos enunciados lidos reconstruir-se como sujeito atravessado por outros dizeres, esses ecos acima citados ressoam em seus textos e os identificam como escritores/ autores de outros dizeres.

### 2.1 A constituição do sujeito leitor e escritor

Ao professor de língua materna, cabe entender a linguagem como forma de interação verbal, compreender os modos como o sujeito interage com a língua. Em uma visão

bakhtiniana, a linguagem é entendida como sistema de signos carregados de ideologia e que se formam a partir de interações sociais.

Segundo Bakhtin (2010, p. 36, 44) “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. [ ... ] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social [ ... ] Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico[...]” Entendendo que o discurso do sujeito-escritor se materializa nos signos, a linguagem é considerada como produto da interação verbal, assim, não pode ser concebida apenas como expressão do pensamento, pois ela “é organizadora, elaboradora da atividade mental” (idem, p.112). Desse modo, essa linguagem é constitutiva do sujeito, conforme afirma Franchi (1992, p. 32) “A linguagem em um dos seus aspectos fundamentais é um meio de revisão de categorias e criação de novas estruturas”, haja vista que é na relação com o outro que esse sujeito se constitui, isso se torna possível nas diferentes interações que esse mesmo sujeito participa em diferentes esferas sociais.

Manguel (2012, p. 20) teoriza que “depois que aprendi a ler minhas letras, li de tudo: livros, [...] anúncios, os tipos pequenos no verso da passagem do bonde, letras jogadas no lixo, jornais velhos apanhados sob o banco do parque, grafites, a contracapa das revistas de outros passageiros no ônibus. [...]” O autor nos faz refletir como a leitura é importante na vida do sujeito, pois, é como alguém que vê, mas não lê, a partir do aprendizado da leitura pode-se dizer que há um “descortinamento” da visão do homem sobre as coisas, haja vista que se passa a ler o mundo com outros olhos. Ainda me referindo ao autor, percebe-se que não se lê apenas livros, mas os textos que o compõem, daí a importância do trabalho do professor com diferentes gêneros.

Segundo Marcurshi (1991, p.31), “ler e escrever são, hoje, duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, independentemente do tempo médio com elas despendido e do contingente e pessoas que as praticam”. A autora entende aqui leitura e escrita como algo imbricado á vida do homem, uma vez que o mundo no qual vivemos é permeado por signos e sentidos a eles atribuídos durante todo o tempo.

Manguel (2012, p. 89) ainda teoriza que “Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar.” Nesse sentido o sujeito que consegue ultrapassar essa barreira torna-se crítico e livre, entendendo liberdade aqui como novas possibilidades de ver e ler o mundo. Mesmo um sujeito privado de certas condições sociais e ideológicas participa da interação com o seu interlocutor e com outros discursos. Nesse sentido vale lembrar as palavras de Geraldí(1996, 19) quando afirma que “[...] o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto sempre inacabado' [...],o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social[...]”. Isto implica que não há um sujeito pronto[...]

Pode-se dizer que o sujeito está sempre em construção, novas leituras, novos dizeres, a busca por vozes atravessadas, enfim é um contínuo processo de construção e reconstrução em diferentes momentos e em diferentes espaços. Os textos dos alunos serão analisados com o objetivo de refazer percurso de suas leituras para a produção final de seus textos. Como afirma Orlandi (1993, p. 91 ): “[ ... ] a produção (oral ou escrita) é meio pelo qual se pode ter acesso à leitura do aluno. Embora seja uma relação indireta, é aí que se pode verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos (etc) de que ele tem domínio.”

Portanto, pautada na leitura mais atenta das produções dos sujeitos tentarei refazer suas histórias de leituras, as imagens por eles construídas, bem como as interpretações e leituras que os fazem do seu “mundo”.

## 2.2 A crônica jornalística: a busca pelo cotidiano

Antes de tratar do conceito de crônica, faz-se necessário caracterizar os gêneros textuais/discursivos, isto nos remete a textos orais ou escritos que se concretizam em eventos de comunicação nas diferentes esferas sociais que estamos inseridos. São textos definidos por seu estilo, sua estrutura, seus propósitos de comunicação que emergem em momentos sócio-históricos e culturais.

Desse modo, remete-se aos pressupostos bakhtinianos, que apontamos gêneros textuais como componentes culturais e históricos, configurações repetitivas e expressivas de interagir em conjunto, que ordenam e estabilizam nossas relações na sociedade. Em cada esfera da sociedade os discursos se materializam para atender as devidas necessidades. Segundo Bakhtin (2010, p. 283) “[...] nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...]”

Nesse sentido, percebe-se que os discursos são construídos de acordo com a necessidade de comunicação e se configuram em gêneros, que são adequados às situações de comunicação. Na medida em que retiramos de um discurso fragmentos e inserimos em outro, fazemos uma transposição de suas condições de produção. Mudadas as condições de produção, a significação desses fragmentos ganha nova configuração semântica (BRANDÃO, 1988).

O gênero escolhido para a pesquisa se relaciona com o tempo, pois traz em sua origem etimológica a palavra *Cronos*, o tempo. A mitologia mostra a relação de “cronos” com o tempo. Dessa forma, o tempo deseja ser imutável, mas muda sem que ninguém possa impedir. O tempo é senhor de “cronos”, e a partir dessa relação é cunhado o termo grego *chronikós*, o termo em latim *chronicueeo* português “crônica” (BENDER; LAURITO, 1993).

De acordo com Candido (1992, p. 13) “a crônica não é um gênero maior. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse.” Torna-se explícito o fato de esse gênero estar mais perto dos alunos, com uma linguagem mais acessível e uma forma singular de narrar fatos do cotidiano. Assim os alunos participantes da pesquisa tiveram contato com o gênero e, a partir de situações de produções, puderam chegar ao texto final: a crônica.

Sem dúvida que o uso desse gênero em materiais didáticos tem crescido muito nas últimas décadas, o que pode propiciar aos nossos alunos leituras e visões mais críticas sobre o mundo que os cerca. Cândido (1992, p. 16-17) teoriza sobre esse assunto quando afirma que

Vejo que os professores de agora fazem os alunos lerem cada vez mais as crônicas, fico pensando nas leituras do meu tempo de secundário. Fico comparando e vendo a importância desse agente de uma visão mais moderna na sua simplicidade reveladora e penetrante (1992, p.16-17).

O autor supracitado busca entrecruzar o gênero crônica com o ensino de língua, de modo que a mesma possa despertar o leitor/escritor escondido em cada um, de forma que, como gênero de fácil acesso, não perde sua modernidade, sendo assim, material privilegiado usado no ensino.

### 3. Metodologia

Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico dos autores que abordam o assunto em questão na pesquisa. Dessa forma, buscou-se em Bakhtin, Orlandi, Manguel, Cândido e Eco os conceitos e considerações sobre os temas: língua/linguagem e sujeito leitor/escritor. Foram feitas pesquisas em livros e artigos científicos, por meio impresso e

virtual, para depois produzir o texto, baseado em inferências e no entendimento das teorias lidas.

Também foi realizada uma pesquisa-ação, na qual desenvolvi uma sequência de 10 aulas, com o objetivo de familiarizar o aluno com o gênero escolhido e criar condições para a produção final do texto. Sobre esse tipo de pesquisa Tripp (2005) afirma que: “a pesquisa-ação educacional é principal-mente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, [...]” (p. 445). Assim, por meio desse tipo de pesquisa o professor consegue avançar e retroceder, dependendo do aprendizado de seus alunos.

Segundo Richardson (1999), o método quantitativo é relevante no momento em que é necessário demonstrar as relações que existem entre certos fenômenos, desta forma ele é estatístico, pois quando existem muitas relações elas precisam ser quantificadas para se saber qual aconteceu mais vezes e o resultado delas, depois que elas aconteceram. Baseado nos objetivos estabelecidos, esta pesquisa se estrutura em base qualitativa e em alguns instantes amparada por dados quantitativos, uma vez que houve quantificação das redações e dos participantes da pesquisa.

#### 4. Análise dos dados

Inicialmente conversei com os alunos sobre o trabalho que iria desenvolver e deixei livre para que os mesmos escolhessem se iriam participar ou não. A coordenadora pedagógica e a vice-diretora da escola providenciaram o material que disse que seria usado na sequência. Desse modo, realizei o trabalho no 9º ano de uma escola pública da cidade de Quirinópolis. A referida escola se localiza na periferia da cidade e atende alunos de classes sociais baixa e média baixa. A maioria dos alunos dessa sala trabalha fora para ajudar a família com o sustento da casa. Em períodos remotos, a escola era considerada perigosa, mas a vice-diretora me disse que essa condição tem mudado a cada dia, o que posso concordar, pois já trabalhei na escola.

Após leitura de todos os textos, optei por analisar 4 textos, escolhidos pela maneira com que cada um escreveu e também pelo sexo, pois foram escolhidos 2 de meninas e 2 de meninos, assim será possível verificar se há diferentes concepções de leitura e escrita por ambos os sexos, além de poder analisar também as singularidades de sujeitos ímpares.

A seleção dos textos a serem lidos se deu de forma a contemplar crônicas de diferentes períodos da história. Optei pela escolha de textos presentes no livro: *As cem melhores crônicas brasileiras*. Iniciei com um texto por período histórico, de forma aleatória. Assim, os textos lidos em sala e em casa foram: Queixa de defunto (Lima Barreto); Genialidade brasileira (Alcântara Machado); Batizado na Penha (Vinícius de Moraes); Homem do mar (Rubem Braga); A moça e a calça (Stanislaw Ponte Preta); Coisas e pessoas (Mário Quintana); Deus é naja (Caio Fernando Abreu); Por que sonhas Minas? (Roberto Drummond); Quando as mulheres acordam (Chico Sá); Meu avô foi belo retrato do malandro carioca (Arnaldo Jabor) (SANTOS, 2005).

A seguir seguem os textos finais com algumas considerações. Vale ressaltar que apesar da reescrita, os textos ainda apresentam “problemas”, porém não foi objetivo principal analisar a escrita desse ponto de vista e sim o sentido que ela concebe.



A zembora

Em uma trombeta intonso e um  
do dias de São Paulo, na cidade de São Paulo  
uma zembora, que pela sua experiência consada  
sobre há um bom tempo ali.  
Logo que ele entrou no salão e viu que  
não havia nem um assento disponível, seu  
coração ficou ainda mais evidente. Já não esperando  
que ninguém lhe cedesse um assento, mas parou  
lá que ninguém o havia visto!  
Eu que olhava aquela cena, apesar  
de querer, não podia fazer nada. Aquela  
pessoa que estava sentada, não olhava  
para mim com os olhos, com os olhos fechados e  
se preocupava com os próprios.  
Logo os olhos eu e a presença de um  
ponto no outro. E imaginava quando os  
olhos de um mudam.

Levando em consideração os aspectos trabalhados durante as oficinas, o texto apresenta características de um sujeito com boa argumentação na escrita, vale ressaltar aqui a atitude ativo responsiva proposta por Bakhtin (2010), pois a aluna mostra ter entendido bem que esse gênero deve relatar fatos do cotidiano de forma crítica. Só não foi possível averiguar se o que a aluna escreveu é fato ou ficção. No trecho: “*Eu que olhava aquela cena, apesar de querer, não podia fazer nada*” podemos identificar um sujeito que percebe sua realidade, faz a leitura dos fatos, e ainda narra a impotência do ser humano diante de questões cotidianas. O texto abaixo é de uma aluna que veio da região nordeste, segundo a coordenadora pedagógica.

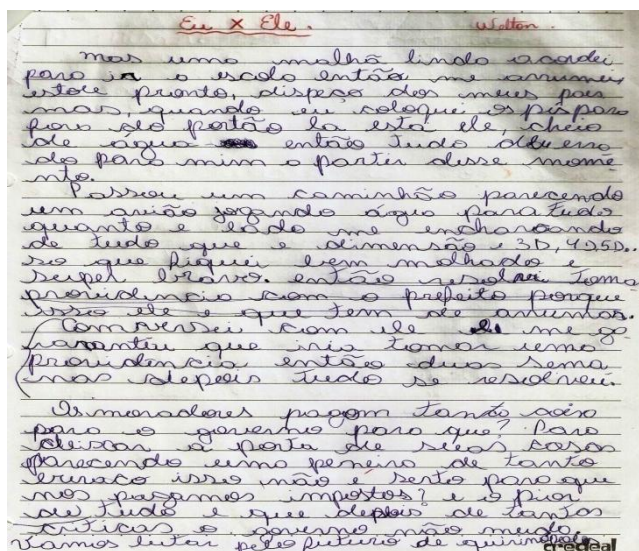
A mãe pede justiça

um jovem de 17 anos robra numa  
carro de logo ficou nervoso quando a  
polícia começa persegui ele perde o con-  
trole e sobe em cima de uma calçada  
e atropela uma criança. e então sem  
pudra soltar a mãe fica desesperado qua-  
ndo que sua filha está machucada na  
cabeça, ele logo em seguida o homem chega  
para o hospital mas a menina não re-  
siste e morre a caminho do hospital.  
A mãe ao saber da notícia fica  
a balada e pede justiça para que  
outros mães não venha passa a  
dar que eu do passado ele sente que  
sem pudendo pelo o que fez para dar  
mas responsabilidade com o que vai fazer  
para que ninguém venha sofrer com  
as consequência de tantas feridas.

Como é possível perceber, além da constituição de um sujeito leitor e escritor, nota-se analisar questões maiores que envolvem a educação no país. Faz-se necessário ressaltar que a aluna apresenta estar fora da idade/ série e, mesmo assim sua escrita apresenta muitos problemas, apesar de não ser o foco da pesquisa, percebe-se aqui uma visão mais simplista do mundo que a cerca.

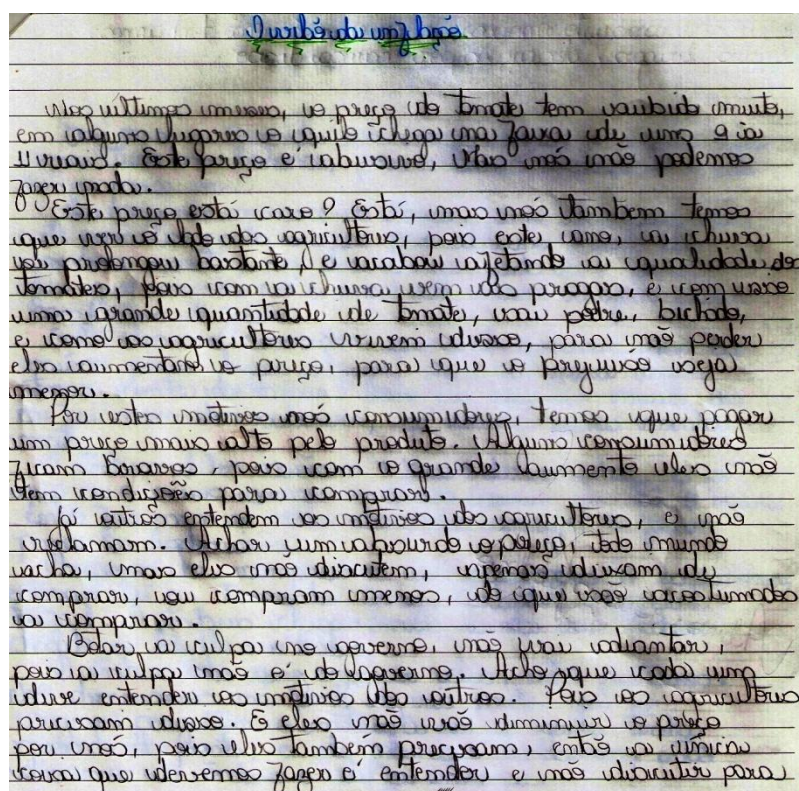
Nesse texto se configura a teoria de Orlandi (1993, p. 91) sobre a produção oral e escrita, pois fica visível que a aluna não deve ter tido acesso à leitura, e sua história de leitor/escritor comprova os domínios e modelos de significações que a mesma segue. Com relação ao gênero, ela parece mais relatar ou noticiar um fato, sem a visão crítica que o gênero

exige. Os dois próximos textos são de alunos que a princípio parecem terem sido estimulados à leitura, uma vez que escolheram como tema fatos recentes do seu cotidiano.



Ao analisar o texto acima, foi possível identificar um sujeito que visualiza o mundo e seu contexto com olhos críticos, tal como afirma Manguel (2012) que se aprende a ler não apenas as letras nossas, mas também outros textos inseridos nos em nossas esferas. Assim, vale retomar Geraldi (1996) que afirma que o sujeito se constitui ao interagir com os outros, constrói suas falas nas falas dos outros.

Portanto o aluno acima, provavelmente deve ter ouvido várias vezes os comentários de que a cidade está toda mal cuidada, as ruas esburacadas, e conseguiu com suas leituras escrever de forma tal como o seu cotidiano se mostra.





FRANCHI, C. (1992). Linguagem: Atividade constitutiva. *In Cadernos de estudos linguísticos*. 22: 8-39

GERALDI, J.W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_.(1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas (SP) ALB/Mercado de Letras

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 405 p.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. ZIELMAN, Regina e TEODORO, Ezequiel (orgs.). São Paulo, Ática, 1991, p. 38-57.

ORLANDI, EniPulcinelli. *Discurso e leitura*. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993.

RICHARDSON, Roberto Jary et al..*Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Joaquim Ferreira dos. (Organização e Introdução) *As cem melhores crônicas brasileiras*. RJ : Objetiva, 2005

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1970. (Org. Charles Bally e Albert Sechehaye).

TRIPP, David. *Actionresearch: a methodological introduction*. Murdoch University. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Data de acesso: 6 mai. 2013.

## PRÁTICAS DE LEITURA: RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA, TEXTO E DISCURSO

Agostinho Potenciano de SOUZA (UFG)  
Luana Alves LUTERMAN (UEG)

**Resumo:** Buscamos contribuir para a formação de professores de Língua Portuguesa, indagando sobre as práticas de estágio e sua correlação com o que é estabelecido como características desse ofício. Para conhecermos o bem a que nos propomos, pesquisamos o histórico da disciplina (SOARES, 2002; RAZZINI, 2001) que se configura em nova formação discursiva (FOUCAULT, 2005) na linha das práticas de leitura e escrita, contrariando a formação anterior, voltada para o domínio da língua padrão. A partir de observações de estágios e dos relatórios daí gerados, constatamos que as práticas de ensino de Língua Portuguesa ainda estão distantes do que é proposto oficialmente.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Ensino. Estágio. Formação de professores. Leitura.

O poema  
pena um caminho errante, como estrela  
que vai nascer no céu, certa, esperada.  
Helena Godoy

### 1. Qual é o bem?

Abrir-se a indagações sobre alguma ação que fazemos, além de ser a procura de racionalidade sobre o fazer humano, dá ao investigador uma procura de finalidade dessa ação perscrutada, vista como um bem:

Toda arte e toda indagação, assim como toda ação e todo propósito, visam a algum bem; por isso foi dito acertadamente que o bem é aquilo a que todas as coisas visam. [...] Mas como há muitas atividades, artes e ciências, suas finalidades também são muitas; a finalidade da medicina é a saúde, a da construção naval é a nau, a da estratégia é a vitória, a da economia é a riqueza (ARISTÓTELES, 1996, p. 118).

Neste artigo o bem que procuramos possui duas partes correlacionadas: o conteúdo do ensino da Língua Portuguesa e como formar professores de Língua Portuguesa. O percurso da nossa indagação pretende compreender a finalidade desse bem, um conceito que insiste no caminho da vida como o cuco que acusa as horas de um relógio, porém, pouco definido anteriormente às ações. Se a finalidade era vista com olhos turvos antes da ação, após esta reflexão, procura-se a difícil clareza quanto a esse bem, embora não passe de uma tentativa de acertar o alvo:

Não terá uma grande influência sobre a vida o conhecimento deste bem? Não deveremos como arqueiros que visam a um alvo, ter maiores probabilidades de atingir assim o que nos é mais conveniente? Sendo assim, cumpre-nos tentar determinar, mesmo sumariamente o que é este bem, e de que ciências ou atividades ele é o objeto (ARISTÓTELES, 1996, p. 118).

Embora o argumento que Aristóteles encaminha seja para apresentar a ciência política, “que determina quais são as demais ciências que devem ser estudadas em uma cidade”, apropriamo-nos dele para afirmar uma ética quanto ao ensino da Língua Portuguesa, uma dessas ciências, no caso de nossa *pólis*. Procuramos determinar, mesmo sumariamente, o que é este bem, como foi determinado pela formação sócio-histórica, como está sendo executado nas milhares de salas em que acontece a aula de Português. Sobretudo, olharemos como espectadores, afastando-nos um pouco do espaço de luta, para melhor entender o bem.

Na obra referida, o filósofo grego admite que os bens, tanto quanto as ações políticas, “parecem igualmente vagos”. Porém, o bem, qualquer que ele seja, é a felicidade. Quanto a essa, a *pólis* a entende de modo diferente, de acordo com a vida dos seus homens: a “maioria, e os mais vulgares entre eles, parecem (não sem algum fundamento) identificar o bem, ou a felicidade, com o prazer.” (IDEM, p. 121); um segundo grupo, “as pessoas mais qualificadas e atuantes identificam a felicidade com as honrarias, pois pode-se dizer que estas são objetivo da vida política.” (IDEM, p. 121); o terceiro tipo de vida é o dos que acham a felicidade na vida contemplativa, conceito retomado de Pitágoras que, vendo os grandes jogos gregos, identificou ali três tipos de homens: os negociantes, os competidores e os espectadores e fez disso a metáfora da expressão “teoretikós bios” literalmente, “vida do espectador”, vida contemplativa. (Cf. nota 3 em ARISTÓTELES, 1996, p. 123). Esta é a vida do filósofo: olhar, contemplar, indagar, buscar respostas.

Essas ponderações podem ajudar a pensar uma filosofia do nosso tema, colocando-nos no terceiro grupo, procurando razões que forneçam os fundamentos para o discernimento quanto ao nosso bem e nos conduzam a deliberações que favoreçam o valor moral e intelectual do nosso agir, o que caracteriza e dá forma ao nosso ofício. Para isso, é melhor um olhar afastado dos negociantes (políticos, empresas, mídia), colocando-nos no lugar dos teóricos, aqueles que observam, examinam, especulam sobre o que veem: o fazer dos lutadores, tão presos à ação, que não se distanciam dela para examiná-la de longe, embora possam fazer isso também.

A história política desse ensino mostra determinações que modificam o alvo desse bem. Desde o surgimento da disciplina, no tempo do Império, até meados da década de 1980, o bem predominante era o domínio da língua padrão, ou seja, professores, material didático, alunos, todos estavam empenhados em adquirir a norma culta da língua. Nas últimas três décadas, pesquisas das universidades têm provocado uma virada conceitual sobre esse bem: ensinar a Língua Portuguesa é proporcionar condição de acesso dos alunos aos bens produzidos pela língua: textos e discursos em circulação no mundo social. É o abandono dos estudos da gramática prescritiva?

De novo, o filósofo grego nos alerta:

[...] há um certo alvo a visar, no qual as pessoas que usam a razão fixam o olhar para intensificar ou relaxar os esforços no sentido de adotar o meio-termo; e há um certo padrão determinando o meio-termo, que dizemos situar-se entre o excesso e a falta e ser conforme a razão (ARISTÓTELES, 1996, p. 216).

Alcançar o meio-termo pode significar que nossas subdivisões de conteúdos devam não ser tratadas com excesso nem com falta. Usar a razão para intensificar ou relaxar esforços tem sido o trabalho acadêmico de artigos, dissertações e teses, bem como formulação de um dos principais documentos sobre este bem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, que resultaram de muitas horas de trabalho de vários grupos dos professores das universidades brasileiras. Basta ter o livro em mãos e olhar o modo de sua produção. Não que esse documento seja irretocável, mas ali estão as principais razões do meio-termo em relação

a diversas práticas de linguagem: escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais, produção de textos escritos, análise linguística (BRASIL, 1998).

Ali também está desenhada a finalidade deste bem: “contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p. 19) Esse é o alvo, uma formação de valor moral e intelectual do cidadão, uma virtude agradável e harmoniosa (valores propostos por Aristóteles aos cidadãos da *pólis*). A reta razão, por uma procura do meio-termo, evitará a deficiência e o excesso no ensino desses conteúdos da Língua Portuguesa. Caso isso não seja perseguido, ficará improvável atingir o alvo, a finalidade desse bem.

## 2. Histórico da disciplina

Nem sempre a disciplina soube caminhar no meio-termo. Nem sabe. Essa sabedoria sobre o bem ainda não se tornou uma procura generalizada. Tanto no espaço da formação dos professores (as licenciaturas), quanto no espaço da atuação (as aulas de Português em todas as escolas, públicas e particulares, em todas as séries), as práticas de ensino ora se voltam para o ensino gramaticalista, ora fatiam a disciplina por professores separados, e sem contato, um para cada conteúdo, ora executam tarefas propostas pelo livro didático, quase sempre sem outro projeto que não esse, o do livro adotado.

Até meados do século XX, a escola não era para todos – nem foi frequentada pelos escravos no século XIX, nem foi um projeto para as classes populares e rurais até pela década de 1960. Os que tiveram acesso à educação, nessa época, viram a disciplina, hoje denominada Língua Portuguesa ou Português, sob o viés da sua formação durante o Império. Nessa época, a partir de 1837, essa disciplina desenvolve-se como: a) *gramática*: morfologia, sintaxe, etimologia (filiada à gramática latina); b) *retórica*: regras para o bem falar e escrever, imitação dos mestres; c) *poética*: poesia lírica, épica e trágica, leitura de textos de autores clássicos (SOARES, 2002).

O modo didático de condução desses conteúdos era muito próximo ao tradicional dos jesuítas, desde a época do descobrimento: ler, copiar e aprender, repetir sem discutir. Porém, algo novo surge: ler obras exemplares, imitar a língua dos que ficaram como clássicos – surgem as antologias escolares, com textos para leitura, algumas sem trabalhos com a gramática, outras com alguns exercícios formais. A mais utilizada por mais de setenta anos foi a Antologia Nacional (1895-1969) de Fausto Barreto e Carlos de Laet, composta por textos de autores clássicos (RAZZINI, 2001).

No final dos anos 1990, o Ministério da Educação e Cultura produziu os PCN (BRASIL, 1998), os quais tornaram-se a referência oficial para o ensino básico e são, hoje, a configuração da disciplina LP e das demais disciplinas. Desse modo, a leitura e a releitura dos PCN tornam-se o principal instrumento do *pensar* teórico para o *fazer* do professor de LP. A partir da noção de linguagem como interação entre os falantes, os parâmetros sugerem que cada agrupamento de professores (do estado, de uma regional, do município, de uma escola) defina, a partir dos PCN, como irá fazer seu trabalho em Língua Portuguesa. Os conteúdos devem ser pensados em uma relação de uso e reflexão, de modo que a leitura, a produção oral e escrita e a análise linguística sejam conhecimentos entrelaçados para que o aluno tenha a competência discursiva, que inclui a competência linguística e a estilística, com o objetivo de compreender a cidadania como participação social, “de maneira crítica, responsável e construtiva”.

Podemos entender que esse documento chegou a um equilíbrio na distribuição dos conteúdos da disciplina e deu ênfase, nos objetivos, às práticas de linguagem. É um posicionamento contra o que estava determinado pela tradição, porém, o cotidiano das escolas não segue esse olhar dos contempladores, pois os professores, os que estão na luta, não se

posicionam em outro lugar, o do espectador (*teoretikós bios*). Não lhes é permitido esse lugar, que é possibilitado quando acontece uma constância de políticas públicas que permitem a atualização e a formação continuada dos professores.

O bem que procuramos, a felicidade de nosso ofício, desenha-se, a partir de pesquisas que influenciaram os PCN, e do próprio documento, em torno dos seguintes conteúdos, aqui apresentados de forma sintética:

- a) *Produção* (oralidade e escrita) – falar/fala (dicção, tom, entoação, sonoridade, expressão) em diversos gêneros orais (apropriados pela escola); escrita de textos (narrativos, argumentativos) em diversos gêneros. Leituras produzem textos catalisadores, orais (apresentação, comentários, resumos) e escritos (diários de leitura, resumos, comentários, retextualizações);
- b) *Recepção* (oralidade e escrita) – escuta/ouvir (atenção, compreensão, anotações; exposições do professor, apresentações dos colegas, vídeos); leitura/ler variados gêneros não-literários (informação e crítica; notícias, reportagens, artigos de opinião, textos teóricos) e SOBRETUDO literários (prazer estético e crítica; contos, crônicas, romances, poesia, teatro; clássicos, contemporâneos, best-sellers, charges, quadrinhos);
- c) *Análise linguística* - língua (gramática), texto (tipos textuais, coesão, coerência, organização), discurso (interlocução, gêneros do discurso, condições de produção, ideologia), estilo (escolha, contexto, estética), usos da língua (variação linguística, usos cotidianos, uso formal e informal, uso artístico).

São esses três pilares, distribuídos equanimemente, que darão as condições de formação do cidadão quanto aos domínios necessários em sua vida cotidiana e profissional, no que toca à linguagem. São doze anos de ensino básico para a escola conseguir isso. No entanto, faltam as condições para esse resultado, desde a formação, atualização e valorização do professor, até o ambiente escolar mais receptivo, com material apropriado para o ensino dessas competências.

### 3. Práticas de estágio e a formação do professor

Considerando o que foi exposto como o estado da arte de ser professor de Português, hoje, temos o desafio de trabalhar na formação desse professor no Curso de Letras. As licenciaturas em geral receberam uma herança dos cursos superiores voltados para a formação de bachareis, com objetivos de formação em ciência da área e erudição. Gatti (2010), após pesquisar a legislação, as características sócio-educacionais dos educandos, os currículos e as ementas dos cursos de formação de professores, conclui que “é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação”. Essa ciência precisa voltar-se para sua “função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.” Não são esses propósitos que os cursos de licenciatura estão contemplando, conforme pesquisas de 2008 e 2009 (GATTI, 2010).

Um olhar sobre os projetos de Licenciatura pode enxergar movimentos mais recentes, para superar os diagnósticos anteriores, de preocupação um pouco maior na formação do ofício de professor de Português. Um desses passos é o aumento da carga horária de estágio. Tal fato, porém, torna-se um paliativo, pois, como professores desses alunos no final da sua formação profissional, verificamos que os estudos feitos nas disciplinas do curso voltam-se para a área específica de conhecimento de Letras, sem levar em conta as demandas próprias da escola básica. Dessa forma, o estágio fica com excesso de responsabilidade quanto ao objetivo precípuo da licenciatura, o de formar o profissional para atuar no seu ofício. Confirmamos, assim, a preocupação da pesquisadora:



A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p.1375).

No campo da prática, o licenciando encontra professores regentes da escola-campo que, seguidores fiéis do livro didático, fazem um percurso do ensino tradicional quanto ao conceito da disciplina, sem levar em conta o meio-termo proposto pelos PCN.

Para registrar as análises dos alunos estagiários nas escolas-campo, selecionamos os diários de observação do contexto escolar e de semirregência, um gênero advindo da necessidade de avaliar o cotidiano pedagógico. Tal gênero constitui-se entre o público e o privado, pois as críticas são subjetivas, pessoais, mas serão lidas pelo professor de estágio. Não são aceitos quaisquer registros diários; uma descrição semelhante à ata é refutada para ceder lugar à crítica. As armas dos alunos são o caderno e o lápis, materiais que, silenciosamente, discretamente, berram, denunciam sinais de sucateamento da escola pública. Tais instrumentos concretos funcionariam como ameaças provenientes de um *locus* discursivamente construído por práticas reflexivas, a universidade, com procedimentos de operacionalização crítica dos conteúdos? Neste ano de 2013, temos uma amostra dessas dificuldades e das procuras de solução que intentamos. Focalizaremos a formação de professores no âmbito da relação entre os estagiários e os professores regentes das escolas-campo de duas cidades: regiões centrais de Goiânia e Inhumas.

Ainda que estagiários e professores regentes da escola-campo não se conheçam, empiricamente, há uma série de fatores que interseccionam suas relações históricas, comuns a ambos. A função básica da escola, que é ensinar, por parte dos professores, e aprender, por parte dos alunos, configura papéis sociais dados por uma ordem do discurso, que é “um conjunto de enunciados na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 20).

Uma série de enunciados circula a respeito do professor, o que possibilita a formação discursiva sobre o ofício. Há uma imagem romântica, atribuída a seu dom inato de ensinar, que supera, inclusive, empecilhos cotidianos intransponíveis, como baixa remuneração, falta de disciplina dos alunos, cobrança dos pais, da coordenação da escola, sobrecarga de trabalho doméstico – em função do excesso de alunos e de atividades curriculares –, cansaços físico e psicológico. O paradoxo instaura-se exatamente nessa idealização do professor que tudo aguenta e, ao mesmo tempo, esgota-se:

- A professora S, após o término da aula, conversou um pouco conosco sobre como é sobrecarregado o trabalho em uma escola integral. Segundo ela, muitas exigências devem ser cumpridas e isso desgasta o professor (De um dos diários de semirregência registrado numa escola-campo de Goiânia).

A estagiária seleciona lexias como “sobrecarregado”, “muitas exigências” e “desgasta” para definir sua percepção da leitura que a professora da escola-campo tece a respeito da profissão de professora. O jogo de imagens sobre a tarefa árdua da professora “coincide” com o arquivo de outros enunciados efetivamente ditos a respeito do ofício docente.

Veremos, a seguir, como a memória interna da professora regente regulamenta a ação de interditar a presença das alunas estagiárias durante as aulas de “estudo dirigido”:

- Em seguida, ela nos levou para a sala da professora T de inglês, com quem ela monitora aulas de “estudo dirigido”. A professora “pediu” (indiretamente) para que nos retirássemos da sala. Ela não quis que assistíssemos à aula. Nos sentimos envergonhadas com a situação, mas saímos. Ficamos na sala dos professores (Continuação do diário citado acima).

A atitude de intimidação da professora da escola-campo perante a presença das alunas estagiárias revela uma performance singular, concernente à rede discursiva concretizada por enunciados que denigrem a formação discursiva da educação pública: sem investimento, sucateada, estagnada na tradição pedagógica. O impedimento de ingresso das alunas estagiárias (elas trabalhavam em dupla) na sala de aula demonstra o atravessamento do discurso do medo, um poder capilarizado, não hierárquico, capaz de provocar desconforto no professor regente da escola-campo, autoridade máxima na condução pedagógica.

Em contrapartida, as alunas estagiárias leem a arbitrariedade da professora regente como a instituição de um poder que as torna subalternas, impedidas de exercer a atividade exigida pelo currículo universitário. Ao se considerarem inferiores, dirigem-se à sala dos professores e se sentem “envergonhadas” por terem causado desconforto à professora regente, sem questionarem a legitimidade da voz de comando recebida, causada, por nosso viés de leitura, pela suposta ameaça da presença da universidade, espaço discursivamente engendrado pela reflexão contínua.

A regularidade de enunciados que explicita o impedimento da presença de alunos estagiários na sala de aula do professor regente da escola-campo pode ser verificada também no excerto de diário a seguir:

- Finalizando as aulas de Semirregência, assistiríamos aula no X, porém a professora M nos pediu para corrigir mais atividades avaliativas. Fomos então para a biblioteca para fazermos essas correções. A prova era igual as anteriores. Dezenove questões cada uma com valor de 5,3. (...) Depois de assim ter feito entregamos as atividades à professora. Como se nota não tivemos a oportunidade de observar a aula em si. Ficamos apenas presas nessas correções. (Diário de semirregência registrado numa escola-campo de Inhumas).

Notamos, mais uma vez, uma ordem do discurso que acumula poderes complexos. Para Rabinow e Rose (abr.2006, p.29), o conceito de biopoder inclui “modos de subjetivação, através dos quais os indivíduos são levados a atuar sobre si próprios, sob certas formas de autoridade, em relação a discursos de verdade, por meio de práticas do self”. Há discursos de verdade que demarcam historicamente os papéis sociais do professor regente, já estabelecido e reconhecido pela instituição escolar como autoridade que pode e deve promover ações, como orientar posturas de seus alunos. A presença dos alunos estagiários nas aulas ministradas por ele também orienta uma prática do self, por meio de discursos historicamente possibilitados a respeito da função-sujeito assumida por um professor regente.

O professor regente da escola-campo possui o poder de assinar os documentos comprobatórios das atividades de regência dos alunos estagiários e, por isso, exerce uma voz de autoridade que desmantela o legítimo papel da atividade de estágio: aprendizagem e diagnóstico norteador das práticas iniciais da carreira no magistério. Corrigir avaliações não permite aos estagiários o contato com a rotina do exercício docente, como a sequência didática, os planos de aula, a disciplina do corpo discente, a metodologia de ensino-aprendizagem, o controle do tempo para cada atividade...

Seriam os licenciandos capazes de avaliar uma aula ruim? Seriam também eles resultado de uma prática docente frágil, deficiente, repleta de lacunas, de ausência ou pouca crítica, quem sabe reflexo do legado cultural que se perpetua na tradição pedagógica? Nesse espelho de leituras, nossa perspectiva concentra-se na alienação dos professores regentes, que, apesar de instituírem poderes, contraditoriamente o fazem para a autopreservação, para a intimidade pouco acessada da sala de aula não emergir. Parece deplorável o limite da sala de aula circunscrita aos recônditos da materialidade das quatro paredes, um segredo vergonhoso que não pode explodir.

Verificamos poderes disseminados na relação entre estagiárias e professoras regentes das escolas-campo. Porém, o poder das estagiárias visitantes, em alguns casos, com apenas a

experiência das aulas de estágio, é reconhecido pela professora regente da escola-campo, que se sente vigiada e, possivelmente, punida pela torre de marfim: a universidade que se revela inalcançável, um lugar de qualificação continuada. Talvez a imagem da professora regente seja sustentada pela suposta atualização de metodologias e conteúdos apre(e)ndidos pelas professoras estagiárias. Sob a ameaça de julgamentos e avaliações negativas, devido à falta de estímulo e despreparo das aulas ofertadas aos alunos, a professora é vítima do processo de sucateamento das escolas públicas, evidenciado pelo discurso sobre a educação pública, ainda que o sistema escolar almeje obliterá-lo.

#### 4. Novas atenções

Perante o difícil acerto entre professor de estágio, estagiário e professor da escola-campo, foi feito um projeto de intervenção. Negociamos com a coordenação e os professores da escola a realização de um “Projeto de leitura de narrativas”, a ser realizado em curtas cinco aulas. O professor de estágio elaborou o Projeto, procurando dar ênfase à prática de leitura, com suporte na teoria da narrativa, relacionando língua, texto e discurso. Após a experiência, embora tenham lamentado a falta de autonomia, os estagiários apontaram alguns ganhos, como os seguintes:

- Ficou evidente para mim o quanto a leitura é um instrumento útil e necessário para o resgate de uma boa aprendizagem, levando o aluno a perceber o quanto a escola é um ambiente agradável e significativo.
- A boa preparação de um plano de aula se mostrou fundamental para o curso tranquilo de uma aula, visto que sem material e conteúdo organizados logo os alunos dispersam-se e o professor fica falando “sozinho” para os alunos.
- Resolvi continuar o projeto de leitura por meio de e-mails em que eu seleciono textos e faço perguntas acerca da leitura. Espero que esse projeto contribua com minha formação como professora, bem como com a formação deles como alunos leitores.

Essas descobertas (a leitura como instrumento de aprendizagem, planejar a aula com zelo) e procuras (um projeto de leitura conduzida via e-mail) confirmam o valor do bem que temos nas mãos com o ofício de dar aulas de Português. A leitura é a máquina que puxa os demais vagãos, sem nos esquecermos dos “esforços no sentido de adotar o meio-termo; e há um certo padrão determinando o meio-termo, que dizemos situar-se entre o excesso e a falta e ser conforme a razão” conforme Aristóteles(1996). Já tivemos excesso de aulas sobre a norma culta, falta de aula sobre produção de textos, falta de leitura de livros – está na boa hora de ler e produzir e, equilibradamente, trazer para essas práticas, tanto de leitura quanto de escrita, a análise linguística, que agrega as teorias da língua, do texto e do discurso.

#### Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômano*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os pensadores).

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

RAZZINI, M. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2001.

RABINOW, P; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. Abr. de 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6600/4156>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ESTRUTURA SAUSSURIANA NO DISCURSO PSICANALÍTICO LACANIANO: LINGUAGEM E PSICANÁLISE

Rita de Cássia Gemino da SILVA (FAMA/FEUC)<sup>1149</sup>

**Resumo:** Este estudo tem como principal objetivo referendar a importância da Teoria do Signo, do linguista Ferdinand de Saussure, na sistematização do discurso psicanalítico de Jacques Lacan. Expondo uma linha de tempo sobre a formação da Linguística, o texto caminha por entre as questões colocadas por Aristóteles, chegando ao que hoje conhecemos como a ciência da linguagem. Fazendo um contraponto com a Psicanálise de Freud e os preceitos de Jacques Lacan, foi elaborado um esquema axiomático no qual são demonstradas as inter-relações dos dois psicanalistas e a formação do pensamento lacaniano centrado no arcabouço teórico de Saussure.

**Palavras-chave:** Linguística. Psicanálise. Linguagem. Lacan. Saussure.

### 1. Considerações iniciais

Com a chegada do século XXI, podemos perceber uma convergência mais ampla entre as ciências e a procura de novos paradigmas que possam dar conta de um pensamento científico mais complexo e, conseqüentemente, mais investigativo, a fim de desmistificar os padrões científicos do passado. Hoje, situar um estudo tendo como arcabouço a ciência e somente a ciência, de que é objeto o tema pretendido, nos faz desviar de um objetivo mais amplo, exigido pela nova metodologia de ensino, a inter-relação entre as ideias centrais que formam o discurso humano. Sendo assim, procurou-se caracterizar como a Linguística, enquanto ciência, revela meandros para a formação de novas teorias, inclusive aquelas que abarcam o comportamento do pensamento humano, como a Psicanálise.

### 2. Um breve histórico sobre a formação da Linguística

Em geral, a Linguística é definida como a ciência da linguagem, e tem como objeto de estudo a fala humana nas suas diversas manifestações desenvolvida ao longo do tempo. Considerada uma ciência ainda muito jovem, a Linguística vai buscar suas características históricas no antigo interesse dos estudiosos pela linguagem. Três direções caracterizam considerações do mesmo objeto de estudo. Iniciada com os pré-socráticos, como o sofista Protágoras (480 – 410 a.C.) e solidamente estabelecida com Platão e Aristóteles, a primeira direção, voltada para uma orientação filosófica, vai especular o fato de a linguagem nascer dos problemas do conhecimento humano e da realidade exterior, e o da apreensão desta pela inteligência; o de descobrir a própria natureza da linguagem. Dentro de uma lógica estabelecida por Aristóteles, e logo continuada pelos estóicos, a segunda direção do objeto reside no exercício correto da linguagem para alcançar a verdade, sabendo que em tal exercício o lógico será determinar as regras de um perfeito discurso da razão, o perfeito discurso verbal. Por último, encontramos a terceira direção com características filológica e gramatical, com suas origens também em Protágoras e, portanto, na filosofia, na qual existirá

---

<sup>1149</sup> Mestre em Educação pela UNIG, graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Língua Portuguesa pela FEUC, docente do curso de Pedagogia da FIC. Professora das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro. Coordenadora e docente do Curso de graduação e pós-graduação de Letras da Faculdade Machado de Assis. Escritora e poetisa. Rio de Janeiro, Brasil, ritagemino@ig.com.br.

uma íntima ligação com as observações dos lógicos, culminando na escola filológica de Alexandria. No princípio do século XIX, com o Romantismo alemão, começa a florescer um interesse extremamente intenso pelas obras das velhas civilizações, pelos documentos literários e pelas línguas da Índia antiga. A gramática comparativa ou comparada e a filologia indo-europeia, seguidas das filologias germânica e romântica, afirmam o nascimento da Linguística. Ao nos remetermos aos primeiros estudos da Linguística, vamos distinguir a *Fase da Gramática*, onde na Grécia a origem, a história e a estrutura da linguagem tiveram um cunho não-gramatical, mas principalmente filosófico. A discussão maior estava em aproximar o pensamento e a palavra. Aristóteles impulsionou o conhecimento das categorias gramaticais e os estoicos, os conhecimentos linguísticos sempre amparados pela lógica. Para eles “A linguagem se origina naturalmente na alma dos homens e a palavra expressa a coisa conforme a natureza dela, suscitando, do mesmo modo, no ouvinte, uma impressão conforme a dita natureza”. (BORBA, 1975, p. 13).

Mais tarde, no séc. III a.C., o interesse pela interpretação e reconstrução da antiga literatura objetivou mais o estudo da linguagem. A esse procedimento deram o nome de gramática, ou seja, o estudo mais objetivo da linguagem. Surgem assim grandes polêmicas que passam a ser questionadas não mais no âmbito filosófico, mas sim gramatical, como o desenvolvimento das ideias sobre a declinação, a conjugação, as vozes e os tempos verbais, as partes do discurso etc. A sintaxe, ainda esquecida desde os tempos de Dionísio, só começaria a ter força a partir dos estudos de Franz Bopp (1791–1867) e Friedrich Diez (1794–1876), e com Delbriick. Ao final da Idade Média, unem-se os estudos do grego, hebraico e árabe, iniciando o interesse pelas línguas contemporâneas, contribuição dada pelo Cristianismo, que derrubou a barreira entre povos cultos e bárbaros. As tendências desse final de período são intensificadas no Renascimento. A *Fase da Filologia* é marcada pelo pensamento de Platão. Diferente do conceito atual, a filologia foi para esse filósofo o gosto pela conversação elegante, erudita e artística. Os estudos filológicos e gramaticais não tinham especificações. Foi Friedrich August Wolf (1759–1824), a partir de 1777, que iniciou um movimento científico para dar conta do que seria realmente o conceito e o objeto da filologia. A ele se juntaram outros estudiosos que “entendiam a filologia como ciência da antiguidade, como conhecimento do mundo antigo na sua totalidade”. (BORBA, 1975, p.21)

A língua não é o único objeto da filologia, pois esta procura interpretar e comentar os textos. Ocupa-se da história literária dos costumes, das instituições etc. e usa o método crítico. Quando aborda questões linguísticas é para comparar textos de diferentes épocas, para determinar a língua particular de cada autor, para decifrar e explicar inscrições feitas numa língua arcaica ou obscura. Estas investigações preparam, sem dúvida, a linguística histórica. A falha do método filológico. (Ibid., p.22)

A *Fase do Comparativismo* corresponde ao período científico propriamente dito da Linguística, que terá grande impulso com a compreensão de Gottfried Wilhelm *Leibniz* (1646–1716), em utilizar um maior número de línguas para analisar o completo conhecimento do pensamento do espírito humano. A comparação das línguas só vai acontecer quando Wolf faz a crítica comparativa nos antigos textos. No começo do século XIX, confirma-se o parentesco entre línguas a partir da descoberta do sânscrito. Franz Bopp, ao comparar os idiomas, em geral partindo do sânscrito, cria a Linguística Comparativa, compreendendo “que as relações entre as línguas de uma mesma família podiam converter-se em matéria de uma ciência autônoma.” (SAUSSURE, 1995, p.8). Bopp se une a outros estudiosos que vão contribuir para a nova ciência. Entre eles estão Jacob Grimm (que se dedicou ao estudo da língua germânica, desenvolvendo um método histórico, do qual fundou a Gramática Histórica), Pott (criador da Fonética Comparativa), August Friedrich Schleicher (1821–1868),

que sistematizou a ciência fundada por Bopp, estabelecendo três tipos de línguas e três estágios da linguagem – assunto que não cabe aprofundamento neste trabalho. Por volta de 1878, na Alemanha, uma nova escola vai dar ênfase às mudanças fonéticas e a uma perspectiva histórica. Os estudiosos dessa escola serão chamados de neogramáticos. A Linguística moderna se forma a partir de vários tipos de pesquisas que marcaram o seu desenvolvimento, tais como: descrição de todas as línguas conhecidas, história das línguas e estudo geral das condições de funcionamento, estrutura e evolução da linguagem e das línguas. Hoje, sabemos que a Linguística tem objeto, método e finalidades diferentes da Filologia. A primeira se dedica ao estudo da língua como atividade do pensamento humano, e a última estuda a língua como meio de expressão literária. As duas se interessam pelo estudo da língua, sendo a Filologia preocupada por toda utilização da mesma na cultura de um povo, sua linguagem, sua literatura, suas implicações na formação social e individual; já a Linguística se restringe à linguagem oral e escrita, a língua por si mesma. Como podemos perceber, a base de estudo da Filologia serão os textos literários, de onde se reconstruirá uma dada civilização, enquanto que da Linguística será a língua falada em todos os seus aspectos, a fim de descrever, comparar e agrupar as línguas em blocos para melhor investigar as forças que atuam sobre elas. Dessa maneira, a língua é um meio para a Filologia e um fim para a Linguística, mas ambas necessitam de entrosamento para alcançar seus objetivos.

### **3. Conceitos básicos da Psicanálise**

Os estudos de Freud nasceram das disciplinas especializadas em neurologia e psiquiatria, tendo como objeto de estudo as motivações e manifestações do inconsciente, cujo método é a análise dessas manifestações, através da palavra, da ação, dos atos falhos, dos sintomas e dos sonhos. Freud explorou as áreas da psique que eram desconhecidas. Encontramos num dos pressupostos mais importantes da teoria freudiana as defesas e os impulsos inconscientes para explicar o comportamento humano. Reprimido por uma função social, o indivíduo luta por uma saída, que poderá se manifestar através dos erros de linguagem, entre outros. Para nós interessam os preceitos de Freud que sustentaram Lacan na estrutura do pensamento do indivíduo, tal como Saussure estruturou a teoria dos signos linguísticos.

Freud firma que nada ocorre ao acaso e muito menos os processos mentais. O fato da consciência foi um ponto de partida para os pressupostos do consciente, pré-consciente, inconsciente. As observações de Freud a respeito de seus pacientes revelaram uma série interminável de conflitos e acordos psíquicos. A um instinto opunha-se outro; proibições sociais bloqueavam pulsões biológicas e os modos de enfrentar situações frequentemente chocavam-se uns com os outros. Ele tentou ordenar esse caos aparente propondo três componentes básicos estruturais da psique: o id, o ego e o superego, que juntos formam a estrutura da personalidade. O id contém tudo que é herdado, que se acha presente no nascimento, que está presente na constituição mental – acima de tudo. É o id a estrutura da personalidade original básica e mais central, exposta tanto às exigências somáticas do corpo como aos efeitos do ego e superego. As outras partes da estrutura mental se desenvolvem a partir do id e as leis lógicas do pensamento não se aplicam a ele. Mesmo atuando como um reservatório de energia de toda a personalidade, nele não existe a ideia de tempo, portanto desconhece qualquer julgamento de valores do bem, do mal e da própria moralidade. O ego é a porção do aparelho psíquico que está ligado à realidade. Expande-se a partir do id, e o resguarda como um invólucro que garante a segurança, a saúde e a sanidade da personalidade. Do ego é estruturado o superego, que atua como um censor, um impositor de regras. É um elemento mental que retém os preceitos da moral ditados pela sociedade, determina os modelos de conduta e os constructos que vão compor as inibições da personalidade.

Até aqui tivemos, particularmente, a preocupação com a teoria geral da personalidade, desenvolvida por Freud, para desenrolar a linha de pensamento deste trabalho, focado na prática terapêutica da psicanálise, que, no propósito de ajudar o paciente a estabelecer o melhor nível de funcionamento do ego, utiliza o discurso – a linguagem. A palavra, por tudo que representa, principalmente na veiculação de significados de conteúdos abstratos, sejam de ordem cognitiva, emocional ou instintiva, tais como pensamentos, juízos, sentimentos, desejos, tem exercido e continua exercendo papel relevante no campo da psicanálise. Através da linguagem, o discurso entre o médico e o paciente constitui o caminho habitual para o processo terapêutico. Em *Linguagem e Psicanálise*, Sebastian e Herma, (1973, p. 6-7) mostram que a linguagem desempenha várias funções abaixo especificadas, todas elas relevantes para a situação psicanalítica de comunicação. Nesse sentido:

- a) a fala representa uma possibilidade de controle de fatores emocionais (função de escape, de aplicação catártica em terapia);
- b) a fala se representa como forma de verbalização, ou como capacidade de elevação de conteúdos mentais e nível linguístico e de sua conseqüente coordenação lógica, semântica e sintática do mesmo nível (separando o inconsciente do pré-consciente e do consciente);
- d) a fala se apresenta como forma de atenção, confirmação e sedução, em contraposição ao silêncio, forma de recusa ou ameaça;
- f) a fala se revela como processo criativo, do qual decorrem neologismos e construções curiosas;

Observa-se, porém, que a psicanálise dá ênfase às alterações da linguagem; isto é, a reconstrução da fala, criando um vínculo entre o paciente e o estudo do caso feito pelo psicanalista.

#### 4. Jacques Lacan e a Psicanálise

Os primeiros escritos de Freud traduzidos na França aparecem por volta de 1913/14, é claro, com atropelos e diversidade de opiniões e interesses. Após o final da Primeira Guerra Mundial, e pelos anos seguintes, é que vamos encontrar uma verdadeira propagação da psicanálise na França, onde no período de 1924/26 vamos descobrir Lacan em um grupo, que terminou por existir como *Sociedade Psicanalítica de Paris (Société Psychanalytique de Paris)*. Nesse período, Jacques Lacan foi responsável por boa parte dos trabalhos que se realizaram no grupo, assim como a reunião de um considerável conjunto de discípulos e a responsabilidade da publicação em série de *La Psychanalyse, revista* da SFP. A adoção do cuidado linguístico, e da filosofia da linguagem em seus discursos e teorias, é que custou a Lacan o cataclismo no meio psicanalítico. Com o desacordo entre a Sociedade Francesa e a Internacional, Lacan e um pequeno grupo formam a Associação Francesa, que mais tarde vinha a tornar-se a *Escola Freudiana de Paris (E. F. P.)*. Entre tantas contribuições de Lacan, talvez a maior tenha sido, tanto para psicanálise como para toda ciência humana, o duplo movimento de um retorno às descobertas originárias de Freud e de um recurso às ciências da linguagem, que permitem articular a ciência do inconsciente.

Nas descobertas recentes da antropologia estrutural e da linguística é que a teoria lacaniana se fundamenta, deixando também contribuições para as mesmas. O que Lacan vai destacar na teoria psicanalítica é a importância do dizer e do calar numa dialética em que a verdade fica além do discurso infinitamente travado entre poltrona e divã, da relação significativa da linguagem, colhendo os efeitos do significante. Na realidade, Lacan propõe fecundar a psicanálise com a análise estrutural, retornando os textos originais de Freud, numa



releitura, na qual imbricam duas disciplinas, duas metodologias, nesse caso a Psicanálise e a Linguística.

A abrangência dessas duas ciências se cruza no discurso de Lacan, principalmente em *O Estádio do Espelho (Le Stade du mirole)*, no qual concebe a utilização da estrutura da fala, o significado, o significante como sendo parâmetros para o desenvolvimento do ser como pessoa e suas concepções do eu, do outro e do mundo. Lacan desenvolve através das teorias de Freud sobre o drama da existência e da formação de uma personalidade, a sua Teoria do Espelho, que consiste em três processos contínuos da criança com o desenrolar de sua apropriação da linguagem e o contato desta com a família e a sociedade. No decorrer desses processos, logo de começo a criança reage como se a imagem apresentada pelo espelho fosse uma realidade (na verdade é um reflexo do que a criança vê), ou então que a sua própria imagem fosse a de outra pessoa. Em seguida, essa imagem deixa de ser tratada pela criança como real; não mais procura pegar o outro que estaria escondido detrás do espelho. Em uma terceira etapa, a criança vai reconhecer o outro como sendo a sua própria imagem – trata-se de um processo de identificação, uma conquista progressiva do sujeito. Surge uma relação dual, reduzida a dois termos, o corpo da criança e sua imagem.

O acesso à linguagem produz como consequência a introjeção de uma matéria significante (fonemas: vogais e consoantes) oferecida pelo meio social e cultural. O próprio Lacan enuncia um dos dados fundamentais de sua análise quando comenta sobre o caso: “Nossa doutrina (sic) se funda no fato (...) de que o inconsciente tem a estrutura radical da linguagem, que um material ali se joga segundo leis que são as que descobre o estudo de línguas positivas, línguas que são ou foram efetivamente faladas” (LACAN, 1978, p. 594). No momento em que o indivíduo detém a linguagem, é inteiramente dominado pela ordem simbólica. Não haverá apenas o domínio, mas o ser será constituído por sua ordem. Podemos dizer então que o sujeito é tecido pela trama da linguagem. Quando tratamos de linguagem, falamos das relações de significado e significante, e é isto que faz Lacan quando se refere à obra de Ferdinand de Saussure.

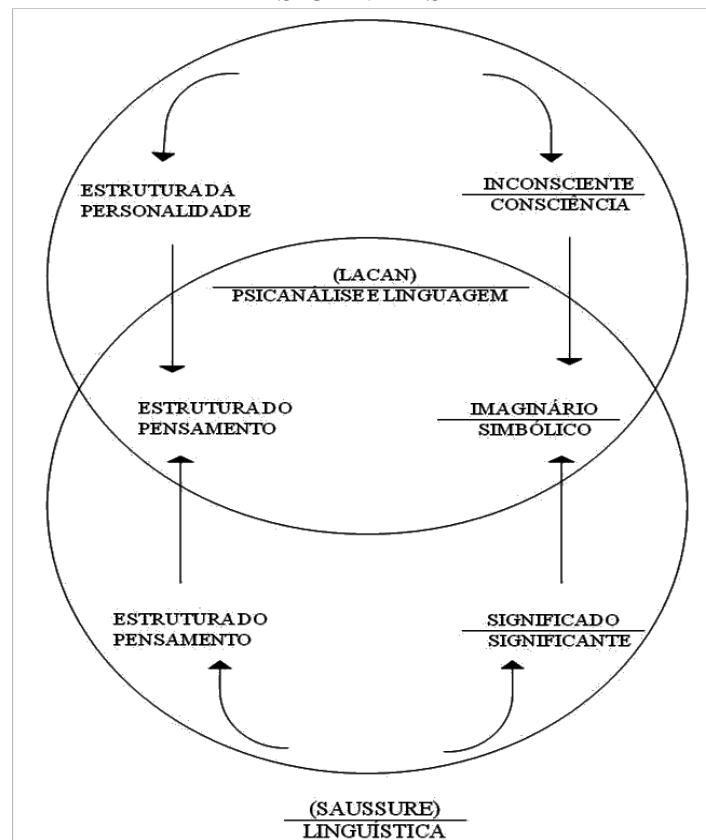
É a postura do psicanalista em fazer-se penetrar na distinção do significado e do significante, à procura de organizar essas relações em duas redes. Ao tratar da rede de significantes, Lacan assimilou com desenvoltura as lições saussurianas: “Cada elemento toma nela seu emprego exceto no que se difere dos outros.” (Ibid., p. 414) Sendo assim, a língua é um complexo distributivo de significantes em todos os níveis, nas menores oposições fonemáticas, até nas locuções compostas, hoje analisadas pela moderna linguística, ou seja, a frase, o discurso, a retórica. Em suma, um sistema completo, aberto, capaz de modificar o homem como sujeito do seu fazer. Castro (1992, p. 48) apresenta qual é a função da linguagem na concepção lacaniana.

Para Lacan, a linguagem tem função constitutiva no homem; é a condição de possibilidade do mundo humano. O inconsciente obedece a leis formais análogas às leis linguísticas. O homem não domina a ordem do significante, sendo antes esta ordem que o constitui enquanto homem, o qual é perpetuamente descentrado em relação a um mundo que lhe escapa; vale dizer, há autonomia da função simbólica em relação ao sujeito.

Cabe dizer, então, que falar de Lacan e psicanálise é estreitar os vínculos entre a formação da personalidade do homem, a estruturação desta pela linguagem e a perspectiva de utilizar ambas no estreitamento entre a imagem (símbolos) e a realidade. Pode-se, dessa forma, conceber um axioma estrutural do desenvolvimento entre Freud, Lacan, Saussure e suas teorias, para que se possa visualizar o momento de imbricação.

## 5. Esquema axiomático das estruturas teóricas lacanianas

(FREUD)  
PSICANÁLISE



## 6. Psicanálise e Linguística - A estrutura saussuriana no discurso psicanalítico de Jacques Lacan

A intenção deste estudo está voltada para a importância do linguista Ferdinand de Saussure na concepção de Jacques Lacan sobre a estrutura do pensamento. É Lacan (1955), em *Seminare sur "La letre volé"*, que afirma: "O inconsciente é estruturado como uma linguagem e o material simbólico que ele encerra tem nisso uma influência".

No decorrer dos anos 1955 e 1956, vamos encontrar em *As psicoses* (no livro III, *O seminário*) centrado em torno das memórias de um neuropata de Schreber, pela primeira vez, o nome de Saussure e análises feitas por Lacan do livro *Curso de Linguística Geral*. Os termos significado e significante nos seus poderes simbólico e teórico são complexos e interpretados de forma diferente por cada teórico. A questão é retratar que, no momento em que Lacan percebe a importância da linguagem na formação do inconsciente humano, joga sua âncora nos arcabouços da metodologia de Saussure e de lá toma emprestado o léxico, criando uma subversão nos valores dos termos significante e significado. Borba (1975) refere-se à linguagem em seu livro *Introdução aos estudos lingüísticos*.

b) Se a linguagem é atividade mental e é capaz de expressar estados mentais, logo verificamos que a linguagem e pensamento se relacionam muito estreitamente. Um depende do outro para desenvolver-se em larga escala. O pensamento só é exteriorizado pela linguagem. sendo assim, esta teria apenas a função secundária de invólucro dos pensamentos? Seria melhor dizer que a linguagem é o caminho sobre o qual todo pensamento é verbalizado, que só conseguimos pensar em termos de linguagem, pois,

quando relacionamos imagens, estamos formando, embora sem o percebermos, um silencioso fluir de palavras. Admitir um pensamento sem palavras seria o mesmo que admitir uma operação matemática sem auxílio dos números.

Podemos reconhecer com isso que a teoria lacaniana se fundamenta sobre o pensamento de Freud e as descobertas da Linguística. Remetemo-nos aos conceitos de *significante*. Para Saussure, o significante é a imagem acústica, é a parte perceptível do signo, está intimamente unido ao significado, “um reclama o outro”. São interdependentes e inseparáveis. No sentido lacaniano: a definição acima é aceita no que se refere ao consciente. No inconsciente, o significante é o que pode articular em um sistema, uma cadeia (a partir do significante primeiro). E o *significado*? Para Saussure o significado é o conceito que se tem da imagem acústica, é a contraparte inteligível do signo; parte que está “escondida”, imaterial. No sentido lacaniano: aquilo a que remete o significante, mas que, no inconsciente, é articulável. Fages (1971) “Toda metáfora, segundo Lacan, é uma ‘substituição significante’, uma substituição de significantes. Tomemos agora a supremacia da palavra e do significante discutida por Lacan em sua obra *A teoria do espelho*. A imagem, somente enquanto se articula com a cadeia significante, é que o imaginário se torna expressivo. A etapa do espelho nos dá o princípio de distinção entre o imaginário e o simbólico, mostrando-nos que, por trás da cena imaginária do espelho e do reconhecimento que se realiza, se esboça o perfil da cadeia simbólica. A imagem de relação do significante e do significado é que o significante é unidade de ser único, sendo por natureza símbolo apenas de uma ausência. A verdade do inconsciente é que o homem é povoado e transformado pelo significante. Nesse ponto, a análise deve, pois, constituir-se em fazer cessar as falsas certezas do sujeito, em desfazer-lhe as miragens até que chegue à decisão suprema.

No discurso pleno (término da regressão, momento de interpretação, momento de nomeação do termo que não deveria ser renegado pelo sujeito), o analista compõe passo a passo a rede de significantes inconscientes, colocando a disposição do sujeito a trama secreta. Reconstituindo pacientemente cada momento. Chega a hora da resolução, quando o analista nomeará, revelará ao sujeito tudo aquilo que ele teceu a partir do seu significante primeiro. Esse discurso pleno e essa nomeação trazem o sujeito do estágio do imaginário e o colocam na ordem simbólica, que lhe conferem dizer, verbalizar tudo aquilo que inconscientemente ele tramou. Lacan (1955), no momento da revelação do discurso pleno, “pronuncia mesmo a palavra verdade; uma verdade fundada pelo discurso revelador”. Através das colocações acima citadas, podemos perceber como Lacan concebeu a linguagem inspirada em Saussure, que o permitiu reformular a análise de Freud sobre o inconsciente. “A linguagem, a ordem simbólica, constitui o sujeito; ela o transcreve por uma trama de significados, desde seu nascimento”. (Ibid.,1955). Os significados serão as variações de cada um, e só ganham entendimento dentro da coerência da rede dos significantes. Sendo assim a teoria vai concluir a supremacia do significante.

## 7. Considerações finais

Ao término deste estudo podemos estabelecer um eixo nos conceitos que trazem à tona uma aglutinação de teorias e pensamentos que fazem a Linguística e a Psicanálise ciências coirmãs nas investigações da linguagem humana. Esperamos ter acrescentado aos estudos atuais sobre o assunto, traços inovadores para o conhecimento da importância de Ferdinand de Saussure nas concepções da psicanálise lacaniana.

## Referências bibliográficas

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. 2ed. rev. e ampl. São Paulo, Editora Nacional, 1970.

CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure*. Rio de Janeiro, Editora, Rio de Janeiro, 1996.

CASTRO, Eliana de Moura, *Psicanálise e Linguagem*. 2ª edição. São Paulo, Editora Ática, 1992.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica. Linguística e Filologia*. 7ª edição. Rio de Janeiro, Editora Ao Livro Técnico, revisada, 1984.

FAGES, Jean- Baptiste. *Para Compreender Lacan*. Tradução; M. D. Magno e Georges Lamazióre. Rio de Janeiro, Editora Rio, 1971.

GREENE, Judith. *Pensamento e linguagem*. Tradução Álvaro Cabral. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

LACAN, Jacques. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro, Editora Zahar Editores, 1979.

\_\_\_\_\_. *Escritos*. Trad. Inês Oseki Dipré. São Paulo, Editora Perspectiva S. A., 1978.

\_\_\_\_\_. *O Seminário, livro 3 – As Psicoses – 1955-1956 – Versão brasileira de Aluísio Menezes*. 2ed. rev. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 1981.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo. Editora Cultrix.

SEBASTIAN e GOELPPERT, Herma C. *Linguagem e Psicanálise*. Tradução Otto Crich Walter Mass. São Paulo, Editora Cultrix, 1973.

## QUARENTA PROJETOS BRASILIENSES NO APODERAMENTO DA CIDADANIA POR MEIO DE FOMENTO À LEITURA

Dinorá Couto CANÇADO (BBDN/UFMG)<sup>1150</sup>

**Resumo:** O tema leitura, de grande relevância na busca pela qualidade em educação e cultura, é foco deste estudo que relata resultados colhidos em pesquisa que buscou respostas para a maneira como as ações acontecem em projetos de fomento à leitura, no Distrito Federal (DF). Trata-se de projetos desenvolvidos em escolas, bibliotecas e os de iniciativas da sociedade civil. Em todas essas iniciativas, tanto os que estão à frente dos projetos, bem como os participantes que usufruem das atividades, são beneficiários e vivenciam aspectos de cidadania, presentes neles. A percepção da necessidade de se fazer pesquisa sobre o tema deu lugar à concretude da ação, resultando em uma monografia intitulada *Leitura, Cidadania e Transformação Social*, conclusão de curso de especialização, parte do Programa de Conselheiros Nacionais, na UFMG. Pela diversidade das ações e muitas sem reconhecimento, surgiu a necessidade da criação de Fórum para conagração das pessoas e conhecimento dos projetos, com o nome: Fórum “Brasília, capital das leituras”, que se tornou um encontro especial de celebração entre atores sociais multiplicadores de leituras, responsáveis por 40 ações já mapeadas no DF. A pesquisa citada refere-se a três edições do Fórum e tem como foco: quais projetos foram divulgados; o desempenho dos mesmos; o perfil dos executores e dos participantes; o acolhimento aos projetos; os resultados de cada Fórum; o alcance das ações desenvolvidas e a verdade sobre o apoderamento do hábito de ler. A pretensão de saber sobre os resultados colhidos nos projetos pesquisados, com base na aplicabilidade deles, ocasionou a elaboração e aplicação de questionário com perguntas voltadas à busca por respostas embasadoras sobre estes Projetos serem, ou não, instrumentos que permitem, efetivamente, que os beneficiários sejam levados à aquisição da consciência de que lendo são mais capazes de fazer análises das situações, de serem mais justos, críticos e donos do seu próprio destino. Nem as bibliotecas públicas, nem as escolares estão aparelhadas, suficientemente, para atender a todas as necessidades dos cidadãos no DF. Por isso, as iniciativas que democratizam o livro e a leitura revestem-se de importância, destacando-se, umas sete, na Biblioteca Braille Dorina Nowill. As questões propostas mostram isso, comprovando que a cidadania é vivenciada e que as principais descobertas nos projetos, dos mais simples aos mais abrangentes são: igualdade de oportunidades para todos, inclusão social, solidariedade, criticidade e compreensão leitora, democratização do livro e leitura, ludicidade, inclusão cultural, parceria entre estado e sociedade civil. O caminho percorrido, até aqui, por todos esses projetos sociais evidencia que serão colhidos frutos que disseminarão sementes e beneficiarão mais e mais envolvidos. Também é latente a certeza que há muito mais a ser feito. Depende de cada um que se empenha e que só faz a diferença por ter se apoderado da leitura e da consciência de que é cidadão todo indivíduo que sabe ser responsável por si e pelo próximo.

**Palavras-chave:** Leitura. Projetos. Cidadania.

---

<sup>1150</sup> Biblioteca Braille Dorina Nowill. Taguatinga (DF), Brasil. E-mail: dinoracouto@gmail.com

## 1. Introdução

Há muito de ousadia e criatividade na prática de dinamização voltada para a leitura, no Distrito Federal. São desenvolvidos muitos projetos que têm como objetivo fomentar o hábito de ler. A máxima a ser considerada ao focar esse tema é a de que o indivíduo que lê e que desenvolve sua criticidade é um cidadão participativo, está à frente de outros, torna-se mais bem informado e mais sábio no que se refere a seus direitos e deveres. Portanto, é aquele que caminha em busca da cidadania plena.

A percepção da necessidade de se fazer pesquisa sobre o tema deu lugar à concretude da ação e resultou em uma monografia (CANÇADO, 2010). O local onde as ações se realizam é o Distrito Federal (DF), nas suas trinta regiões administrativas (cidades), sendo Brasília a capital.

Por serem muitas ações, muito espalhadas e muitas sem reconhecimento, surgiu a necessidade da criação de um Fórum para conagração das pessoas e conhecimento dos projetos, com o nome: Fórum “Brasília, capital das leituras”.

Com base no que afirma Silva “a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto, o texto do próprio leitor [...] a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois se concretiza numa proposta pensada pelo ser-no-mundo” (SILVA, 1991, p. 81). Dessa forma, foi criado o projeto/Fórum que destacou alguns projetos em prol da leitura e foi, a partir da sua publicação e divulgação, que a iniciativa cresceu. Lançado na 26ª Feira do Livro de Brasília, em 2007, o Fórum foi, inicialmente, um projeto simples. Começava, assim, um evento que se repetiria nos anos seguintes. Passaram a ser expostos, em cada edição, os mais variados tipos de ação coletiva, focando leituras.

O Fórum “Brasília, capital das leituras” tornou-se um encontro especial de celebração entre atores sociais multiplicadores de leituras, responsáveis por 25 (vinte e cinco) ações coletivas, já mapeadas em Brasília. De acordo com Aguiar (2002, p. 120), “o potencial criativo é inerente ao ser humano; na maior parte das vezes, o que se precisa é oferecer oportunidades”. A oferta de espaços, no caso desse Fórum, é a oportunidade fundamental para a inclusão.

A pesquisa citada refere-se a três edições do Fórum (até 2009) e tem como foco: quais projetos foram divulgados; o desempenho dos mesmos; o perfil dos executores e dos participantes; o acolhimento aos projetos; os resultados de cada Fórum; o alcance das ações desenvolvidas e a verdade sobre o apoderamento do hábito de ler, por parte dos participantes. A consciência da importância do evento instigou a buscar respostas para a pergunta-problema: projetos sociais vivenciados por meio de práticas de leituras contribuem com os princípios da cidadania, gerando transformação social?

Além do público-alvo, que são os participantes beneficiários de cada projeto, a intenção também se voltou para saber se esses específicos indivíduos, que atuam na função de atores sociais, à frente das mais diversas ações em prol de leituras, vivenciam aspectos de cidadania, da mesma forma que os beneficiários dos projetos.

## 2. Referencial teórico

Ezequiel Theodoro da Silva, em seu livro *Criticidade e leitura* destaca que “a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar vinculados a um projeto de transformação social.” (SILVA, 1998, p. 12). Antunes (2000) e Kuhlthau (2002), responsáveis por ações dinâmicas motivadoras de leituras, reiteram Silva (1998).

No artigo *Leitura instrumento de Cidadania*, Blattmann e Viapiana (2005) discorreram sobre os aspectos que servem de estímulo para a proposição de projetos que

sejam essenciais ao desenvolvimento educacional, evidenciando que cabe aos educadores buscar formas de minimizar a falta do gosto por leitura. O apoderamento desse hábito é a base de sucesso do processo ensino-aprendizagem e é ferramenta que propicia criar estratégias para que a educação cumpra a função de socializar e permita que o indivíduo se apodere do conhecimento, integrando-se à sociedade.

Somente com educação, com muitos livros e muitas leituras ocorre o processo de construção cidadã que, “[...] numa perspectiva contemporânea, compreende todos os direitos de uma só vez: os fundamentais, os políticos, os civis, os sociais, os econômicos, os culturais, os ambientais [...]” (MATOS, 2009, p. 24). Portanto, há toda uma preparação para que o indivíduo se sinta imbuído de seus direitos e deveres e possa exercê-los em toda sua abrangência. Com educação de qualidade, pode-se alcançar esse desejado estágio de formação, já que “[...] de nada adianta ser titular de liberdade de expressão se não se possui a educação mínima para a manifestação crítica das próprias ideias” (MATOS, 2009, p. 24).

Trabalhos coletivos para a construção de uma democracia participativa exigem ações de mobilização para que os direitos avancem e incluam mais do que excluam, fortalecendo a cidadania. Isso se conquista com a promoção do processo da leitura, oportunizando o debate, permitindo a reflexão e levando à socialização entendida como “um processo dirigido à integração das pessoas na sociedade, para conseguir sua participação na cultura” (GONZALES, 2002, p. 16 e 17).

Um exemplo da importância de dar fomento a ações que deflagrem o hábito de ler está no fato de o Programa Nacional do Livro e Leitura – PNLL ter realizado, em Brasília, um Fórum, dia 07/10/09, em que foi feita a orientação para que Estados e Municípios criem também os seus Planos de Leituras – PELLs e PMLLs. Construído a partir de muitas experiências que fizeram a história da luta pela leitura no Brasil, o PNLL teve sua origem em mais de 150 reuniões públicas em todo o país nos anos de 2005 e 2006 (CASTILHO, 2009). Organizado em quatro eixos, o documento expressa a vontade unívoca de qual política de Estado para o livro e para a leitura o PNLL quer consolidar, tomando por base os quatro eixos: democratização do acesso, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização da leitura e da comunicação, desenvolvimento da economia do livro. Mobilizar estados e municípios será um marco para transformar o Brasil em um país de leitores e na conquista de melhores índices de desenvolvimento humano e social.

O Currículo de Educação do Distrito Federal aponta estratégias, mostrando a importância de estimular a leitura. Todos citam a leitura, referem-se à cidadania, mas faltava mapear e divulgar iniciativas com esse propósito, relatando conquistas e dificuldades. O PNLL já faz isso, em nível nacional e agora a intenção é cobrar dos governos estaduais e municipais um Plano próprio, com recursos apropriados à causa. Inclusive, um dos projetos respondentes dessa pesquisa em questão foi escolhido para compor um vídeo mobilizador da campanha do Ministério da Cultura, instituição responsável pelo PNLL e incentivadora/realizadora dos outros, a serem criados. A educação deve ser prioridade de todos os governos, pois por meio dela as pessoas se aperfeiçoam e obtêm elementos para serem mais úteis à coletividade.

### **3. Objetivos**

Para maior clareza quanto ao que se pretendeu investigar, foi definido, como objetivo geral: analisar a atuação de projetos sociais, envolvendo leituras, no Distrito Federal, contribuindo com práticas de cidadania. E, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) analisar os aspectos inovadores dos projetos sociais envolvidos; (2) analisar o perfil dos atores sociais que estão à frente dos projetos brasileiros; (3) descrever atuações relevantes para o alcance da consciência da cidadania, alcançados com os projetos; (4) estimar, com base

no relato dos beneficiados, em que medida a leitura pode ser considerada fator de transformação social para uma cidadania mais plena.

#### 4. Metodologia/Desenvolvimento

A pretensão de saber sobre os resultados colhidos nos projetos pesquisados, participantes do Fórum “Brasília, capital das leituras”, com base na aplicabilidade deles, ocasionou a elaboração e aplicação de questionário com perguntas voltadas à busca por respostas embasadoras sobre estes Projetos serem, ou não, instrumentos que permitem, efetivamente, que os beneficiários sejam levados à aquisição da consciência de que lendo são mais capazes de fazer análises das situações, de serem mais justos, críticos e donos do seu próprio destino.

Segundo Dewey (1959, p. 94), citado por Rocha (2006, p. 1) “[...] é indubitável que uma sociedade [...] deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos”. Num regime democrático, a primazia se faz em função de dar a todos os mesmos direitos e isso é cidadania.

Todos os projetos são voltados para a leitura e para a conscientização da cidadania. Por meio das atividades com leituras, os participantes interagem e se desenvolvem enquanto pessoas e cidadãos. Por meio da leitura, o cidadão se apropria de conhecimentos relevantes para dispor de argumentos e ideias para lutar por uma sociedade mais justa.

Questionários semi-abertos foram aplicados em 100 executores e/ou participantes dos projetos investigados para buscar respostas sobre a viabilidade da aplicação deles. A descrição dos resultados colhidos, ou seja, o relato dos dados colhidos com base na aplicação desses questionários vem a seguir:

A maioria dos 100 executores e/ou participantes respondentes dos questionários semi-abertos é do sexo feminino, representando 84% do total. Destas mulheres destacam-se 36% beneficiárias dos projetos, 24% executoras e a mesma percentagem (24%) para outras funções como: colaboradoras, coordenadoras, cooperadoras, divulgadoras, gerente, parceiro, promotor, voluntária, escritora, guardadora de livros, observadora. Duas são as faixas etárias predominantes: 43% entre 25 a 40 anos e 45% entre 41 a 60 anos. Portanto, a maioria se encontra em idade adulta. O instrumento mais utilizado nos projetos foi “Livros Infantis”, totalizando 47%, sendo que vários projetos de leituras utilizam-se de outros suportes também, como revistas, jornais, livros didáticos e literatura, de modo geral. Na opção outros, apareceram gibis, computador, literatura em geral, livros adultos e qualquer conteúdo escrito.

Desde a sua data de implantação, 54% dos projetos estão na faixa de 1 a 3 anos; 28% entre 4 a 6 anos; 6% de 7 a 10 anos e 12% com mais de 10 anos. Uns em plena ascensão, com inúmeras atividades dinamizadoras, outros já consolidados, bem reconhecidos, mas sempre alimentados e bem vivos, contrastando com apenas um sem atividade recente. Cruzando as duas variáveis: faixa etária e tempo de duração do projeto, constatou-se que 71 respostas se referem a novos projetos, com duração de 1 a 3 anos e os seus beneficiários estão na faixa acima de 60 anos. O que se comprovou aqui é que a faixa de idade mais avançada, acima de 60 anos como relatado, tomou a frente em assiduidade e participação, em projetos que contemplam essa faixa etária.

Quanto ao local/sede, assinalaram sala de aula, biblioteca, escola, comunidade e outros. O local *Escola* teve 30% das respostas que identificam como individuais, acrescidos de mais 8% agrupados com outros locais. *Biblioteca* com 21% individuais, mais 9% agrupados; *comunidade* com 13% mais 11% agrupados. Já em outros locais, onde o próprio respondente completou a questão (questionamento aberto), computou-se 12%, dentre: empresa, jardim de creche, grupo de educação fiscal, centro editorial, diversos lugares como,



bibliotecas públicas, escolares e comunitárias. Um exemplo de projeto desenvolvido em Centro Editorial é o Livro na Rua, com edição e ampla distribuição de minilivros.

Em relação às pessoas beneficiadas por cada projeto entrevistado, observou-se que nem todos os responsáveis pelos projetos têm a preocupação de registrar quantitativos. Mas os que são desenvolvidos dentro de escolas, seja em sala de aula ou bibliotecas, são registrados e resultaram na estatística a seguir: 27% dos projetos tiveram alcance de 101 a 500 pessoas; e 24% beneficiaram mais de 4000 pessoas.

As atividades mais presentes em todos os projetos são: oficinas, cursos; debates, discussões; pesquisas. Dependendo das características de cada projeto, desenvolvem-se, ainda: encontro com escritores; visitas às instituições; rodas de leituras; produção de textos; apresentações teatrais, atividades lítero-musicais, recitais, concursos culturais, contação de histórias, criação de jornais, desenhos, dramatizações, mediação de leituras, empréstimo de livros, leitura compartilhada, álbum seriado, fantoches, tenda da leitura ao ar livre, etc. Cada um desses projetos, de acordo com suas metas e seus objetivos, planeja atividades e utiliza estratégias que geram bons resultados ao que se propõe.

Ler é uma questão de cidadania e essa questão passa tanto pela inclusão social quanto pela inclusão escolar. Nas respostas dos questionários, quando perguntados sobre as vantagens do projeto de leitura, os respondentes destacaram (1) os métodos empregados no projeto podem ser utilizados em outros contextos e isso já acontece; (2) amplia o acesso para as pessoas aos recursos culturais dentro e fora da comunidade, promove a socialização; (3) desenvolve parcerias e a responsabilidade social dos envolvidos, enriquecendo os participantes.

Vale destacar que vários projetos já extrapolaram fronteiras, destacando o Programa da Mala do Livro, que foi também implantado em outros países. O Projeto Casas do Saber é o exemplo-destaque por ter estimulado e criado cerca de mais de 80 bibliotecas em todo o Distrito Federal. O Projeto Luz & Autor em Braille que é voltado para os deficientes visuais é um exemplo pioneiro no DF, já foi apresentado em Cuba, Peru e Portugal. Seu destaque é, sem dúvida, o da socialização que Tardif (2007, p.71) descreve como “um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. Isso representa que o desempenho e a capacidade social e cultural dos indivíduos tornam-se variados graças às oportunidades de acesso aos saberes que lhes permitem compreender melhor o mundo socializado, para que possam construir, em interação com os outros, a própria identidade pessoal, enriquecendo a identidade coletiva.

Todos os projetos se encaixam na afirmação contida no questionário aplicado *Incentiva práticas culturais, o conhecimento da produção literária local e outras obras nacionais*. Com certeza, o destaque fica por conta do Projeto Brincando de Biblioteca com Programa Literário. Pode-se inferir, portanto que a atuação baseada nos projetos vai ao encontro das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* que determinam que é necessária a “construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças entre os alunos e que, ao mesmo tempo, considerem essas diferenças como elementos ricos de trabalho, promovendo uma constante integração entre os pares” (MEC, 2009/2013, p. 14).

Em destaque, também, o Programa de Jornal e Educação com 62 projetos desenvolvidos no país. Conforme Relatório de Responsabilidade Social 2006/2008 o Programa é a principal iniciativa de responsabilidade social da Associação Nacional de Jornais – ANJ; o programa quer que as pessoas leiam o mundo, leiam-se no mundo, posicionem-se no mundo e possam assumir com firmeza seu papel como agente de transformação.

Para que ocorra desenvolvimento educacional, é necessária a democratização do conhecimento, de acordo com Blattmann e Viapiana (2005, p. 2), pois isso acarretará ser possível “[...] promover a integração do cidadão através de canais que facilitem sua participação e produção do conhecimento”.

Depoimentos evidenciam que, por existirem pessoas que se preocupam em aprender e precisam de incentivo para ficarem à frente das ferramentas de apoderamento dessa aprendizagem, é que existem pessoas que se voltam para abrir essas portas. São eles os idealizadores e dinamizadores de projetos, que dão acesso a ambientes de fomento à leitura e marcam vidas com marcas de cidadania.

Porque ler é viagem que se faz só ou em companhia de sonhos que unem as pessoas e mudam a realidade para melhor. Quem lê se apropria de condições de reflexão e pertencimento e descobre que a capacidade de cada um depende de sua própria busca por mudanças. Os depoimentos dos respondentes, participantes da pesquisa, comprovaram que os caminhos estão abertos para que essas mudanças aconteçam. *O Fórum, Brasília, capital das leituras* pretendeu, desde seu início, servir como veículo de divulgação dessas atividades literárias.

## 5. Conclusões

Nem as bibliotecas públicas, nem as escolares estão aparelhadas, suficientemente, para atender a todas as necessidades dos cidadãos no Distrito Federal. Por isso, as iniciativas que democratizam o livro e a leitura revestem-se de importância. As questões propostas, na pesquisa realizada, mostram isso, comprovando que a cidadania é vivenciada e que a leitura é uma ação que está presente na vida dos entrevistados.

Os resultados foram positivos, em sua totalidade. Mesmo os projetos de menor alcance, realizados em salas de aula, como é o caso do Projeto Leitura, uma janela aberta para o mundo; ou em creche infantil, como é o caso do Projeto Beija-Flor e os Livros; ou em uma única comunidade, como é o caso dos alunos de uma creche, beneficiados com o Projeto Roedores de Livros evidenciaram sua importância e alcance. Todos demonstram transformação social muito acentuada nos beneficiários.

A solidariedade, acrescida da inclusão social, são características fundamentais dos projetos: Luz & Autor em Braille, Ledor Interativo, Solidários da Visão, Servidor Solidário. Temas transversais, como ética e cidadania e outros sugeridos nos parâmetros curriculares do MEC, como saúde, meio-ambiente, pluralidade cultural, são abordados em vários dos projetos pesquisados, por meio dos livros trabalhados, destacando-se: Os Craques da Educação Fiscal, Teatro Infantil em Ação, Hemerotecas Criativas.

Os projetos A Bela Boneca Aparecida; Projeto Baú de Histórias; Projeto Ler e Criar; e Projeto Sacola Literária evidenciam transformações sociais, trabalham com contação de histórias, interagindo autores/executores com os beneficiários, de forma educativa, prazerosa.

Tanto o Projeto Brincando de Biblioteca, quanto o Projeto Café com Letras e o Projeto Chocolate Literário contam com a atuação dos atores sociais na dramatização das obras lidas.

O Projeto O Livro na rua e o Projeto Revista Pensamento Livre destacaram-se como exemplos de desempenho voltado à democratização do livro e leitura, com materiais acessíveis, nas mais diversas realidades sociais; um com milhares de livros distribuídos e outro com produção de revista em sistema prisional.

A conquista de leitores é um desafio contínuo e o caminho é longo. As principais descobertas nos projetos, dos mais simples aos mais abrangentes são: igualdade de oportunidades para todos, inclusão social, solidariedade, criticidade e compreensão leitora, democratização do livro e leitura, ludicidade, inclusão cultural, parceria entre estado e sociedade civil. O caminho percorrido, até aqui, por todos esses projetos sociais evidencia que serão colhidos frutos que disseminarão sementes e beneficiarão mais e mais envolvidos. Também é latente a certeza que há muito mais a ser feito. Depende de cada um que se empenha e que só faz a diferença por ter se apoderado da leitura e da consciência de que é cidadão todo indivíduo que sabe ser responsável por si e pelo próximo.

## Referências Bibliográficas

AGUIAR, Ritamaria. *Convergências: educação, arte, inclusão*. In: Caderno de Textos Educação, Arte e Inclusão. Nº 1 - set/dez, 2002, p. 115-122.

ANTUNES, Walda de Andrade; Cavalcante, Gildete; Antunes, Márcia Carneiro.. *Curso de Capacitação para Dinamização e uso da Biblioteca Pública*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2000.

BLATTMANN, Úrsula e VIAPIANA, Noeli.. *Leitura como Instrumento de Cidadania*.. In: XXI CBBB - Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, Curitiba, 2005. Disponível em [www.geocities.com/ublattmann/papers/ao55.html](http://www.geocities.com/ublattmann/papers/ao55.html) acesso em 10-04 e 22-08-09.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Cultura. *Plano Nacional do Livro e Leitura*. Brasília: MEC, MINC, 2007.

\_\_\_\_\_. *Guia para elaboração e implantação dos Planos estadual e municipal do livro e leitura*. 2009, 24 p.

CANÇADO, Dinorá Couto. *Leitura, Cidadania e Transformação Social*. Brasília, 2010.

CASTILHO, José. *Uma nova agenda para as políticas públicas do livro e leitores*. In: AMORIM, Galeno (org.). *Retratos de leituras no Brasil*. Vários autores. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. *Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas*/trad.Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

KUHLTHAU, Carol. *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para a pré-escola e ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MATOS, Marlise. *Cidadania Porque, Quando, Para Quê e Para Quem? Desafios contemporâneos ao Estado e à democracia inclusiva*. In: Leonardo Avritzer. (Org.). *Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais*. Belo Horizonte: Editora do Departamento de Ciência Política da UFMG, v. 6, 2009.

ROCHA, Eliezer Pedroso. *John Dewey: Democracia e Educação*. Argumento – Ano VIII-N. 14 – Maio/2006. Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta. Disponível em [www.futuroeducacao.org.br/biblio/john\\_dewey\\_democracia.pdf](http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/john_dewey_democracia.pdf) Acesso em 15-01-2010, 9h42.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e Leitura*. SP, Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *O ato de ler*. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5ª ed. SP: Cortez, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

## UM OLHAR DISCURSIVO PARA A POLISSEMIA NA LINGUAGEM REFORMULADA

Hélder Sousa SANTOS (UFU)<sup>1151</sup> 1

**Resumo:** Sob a óptica da análise de discurso francesa, o presente trabalho examina o tópico da polissemia na linguagem (re)formulada em contexto de vestibular. Para tanto, toma como material de análise uma redação escrita por um aluno vestibulando em momento de vestibular, e, posteriormente, corrigida por corretores de redação de vestibular. Em tal redação há grifos e observações realizados pela instância corretora, os quais apontam para nós um modo discrepante (polissêmico) do que ali “deveria” haver: a paráfrase de enunciados de um texto motivador. Em decorrência disso, nossa análise enfatiza que paráfrase e polissemia são dois processos (inalienáveis) constitutivos da linguagem.

**Palavras-chave:** Paráfrase. Polissemia. Tensão.

### 1. Desenhando questões teóricas para a análise

O exame teórico sobre a noção de polissemia em estudos de linguagem não é atual. Há muito tempo, linguistas e estudiosos empenham-se em corroborar que uma palavra, uma expressão ou uma frase admitem mais de um sentido. Desses trabalhos, de um modo geral, o que se pode depreender acerca do estatuto atribuído ao sentido diferente é que se trata de um fato linguístico possível de ser localizado e, em decorrência, quantificado através de formas da língua. Assim sendo, compreende-se por polissemia “(...) a propriedade do signo linguístico que possui vários sentidos. A unidade linguística é considerada, então, ‘polissêmica’. O conceito de polissemia se insere num sistema duplo de oposições: a oposição entre (...) polissemia e monosssemia” (DUBOIS, 1998, p. 471-472).

Ora, em um modo assim de conceber o que é polissemia, procura-se destacar o fato de que o signo linguístico em si, sem que se conjeturem relações com outros signos, é polissêmico em sua natureza, isto é, possui “vários sentidos”; estes já fixados e previsíveis em palavras, expressões e frases da língua. Além disso, sob essa perspectiva, o signo linguístico é portador de sentidos, sentidos que nos fazem inclusive supor ali a existência de algo da ordem do periférico, dado que, nesse caso, ocorrem oposições a outros sentidos os quais, a priori, são tomados como “iguais/monossêmicos”.

Sem muitas delongas, sublinhamos que modos assim de conceber o fenômeno da polissemia na linguagem nada explicam do seu funcionamento. Ao contrário, somente apregoam que ele seja uma questão de outros sentidos, e não o que, em vista de seu funcionamento, pode representar linguisticamente: um fato de linguagem implicando diferentes movimentos de sentidos em um mesmo objeto simbólico (ORLANDI, 2012). No que toca a esses movimentos, cabe inclusive não perder de vista que, concomitantemente, dois processos fundantes da linguagem ali se efetivam, a paráfrase e polissemia, o Um e o Não-um de sentidos constitutivos de um mesmo objeto simbólico.

Em vista do breve posicionamento construído no parágrafo precedente, diríamos que, no presente estudo, há problematizações que nos servem para explicar aspectos da ordem do tópico polissemia. Para tanto, destacamos que, aqui, a noção de polissemia não está sendo pensada a partir de qualquer fato de linguagem. Em nosso caso específico, trabalhamos com a polissemia relacionada à demanda de uma produção parafrástica em uma instância específica, o vestibular.

---

<sup>1151</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos (UFU). Uberlândia (MG), Brasil. E-mail: helder\_sousa@terra.com.br

Demanda que, em nossa pesquisa de mestrado, intitulada de “A paráfrase no vestibular: uma prática de re-formulação do dizer” (2010), levou-nos à compreensão de que há, estritamente no modo como é avaliada por corretores de redação<sup>1152</sup> de vestibular, implicações de subjetividade ali operando.

Disso, com efeito, foi que surgiu a possibilidade de, agora, re-pensarmos o fenômeno polissemia na linguagem, uma vez que a avaliação desses corretores, a qual se encontra em uma relação automatizada com a língua, d-enuncia incertezas quanto ao que seriam gestos de paráfrase de enunciados presentes em um texto motivador (abreviadamente, TM) posto na prova de redação de vestibular. No que concerne às avaliações desses corretores de redação — exatamente as discrepâncias que, à primeira vista, podem ser notadas por quaisquer uns de nós, em particular, pelos diferentes grifos realizados em diferentes partes de uma redação de um vestibulando tomada aqui como material de análise — há que se ressaltar o fato de serem nossa “brecha” para perscrutar a relação paráfrase-polissemia em reformulações produzidas para julgamento do vestibular.

Dessa maneira, ao propormos uma reflexão sobre aspectos relativos à polissemia na linguagem re-formulada durante o acontecimento do vestibular, buscamos em alguns pressupostos teóricos da Análise de discurso de vertente francesa (abreviadamente, AD), a saber, nas noções de “interpretação” e de “memória discursiva”, instrumentos para a produção de compreensões sobre aquilo que, linguisticamente, é julgado como discrepante na avaliação de paráfrases no vestibular: a polissemia; polissemia que nos movimenta a pensar a necessária relação que se dá entre o dizer — o qual é constitutivamente dividido, já que, entre outras razões que aqui poderiam ser apresentadas, se re-faz (a princípio) no e pelo afetamento de uma alteridade — e suas condições de produção. Em vista das noções teóricas de “interpretação” e de “memória discursiva” que o quadro de discussões da AD francesa re-elaborou, destacamos que ambas colocam o dizer do outro (estando este já na condição de re-formulado) sob efeito do que ali não pode ser apenas o Um de sentidos, dado que trazem à tona questões de subjetividade, questões que, com certeza, contradizem a noção de linguagem enquanto objeto transparente, literal, en-formado de sentidos, funcionando à mercê da instância vestibular.

Posto isso, podemos esclarecer que o problema que nos convocou à escrita deste trabalho relaciona-se com a impossibilidade de se localizar, em nosso caso estrito, na produção escrita de vestibulandos, o Um e o Não-Um de sentidos para o que supostamente estaria dito (ou não) no TM presente na prova de redação de vestibular. Afirmamos ser impossível isso, pois, conforme constantes posicionamentos da analista de discurso Orlandi (1987, 1998, 2004, 2008, 2012), paráfrase e polissemia são dois processos fundantes da linguagem, estando, pois, ambos, em uma complexa relação de implicação e de tensão, e nunca fora disso, em conjeturadas realizações linguísticas que nos permitiriam demarcar exatas dicotomias entre fatos particulares de suas naturezas.

Desse prisma, então, torna-se possível irmos ao encontro de nossa hipótese de estudo — a qual parte do modo com que a linguista Fuchs (1982, 1994) caracteriza o que concebe por polissemia na linguagem —, a fim de problematizar esse fato linguístico em produções parafrásticas reclamadas a alunos vestibulandos durante o concurso de uma prova de redação de vestibular. Sendo assim, reconhecendo aqui pontos centrais do pensamento da linguista, nota-se que, se a paráfrase linguística de enunciados se dá quando elementos de um texto “inicial” X podem ser reconhecidos em outro texto, o qual é efeito da leitura e interpretação que o vestibulando dali realiza, no texto Y, o oposto disso supõe ser inexato: Y não estaria em X, daí a

---

<sup>1152</sup> Ao leitor, cabe esclarecer que, como em nosso trabalho de mestrado, utilizaremos, a seguir, uma redação corrigida por dois corretores de redação de vestibular (corretores A e B). Nessa redação, encontram-se grifos que tais corretores ali fizeram, ao tentar localizar gestos de paráfrase de enunciados do texto motivador de uma prova de redação formulados por vestibulandos em contexto de vestibular.

polissemia. Esse gesto fuchsiano de caracterizar o fato linguístico da polissemia chama-nos atenção, uma vez que, consoante aludido, em estudos da analista de discurso Orlandi (idem), as noções de paráfrase e de polissemia na linguagem não estão para simetrias que nos façam conjecturá-las de modo igual à Fuchs (idem). Isso pela via de palavras, de frases e de enunciados que fossem “portadores” de sentidos; presumindo-se ali sentidos localizáveis em formas da língua, “depositados”, então, em dada materialidade textual.

Resumindo, no que respeita o breve tratamento teórico-metodológico que desenvolvemos em para este estudo, questionamos: ante a in-tensa relação paráfrase e polissemia constitutiva da linguagem reformulada em contexto de vestibular torna-se ou não possível ali um espreitar de fatos linguísticos que atestem como verdadeira a hipótese de Fuchs (idem), segundo a qual, efetivamente, Y não está em X?

Face a perspectiva teórica a que nos filiamos, há que ser respondido o questionamento anterior com um exato não, já que, de nosso ponto de vista, o sentido é função<sup>1153</sup> do efeito-leitor. No que toca a essa nossa recusa à premissa elaborada por Fuchs, coadunamos, pois, com a ideia de que o sentido possui estatuto apenas reconhecido no fato ser um efeito relacional, posto que, como salienta Orlandi (1988, cf., 10), ele estará sempre “em relação *a*” — compreendendo-se que essa “relação *a*” re-vela a possibilidade de ali funcionar redes de memória discursiva as quais são produzidas por um efeito específico, o efeito-leitor. Em decorrência disso, tem-se que aquilo que se busca teoricamente compreender sobre o estatuto do sentido na linguagem re-formulada não deriva da mera simetrização de “um estar”, ou de “um não estar” de elementos lexicais e/ou sintáticos corroborados (ou não) por um leitor/avaliador em um texto “inicial” X. Se assim o fosse, ao se propor uma análise de sentidos para os textos X e Y, teríamos de consentir com a ideia de um sentido localizável ali funcionando, o que para nós é refutável.

Assim sendo, o gesto de se buscar teoricamente conceber simetrias entre conteúdos de dois textos — como propõe a linguista Fuchs (idem) — torna-se inconcebível, dado que, da posição de quem assim os observa, resultaria apenas em um exercício de identificar diferenças e demarcar oposições (paráfrase Vs. polissemia) para sentidos “reconhecidos”, no caso, por corretores de redação de vestibular, em materialidades linguísticas, e não exatamente em descrever e interpretar, concomitantemente, aquilo que decerto as movimentam: o Um e o Não-um de sentidos, con-juntamente.

Em vista dessa impossibilidade de localizarmos sentidos nos textos X (o TM) e Y (a redação do aluno vestibulando), apostamos, por conseguinte, numa problematização em torno de aspectos discursivos constitutivos desses textos — aspectos esses que notamos como efeitos da tensão-relação produzida entre formas e sentidos reformulados, em sua totalidade, nos textos X e Y e, também, de alguma implicação exterior ao que ali, sem dúvidas, está funcionando: efeitos de memória discursiva. Para tanto, torna-se necessário aqui realizar dois movimentos simultâneos de análise: 1º verificar valores linguístico-discursivos reconstruídos por vestibulandos em redações de vestibular (valores que estão em jogo naquilo que corretores de redação de vestibular admitiram como sendo “diferentes” e, ao mesmo tempo, “iguais” a valores decorrentes de sentidos “presentes” no TM da prova de redação de vestibular) e 2º compreender tais valores face às condições de produção de Y, o vestibular (condições que afetam o que ali pode e deve ser enunciado para o suposto “Um” de sentidos re-formulados por vestibulandos). Agindo assim, tornar-se, sim, possível relacionar o Um e o Não-um de sentidos constitutivos de redações de vestibular, dado que não buscamos com isso localizar um ou outro sentidos para formas linguísticas que permitam suas realizações.

Notemos, a seguir, sob gestos teórico-analíticos (nossos), esses fatos!

<sup>1153</sup> O termo função está sendo usado para caracterizar o modo como o sentido tende a ser produzido pelo “efeito-leitor”, enquanto suposto “Um” de sentidos (com unidade, coerência, não contradição, etc.) (ORLANDI, 2012).

## 2. Propondo uma análise para a polissemia na linguagem reformulada

Ante às considerações precedentes, é necessário não perdermos de vista o fato de que a paráfrase e a polissemia são dois processos fundantes à linguagem, ficando, pois, estes na condição de inalienáveis, dado que ambos atuam sobre um mesmo dizer. Dessa forma, há que se considerar que, no Um imaginário de sentidos, pulsa, também, o Não-um de (“seus”) sentidos, os quais, con-juntamente, (in)fluem no processos de constituição de sentidos de materialidades linguísticas.

Pensando, com efeito, nesse batimento paráfrase-e-polissemia, o batimento que Orlandi (1998, 2004, 2008) declara como constitutivo da linguagem, tomamos a seguinte materialidade linguística — uma redação produzida por um aluno vestibulando — como forma de, parcialmente, nos fazer compreendidos perante a propósitos delineados neste estudo. Passemos, então, à leitura, interpretação e, posteriormente, à análise da materialidade a seguir.

Materialidade linguística 1 (M1)<sup>1154</sup>:

Políticas mal planejadas geram a fome

A fome depois da guerra é um dos fatores que mais matam. E saber que (1) toneladas de alimentos são jogados no lixo todos os dias enquanto milhões de pessoas não têm o que comer, é contraditório.

Um país como o Brasil com extensas áreas agricultáveis, com clima favorável para todo tipo de cultura, não podia ser exemplo de fome e miséria. (2) Outro país também muito marcado em nossas mentes de crianças morrendo por falta de comida, é a África. Local marcado pelo Neocolonialismo, que foi dividido entre países ricos, sem se importarem por aquela gente.

Mas o mundo hoje não tem apenas carência de alimentos devido (3) ao aumento populacional, outro fator é a prioridade de países como Estados Unidos e Brasil veem dando na produção do biodiesel. Deixando de plantar pra comer, para fazer riqueza. No Brasil a cana-de-açúcar e nos Estados Unidos o milho, ganham destaque, já que não poderão contar com o petróleo por mais anos e anos. Com isso, (4) os alimentos se tornam mais caros e raros. Um exemplo disso foi o aumento do preço no último ano de 57% em média, alimentos como o trigo, tiveram aumento de 130%, o que pode significar a fome, para pessoas que vivem na miséria.

Mas como matar a fome no mundo diante de tanta injustiça social e de tanta desigualdade? A distribuição da riqueza seria a forma mais correta? Perguntas como estas, já eram questionadas a séculos atrás por pensadores como Marx Weber. Segundo Weber se toda a riqueza do mundo fosse repartida, cada pessoa trabalharia duas horas por dia e teria uma renda de mais ou menos 35 mil dólares, logo seria o fim da fome no mundo. (5) Mas com um mundo capitalista, com os ricos querendo ser mais ricos e pobres ficando cada vez mais miseráveis, seria uma ilusão tal teoria.

Afinal, para acabar com a fome, os governos deveriam fazer políticas corretas com a geração de emprego e uma melhor reforma agrária, dando terra para quem precisa, emprego pra todos e conseqüentemente o fim da fome.

No que tange à materialidade acima (M1), explicamos ao leitor que as partes nela sublinhadas reproduzem grifos que dois corretores de redação de vestibular (corretores A e B —

<sup>1154</sup> Cumpre dizer que a materialidade em tela está reproduzida aqui com semelhante (orto)grafia que consta na redação escrita pelo aluno vestibulando.

doravante, CA e CB) ali realizaram, quando estiveram a de-marcas gestos de (não) paráfrases de (não) partes do chamado texto motivador<sup>1155</sup> que compôs uma prova de redação de vestibular. Sendo assim, às indicações (2), (3) e (5) um dos corretores (CA) conferiu-lhes o seguinte comentário (de tom pessoal): “O candidato não faz a paráfrase, apenas comenta fatos que se diz no texto motivador, não utiliza a mesma ordem de ideias que aparecem no texto original, e não consegue apresentar aspectos relevantes”. Já às indicações (1) e (4), outro corretor, o CB, conferiu-lhes estatuto de paráfrases do texto motivador da prova de redação de vestibular — nas palavras desse corretor, as partes (1) e (4) são “frágeis referências a ideias presentes no texto motivador”, e, portanto, breves “reescritas de informações (...)” de tal texto.

No que respeita os julgamentos de “(não) paráfrases”, gostaríamos de retomar algumas questões teóricas arroladas na seção n.1. Primeiramente, aqui, gostaríamos de deixar marcado o fato de que não pretendemos nesta análise salvaguardar a escrita do vestibulando, nem menos nos alinhar à avaliação que para ela o CA fez. Diferentemente, pretendemos dali sublinhar possíveis aspectos teóricos que consideramos importantes para a compreensão-problematização de nossa hipótese de estudo, e, ainda, pretendemos dali reconhecer (naquilo que é julgado como sentido diferente) uma estreita relação com o(s) sentido(s) da ordem do “igual”; nesse último caso, ocupamo-nos em destacar o fato de que o sentido Um e o sentido Não-um são constitutivos da linguagem re-formulada, e, portanto, não se opõem.

Ora, inicialmente, temos a dizer que, anterior a gestos de compreensão nosso para o que, discursivamente, (com)porta a M1, faz-se necessário verificar relações de sentidos que suas formas linguísticas re-significam. Assim, aludindo-nos a Benveniste (1989), faz-se necessário compreender bem os sentidos que a M1 reconstrói em seu mo(vi)mento de tentar re-significar o TM, a fim de não caíamos em falsas evidências de sentidos.

Assim sendo, nas reescritas (2), (3) e (5) da M1, observam-se que há fatores linguístico-discursivos afetando-as, a ponto de serem reconhecidas pelo CA como sendo “não-paráfrases” de informações do TM. Neste caso, trata-se de possíveis gestos de interpretação que o vestibulando realizou de diferentes informações que, no TM da prova de redação de vestibular, estão circunscritos. Ora, o que levou o vestibulando, quando procura falar da fome no mundo, a referir-se à África na M1? Seria o fato de que, no texto motivador (1º§), declara-se sobre a fatalidade de que existem pessoas no mundo “(...) que vivem no limiar da miséria, (...)”? Ademais, o que, na M1 (reescrita 3), ao ser enunciado ali sobre o biodiesel, procurando relacioná-lo ao uso de alimentos para outros fins, estaria retomando sentidos do TM? Seria o 3º§ deste, onde se trazem esclarecimentos sobre países emergentes, como a China, a Índia e o Brasil, países que, hoje, aumentaram suas riquezas, deixando de “plantar pra comer, para fazer riqueza” (M1)? Ora, no TM, há explicações para o fato de que alguns países deixaram de “produzir o próprio alimento, para comprá-lo no supermercado” (3º§), e não bem isso que na M1 está enunciado. Além disso, o que na M1 (reescrita 5) relacionar-se-ia a informações do TM? Seriam referências ao que é enunciado em tal texto (3º§) sobre produção, consumo, “crescimento” capitalistas?

Em vista dessas nossas primeiras interrogações — interrogações que, brevemente aqui, se atentaram a significações reconstruídas pelo vestibulando na M1 —, destacamos que não é interesse nosso respondê-las, nem mesmo tentar encontrar para elas pontos que corroborem o julgamento dos CA e B ali imputado, o de que “não serem paráfrases do texto motivador da prova de redação de vestibular”.

O que nos move a perscrutá-las está, com efeito, na possibilidade de, teórico-analiticamente, compreendermos — em parte — sentidos que re(a)presentam dizeres sedimentados (a paráfrase?) e sentidos que passaram a ser outros, a polissemia; no caso destes sentidos que passaram a ser outros, procuramos destacar estatutos de sentidos da ordem do a-

<sup>1155</sup> Quanto a esse texto, confira-o em SANTOS (2010, p. 108-111). Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/2157/1/Par%C3%A1fraseVestibularPr%C3%A1tica.pdf>>.



mais e do a-menos ali imiscuídos.

Em meio a essas questões que levantamos, por conseguinte, há, sim, lugar para rapidamente problematizarmos a hipótese que Fuchs (1982, 1994) formulou ao tratar do tópico polissemia na linguagem; polissemia que, em estudos fuchsianos, aparece caracterizada enquanto uma impossibilidade de elementos de um texto “Y-segundo” não mais significarem em um texto “X-primeiro”, dado que somente X pode, na concepção da autora, significar em Y (daí, neste último caso, ocorrer o que ela designa por paráfrase).

De fato, os pontos que acima levantamos para as reescritas (2), (3) e (5) da M1 nos fazem aqui corroborar que a paráfrase e a polissemia são dois processos fundantes à linguagem. Ora, há, sim, em (2), (3) e (5) algo do TM, mesmo que pouco, e, também, o contrário, o (quase) nada. Por isso, então, paráfrase e polissemia são fatos de linguagem inalienáveis; não estão em oposição, da forma com que Fuchs (1982, 1994) os concebe. Aqui, abrimos espaço para, respaldados em Benveniste (1989, p. 320), asseverarmos que, de fato, toda reconstrução semântica traz em si (im)possibilidades de sentidos serem os mesmos de “antes”, oscilando, pois, na condição de (i)legítimos naquilo que o “novo” sistema de valores encerra.

Por sua vez, acerca das reescritas (1) e (4) da M1 (estas, sim, consideradas pelo CB como paráfrases do TM), diríamos, como em nossa dissertação de mestrado, que se trata de parte daquilo que constitui o modo subjetivo de reconhecer paráfrases no vestibular. Decerto, o CB apagou diferenças semânticas que o vestibulando ali representou, focando exclusivamente em semelhanças de sentidos que, imaginariamente, enxergou entre essas reformulações e formulações do texto TM da prova de redação de vestibular. Todavia, destacamos que, na reescrita (1), há certa generalização quanto ao tipo de alimentos que no TM declara ser alvo de desperdício; neste se diz de alimentos que ainda estão bons para o consumo, no caso, alimentos que se encontram à venda em hipermercados. Ademais, destacamos que, na reescrita (4), há inversões sintáticas de parte de períodos que significam coisas distintas no TM; neste se fala, a saber, das porcentagens de 57% e 130% relacionadas a aumento de preços de alimentos como o trigo, e em nada que se associe à ideia de miséria em si. Daí, uma vez mais, haver espaços para, na M1, percebermos sentidos da ordem do Um e do Não-um em materialidades linguísticas re-formuladas.

Enfim, no que respeita a essa breve análise — aqui, apenas encenada —, temos como inexata a hipótese da linguista Fuchs (1994, 1982) mediante o que utiliza para designar a polissemia na linguagem: a “impossibilidade” de sentidos de um texto Y reformulado não significar mais em um texto “inicial-X”. Isso para nós é, pois, seguro sustentar!

### **3. Palavras (in)conclusivas**

Em vista do exposto, asseguramos que — novamente — paráfrase e polissemia são dois processos fundantes da linguagem: a “matriz” e a “fonte” de sentidos, concomitantemente (ORLANDI, 1987). Neste caso, não faz sentido simetrizá-los, assim como a linguista Fuchs (1982, 1994) faz. Ora, nossa análise, minimamente, buscou realçar o jogo (tensão) efetivado entre a produção daquilo que o efeito-leitor (os corretores de redação de vestibular) supõe ser “o mesmo” (a paráfrase de enunciados para o que o autor do TM “quis dizer”) na redação de alunos-vestibulandos e “o diferente” (a polissemia notada pelos CA e CB na M1). Sendo assim, discursivamente, não há razão para se considerar o processo (a polissemia) separado do produto (a paráfrase); ambos se dão numa constante relação de implicação, e de (in)tensa tensão.

### **Referências Bibliográficas**

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1989.

COPEV. Arquivo de prova. Dez 2008. Disponível em: <<http://www.ingresso.ufu.br>>. Acesso em: 20.02.2011.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

FUCHS, C. *La paraphrase*. Paris: Press Universiteires de France, 1982.

\_\_\_\_\_. *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys, 1994.

ORLANDI, Eni. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP : Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico*. Rua - Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp NUDECRI. Campinas: UNICAMP, n. 4, 1998, p. 9-19.

SANTOS, Hélder Sousa. *A paráfrase no vestibular: uma prática de (re)formulação do dizer*. Uberlândia: 2010. (Dissertação de Mestrado).

## UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA SUBSIDIADA PELAS OFICINAS DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA EDIÇÃO 2012

Núbia Régia de Almeida<sup>1156</sup>

Tânia Maria de Oliveira Rosa<sup>1157</sup>

Prof. Dr. Márcio de Araújo Melo (Orientador)<sup>1158</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar o resultado de uma pesquisa sobre a contribuição da Olimpíada de Língua Portuguesa, edição 2012, na prática de leitura e produção escrita desenvolvida com os alunos do 7º e 8º anos em uma escola da rede estadual em Araguaína, Tocantins. Para obtenção dos resultados foram analisados os materiais impressos e no portal da Olimpíada de Língua Portuguesa, os registros das etapas da Olimpíada realizados pela docente: sequências didáticas, depoimentos da professora, memorial das oficinas realizadas; produção preliminar dos textos dos alunos conforme proposta do programa em comparação a produção final das redações.

**Palavras-chave:** Prática de leitura e escrita. Olimpíada de Língua Portuguesa. Formação docente.

### 1. Introdução

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* constitui-se como um programa que desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. Pautado em uma experiência de sala de aula subsidiada pelas etapas da Olimpíada, desde a formação até o concurso na escola, discorreremos neste trabalho os impactos da aplicabilidade das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa na sala de aula, norteadas por uma sequência didática, metodologia que ancora a prática do ensino de leitura e escrita de textos na escola de acordo com o programa. Desenvolveremos também uma reflexão sobre os aportes teóricos que embasam a visão metodológica do programa. Iniciaremos a reflexão fazendo um breve histórico sobre a OLP.<sup>1159</sup>

Ela nasceu em 2002 da parceria da Fundação Itaú Social com o Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, que elaborou uma estratégia de mobilização dos professores por meio de um concurso de produção de textos, o Programa *Escrevendo o Futuro*. A ideia central do projeto era trabalhar com os alunos em longo prazo a fim de ajudá-los a desenvolverem capacidades para produzir bons textos. Nessa perspectiva, o programa foi criado com o objetivo de contribuir para a melhoria da escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras. Voltado inicialmente para alunos de 5º e 6º ano (4ª e 5ª séries) do ensino fundamental. Foi escolhido o tema “O lugar onde vivo”, que deveria ser trabalhado em três gêneros textuais: reportagem, texto de opinião e poesia.

---

<sup>1156</sup> Mestranda em Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal de Tocantins (UFT). Araguaína (TO), Brasil. E-mail: nubiaregia20@gmail.com

<sup>1157</sup> Mestranda em Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal de Tocantins (UFT). Araguaína (TO), Brasil. E-mail: taniarosa10@gmail.com

<sup>1158</sup> Professor do Programa de Pós Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Araguaína (TO), Brasil Email: marciodemelo23@gmail.com

<sup>1159</sup> Olimpíada de Língua Portuguesa

De acordo com os dados que constam no portal do Cenpec, no período de 2003 a 2007 foram implementadas algumas ações a fim de aperfeiçoar e subsidiar as etapas do projeto como: a elaboração do *kit Vozes*, com as publicações “Voz do aluno” e “Voz do professor” e o vídeo “Escrevendo na sala de aula”; também foram criadas a revista “Na ponta do Lápis” e distribuída a todos os professores participantes e à Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro. A partir de 2006 o programa passou a premiar também os professores na categoria Relato de Prática.

Em 2008 foi firmada parceria com o Ministério da Educação, ampliando a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares atendidos: além do 5º e do 6º anos, foram incluídos os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio. É importante frisar que o programa foi incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e, por essa iniciativa, tornou-se uma política pública. Atualmente a OLP *Escrevendo o Futuro* tem como parceiros, na execução das ações, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Canal Futura.

A Olimpíada é bienal e em anos pares, realiza-se um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Na 3ª edição participaram professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM), nas categorias: Poema no 5º e 6º anos EF; Memórias no 7º e 8º anos EF; Crônica no 9º ano EF e 1ª série EM; Artigo de opinião na 2ª e 3ª séries EM. Nos anos ímpares, desenvolve ações de formação presencial e a distância para os professores, por meio do curso *online*<sup>1160</sup>, além disso, realiza estudos e pesquisas, e produz recursos e materiais educativos.

Em 2009 foram realizados encontros de formação presencial com professores multiplicadores pautado no material produzido, *Maleta do Formador*, para subsidiar a formação do professor e com materiais destinados a reuniões pedagógicas. Também foi produzido o *Jogo Q.P. Brasil*, para contribuir com a melhoria da capacidade argumentativa dos alunos de ensino médio. Em 2010, ano de sua 2ª edição, a Olimpíada enviou a todas as escolas públicas – que atendem um ou mais anos escolares entre o 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio – a “Coleção da Olimpíada”, com Cadernos do Professor nos gêneros: poema, crônica, memórias literárias e artigo de opinião. O material traz uma sequência didática, organizada em oficinas e planejada para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais.

## 2. Ensino de leitura e escrita na escola

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita tem sido atualmente alvo de políticas públicas que mostram grande preocupação com a qualidade da educação básica. A partir desta inquietação foram implementados alguns programas educacionais e dentre eles, a OLP. Ler e escrever são duas atividades essenciais de todo o sistema da instrução pública ou privada e são habilidades fundamentais para que o estudante obtenha êxito tanto na escola como na vida em sociedade. Segundo Dell’isola (2001, p. 32) “nos anos 80 e 90, a importância atribuída à leitura trouxe diversas contribuições nessa área, principalmente quando se identificou a categoria do “analfabeto funcional”, indivíduo que, apesar de ler e escrever, não faz uso social da leitura e da escrita”.

A OLP foi idealizada e elaborada com o objetivo de minimizar o fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino e aprendizagem de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras que conseqüentemente contribuíram para o surgimento do analfabeto funcional.

---

<sup>1160</sup> No sitio eletrônico <http://escrevendo.cenpec.org.br>

Para tanto, se pensou em oferecer suporte ao professor visando capacitá-lo para que ele se muna de conhecimentos teóricos e metodológicos, bem como que ele reflita sobre o ensino das habilidades de leitura e escrita. Allende e Felipe (2005) defendem a ideia de que a leitura é um fator determinante do êxito e do fracasso escolar. Corroborando com essa ideia, entendemos que a leitura propicia um leque de habilidades fundamentais para o sucesso escolar como, por exemplo, uma melhor articulação dos conteúdos; mais propriedades de inferir e o estímulo à produção escrita. Para Antunes, a leitura é responsável pelo desenvolvimento das competências cognitivas do indivíduo, e pela independência intelectual.

Em suma, a leitura, na sua perspectiva informativa, exerce o grande papel de favorecer a ampliação e o aprofundamento de nossos conhecimentos, a competência para a observação, a análise, a reflexão acerca das certezas ou das hipóteses que vamos construindo. É a *lenha* com que alimentamos o fogo de nossas buscas. (ANTUNES, 2009, p. 196).

Quando se trata de leitura nos atemos a pensar que ela, como fomentadora das práticas sociais, é capaz de promover a inclusão, de desenvolver o conhecimento, a imersão cultural e histórica. Para tanto, podemos dizer ainda que ela exerce uma função de ancorar o currículo escolar. Nesta perspectiva, o ponto de partida para a aprendizagem é o desenvolvimento das habilidades leitoras.

Não é apenas a aula de português que só faz sentido se for dada por um leitor para leitores; qualquer aula pressupõe a leitura como forma de processamento pessoal e metódico, no ritmo individual de cada um, das informações e das relações com que constituir o saber e com que constituir a percepção crítica, que só se forma num contato pessoal refletido com posições confrontantes. (GUEDES, 2006, p. 67)

Nesse sentido não cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa ensinar a ler, pois as diversas fases do currículo necessitam das habilidades leitoras para desenvolver o conhecimento, assim como as habilidades para a produção escrita. O programa OLP *Escrevendo o Futuro* propõe para professores, da rede pública educacional, vivenciar uma metodologia de ensino de língua que trabalhe com gêneros textuais por meio de sequências didáticas. Segundo Schneuwly e Dolz, (2004, p. 97) a sequência didática trata-se de um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual. Marcuschi (2008, p. 219) interpreta esta metodologia sob o ponto de vista de que é possível ensinar gêneros textuais de maneira ordenada. O autor ainda afirma que a ideia central da proposta é a de que se deve criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual.

A OLP se configura como um programa de formação continuada aos professores por promover um espaço de reflexão sobre o ensino de leitura e escrita articulando teoria e prática para disseminar conhecimentos sobre escrita na perspectiva dos gêneros. O programa organizou a capacitação para os professores, priorizando dois objetivos imediatos de duas naturezas

cognitiva: proporcionar uma *experiência real* de aprendizagem ou de aprimoramento da capacidade de escrever um gênero do discurso, usando para isso uma metodologia de ensino específica: a sequência didática.  
metacognitiva: conhecer a metalinguagem, os conceitos e pressupostos teóricos que estão *por trás* dessa metodologia, que lhes dão sustentação, assim como uma transposição didática possível: a SD. (BRASIL, 2012)

Rojo e Jurado (2006) explicitam que leitura e compreensão se definem quando o leitor é capaz de produzir um outro texto em resposta ao lido. Como exposto nos objetivos acima a OLP propicia ao professor por meio do material de suporte teórico e pedagógico criar contextos de produção textual a partir da realização de várias atividades e exercícios que levem aos alunos se apropriarem de noções técnicas necessárias ao desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e escrita objetivando adquirir a competência para a produção de textos de diversos gêneros.

Ao analisar todo o material organizado pela Comissão da Olimpíada de Língua Portuguesa para capacitar e instrumentalizar metodologicamente o educador no desenvolvimento do trabalho com os gêneros textuais percebe-se que este oferece, além do suporte teórico, o direcionamento para se aplicar uma metodologia sistematizada por meio de um modelo de SD<sup>1161</sup>, que possibilita o desenvolvimento da produção textual partindo da leitura, com o intuito de induzir o aluno a perceber as características presentes em textos do mesmo gênero, além de propiciar a ativação dos conhecimentos prévios do aluno e ampliação de seu repertório textual e vocabular. Outro aspecto da formação está no processo de avaliação dos textos produzidos em sala de aula. O programa apresenta uma tabela com critérios que devem ser observados em cada gênero textual para avaliar os textos. Estes são compostos com base nas habilidades (descritores) trabalhadas em cada gênero.

Sabe-se que a avaliação na escola, sobretudo de produção textual é de certa forma um processo complexo, por isso é necessário que haja uma preocupação em virtude de precisar compreender a intencionalidade e/ou finalidade do contexto desta produção. Hoffmam (2005, p. 58) afirma que:

Em termos do ensino da leitura e da escrita é importante estar consciente de que “o pensamento” do aluno não é de fato observável, mas sim a expressão de seu pensamento por meio de diferentes condutas e linguagens que são “interpretadas” pelo professor.

Corroborando com essa ideia entendemos que a avaliação só produz sentido se assumir papel de mediadora para o processo de ensino, ou seja, que além de avaliar seja um diagnóstico para garantir o ensino e a aprendizagem e que esteja comumente ligada ao mesmo objetivo do planejamento. Nesse sentido, a OLP intenciona avaliar a evolução do aluno quanto ao seu processo de produção, considerando as dificuldades detectadas no diagnóstico inicial e não simplesmente avalia considerando um parâmetro ideal para todos os estudantes. Outra face do processo avaliativo de acordo com Hoffmann é em relação sua flexibilidade, a autora aponta fragilidades em instrumentos avaliativos que nem sempre será satisfatório para empregar, principalmente quando se trata de avaliação da produção escrita do aluno, pois diz respeito à criação com marcas próprias do escritor.

O olhar avaliativo precisa ser tão flexível quanto a própria diversidade do contexto educacional, ao invés de se pautar por padrões fixos, elitistas e comparatistas que só servem para menosprezar as condições reais de aprendizagem de crianças e jovens. (HOFFMANN, 2011, p. 31)

Quanto ao processo avaliativo de produção textual é importante realçar que dependendo do contexto e finalidade de produção, os meios de avaliação precisam ser repensados para se tornarem eficazes, especialmente na produção de textos literários que são geralmente carregados de subjetividade. Partindo do pressuposto de que esta é uma metodologia eficaz na escola, considerando os aportes teóricos que a embasam, esta pesquisa verificou como a realização das oficinas da OLP em sala de aula contribuiu para o

---

<sup>1161</sup> Sequência Didática

desenvolvimento de habilidades e competências nas práticas de leitura e escrita dos alunos, de uma escola da rede estadual do Tocantins, de forma a atender a linha pedagógica contida no Referencial Curricular do Tocantins (RC/TO) que estabelece o ensino de língua considerando “a abordagem de textos de vários gêneros para o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção e domínio linguísticos necessários para as diferentes situações de intercâmbio comunicativo”. (TOCANTINS, 2009, p. 184)

O Referencial Curricular do Tocantins (2009, p. 183) ainda aponta como ponto culminante do trabalho realizado em Língua Portuguesa a produção de texto. Comungando do mesmo objetivo, a OLP promove o concurso de produção textual como culminância de toda uma trajetória de exercícios de leitura e escrita, a sequência didática, ancorada em prática de leitura, compreensão e interpretação textual com enfoque em um determinado gênero.

### **3. Prática de leitura e escrita na escola a partir das oficinas da OLP**

No intuito de analisar as potencialidades das oficinas da OLP na prática docente verificamos *in loco* a experiência de uma professora da rede estadual na cidade de Araguaína-TO, inscrita na edição de 2012. A referida professora trabalhou com os alunos de 7º e 8º anos do ensino fundamental com o gênero memórias literárias. Esta categoria tem como objetivo conduzir o aluno a resgatar as lembranças pessoais e históricas do lugar onde vive. E por meio de oficinas os alunos aprendem a identificar as características e peculiaridades do gênero, em que serão percebidas no resultado final de uma série de atividades norteadas pela sequência didática.

Para realizar a verificação *in loco*, organizamos dois momentos: inicialmente contatamos a professora, expomos a proposta de pesquisa e nossos objetivos; posteriormente realizamos uma entrevista no intuito de fazer uma analogia da prática de produção desenvolvida pela docente antes e depois do concurso. A professora externou que não se sentia tão preparada para trabalhar os gêneros textuais de maneira satisfatória, antes da experiência com as OLP. Segundo ela, sua formação acadêmica, e pelo que percebe a de muitos outros professores, não lhe forneceu base e conhecimentos específicos em relação aos gêneros textuais. Relatou ainda que a rotina escolar a impediu de aprofundar por meio de estudos e pesquisas os conhecimentos referentes aos gêneros textuais. Em face disso revelou que sua prática pedagógica em relação ao trabalho com leitura e produção textual era superficial. Informou que costumava apresentar aos alunos um determinado texto para leitura individual e/ou compartilhada e após esse procedimento não havia um trabalho direcionado no intuito de explorar o texto, de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, de incentivá-los a pesquisar outros textos em busca de ampliar seus conhecimentos. Apenas apresentava o gênero e solicitava logo em seguida uma produção textual dos mesmos. Não trabalhava as características específicas do gênero para que o aluno soubesse como planejar e direcionar sua produção textual com foco em atender a especificidade do mesmo. Tardif (2008, p. 287) aborda a questão da necessidade da formação contínua do professor para a atualização dos saberes docentes considerando as fragilidades da formação inicial acadêmica, ao afirmar que “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam a formação inicial na Universidade trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”.

Outro aspecto observado refere-se à metodologia de avaliação utilizada pela professora antes de participar da OLP, visto que ela externou não haver de sua parte uma avaliação criteriosa no intuito de identificar o que os alunos sabiam e o que ainda precisavam saber ou se o texto atendia as características do gênero textual em estudo. O trabalho de correção se resumia em apontar os erros ortográficos, de concordância e coerência textual. Nota-se que nesta prática de avaliação não havia uma intervenção onde apresentasse aos

alunos o que eles já conheciam, o que estavam com dificuldades, como fazer para amenizar as dificuldades e a proposição da reescrita e reavaliação do texto. Ao participar das atividades desenvolvidas com base nas sequências didáticas os alunos são levados a perceber as suas dificuldades. O professor ao aplicar a produção inicial obtém um diagnóstico preciso da turma e de cada aluno. A partir dessa etapa ele irá desenvolver atividades a fim de despertar o interesse dos estudantes para a compreensão dos gêneros trabalhados e conseqüentemente melhorar as suas produções textuais. Ficou evidente a satisfação da docente em participar do concurso. Ela relatou que a OLP auxiliou a ampliar seus conhecimentos em relação aos gêneros textuais. Com o estudo do material, passou a conhecer especificamente as características de cada gênero textual trabalhado na OLP, além de instrumentalizá-la metodologicamente por meio das sequências didáticas.

Nesse sentido a professora pontuou que o material fornecido pela OLP para trabalhar com os gêneros textuais constitui como um suporte essencial para ampliar os conhecimentos e preparar o docente para o desenvolvimento de um trabalho instigante e prazeroso. Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) reforçam esse posicionamento da professora quando enfatizam que “do ponto de vista e da aprendizagem, o gênero pode, assim ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”.

A docente ressaltou ainda que a proposta de trabalho com a sequência didática contempladas nas oficinas da olimpíada facilitou metodologicamente o desenvolvimento do seu trabalho, pois conseguiu sistematizar atividades ligadas entre os conteúdos de modo que pode ensiná-los etapa por etapa. Relatou também que a SD ajuda a evoluir os alunos sistematicamente nas atividades, porém enfatizou que este é um trabalho árduo, pois exige do professor um olhar atento e um redirecionamento constante dos alunos para que percebam o que sabem e o que não sabem; o que precisam saber e como fazer para obter esse conhecimento. O relato da professora reforça o que Schneuwly e Dolz (2004, p.97) pontuaram em relação ao trabalho com essa metodologia. Segundo os autores “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.”

Se pensarmos no trabalho com a SD na perspectiva de se pautar no propósito de preparar os alunos para participar do concurso, certamente o resultado será satisfatório. Porém, na perspectiva do ensino de leitura na escola é de suma importância refletir sobre essa sistematização, que traz como propósito principal a produção escrita. Sob a ótica de Antunes a escola é lugar de leitura e cabe aos profissionais que ali atuam instigar no aluno a leitura pelo prazer de ler e não moldar todo trabalho de ensino de leitura com o objetivo final de realizar uma tarefa, seja ela de compreensão, de interpretação ou de produção textual.

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada. (ANTUNES, 2009, p. 200)

Ao analisar a prática da professora conseguimos visualizar – por meio do relato e observação de planejamento e atividades a aplicação da sequência didática no trabalho com o gênero memória literária – que 1) ao iniciar o trabalho com o gênero, memória literária, ela apresentou para os alunos características do gênero por meio de leituras de textos referentes a este gênero; 2) que apresentou o tema “o lugar onde vivo” e propôs aos alunos o exercício de resgate a lembranças de algo importante da sua vida e o registro destas; 3) que, com base



nesses registros, pontuou características do gênero memórias literárias e, por meio de atividades de leitura com textos suplementares, buscou ampliar o conhecimento dos discentes sobre o perfil do gênero em estudo; 4) que, por meio dos textos suplementares, realizou uma atividade de análise para identificar as marcas que caracterizam o gênero memória literária; 5) que solicitou aos alunos fotografar ou procurar em revistas imagens sobre os pontos interessantes da cidade, incentivou-os a realizar essa atividade fazendo um resgate dos costumes locais e a sua evolução por meio de entrevistas com as pessoas mais velhas do local e coleta de fotografias antigas sobre o lugar escolhido; 6) que, posteriormente, reuniu toda a turma e solicitou aos discentes a apresentar aos colegas as fotografias e imagens fazendo um relato oral de suas percepções e dados coletados sobre o lugar fotografado; 7) que retomou as características do gênero, solicitando a reescrita dos registros que os alunos produziram anteriormente, com a coleta de informações, considerando as marcas do gênero em estudo; 8) que, em seguida, propôs a revisão e aprimoramento de texto em uma atividade de autocorreção direcionada. Ela solicitou aos alunos para inserir na narrativa tanto as recordações passadas como informações atuais, mas com uma linguagem literária na qual os discentes conseguissem expressar em primeira pessoa toda a emoção que as recordações trouxeram aos entrevistados; e ao final, 9) que, de todo processo, organizou um mural de exposição dos textos produzidos com a finalidade de divulgá-los para toda comunidade escolar, proporcionando assim um momento de reconhecimento do esforço e empenho de cada um no desenvolvimento da atividade.

Segundo a professora foi notório o desenvolvimento que aconteceu entre a primeira produção e a versão final dos textos dos alunos. Ela também afirma que a produção inicial foi um diagnóstico das dificuldades de escrita dos alunos e que as oficinas, inseridas naturalmente no planejamento e aplicadas nas aulas, foram fundamentais para sanar ou minimizar as dificuldades detectadas na primeira produção. Schneuwly e Dolz (2004, p. 103), teóricos que ancoram a SD, afirmam que “o movimento geral da sequência didática vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada uma trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.”

#### **4. Considerações finais**

Constatamos através do depoimento e prática da docente, bem como por meio da análise dos materiais impressos e disponibilizados no portal da OLP *Escrevendo o Futuro*, que estes se configuram como instrumentos valiosíssimos para capacitar o professor por meio da formação continuada e que em consonância com a proposta, o processo de produção textual na escola, acontece com base em uma técnica sistematizada que pode apresentar resultados bastante exitosos, uma vez que, atua na fragilidade específica de cada aluno e possibilita potencializar as capacidades reais destes direcionando o caminho para se chegar ao ideal que é a competência de produzir textos de diversos gêneros.

Entendemos que os módulos abordados na obra de Schneuwly e Dolz e adotados no programa têm como principal objetivo trabalhar a dificuldade específica do professor e aluno no processo de produção textual. Assim não visualizamos na OLP como objetivo no processo o trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades leitoras, interpretação, compreensão, inferências, ou seja, se prevê na olimpíada preparar o aluno para a escrita do texto priorizando as características do gênero específico da categoria adequada para cada ano ou série. Por isso, faz se necessário um cuidado no trabalho com a leitura de maneira sistematizada privilegiando a prática da produção textual oral ou escrita. Pois, é função da escola despertar o gosto pela leitura e formar leitores que não necessariamente serão escritores. Entendemos ainda que o ato de ler e escrever são atividades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do estudante, porém, a leitura não está unicamente a serviço da

escrita. Consideramos importante que o aluno desenvolva o hábito e o gosto pela leitura descompromissada de tarefas.

Percebemos, pelo discurso da docente, que os professores têm tentando mudar a prática. Porém isso, os têm angustiados, devido à falta de embasamento teórico, tempo destinado a realização de estudos e pesquisas, que propiciem a eles, solidificar seus conhecimentos teóricos e metodológicos permitindo-os a deixar de reproduzir a velha prática no ensino de leitura e escrita e transitar para novas práticas com mais segurança. E nesse sentido, é imprescindível que o professor assuma uma postura crítica em relação às propostas metodológicas que são adotadas por programas de formação continuada e que as analise considerando os aspectos relevantes para o trabalho docente de acordo com o perfil da turma em que atua.

### Referências Bibliográficas

ALLIENDE, Felipe e CONDEMARIN, Mabel, *A leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento*. Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre, Artmed, 2005.

ANTUNES, Irandé, *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo. Ed Parábola, 2009.

BRASIL. *Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro*. [www.escrevendo.cenpec.org.br](http://www.escrevendo.cenpec.org.br). Acesso em 14 dez 2012.

DELL'ISOA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte, Formato Editorial, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2009

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

LEAL, Maria Cristina. Bugs rede de formação dos professores no 3º milênio. In: LINHARES, Célia, Frazão Soares e LEAL, Maria Cristina [orgs.] *Formação de professores uma crítica à razão e a políticas hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio – *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PALMAS – TO (Brasil). *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano*. 2. ed. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. 2009.

ROJO, Roxane e JURADO, Shirley. *A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?* In: BUZEM, Clécio e MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.