



Produção e Ensino de Texto em Diferentes Perspectivas

Rosângela Maria Bessa Vidal
Rosângela Alves dos Santos Bernardino
Antonio Luciano Pontes
(Organizadores)



Produção e Ensino de Texto em Diferentes Perspectivas

Rosângela Maria Bessa Vidal
Rosângela Alves dos Santos Bernardino
Antonio Luciano Pontes
(Organizadores)

**Reitor**

Pedro Fernandes Ribeiro Neto

Vice-reitor

Aldo Gondim Fernandes

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

João Maria Soares

**Editora-chefe**

Marcília Luzia Gomes da Costa Mendes

Conselho Editorial

Pedro Fernandes Ribeiro Neto, João de Deus Lima, Eduardo José Guerra Seabra, Humberto Jefferson de Medeiros, Messias Holanda Died, Sérgio Alexandre de Moraes Braga Júnior, José Roberto Alves Barbosa

Produção e ensino de texto em diferentes perspectivas

Rosângela Maria Bessa Vidal, Rosângela Alves dos Santos Bernardino e Antonio Luciano Pontes
(Organizadores)

Capa, projeto gráfico, editoração eletrônica e diagramação

Jorge Luis Queiroz Carvalho

Comissão científica

Crígina Cibelle Pereira, José Cezinaldo Rocha Bessa, Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra, Maria Eliete de Queiroz, Maria Lúcia Pessoa Sampaio, Rosa Leite da Costa, Tariana Lourenço de Carvalho, Ananias Agostinho da Silva, Edmar Peixoto de Lima

Revisão

Edmar Peixoto de Lima, Tariana Lourenço de Carvalho, Maria Leidiana Alves, Elvis Alves da Costa, Jorge Luis Queiroz Carvalho, Cleide Alane Dantas Balbino, Crígina Cibelle Pereira, Rosa Leite da Costa, Ilderlandio Assis de Andrade Nascimento

1ª edição – 2014

Catálogo da Publicação na Fonte

Produção e ensino de texto em diferentes perspectivas [recurso eletrônico] / Rosângela Maria Bessa Vidal, Rosângela Alves dos Santos Bernardino, Antonio Luciano Pontes (Orgs.) – Dados eletrônicos. – Mossoró: Edições UERN, 2014. 197p.

Texto Eletrônico.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://www.uern.br/edicoesuern/livro.asp>>

Inclui Bibliografia

Prefixo Editorial: 7621

ISBN: 978-85-7621-088-7

1. Texto. 2. Ensino. 3. Língua Portuguesa. 4. Leitura. 5. Escrita. I Vidal, Rosângela Maria Bessa. II. Bernardino, Rosângela Alves dos Santos. III. Pontes, Antonio Luciano. IV. Título

SUMÁRIO

Apresentação.....	05
PARTE I: ABORDAGENS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E LITERATURA: OBJETOS, TEORIAS E PRÁTICAS	12
O dicionário escolar como ferramenta pedagógica.....	12
<i>Antonio Luciano Pontes</i>	
Leitura-escrita do contexto escolar para o ciberespaço: um relato de experiência.....	26
<i>Francisca Francione Vieira de Brito</i> <i>Maria Lúcia Pessoa Sampaio</i>	
A prática da reescrita no ensino superior: uma análise sobre a operação de substituição.....	39
<i>Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra</i>	
Gêneros textuais e o ensino de leitura e de escrita no ensino médio e superior.....	53
<i>Maria Eliete de Queiroz</i>	
A produção de texto na sala de aula de E/LE: alguns enfrentamentos.....	64
<i>Maria Valdênia Falcão do Nascimento</i> <i>Kêhya Freitas Abreu</i>	
Ensino de gramática e linguística funcional: reflexões para o ensino produtivo de língua materna.....	74
<i>Mizilene Kelly de Souza Bezerra</i> <i>Rosângela Maria Bessa Vidal</i>	
Novas tecnologias no ensino-aprendizagem de ele: interação e desenvolvimento do texto escrito.....	82
<i>Tatiana Lourenço de Carvalho</i>	
Variação linguística: da teoria ao ensino de línguas.....	96
<i>Valdecy de Oliveira Pontes</i>	
O lugar do texto literário nas aulas de metodologia de E/LE.....	105
<i>Regiane Santos Cabarl de Paiva</i>	
Mulheres no engenho de José Lins do Rego: apontamentos de leitura.....	115
<i>José Vilian Mangueira</i>	
PARTE II: ABORDAGENS EM ANÁLISES DE DISCURSOS E ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO	123
Estratégias de materialização de discursos no discurso: implicações para o ensino de textos acadêmicos.....	124
<i>Ilderlandio Assis de Andrade Nasciemnto</i> <i>Jorge Luis Queiroz Carvalho</i> <i>José Ceazinaldo Rocha Bessa</i> <i>Rosângela Alves dos Santos Bernardino</i>	

Argumentação e ensino: os elementos retóricos revelados nos discursos dos docentes do curso de Letras acerca do ensino de língua portuguesa.....	137
<i>Edmar Peixoto de Lima</i>	
Percepções de professores de didática da língua portuguesa (DLP) acerca da prática de ensino de leitura na UERN.....	147
<i>Maria Graceli de Lima</i>	
<i>Maria Lúcia Pessoa Sampaio</i>	
<i>Joseilson Jales Alves</i>	
Jornalismo e discurso pedagógico: uma análise discursiva do programa <i>Bem Estar</i>.....	156
<i>Geilson Fernandes de Oliveira</i>	
<i>Marcília Luzia Gomes da Costa Mendes</i>	
Os sentidos do “engajar-se” na interface entre os discursos midiáticos e as identidades juvenis.....	164
<i>Francisco Vieira da Silva</i>	
<i>Ananias Agostinho da Silva</i>	
Relações de poder na política: a identidade nordestina (re)construída sob o viés discursivo da revista <i>Veja</i>.....	172
<i>Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho</i>	
<i>Jocenilton Cesário da Costa</i>	
Entre o fato e a representação: uma reflexão sobre a espetacularização.....	184
<i>Maria Ivanúcia Lopes Costa</i>	
<i>Márcia Bezerra de Moraes</i>	
<i>Marcília Luzia da Costa Mendes</i>	
Sobre os autores.....	193

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea, organizada pelos pesquisadores Rosângela Maria Bessa Vidal, Rosângela Alves dos Santos Bernardino e Antônio Luciano Pontes, reúne trabalhos apresentados no II Simpósio Nacional de Texto e Ensino (SINATE), realizado nos dias 12, 13 e 14 de dezembro de 2012, no *Campus Avançado* “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sobre questões relativas à produção e ao ensino de texto, em diferentes contextos de interação e sob diversas perspectivas. Em seus dezessete artigos, escritos por professores e estudantes de graduação e de pós-graduação – que, na ocasião do evento, foram conferencistas, debatedores de mesas redondas e coordenadores de grupos de discussão (GTs) – encontram-se resultados de pesquisas que objetivam traduzir em palavras simples um tema atual, como forma de aplicar as teorias às práticas de leitura e de produção de textos em situações de ensino/aprendizagem.

Como campo fértil de discussões, muitas abordagens surgem para dar conta da dinâmica funcional do tema em questão. Neste livro, são estudadas as teorias do texto e do discurso. Diversos teóricos e estudiosos se apresentam aqui, como Perelman & Tyteca, Lévy, Bakhtin, Schneuwly e Dolz, Primo, Wajnryb, Labov, Koch, Marcuschi entre outros, para servirem de sustentação às análises empreendidas. Nesse ponto está, sem dúvida, a relevância da obra em questão, porque vem cobrir lacunas, rever conceitos, abarcar pontos importantes nem sempre suficientemente abordados por outros pesquisadores.

Este livro cumpre, então, pelo menos dois objetivos evidentes: traz à lume uma obra acessível àqueles que se iniciam nos estudos em torno do texto e do discurso, inclusive para quem precisa resolver questões relativas à produção textual e a questões de ensino e leitura, e, ao mesmo tempo, apresenta enfoques diversos que ajudam a solucionar problemas surgidos recentemente motivados pelas tecnologias e pelas mesclas de culturas.

O livro está organizado em duas partes: a primeira reúne dez artigos que discutem **Abordagens sobre o ensino de línguas e literatura: objetos, teorias e práticas** e a segunda traz mais sete artigos debatendo sobre **Abordagens em análises de discursos e algumas contribuições para o ensino**.

Na **Parte 1**, o estudo intitulado **“O dicionário escolar como ferramenta pedagógica”**, de Antonio Luciano Pontes, tem por objetivo refletir sobre o trabalho com o dicionário em sala de aula, além de apresentar subsídios para formar melhor o professor para o trabalho com o dicionário em sala de aula, e ainda, discutir o que sabem, pensam e creem os professores de línguas sobre dicionário. Para empreender o estudo, o autor toma por base as pesquisas desenvolvidas de Hernández (1989), Chi (1996), Maldonado (1998), Garcia (1999) e Sobrinho (2000).

Em **“Leitura-escrita do contexto escolar para o ciberespaço: um relato de experiência”**, Francisca Francione Vieira de Brito e Maria Lúcia Pessoa Sampaio, em aulas de Línguas Portuguesa, percebem a resistência que o alunado tem demonstrado às atividades voltadas para a prática de leitura e escrita, vistas com frequência, apenas como uma obrigação a ser cumprida subjacente à relação contextual

professor-aluno; e quase nunca como uma atividade prazerosa e enriquecedora para sua formação social. Para as autoras, tal situação se configura no âmbito escolar devido ao fato de que o texto raramente é tomado como unidade de *sentido* e, mais raramente ainda, como *discurso*. E, um dogma, uma vez absorvido acriticamente nas pessoas muito mais difícil se torna reverter à situação. Concomitantemente, mudanças vêm ocorrendo no mundo, afetando de forma direta todas as conjunturas das atividades humanas. Diante dessa situação, as autoras pretendem discutir sobre a possibilidade de promover uma aliança entre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e o processo de ensino-aprendizagem de LP em prol do desenvolvimento de competências textuais e habilidades leitoras, bem como do despertar o gosto pela leitura no educando. Para suas discussões e propostas, tomam por base as premissas defendidas por: Brandão e Micheletti (2001), Antunes (2003, 2007, 2009), Lévy (1999), Rocco (1999), Coscarelli (2005), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2004), correlacionando-as à descrição de um relato de experiência vivenciada em escola, campo de atuação de uma das autoras.

Com o artigo **“A prática da reescrita no ensino superior: uma análise sobre a operação de substituição”**, Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra pretende investigar o trabalho com a reescrita, no que se refere, especificamente, à operação de substituição utilizada para a realização desta atividade, bem como aos efeitos de sentido produzidos a partir das alterações executadas nos textos. A discussão teórica está fundamentada em uma concepção de produção de texto enquanto atividade verbal, reiterando uma visão sociointeracional da linguagem, que admite como fundamental a relação dinâmica dos indivíduos (produtor e receptor) entre si e com a situação discursiva durante o processo interlocutivo, o que pressupõe, por parte dos falantes ou escritores, uma preocupação anterior com seus possíveis interlocutores (MARCUSCHI, 2008). Para empreender a investigação, a autora assume como categoria de análise, a substituição, proposta por Grésillon (1989), com vistas a examinar os efeitos de sentido produzidos a partir de sua utilização nos textos analisados. Com o fim de atingir os objetivos propostos, a autora fez uso de diferentes procedimentos de coleta de dados de natureza etnográfica, obtendo um *corpus* constituído de anotações de campo e produções de textos dos alunos.

Em seu texto **“Gêneros textuais e o ensino de leitura e de escrita no Ensino Médio e Superior”**, Maria Eliete de Queiroz pretende apresentar dados empíricos das práticas de leitura e de produção de textos no Ensino Médio e Superior, observando questões sobre os gêneros textuais que circulam nas aulas de língua materna e estrangeira e o trabalho com eles realizado, nos dois níveis de ensino. Ao final da análise, correlaciona o trabalho realizado com os gêneros identificados no Ensino Médio e no Ensino Superior, considerando as duas habilidades. Os dados utilizados foram coletados através de questionários (com questões abertas e fechadas) aplicados a alunos e professores do 7º período do Curso de Letras, das habilitações de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, de uma instituição pública de ensino superior, no ano letivo de 2008 e a alunos e professores do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual do município de Pau dos Ferros. Este estudo compreende uma revisão teórico-conceitual sobre a noção de gênero advinda dos postulados bakhtinianos, bem como discussões de ensino dos gêneros dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (2001) de Schneuwly e Dolz (1997), entre outros estudiosos, discutindo a aplicabilidade ao ensino.

Em **“A produção de texto na sala de aula de E/LE: alguns enfrentamentos”**, Maria Valdênia Falcão do Nascimento e Kélvya Freitas Abreu têm por objetivo refletir sobre o trabalho com o texto escrito em sala de aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE), com o propósito de examinar alguns enfrentamentos com os quais o professor precisa lidar nas suas aulas de produção textual. Com esse fim, apresentam os pressupostos teóricos, formulados por Cassany (1998) e por Cassany, Luna e Sanz (1994), sobre os enfoques e estratégias que os professores podem empregar em suas aulas de produção escrita. Nesse sentido, para os autores o foco consiste em examinar os mecanismos mencionados com vistas a contribuir para a prática docente de professores de espanhol.

No texto **“Ensino de gramática e Linguística Funcional: reflexões para o ensino produtivo de Língua Materna”**, as autoras Mizilene Kelly de Souza Bezerra e Rosângela Maria Bessa Vidal pretendem lançar reflexões para o ensino da língua portuguesa, principalmente, o ensino de gramática, levando em consideração o funcionalismo linguístico. Essa reflexão se justifica por reconhecerem as autoras que alguns avanços já se percebem no ensino, contudo, as visões conservadoras persistem. Isso é claramente observado quando se vê que o estudo da língua portuguesa se apresenta na escola pelo viés de três disciplinas: gramática, literatura e redação, exploradas de forma isolada, como que fizessem parte de mundos distintos. Esse ensino conservador acaba se opondo à linguística moderna, principalmente, aos estudos oriundos das últimas décadas do século XX, em especial, a vertente funcional.

Tatiana Lourenço de Carvalho, em seu estudo intitulado **“Novas Tecnologias no ensino-aprendizagem de E/LE: interação e desenvolvimento do texto escrito”**, pretende verificar até que ponto as trocas de e-mails entre professor e alunos, as fórmulas de abertura e de fechamento, são responsáveis pelo fortalecimento da interação através do texto escrito. A autora desenvolveu sua pesquisa com base em Brown (1994), Crystal (2002), Humblé (2000), Lévy (1997), Marcuschi (2005), Primo (2008), Wajnryb (1998).

No estudo **“Variação Linguística: da teoria ao ensino de línguas”**, Valdecy de Oliveira Pontes assume os pressupostos teóricos sobre variação e ensino, propostos por Labov (1972, 1978 e 2003), bem como o que afirmam os documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas no Brasil. O autor propõe sugestões e examina questões que permeiam o ensino da variação linguística.

Em **“O lugar do texto literário nas aulas de Metodologia de E/LE”**, Regiane Santos Cabral de Paiva tem como objetivo investigar em um curso superior de que modo o texto literário é tratado em disciplinas de formação como uma ferramenta que favorece o ensino e a aprendizagem da língua espanhola enquanto língua estrangeira. O universo da pesquisa foi o Curso de Letras da UERN, a partir das disciplinas ofertadas, as de metodologia I e II do espanhol. Para tanto, toma como *corpus* os Programas Gerais das Disciplinas (PGDs) de Metodologia I e II, a fim de investigar de que modo os programas dedicadas à formação do professor nesta habilitação contemplam o texto literário no seu plano de ação. Para obtenção dos dados, realizou entrevistas gravadas com os três professores que ministraram essas disciplinas na UERN para entender melhor a organização desses programas e explorar, com maior detalhe, qual o lugar reservado para o texto literário no conteúdo programático.

A primeira parte do livro finaliza com o texto **“Mulheres no Engenho de José Lins do Rego: apontamentos de leitura”**, de José Vilian Manguiera, que apresenta apontamentos em torno da vida e obra do escritor José Lins do Rego, destacando o Romance de 30. Sua obra focaliza uma região específica do Brasil, o Nordeste, com seus problemas, tipos humanos, falares e costumes. O escritor ficcionalizou o ambiente regional nordestino valorizando suas características singulares bem como o litoral nordestino. Diferentemente de todos os outros romances, algumas obras como *Água-Mãe* (1941) e *Eurídice* (1947) fogem à ambientação nordestina. Nessas obras, não é difícil reconhecer traços fatalistas de quem viveu até o fundo o drama de uma decadência social e o incorporou para sempre à sua visão do mundo. (BOSI, s/d, p. 452).

Na **Parte II**, o artigo **“Estratégias de materialização de discursos no discurso: implicações para o ensino de textos acadêmicos”**, de Ilderlandio Assis de Andrade Nascimento, Jorge Luis Queiroz Carvalho, José Cezinaldo Rocha Bessa e Rosângela Alves dos Santos Bernardino, objetiva apresentar discussões acerca da materialização do discurso do outro na escrita de gêneros acadêmicos, mas precisamente, artigos científicos, relatório de estágio e monografia, mostrando que o uso do discurso do outro/citado aflora questões textual-discursiva-enunciativas, como: os modos citar, as formas de introduzir e de retomar o discurso do outro e, não menos importante, aspectos referentes à responsabilidade enunciativa. O olhar dos autores se volta, portanto, para essas questões que surgem do manejo das estratégias de materialização do discurso do outro na escrita de gêneros da esfera acadêmica. Como exercício complementar, os pesquisadores tentam apresentar algumas indicações de como se pode pensar o ensino do citar o discurso do outro não apenas por uma visão meramente técnica e/ou formal, nos moldes postulados pelos manuais de metodologia científica, mas, principalmente, levando em conta sua funcionalidade e suas manifestações concretas em textos.

O artigo **“Argumentação e ensino: os elementos retóricos revelados nos discursos dos docentes do curso de letras acerca do ensino de língua portuguesa”**, de Edmar Peixoto de Lima, tem como foco investigar para quem os docentes se dirigem, o que defendem em seus posicionamentos e qual a imagem de si que revelam quando discutem as questões que envolvem o ensino de Língua Portuguesa na formação dos graduandos, e mais especificamente, acerca das disciplinas voltadas às metodologias de ensino de língua Portuguesa no curso de Letras. O *corpus* é formado de entrevistas realizadas com os três (03) docentes das universidades envolvidas no projeto, além de contemplar para o estudo as disciplinas ministradas pelos docentes: Aproximação com a prática (AP) da UFMA, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I (MELP I) da USP e Didática da Língua Portuguesa (DLP) da UERN. O aporte teórico tem como base os estudos que permeiam os conceitos da Teoria da Argumentação no Discurso (PERELMAN & TYTECA, 2005) e os trabalhos acerca da noção de *ethos* discursivo defendido por Amossy (2008).

O texto **“Percepções de professores de Didática da Língua Portuguesa (DLP) acerca da Prática de Ensino de Leitura na UERN**, de Maria Graceli de Lima, Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Joseilson Jales Alves tem como objeto de reflexão a Didática da Língua Portuguesa acerca do ensino de

Língua Portuguesa, pondo em relevo suas percepções sobre as práticas de leitura, escrita e gramática. Considerando esse recorte, os autores determinaram como objetivo para este trabalho, analisar como professores de DLP percebem o ensino de leitura, apresentando possíveis implicações na formação do futuro professor de Língua Portuguesa, com base nos estudos de Jouve (2002), Solé (1998) e Kleiman (2009), os quais tratam da leitura numa perspectiva da interação, por intermédio do texto, considerando, portanto, as instâncias língua/leitura como imbricadas. Com o propósito referido, apresentam inicialmente uma discussão sobre a perspectiva interacionista de leitura, tratando de alguns conhecimentos envolvidos nessa atividade de produção de conhecimentos seguida da metodologia empregada no estudo e, finalmente, analisam o que disseram os professores de DLP acerca da prática de ensino de leitura.

No artigo **“Jornalismo e discurso pedagógico: uma análise discursiva do Programa *Bem Estar*”**, Geilson Fernandes de Oliveira e Marcília Luzia Gomes da Costa Mendes se propõem a analisar o discurso pedagógico do jornalismo televisivo, tendo como objeto empírico o programa *Bem Estar*, exibido de segunda a sexta-feira nas manhãs da Rede Globo de Televisão. Para esta análise, os autores utilizam como procedimento metodológico os pressupostos epistemológicos e teóricos da Análise de Discurso (AD) de orientação francesa, e apresentam como recorte empírico três programas, exibidos respectivamente nos dias 25, 26 e 27 de abril de 2012.

Francisco Vieira da Silva e Ananias Agostinho da Silva, com base nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, pretendem no trabalho **“Os sentidos do “engajar-se” na interface entre os discursos midiáticos e as identidades juvenis”** descrever/interpretar as redes de memória e os efeitos de sentido que (re)produzem identidade(s) para o jovem engajado. O *corpus selecionado para análise* é formado por duas edições da revista *Viração*. Esse veículo midiático possibilita aos autores subsídios para, a partir do tecido discursivo, entrever a inscrição identitária do jovem engajado.

Com o trabalho **“Relações de poder na política: a identidade nordestina (re)construída sob o viés discursivo da revista *Veja*”**, Ivanaldo Santos e Jocenilton Cesário da Costa fazem uma contextualização em torno do objeto de estudo *relações de poder existentes entre a ordem do discurso e a historicidade que atravessam a constituição do saber e algumas questões relativas ao discurso midiático*. O artigo tem como objetivo discutir como se constrói a identidade nordestina sob o viés discursivo da Revista *Veja*, dando ênfase às relações de poder responsáveis por essa construção. Buscou-se, dessa forma, adentrar-se na análise da capa da revista *Veja*, edição 1.969, extraída em sua versão *on-line* do acervo digital disponível no site <http://veja.abril.com.br>.

Por fim, no artigo **“Entre o fato e a representação: uma reflexão sobre a espetacularização”**, Maria Ivanúcia Lopes da Costa, Márcia Bezerra de Moraes e Marcília Luzia Gomes da Costa Mendes objetivam refletir sobre a espetacularização dos acontecimentos pela mídia e sua materialidade nas notícias, compreendendo que estas, muitas vezes, remetem-nos à esfera do sensacional e à superação do ordinário. Neste sentido, o enlace entre mídia e espetáculo permite a veiculação de valores que são refletidos em consumo, de modo que a notícia é comercializada simbolicamente sob um aparato notório de espetáculo.

De um modo geral, os capítulos deste livro envolvem estudos sobre diversas abordagens acerca da produção e do ensino de texto, em diferentes perspectivas teóricas. Além da pretensão já citada anteriormente, outro aspecto de relevância desta obra são as suas interfaces teóricas. Aqui, encontramos os estudos de texto e de discurso, em suas diversas abordagens, dialogando com as teorias do texto, Análise do Discurso, Lexicografia, a Teoria do Hipertexto, por exemplo. Não tenho dúvidas de que o livro aqui apresentado terá ampla aceitação de quantos o lerem pela seriedade com que os autores tratam a matéria e pela novidade das análises empreendidas. Aproveitem!

Antonio Luciano Pontes

PARTE I

Abordagens sobre ensino de línguas e literatura:
objetos, teorias e práticas

O DICIONÁRIO ESCOLAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Antonio Luciano Pontes

1 Considerações gerais

Já foi constatado, através de pesquisas em sala de aula, que o aluno se frustra diante do dicionário por não ter sido antes “treinado” para usá-lo adequadamente. Esta situação justifica-se principalmente pelo fato de o professor não se formar bem teórica e metodologicamente para o trabalho com o dicionário em sala de aula.

Para reverter este quadro, coloca-se a formação do professor em Lexicografia Pedagógica como instrumento muito importante, pois a ele cabem várias tarefas, entre elas, manusear os dicionários de todos os tipos, ilustrar e informar sobre eles, criticá-los, assinalar as vantagens e inconvenientes, guiar o aluno no oceano lexicográfico (SALVADOR, 1983). Logo, ensinar pressupõe uma boa formação teórico-metodológica na área para poder atingir um dos objetivos principais da didática de línguas, qual seja o de orientar adequadamente o aluno no manuseio do dicionário, cabendo inclusive, a tarefa de programar esse ensino.

Ademais, há de esgotar o potencial de informações que o dicionário possa oferecer ao aluno, não o sub-utilizado na simples função de tira-dúvidas, o que limita extremamente seus usos em sala de aula, mas também reconhecendo o dicionário como texto, que obviamente pressupõe leituras.

Para dispor-se do dicionário como mais um texto didático em sala de aula, sua leitura exige estratégias particulares para atingir vários objetivos, entre outros, o de levar o aluno à consulta voltada para uma enormidade de questões relativas à língua, à cultura e aos conhecimentos científicos.

Diante das especificidades e da complexidade desse texto, é preciso que o professor se municie de informações sobre o dicionário para orientar bem o aluno em seu uso. Para tanto, é necessário incluir na grade dos cursos de formação de professor (Letras e Pedagogia) uma disciplina que discuta questões relativas aos conhecimentos que um professor de línguas deve saber e às metodologias de trabalho com o dicionário. A propósito, quais as habilidades utilizadas para a leitura do dicionário? E, ainda, qual a metodologia mais adequada ao trabalho com o dicionário em sala de aula, com vistas ao desenvolvimento da leitura e da produção de textos?

Tomamos por base, para responder às questões supracitadas, os estudos de Hernández (1989), Maldonado (1998), García (1999) e Coura Sobrinho (2000). Nosso objetivo então é refletir sobre o trabalho com o dicionário em sala de aula, apresentar subsídios para formar melhor o professor para o trabalho com o dicionário em sala de aula, e ainda, discutir o que sabem, pensam e crêem os professores de línguas sobre dicionário.

Neste ensaio, apresentamos três seções: na primeira, faremos referências às crenças que o professor tem em relação ao dicionário; na segunda seção, discutimos conhecimentos sobre Lexicografia

necessários à sua formação do professor; e, por último, sugerimos metodologias para o uso do dicionário em sala de aula.

2 Crenças dos professores sobre dicionário

Antes de discutirmos aspectos básicos de Lexicografia para formação do professor, apresentamos as **crenças** do professor em torno do dicionário escolar, texto didático essencial ao ensino de línguas. As crenças discutidas aqui são aquelas já identificadas por Boulanger (1986), Maldonado (1998), Krieger (2004/2005)¹.

Entendemos por **crença**, com base em Madeira (2005, p. 19), aquilo “que se ‘acha’ sobre algo, o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação científica”. Segundo Kudiess (2005), as **crenças** não são isoladas uma das outras; ao contrário, formam um sistema que se relacionam entre si, segundo o grau de importância.

Crença, no sentido colocado neste ensaio, se diferencia de **conhecimento**. Este diz respeito ao que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente.

As formas de pensar dos professores sobre o dicionário escolar (acredita-se) originam-se de suas próprias experiências como aluno, da incorporação de ideias de outras pessoas, como intelectuais, lexicógrafos tradicionais, pais de aluno, pessoas de visão crítica, da metodologia usada pela escola.

Sem dúvida, as **crenças** dos professores sobre dicionário influenciam as práticas de ensino voltadas para o uso desse instrumento em sala de aula. Como consequência, obviamente, influenciam o processo de aquisição dos novos conhecimentos pelo aluno. Nespor (1987, citado por Madeira 2005, p.19) “relaciona diretamente a definição das tarefas escolhidas por professores com as crenças que carregam consigo”. Essas dificilmente são substituídas, a menos que sejam provadas como insatisfatórias.

Sendo assim, as discussões sobre esse tema poderão promover uma reconsideração do modo como os professores vêm trabalhando o dicionário em sala de aula.

As mudanças de atitudes, segundo Kudiess (2005, p.78), “ocorrem quando o professor se vê diante de uma situação que desafia a crença que possui [...]. Também, podem vir combinadas com informações que o professor adquiriu”.

Por isso discutir sobre as crenças do professor constitui uma contribuição efetiva à sua formação, pois só assim se é possível apontar caminhos para a construção de novas metodologias para um ensino produtivo, no que diz respeito ao uso do dicionário para os fins de ler e de escrever.

As crenças sobre o dicionário são de vários tipos, algumas das quais são apresentadas e discutidas aqui, a saber:

2.1 Um dicionário é para toda a vida

¹ Um estudo sobre crença está amplamente desenvolvido por Pontes e Santiago (2009).

A crença de que um dicionário é para toda a vida é cultivada por grande parte dos usuários do dicionário, estudantes, pais de alunos, professores. Boulanger (1986) a denomina **mito da permanência do dicionário**. Esse autor justifica tal crença com base no fato de o consulente acreditar que o dicionário é eterno, único, insubstituível. Aproxima-se um pouco da Bíblia Sagrada, que não tem concorrente, pelo menos dentro das Religiões Cristãs.

Ratifica-se essa verdade ingênua, entre dicionaristas, quando se comparam várias edições de um mesmo dicionário e observam-se modificações mínimas. Ou quando se constata em uma análise mais acurada que vários dicionários escritos, na mesma época, realizam-se verdadeiras cópias entre eles, sobretudo no que diz respeito aos enunciados lexicográficos.

Haensch e Omenãca (2004, p.29), falando dos dicionários espanhóis, colocam: “Um bom dicionário deveria atualizar-se, pelo menos profundamente cada oito ou dez anos”. Isso é possível hoje, graças ao advento do computador. Para os mesmos autores (p.30): “com o uso do computador o texto se acha armazenado na memória do computador e sua modificação é relativamente fácil e pouco custoso em termos financeiros.” Consequentemente, pode-se buscar um equilíbrio entre a qualidade do dicionário e os fatores econômicos.

De fato, nenhum dicionário poderá ser usado por toda a vida. Além disso, segundo Maldonado (1998, p.12): “não se pode esquecer de que o dicionário é documento de uma época. Pouco vai servir então um dicionário de mais de trinta anos para resolver dúvidas de linguagem que surgem hoje, porque as línguas mudam, transformam-se”. Seria então impossível encontrar num dicionário velho termos novos, como os da Informática, por exemplo.

Dentro deste modo de ver o dicionário, entende-se que o dicionário se constitua sempre das mesmas entradas e das mesmas acepções, ou seja, o dicionário é concebido como uma obra fechada, não se podendo inserir novas entradas a sua nomenclatura ou novas acepções em sua microestrutura. Nada mais falso. Ao contrário, as palavras mudam de sentido e o número de palavras cresce e modifica-se continuamente, uma vez que representa a cultura e o conhecimento de um povo, os quais são bastante dinâmicos. Por isso, é necessário que se amplie continuamente o dicionário, para registrar palavras novas e empréstimos internos e externos. Desse modo, para Lara (*apud* Hernández, 1989), o dicionário não pode ser visto como uma obra de referência atemporal e neutra; mas, como demonstra a história dos dicionários, um documento de seu tempo e de seus autores. Fernández-Sevilla (1974, p.17) nesta mesma linha de raciocínio, afirma:

Por mais que se pretenda, um dicionário não é - não pode nem deve ser - uma obra intemporal nem atemporal. Há de levar em conta não só a evolução das palavras e de suas acepções mas também a evolução da mentalidade de que empregam as palavras e de quem há de consultar o dicionário. O lexicógrafo deve ser o porta-voz do sentir da comunidade, ainda que às vezes - no caso do dicionário oficial, por exemplo - se esconda no anonimato. É a própria língua que deve falar pela boca do lexicógrafo.

Desse modo, o dicionário não pode ser considerado algo estático, como o concebiam os lexicógrafos tradicionais, os professores e os pais. Ele, ao contrário, reflete uma cultura que se move

dinamicamente no tempo. Não há como conceber o dicionário como um produto acabado, fechado, insensível, por exemplo, às influências lingüísticas entre os povos e sem considerar as novas experiências humanas.

2.2 Um dicionário serve para tudo

Esta é uma outra verdade sem sustentação científica, porque tem base na concepção de que o dicionário representa a imagem monolítica de um compêndio alfabético de toda uma língua. Em outros termos, o dicionário é um depositário do saber humano ou a fotografia da língua (ÁVILA MARTÍN, 2002).

O dicionário assim concebido, Haensch (1982) denomina-o multifuncional (ou polivalente), que serve para mil e uma coisas. Ou seja, espera-se atender a todas as necessidades do usuário e dar conta de todas as dúvidas do aluno. Um dicionário desse tipo, que persegue o ideal da completude, provavelmente não satisfará plenamente ao usuário em suas consultas. Hernández (1989, p. 274) é dessa mesma opinião, quando afirma:

Existe em Lexicografia escolar uma tendência cada vez mais crescente em elaborar dicionários polivalentes, isto é, dicionários que são, de uma só vez, descritivos, etimológicos, de sinônimos, de antônimos, etc. Haveria que realizar estudos para avaliar o grau de eficácia dos dicionários polivalentes e os dicionários unifuncionais. Provavelmente convenha limitar as funções dos dicionários para que assim possam cumpri-las melhor.

Logo, devemos incentivar a publicação de dicionários que tenham uma finalidade específica, frente à atual proliferação de dicionários gerais, polivalentes ou multifuncionais.

2.3 O dicionário é único

Tal crença, denominada por Boulanger (1986) **mito da univocidade** apóia-se no fato de que os bons dicionários são os citados e os reconhecidos por todos. A ilusão da univocidade é orquestrada por uma boa publicidade e uma excelente reputação que uma obra tem na história de um idioma. Seria o caso do dicionário Aurélio, que é tido como o melhor pela propaganda que se faz em torno do seu nome. Tornou-se o protótipo de dicionário. Não é por acaso que de vez em quando o Aurélio é usado como sinônimo de dicionário.

Na verdade, com um único dicionário que se tem em casa, não será possível atender a todas as necessidades do consulente. É preciso saber que há dicionários mais apropriados para determinados usos e necessidades. Desse modo, há aqueles que ajudam na produção textual; outros mais adequados para consulta de significado de palavra e assim por diante.

Por isso, há vários tipos de dicionários, estruturados de formas diferentes, constituídos por informações que se diversificam para atender às necessidades do usuário conforme seus objetivos de

consulta, uma vez que dificilmente encontramos no mesmo dicionário solução para as questões como as que se seguem, por exemplo: dúvidas que giram em torno do significado de um termo antigo e desusado que se nos aparece nas páginas de novelas do século XIX; dúvidas sobre pronúncia de determinadas palavras não usuais; dúvidas sobre a origem de uma palavra ou dúvida sobre o plural de palavras. Problemas como esses nem sempre são resolvidos num mesmo dicionário, porque cada tipo tem uma utilidade prática diferenciada.

Por esse motivo, é que o consulente diante de uma variedade de tipos de dicionário deverá selecionar aquele que se adequa às suas necessidades no momento da pesquisa. Em consequência, os dicionários polivalentes ou multifuncionais, que se prestam a vários usos, devem ceder lugar aos dicionários unifuncionais, que se compõem de informações específicas necessárias ao que o usuário quer buscar.

Numa frase, Maldonado (1998, p. 27) desconstrói o mito da univocidade, quando coloca, “a distintos alunos e a distintas épocas lhes correspondem, sem dúvida, dicionários distintos, porque são distintas também as necessidades dos alunos.”.

2.4 O dicionário que contém uma nomenclatura imensa é completo

É um equívoco entender que um bom dicionário é aquele que sua qualidade está em relação direta com o número de entradas que registra. Isso tem a ver com a idéia de que poderá resolver todas as dúvidas do consulente.

Muitos dicionários são considerados completos pelo número de entradas que apresentam, motivo pelo qual se pensou por muito tempo que seria conveniente manter a maior parte do material herdado dos dicionários anteriores, por mais antiquado que fosse, com o fim de trazer para uma língua o maior número possível de palavras.

De fato, os dicionários assim produzidos sequer atendem a critérios de seleção das unidades léxicas para compor sua nomenclatura, assim incluem em sua composição palavras desusadas, neologismos ou estrangeirismos de usos passageiros. Também se incluem paradigmas ou acepções que não são pertinentes aos objetivos, os quais nem sempre são explicitados na obra. A propósito, cabe citar Fernández-sevilla (1974), quando observa que: “Embora um dicionario ideal fosse abarcador do lexico total de uma língua, se tornaria inacessível - e incômodo – para o usuário. Por isso se impõe estabelecer divisões no léxico e no enfoque, com o que se justificam os diferentes tipos de dicionarios.”.

No Brasil, essa crença é reforçada quando se comparam os dicionários escolares aos gerais, os quais são reduzidos sem critérios para atender às necessidades dos usuários-aprendizes, que nem sempre se satisfazem ao final da consulta. Como os dicionários escolares são concebidos como livros de bolso, a redução simplesmente representa uma questão de volume. A diferença no Brasil entre os dicionários, em verdade, se dá em termos de quantidade de entradas, reduzindo acepções usuais, encurtando palavras no interior das definições, sobrecarregando-os de definições hipoespecíficas.

2.5 Os dicionários são todos iguais

É ingênuo acreditar que os dicionários são todos iguais. Mazière (1987, p.47) explica a razão dessa crença, com base em seu estudo sobre o enunciado definidor:

O público, qualquer que seja, tem uma representação ainda ingênua do dicionário. Pelo fato deste ser, antes de tudo, um instrumento de consulta, a definição goza de um estatuto particular: ela é sempre mais ou menos considerada como 'boa', 'sem restrições de uso', intercambiável de um dicionário a outro. Nós sempre temos *um* dicionário, apesar das diferenciações teóricas importantes reivindicadas pelos lexicógrafos desde há duas décadas.

Sabe-se, no entanto, que “existem grandes distinções entre os dicionários, quer pelo registro e tratamento dos dados lexicais, gramaticais e os diferenciados enfoques semânticos, quer pelas marcas ideológicas que contém como qualquer outro texto” (KRIGER, 2005, p.105). Um tipo de dicionário como o escolar pode mudar em sua linguagem e em sua estrutura de obra para obra, dependendo da finalidade de cada uma, do nível de usuário a que se destina, dos fundamentos teóricos que subjazem a elas, pois cada autor pode ter assumido decisões diferentes, a partir de suas orientações teóricas e pedagógicas. Obviamente que há convenções mais universais nos dicionários, mas há peculiaridades (e muitas) em cada um deles que fazem os dicionários como obras diferenciadas, sobretudo em termos estilísticos e composicionais. Segundo Krieger (2005, p.105),

a errônea idéia de que os dicionários [...] não se diferenciam está também, em muito, vinculada à arraigada concepção de que a organização de uma obra lexicográfica corresponde a uma simples tarefa compilatória, que se resume a reunir dados já estabelecidos e convencionados socialmente. Nessa perspectiva, trata-se apenas de sistematizar as informações coletadas, apresentando-se sob a forma do código dicionarístico, convencionado pelas entradas ortográficas e a organização interna dos verbetes

De fato, uma obra lexicográfica, que pretenda ser científica, reflete um embasamento teórico, pois o dicionário não é produzido de qualquer jeito. Subsedeiam a ele uma teoria lexical, gramatical e linguística. Biderman (2002, p. 87) justifica alguns problemas teóricos nas obras de Aurélio e Houaiss, pelo fato de revelarem “desconhecimento da Teoria Lexical, Gramatical e Linguística”. Mas, além do embasamento teórico, os dicionários deverão representar uma proposta lexicográfica específica, para adequar-se à compreensão do usuário visado. São essas as verdadeiras causas das distinções entre os dicionários.

2.6 O dicionário é uma obra objetiva e neutra

O dicionário não é um texto neutro, produzido por seres anônimos. “Embora hoje os dicionários sejam fabricados pelas máquinas, o homem está por trás, pensando os programas, administrando o processo de construção do dicionário. Este homem, o lexicógrafo, tem idéias, tem orientação política e

visão de mundo. “A produção do dicionário não é uma produção inocente, nem pode sê-lo” (BERDET, 1996, p.75), pois cada lexicógrafo é um porta-voz de uma classe e um ser inserido em seu tempo.

Esse sujeito-autor, o lexicógrafo, segundo Lima (2003, p.285) fundamentado na Lexicografia Discursiva, assim o define que um sujeito cuja identidade não equivale a um indivíduo mas a um conjunto de posições que vão sendo assumidas no discurso e deixam pistas para interpretação. No dicionário, não se faz ouvir apenas a voz daquele que o escreve, mas a diversidade de vozes sociais, constituindo-se no discurso, um sujeito coletivo.

O dicionário, compreendido dessa forma, produz discursos a partir de uma relação de interdiscursividade e de intertextualidade. Em outras palavras, no discurso do dicionário necessariamente outros discursos e outros textos tomam parte para que se construa significação

As relações de caráter intertextual e interdiscursivo se dão na medida em que suas informações são extraídas de outros textos, as quais, nos verbetes, se apresentam nos exemplos de uso (abonações) e nas definições, efeitos de memória. Mas a intertextualidade ocorre também quando se faz remissão de um item a outro ou mesmo de um verbe a outro.

O dicionário, como texto que é, constrói-se a partir de várias vozes, caracterizando-se como discurso polifônico, pois muitas vozes se entrecruzam. É por isso que, nos dicionários, há um espaço onde povoam vozes plurais: constituem-se não apenas de enunciados extraídos de “obra dos bons autores”, mas incorporam também as falas dos novos autores da palavra, materializadas em vários gêneros discursivos. Também estão presentes as vozes dos usuários e dos falantes em que se inserem as comunidades de fala.

Por isso, pela sua natureza discursiva há de se reconhecer dicionários considerados politicamente corretos, aqueles que aparentam neutralidade ou imparcialidade; outros reacionários e alguns engajados, “assumindo totalmente sua parcialidade ou dando conta de sua opinião acerca dos referentes definidos”. (BERDET, 1996, p. 77).

2.7 O dicionário representa uma única norma

Essa crença se refere à falsa idéia de que o dicionário representa a norma, ou seja, a forma correta da língua, o modelo do “bom uso”. Com base nesta verdade, só se usa uma palavra se estiver registrada no dicionário, na sua forma e no seu sentido, diga-se de passagem. Este registro é condição para reconhecer sua existência.

Dentro dessa visão, o melhor dicionário é aquele que se tornou uma autoridade e representa o padrão. Nele se registra uma norma correta e pura, a norma mais adequada ao uso culto da língua. Sobre isso, afirma Welker (2004, p.187):

professores e alunos erigem as informações constantes de determinado dicionário em norma, exigindo dos alunos e filhos que obedeçam essa norma, ou o próprio usuário já internalizou tal obediência, acreditando que um certo dicionário – geralmente o mais usado- representa a ‘verdade’, o ‘certo’, no que concerne ao léxico.

Para reforçar essa crença, os dicionários não apresentam as normas regionais que existem na realidade de fala dos usuários cultos da língua; não dão conta dos neologismos, esquecendo que a cultura é dinâmica e que, por isso, o léxico de uma língua é aberto.

2.8 O dicionário indica competência intelectual de quem o lê

O professor que consulta dicionário em sala ou que tira dúvidas de aluno tomando por base o dicionário pode passar a falsa ideia de que não sabe plenamente a língua portuguesa. Consequentemente, aquele que age assim não é um profissional competente. Graças a essa crença, o professor tem afastado do aluno o dicionário e, ainda pior, faz este desacreditar de seu potencial e de sua importância como livro de texto e de consulta. Logo, é preciso repensar o conteúdo desta forma ingênua de pensar o dicionário, tão prejudicial à formação do aprendiz.

3 Conhecimentos de Metalexigrafia Pedagógica que os professores devem ter para embasar o trabalho com o dicionário

Observadas as crenças mais comuns, é fundamental desenvolver algumas considerações sobre os conhecimentos que o professor deverá ter em Lexicografia para formar o estudante na consulta ao dicionário. Para tanto, é preciso desenvolver um trabalho sistemático e eficaz com o dicionário em sala de aula. O trabalho se faz com base nos seguintes requisitos prévios, delineados fundamentalmente por Hernández (1993, p. 196):

1. Possuir uma sólida formação em Lexicografia, pois, Hernández (1989), referindo-se ao dicionário como instrumento, afirma que é impossível ensinar o manejo de algo que não se conhece muito bem. Mas o professor deve levar em consideração que a educação dos usuários do dicionário será prática e não teórica, do mesmo modo que o ensino produtivo que propõe como usar a língua e não falar sobre sua metalinguagem, simplesmente.

Parafraseando Schneuwly (2004, p.24), eu diria que o dicionário para tornar-se mediador, para tornar-se transformador de atividades, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização, pois conhecer determinado gênero (e o dicionário é um gênero) significa ser capaz de prever certas “coerções” que o condicionam, como sua estrutura de composição ou suas regras de conduta, ou seja, o que é ou não adequado àquela determinada prática de linguagem. Assim, quanto mais competente em dominar um gênero for o indivíduo, mais proficiente ele será nos seus atos de linguagem e nas suas práticas sociais. E isso não seria diferente em se tratando do gênero dicionário.

2. Compreender que o dicionário não assume um discurso neutro, ao contrário, representa um posicionamento ideológico, muitas vezes bem marcante. Nenhum dicionário é ingênuo, do ponto de vista político. O dicionário é um poderoso veículo ideológico. “Em realidade, cada dicionário é fruto de uma ideologia, expressa voluntariamente ou não em suas páginas, que transmite a seus leitores” (ALVAR

EZQUERRA, 1993). “Pois ninguém informa friamente, ao contrário, explica, esclarece, persuade, impoe, dá instruções” (2004, p.32).

Os aspectos ideológicos determinam a seleção dos termos para compor a nomenclatura do dicionário, mas também se expressam através de marcas de uso, de definições e de exemplos.

Ferreira (2010), por exemplo, formula uma definição de **greve**, cujos fundamentos se materializam no discurso dito autoritário. Bueno (2000), por outro lado, adota um posicionamento ideológico diferente. Comparemos as definições de greve, respectivamente em Ferreira e em Bueno:

Acordo de operários, funcionários, estudantes, etc, que se recusam a trabalhar ou a cumprir suas obrigações, enquanto não forem atendidas em certas reclamações. Ferreira, 2010

Suspensão coletiva do trabalho por iniciativa de empregados que reivindicam melhores condições de trabalho, melhores salários, etc. Bueno (2000).

Como se observam, numa análise crítico-comparativa, e do ponto de vista ideológico, as definições nos dois dicionários são bem distintas do ponto de vista ideológico. Ferreira (2010), pelo seu lado, assume uma postura mais patronal. Aliás, a definição apresentada para **greve** vem se repetindo em todas as edições de seu dicionário, desde a ditadura militar. Essa realidade confirma, o que coloca Berdet (1996, p.89): “o lexicógrafo impõe porque foi imposto. Só que, ao transmitir, consagra.”. Bueno (2000), ao contrário, coloca-se no lugar de um trabalhador, que vive um Brasil mais democrático.

Diante disso, cabe ao professor, no espaço de sala de aula, abrir discussões acerca de ideologia, centrando-se nos dicionários escolares adotados, para que os alunos se conscientizem de que essas obras podem consagrar ser vistas apenas por um viés ideológico.

3. Conhecer a estrutura básica do dicionário, pois o dicionário se organiza, de maneira específica, sob dois eixos: um vertical onde se situa a macroestrutura e um horizontal onde se situa a microestrutura. No primeiro eixo, as entradas se dispõem verticalmente formando, em geral, duas colunas em uma página do dicionário e no segundo, localiza-se a microestrutura, formada por uma série de informações que funcionam como predicados remáticos, pois afirma ou nega algo sobre a entrada, que em termos funcionais é concebido como tema².

Assim, para o usuário do dicionário obter informações semânticas e de uso deverá saber *a priori*, entre outras coisas, que a microestrutura tem uma estrutura uniforme e um formato mais ou menos padronizado. Em outras palavras, as informações seguem uma ordem constante na microestrutura. Exemplificando, no verbete³ tem-se a palavra-entrada lematizada, que é o ponto de partida da enunciação; depois, vem a microestrutura, formada em primeiro lugar pelas informações gramaticais. Em seguida, as acepções numeradas, quando mais de uma e assim outras informações se seguem. Essa ordem pode variar condicionada em função de vários fatores, como o tipo e função do dicionário.

² Ilari e Geraldi (1985, p. 91) definem **tema** e **rema**: o primeiro se define como *o segmento do enunciado em que se alude a dados pretensamente conhecidos do interlocutor. O tema opõe-se ao rema, que veicula informações novas.*

³ O verbete lexicográfico apresenta duas categorias fundamentais: a **entrada** e a **microestrutura**.

Outros fatores podem ser levados em conta na formulação da microestrutura. É o caso de tomar conhecimento da estrutura do dicionário, igualmente, saber quais os tipos de unidade léxica que representam a entrada e os tipos que funcionam como subentrada, pois no momento da busca ou consulta é importante que o aprendiz saiba que as expressões fraseológicas localizam-se normalmente no paradigma denominado subentrada. Já as unidades léxicas simples, ao contrário, são localizadas na entrada principal. Para a unidade *pisar na bola*, como já foi demonstrado, o consulente encontrará informações não na entrada principal, mas na subentrada, lugar onde, em geral, se situam as fraseologias.

O desconhecimento de como funciona o dicionário é um dos motivos pelos quais o estudante não o tem em seu cotidiano escolar como obra didática fundamental. García (1999) é categórico quando afirma que:

Só conhecendo como se organizam os dicionários é possível tirar deles o máximo proveito, uma vez que o uso destas obras permite que os estudantes tenham uma menor dependência do professor, sendo o aluno, por si só, capaz de resolver suas próprias dúvidas. Em outras palavras, o objetivo principal do ensino do uso do dicionário é ajudar os alunos a aprender por si mesmos, finalidade muito importante, se se tem em conta a função que cumpre na atualidade o ensino individualizado e autodidata.

O conhecimento dos dicionários por parte dos usuários pode ocorrer mediante uma boa introdução situada na macroestrutura do dicionário, guias práticos produzidos por editoras de dicionários, e, no caso dos estudantes, por meio da utilização do dicionário na aula.

4. Reconhecer as potencialidades e finalidades do dicionário.

Esta obra contém informações sobre a cultura de um povo, sua visão de mundo, seus preconceitos, suas experiências, além de conhecimentos linguísticos, pragmáticos, discursivos, enciclopédicos. Por isso podem se tornar uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem. Desse modo, os dicionários auxiliam o consulente na compreensão e na produção de texto, ajudam a traduzir textos escritos em línguas estrangeiras, a tirar dúvidas de ortografia e de pronúncia, de flexão e derivação, de sintaxe e pragmática, de semântica: sinônimos e antônimos etc. Trabalhar esse aspecto é urgente, pois uma das causas de o estudante não usar os dicionários é [...] “ignorar que tipos de informação podem encontrar nestas obras e como utilizá-las”. (GARCÍA, 1999, p.18).

5. Conscientizar o leitor de que é importante saber que os dicionários tomam decisões diferentes em relação à escolha das palavras que constituem seus enunciados, posto que os exemplares de dicionário, do mesmo tipo, possuem estilo próprio. Por isso, é necessário que o leitor saiba buscar a informação compreensível no dicionário adequado as suas necessidades e ao seu grau de instrução.

6. Conscientizar-se dos limites do dicionário escolar, de seus erros, de suas insuficiências, motivados, sobretudo, pelas reduções sem critérios que normalmente ocorrem de um dicionário geral para um dicionário escolar. Em consequência, as definições vagas são constantes, as acepções usuais são omitidas, por exemplo. O professor refletindo sobre isso, desenvolverá um senso crítico diante da obra que adota em sala.

7. Reconhecer que os dicionários, pela sua natureza didática, são inerentemente normativos, mas se diferenciam neles tipos distintos de normatividade, segundo Ripfel (apud WELKER, 2004, p.188): (1) a intenção de ser normativo é explicitada; (2) tal intenção é velada; (3) o dicionário quer ser descritivo, mas, sem revelá-lo, privilegia certos usos; (4) o dicionário descritivo escolhe, declaradamente, o registro neutro de uma norma culta.

Diante dessa diversidade de normatividade, a mesma autora propõe que se crie nas escolas uma maior consciência a respeito de normas e de dicionários, para que surja uma atitude mais crítica em relação à ‘autoridade’ do dicionário nos alunos e futuros pais.

8. Equipar-se de uma bagagem teórica para, entre outras coisas, selecionar, entre vários, um dicionário melhor para adotar em sala. Segundo Alvar Ezquerria (1987, p. 2-3), “Não podemos, não devemos formar nossos alunos sem antes haver comprovado a qualidade do que lhes damos para consumir, estamos configurando-os como pessoas, capazes de comunicar-se e de entender-se entre si, capazes de pensar.”.

9. Antes mesmo de ensinar os alunos a usar o dicionário, deve ter em conta fatores como idade, nível de competência linguística, o grau de escolarização do usuário, os dicionários que os alunos devem usar a finalidade da busca (leitura, escritura, tradução) ou o tipo de informação que tenha que ser estudada, para que as possíveis atividades que os alunos venham executar com o auxílio do dicionário possam ser mais úteis. (BESOINT, 1989; HARTMANN 1989, apud GARCIA, 1999).

A partir daí, deverá diagnosticar o nível de conhecimentos em que se inserem seus alunos. Conhecer também suas crenças é fundamental. Além disso, inteirar-se de alguns trabalhos de pesquisa já realizados sobre a realidade de ensino de línguas, no tocante mais particularmente aos usos do dicionário em sala de aula.

Sobre esse último ponto, cabe colocar o seguinte: para ler ou consultar dicionário, o usuário necessita de conhecimentos, ou saberes prévios, para ter acesso às informações que busca. Por isso, o professor deverá considerar de antemão vários aspectos, para que o trabalho com o dicionário se torne eficaz, em sala de aula. Por ser tão fundamental e complexo esse processo de consulta, ensinar que a usar o dicionário deveria ser parte essencial na formação do consulente. (GAIMS, 1995, citado por COURA SOBRINHO, 2000).

10. Ter presente que o objetivo prioritário nas salas de aula de línguas é o de ensinar os alunos a manusear o dicionário e conscientizá-los de que sua eficaz utilização favorece a aquisição e o domínio da língua e facilita o trabalho autônomo das tarefas escolares. A maneira mais eficiente de educar os usuários de dicionário é, sem dúvida, através do sistema educacional, na sala de aula, como parte normal do currículo. Isto não é muito praticado nos estabelecimentos de ensino, mas alguns resultados experimentais indicam que funciona.

4 Aspectos metodológicos

Informações teóricas apenas não bastam, é preciso, ainda, formar o professor em metodologias voltadas para seu trabalho em sala de aula:

(1) Mostrar como usar os dicionários. Os alunos devem aprender na prática algumas regras que orientam o uso do dicionário. As informações lexicográficas teóricas sobre o dicionário são necessárias à formação do professor para poder ensinar o uso do dicionário em sala de aula e propor atividades concretas.

(2) Formar o aluno para o uso do dicionário durante todo o período de aprendizagem. De nada serve dedicar várias aulas a ensinar a usar o dicionário e não voltar a ele durante o curso. O ensino do uso do dicionário, como qualquer outro tipo de ensino deve ser integrado, no sentido de que deve formar parte do resto das atividades realizadas durante o período de aprendizagem e deve desenvolver-se na medida em que se desenvolvem outras tarefas.

(3) Produzir material adequado. As atividades têm que ser pensadas para um grupo concreto de usuários ou para um usuário em particular. Isto é, deve-se ter em conta as necessidades de cada aluno segundo sua idade, sua competência linguística e seu conhecimento dos dicionários.

(4) Falar de dicionário ao aluno não basta, é preciso também exercitar o uso do dicionário, mas sempre intermediado pelo professor. Diríamos que na formação do professor a preocupação deve ser em torno de pressupostos teóricos e estratégias pedagógicas, uma vez que os dicionários brasileiros são confusos em sua organização e em termos de metalíngua muito complexos. Por isso, a presença do professor é fundamental no processo de manuseio do dicionário.

(5) Reconhecer a função dos vários modos semióticos presentes na obra lexicográfica, sendo mais comuns aqueles que funcionam como recursos metadiscursivos, entendidos como pistas que levam o leitor a buscar as informações mais rapidamente. Logo, por exemplo, no interior do verbete, cada paradigma é identificado por tipos, cores e tamanhos de letras diversos, indicados, ainda, por símbolos e sinais igualmente diversos, ou seja, os diferentes tipos de letras, combinados por vezes com cores e tamanhos variados, constituem um recurso muito utilizado para diferenciar as diversas informações. Mas, além disso, símbolos, assim como sinais de pontuação, são utilizados para auxiliar o leitor na busca das informações.

Para além dessa função, os aspectos visuais pretendem causar no leitor efeitos de objetividade e tornar-se mais comercialmente acessível, já que precisa comportar um volume grande de informação, num formato mais compactado.

5 Considerações finais

As potencialidades do dicionário são riquíssimas e variadas. O erro é pensar que ele é apenas um livro de consulta, servindo para localizar respostas imediatas e prontas. Agindo assim, faz-se do dicionário então algo acabado, estático e limitado. Ninguém questiona sobre sua forma de ser, sobre os critérios adotados, sobre sua estrutura, sobre a seleção do material léxico, que o constitui. Andrade (1992, p. 68) chega a afirmar que o dicionário é aceito de forma tão ampla que o seu *status* não é questionado nem por alunos, nem por professores. O seu potencial de ajuda não é questionado em momento algum. Quando o aluno não compreende uma palavra, sempre se ouve dos professores: 'Procure no dicionário!'

De fato, sobre o dicionário não se questiona, tampouco se dá uma orientação para seus usos: não se questiona, porque é concebido como um texto pronto e transparente e não se dá orientação para seus usos, porque não se reconhece que subjazem a ele regras, critérios e decisões.

Pensar assim é uma forma errada de conceber o texto dicionarístico, pois justifica atitudes de consulentes que esperam que dicionários lhes forneçam os significados em vez de negociá-los de acordo com o contexto (BENSOUSSAN, apud COURA SOBRINHO, 2000, p.81).

Referências

ANDRADE, M. **Dicionários: meta, atalho ou mito.** The Specialist, S. Paulo, v. 3, nº1, 1992.

ALVAR EZQUERRA, M. **Lexicografía descriptiva.** Barcelona: Bibliograf, 1993.

BERDET, E. Lengua, sociedad y diccionario. In: FORGAS BERDET, E. (org). **Léxico e diccionarios.** Tarroana: Universitat Rovira i Virgili, 1996, pp.71-90.

BIDERMAN, M. T. C. **Análise de dois dicionários gerais do português Brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houais.** Filologia e Lingüística Portuguesa. Humanitas, 2002.

BOULANGER, J. **Aspects de l'interdiction dans la lexicographie française contemporaine.** Tubingen, Max Niemeyer Verlag, 1986.

COURA SOBRINHO, J. **Uso de dicionário: configurando estratégias de aprendizagem de vocabulário.** In: LEFFA, J.V. (org). Palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem. Pelotas: ALAB, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERNÁNDEZ-SEVILLA, J. **Problemas de Lexicografía actual.** Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1974.

GARCÍA, J. M. **El diccionario en la enseñanza del Español.** Madrid: Arco Libros, 1999.

HAENSCH, G.; WOLF, L, ETTINGER, S; WERNER, R.. **La lexicografía: de la Lingüística Teórica a la Lexicografía práctica.** Madrid, Editorial Gredos, 1982.

HAENSCH, G; OMEÑACA, C. **Los diccionarios del Español en el siglo XXI.** Salamanca: Ediciones de Salamanca, 2004.

HERNÁNDEZ, Humberto. **Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española.** Tubingen: Max Niemeyer Verlag, 1989.

HERNÁNDEZ, H. **De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula.** In: Actas del tercer congreso nacional de asele. Málaga, 1993.

KRIEGER, M. G. **Dicionários para o ensino de língua materna:** princípios e critérios de escolha. In: Revista de língua e Literatura. 2004/2005

KUDIESS, E. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no Sul do Brasil:** sistemas, origens e mudanças. Linguagem e Ensino. Vol.8, N. 2, 2005.

LIMA, N. Os dicionários do Ceará. In: **Bonito pra chover:** ensaios sobre a cultura cearense. Gilmar de Carvalho (org.). Fortaleza, Fundação Demócrito Rocha, 2003.

MADEIRA, F. **Crenças de professores de Português sobre papel da gramática no Ensino de Língua Portuguesa.** Linguagem e Ensino. Vol. 8, n 2, 2005.

MALDONADO, C. **El uso del diccionario en el aula.** Madrid: Arco Libros, 1996.

MAZIÈRE, F. **O enunciado definidor:** Discurso e Sintaxe. História e sentido na linguagem. Guimarães, Eduardo (org.). São Paulo, Pontes, 1987.

SALVADOR, G. **Semántica y Lexicología del español.** Madrid: Paraninfo, 1984.

WELKER, H. A. **Dicionários:** Uma introdução à Lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

Fontes

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 2000.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio.** Curitiba: Positivo, 2010.

LEITURA-ESCRITA DO CONTEXTO ESCOLAR PARA O CIBERESPAÇO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA⁴

Francisca Francione Vieira de Brito
Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Considerações Iniciais

Nas últimas décadas, ao observarmos aulas de Línguas Portuguesa – doravante denominada LP - é fácil perceber a resistência que o alunado tem demonstrado às atividades voltadas para a prática de leitura e escrita, vistas com frequência, apenas como uma obrigação a ser cumprida subjacente à relação contextual professor-aluno, e quase nunca como uma atividade prazerosa e enriquecedora para sua formação social.

Essa situação se configura no âmbito escolar atual devido ao fato de que o texto raramente é tomado como unidade de *sentido* e, mais raramente ainda, como *discurso*. Grande parte dos professores dedica maior parte do tempo das aulas de LP à nomenclatura gramatical (e os próprios livros didáticos também), a questões relativas à classificação das palavras e reconhecimento das funções sintáticas, sem observá-las em situações concretas de uso, que tornariam mais significativas as reflexões sobre o processo linguístico. E, assim sendo, o desenvolvimento de um conhecimento mais efetivo e consciente da língua fica comprometido, uma vez que tal prática didática não condiz com as exigências do mundo contemporâneo.

Neste sentido, tomando por base observações empíricas na condição de docentes da área de Língua Portuguesa, reconhecemos que, promover a habilidade leitora e a competência textual no educando tem sido o maior desafio do professor de LP comprometido com sua responsabilidade de formar cidadãos aptos a atuarem criticamente na sociedade, pois estamos frente a “preconceitos linguísticos” (BAGNO, 1999) já cristalizados advindos de afirmações gratuitas e mal discutidas. E, um dogma, uma vez absorvido acriticamente nas pessoas muito mais difícil se torna reverter à situação.

Concomitantemente, mudanças vêm ocorrendo no mundo, afetando de forma direta todas as conjunturas das atividades humanas. Ingressamos na Era da Informação (ou Informatização), e passamos a viver em um “novo mundo”, no qual mudanças ocorrem com uma rapidez incontrolável. Hoje, muitos são os meios pelos quais o conhecimento chega até nós em fração de segundos. Frente a este cenário, as inquietações por parte de pesquisadores e educadores acerca das metodologias utilizadas outrora no processo de ensino-aprendizagem, de um modo em geral e a sua real eficácia multiplicaram-se através do abalo provocado pela inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs na Educação.

⁴ A construção deste texto teve sua origem a partir das exigências de conclusão da disciplina “Seminário Temático: Pesquisa em ensino de leitura/escrita: de práticas a políticas”, ministrada pelo professor Thomas Massao Fairchild no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) do *Campus* Avançado Professora “Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em caráter especial, durante o semestre 2011.1 e tem como objetivo refletir sobre uma experiência prática quanto à leitura e escrita vivenciada na comunidade escolar campo de atuação da primeira autora que se insere neste trabalho.

E, por entender que as práticas de leitura e escrita são fatores decisivos na formação do homem e simultâneo processo de interação comunicativa, é extremamente necessário e urgente refletirmos sobre os aspectos que circundam a abordagem do seu processo, desde o contexto escolar até o ciberespaço. Sendo assim, pretendemos aqui discutir sobre a possibilidade de promover uma aliança entre o uso das TICs e o processo de ensino-aprendizagem de LP em prol do desenvolvimento de competências textuais e habilidades leitoras bem como do despertar o gosto pela leitura no educando.

Para tanto, firmaremos nossas discussões nas premissas defendidas por estudiosos como: Brandão e Micheletti (2001), Antunes (2003; 2007; 2009), Lévy (1999), Rocco (2005), Coscarelli (2005), Koch & Elias (2006), Marcuschi (2004) dentre outros, correlacionando-as à descrição de um relato de experiência vivenciada em escola campo de atuação de uma das autoras (primeira supracitada).

1 Leitura e escrita: duas faces da mesma moeda!

Se pesquisarmos e discutirmos acerca do ensino de leitura e escrita em outros momentos da história, perceberemos, todavia, na abordagem de muitos professores, uma continuidade de práticas metodológicas baseadas em antigas concepções de formação de leitores e escritores, com as quais diversas vezes discordamos: ensinar a transmissão de conteúdos instrutivos; leitura atrelada à memorização do texto e este, por sua vez, detido à cópia; e o repasse de regras e modelos de comportamentos de uma imagem idealizada da criança, centrada em aspectos morais e ideológicos, enfim... Somente em décadas posteriores do século XX, essas práticas e objetos de leitura restritos foram gradualmente ampliadas e tornadas mais complexas.

Entretanto, essa suposta “evolução” não parece ter se dado para todos, pois ainda circula, com constância, em reportagens midiáticas e roda de conversas entre professores a informação de que o prazer da leitura é algo ainda muito distante na prática da maior parte das escolas e que, por isso, os alunos tendem a ver essas aulas de leitura e atividades de produções textuais como “horas de tortura” e aborrecimento. Portanto, muito do passado do ensino da leitura/escrita vive no presente, sendo que, a quantidade de oferta e, sobretudo, sua qualidade deixa ainda muito a desejar.

Visto isso, o ato de ler e escrever tem sido abordado por diferentes áreas do conhecimento (Linguística, Pedagogia, Psicolinguística) resultando em inúmeros trabalhos e pesquisas acerca dessas práticas, muitas concepções (umas, semelhantes; outras, contraditórias) e atribuições dadas à leitura e escrita no contexto escolar. Não obstante, muitos autores concordam – como exemplos: Kleiman (2000; 2004); Soares (2000); Koch & Elias (2012) – que o processo da leitura/escrita é dinâmico. Elas estão intrinsecamente arraigadas de maneira que uma precede a outra: a escrita pressupõe leitura e esta se firma no já dito. Um pensamento é formado e expresso via palavras, seja pelo registro oral ou escrito, e posteriormente interpretado pela leitura. Por meio dela apreendemos mecanismos da língua e informações que consubstanciarão a nossa produção textual.

Sintetizando: os papéis da leitura e escrita estão intimamente relacionados, um dá sustentação ao outro, ponto de partida e de chegada simultaneamente, via onde o conhecimento se transforma em germe da produção. Ler, portanto, é fundamental para escrever; não somente no espaço escolar, (como

costumeiramente é atribuído), pois em verdade a leitura é concebida à criança antes mesmo de sua escolarização, nos mais variados contextos. E a escrita tampouco deve ser entendida como simples “redação” onde se reproduz o estabelecido e ainda de competência delegada a apenas alguns.

A leitura é importante em todos os níveis educacionais, pois se constitui como uma forma de interação das pessoas em qualquer área do conhecimento permeada pelo objeto língua. Através do gosto pela leitura, o homem pode tomar consciência das suas necessidades e auto educar-se; promovendo, assim, a sua (trans)formação e a do mundo mediado pelo jogo dialético da observação.

Segundo Brandão e Micheletti (2001, p. 17), “o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de interligação 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”; estando, então, em concordância com o que Bakhtin (1981) prescreve quanto à língua como lugar de interação humana e não somente, exteriorização do pensamento.

Ler significa, pois, não só ver as letras do alfabeto e juntá-las, implica não só apreender o significado, mas também estudar a escrita, decifrar e interpretar o sentido, trazer para o texto lido a experiência e a visão do leitor. A partir daí, uma interação dinâmica entre leitor e texto se estabelece, surgindo da leitura um novo texto. A leitura, desse modo, “parte da primeira palavra da primeira linha para chegar, a última palavra da última linha” (MORAES, E. N.; BRANCO, G.; MARINHO, L. F., 2010, p.3), o que nada tem a ver com uma decifração linear e regular ou simples processo de decodificação de signos linguísticos. Ela varia 1) de um leitor para outro e, para um mesmo leitor; 2) de um texto para outro, para um mesmo leitor e um mesmo texto; 3) de um objeto de procura para outro. Isto é: em momentos diferentes, se pode procurar informações diferentes num mesmo texto.

E por falar em texto nesse processo de leitura e escrita escolar, como foi sugerido anteriormente, as escolas, em sua quase totalidade, abordam uma concepção mecânica de aprendizagem da leitura, voltada para uma performance automatizada do “dizer”. Trata-se do conhecimento preso à simples oralização do texto como sinônimo imediato de compreensão, ignorando, assim, a leitura polissêmica - entendida como atividade de produção e reconstrução de uma multiplicidade de sentidos. Deste modo, o professor fica eximido do seu papel de mediador no processo de aprendizagem e cabe ao aluno, por sua vez, a função de compreender o texto como ele se apresenta, ou seja, absorver o seu significado literal. Nesse processo, o texto acaba se tornando, pois, um signo vazio.

2 O texto e as novas tecnologias de informação e comunicação

Hoje em dia, o conceito de texto está intrinsecamente ligado ao discurso, ou seja, o texto corresponde a uma situação dialógica na qual se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos codificados pela gramática e realizados conforme “contrato comunicativo” (CHARAUDEAU, 2007). O texto é um lugar de correlações entre as operações e estratégias produtoras de seu sentido. E, com o advento da Internet – ressalta Lévy (1999) – as modalidades de leitura e escrita ganharam amplitude de tal maneira que a cultura do texto foi levada ao imenso desenvolvimento no novo espaço de comunicação das redes digitais.

Os avanços tecnológicos fizeram com que a prática de leitura se transformasse historicamente porque o objeto texto mudou com a aparição da sua versão eletrônica e concomitantemente também foi modificada a postura do leitor frente ao mesmo. O texto eletrônico traz consigo uma nova forma de linguagem mesclando o oral, o escrito, o imagético e o digital. Como bem o caracteriza Rocco (2005, p. 84), “[...] é um produto verbal diferente, um produto de um novo tempo, veiculado por um novo suporte que atua [...] sobre os processos de apropriação e significação por parte dos leitores. Trata-se de um texto híbrido [...]”.

Assim, nos debruçemos um pouco mais sobre este novo ideário social proveniente da globalização e subsequente avanço tecnológico: Com a inserção das TICs e a rápida expansão de suas ferramentas no meio social, a informática passou a traduzir as tendências educacionais nos métodos pedagógicos atuais. E, assim sendo, com a introdução das TICs, desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990, ganhamos a oportunidade de diversificar e melhorar a qualificação de nossas práticas no cotidiano escolar, uma vez que, até bem pouco tempo estávamos detidos tão somente ao espaço de sala de aula e tínhamos como aliados apenas o giz e o quadro-negro. Agora, temos um "leque" de ferramentas auxiliares e um “mundo” de informações ao nosso alcance, através de um *click!*

De acordo com os PCN's (2000, p. 11-12):

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. [...] Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos.

Assim, atualmente, na Sociedade da Informação, ter acesso à informação é ter acesso ao poder, e ter acesso às tecnologias é questão de cidadania, de inclusão social e digital. E para conseguir a informação sobre os mais diversos assuntos e transformá-la em conhecimento, qual é a primeira fonte que as pessoas buscam, sobretudo os estudantes? A internet! Não restam dúvidas de que o impacto da sua chegada causou uma revolução histórica na sociedade como um todo. Com o *World Wide Web* (WWW) podemos, ainda, arquivar nossas informações e deixá-las (ou não) acessíveis para os “quatro cantos do mundo”; efetuar transações comerciais; estreitar e alargar nossos laços de amizades; buscar formação profissional através de cursos *on-line* etc. Assim sendo, “a internet se converte em janela aberta ao mundo desde e para todas as perspectivas possíveis”⁵ (ARRARTE e VILLAPADIerna, 2001, p. 53).

Mas, finalmente, quais são as implicações da internet para a prática didático-pedagógica do ensino de Língua Portuguesa – mais especificamente quanto ao ato de ler e escrever – em prol de uma aprendizagem significativa?

⁵ Original: ...internet se convierte en ventana al mundo desde y hacia todas las perspectivas posibles.

Muitos são seus reflexos! Podendo ser, incluso, positivos ou negativos. Depende de como a utilizamos. Isso ocorre, primeiramente, devido à imensidão de “seu mar de águas”⁶, conforme comparação feita por Lévy (1999, p. 15) entre o dilúvio bíblico e o “dilúvio informacional”. Sobre esta ótica das implicações oriundas da internet, Bagno (2000) acrescenta que ela proporciona uma fala digitalizada, uma mescla das duas modalidades da língua: fala e escrita. O conteúdo só interessa a quem escreve e a quem lê. Por ser fugaz, efêmera, torna-se inútil corrigir a língua escrita na *Web* (bem como o é com a língua falada). De acordo com Silva (2010), ela se dissipa no ar.

Por trás desta especificidade da internet como vasta fonte de informação, podemos também firmar parceria no sentido de usufruí-la como meio de comunicação e expressão dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas, visto que a mesma permite estabelecer comunicações síncronas e assíncronas⁷ entre vários sujeitos (professor-aluno/aluno-aluno), sem limites de fronteiras, através de ferramentas como: *chats*, *Twitter*⁸, vídeos, teleconferências, *e-mails*, *blogs*, fóruns, cursos de Educação à distância - EAD etc. assim sugere Costa (2006, p. 23).

Considerando, pois, a linguagem como interação e essas possibilidades comunicativas virtuais, surgenos, simultaneamente, a necessidade de “novas alfabetizações” frente à particularidade do objeto “linguagem virtual”, que no contexto ganha nova modelagem com características que lhe são peculiares, assim como ocorre em determinada área técnica ou especialidade. Neste caso temos em questão a informática (internet), com seu léxico particular, por isso mesmo, faz-se indispensável aos sujeitos envolvidos (no processo de ensino-aprendizagem) um chamado letramento digital.

3 Nova configuração textual – novo gênero: o emergente

É importante salientar que a escrita é a base na internet, mesmo com a possibilidade de integração de imagens e sons. É esta a modalidade linguística predominante nas interações comunicativas, embora alguns prefiram o uso da expressão “fala por escrito” ou ainda “escrita da fala”. Por sua vez, esta escrita eletrônica, subjacente ao que ocorre com a linguagem, tem tomado outra forma: uma nova economia da escrita de texto. A partir desta caracterização também despontam novos gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital, também denominados “gêneros digitais” ou ainda “virtuais”.

Mas “de onde vêm os gêneros? Pois bem, simplesmente de outros gêneros. Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação” - palavras de Tzvetan Todorov (1978, p. 48) apud Araújo (2004, p. 91). Trata-se, pois, de um sistema aberto e, por isso, propício a mudanças na sua produção em conformidade com o comportamento

⁶ Grifo meu. Essa expressão metafórica faz referência à vastidão de suas potencialidades.

⁷ A primeira diz respeito às interações nas quais todos os aprendizes estão simultaneamente on-line. A segunda faz referência as comunicações onde os aprendizes interagem de acordo com sua conveniência temporal e ritmo de aprendizagem.

⁸ Explicitaremos, de maneira pormenorizada, sobre no Relato de Experiência que virá a seguir.

discursivo que poderá vir a surgir. Portanto, os gêneros digitais – como é o caso do *Twitter* ao qual nos deteremos no relato da experiência vivenciada – decorrente da internet (assim como qualquer outro) e suas transformações repercutem diretamente na atuação sócio-educativa das pessoas em seu cotidiano.

Frente aos pressupostos explicitados acima e à complexidade desse objeto é indispensável frisar que todos esses gêneros digitais, bem como os ambientes virtuais de comunicação e expressão (*sites* de busca, serviços de compartilhamento de documentos, redes sociais, comunidades, jogos, *MSN*, *Moodle* entre outros) podem ser grandes aliados no processo de ensino-aprendizagem da leitura/escrita de forma interativa e colaborativa. Basta planejarmos, pois “o fato de usar a informática nas aulas não transforma instantaneamente o ensino em alguma coisa ‘moderna’ e ‘eficiente’” (COSCARELLI, 2005, p. 26). “O valor desses recursos não está neles mesmos, mas no uso adequado que deles fazemos”, expõe Dias (2008, p. 2). Portanto, a tecnologia não é a *personagem principal da cena, mas coadjuvante*, e por isso não devemos endeusá-la.

4 Desafios pedagógicos frente às TICs

Com as TICs a maneira de pensar e atuar do cidadão do século XIX vem sendo modificada. Hoje, em detrimento ao protótipo de mundo moderno, faz-se necessário uma educação diferenciada, firmada numa busca contínua de (trans)formação sócio-cognitiva do indivíduo, aliada às evoluções tecnológicas da contemporaneidade. Destarte, o papel do educador e também do educando no processo de ensino-aprendizagem ganhou outros moldes, ultrapassando as prescrições fixadas pelas grades curriculares do sistema educativo.

O que transcorre frequentemente no âmbito educacional é que os professores, muitas vezes, têm medo de “sair do currículo”, de “se libertar” dos programas oficiais. Trata-se do receio ao novo, à mudança, à liberdade. É necessário, pois, trabalhar com um paradigma das TICs “integradas” ao currículo e não só “inseridas”; sem amarras. Assim como fazem os alunos, que por seu espírito aventureiro inerente à idade, desbravam a extensão da máquina (computador) conectada à rede virtual. Em contrapartida os professores a encaram como algo temível que pode dominá-los, mas que ele nunca dominará.

Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias pressupõe muitos desafios, visto que a novidade não está simplesmente no uso de um recurso tecnológico mais na sua aplicação, no “como” é utilizado. De modo que, a *tecnologia é o meio não o fim* das atividades propostas em sala de aula. As TICs por si só não surtem efeito didático. O papel do professor como mediador da aprendizagem é o mais relevante, pois compete a ele, inclusive, a tarefa e responsabilidade de decidir qual recurso tecnológico irá subsidiar sua prática pedagógica.

O maior desafio de todos, então, é escolher as TICs adequadas ao enfoque metodológico que será trabalhado na prática de leitura/escrita, almejando a efetivação dos objetivos de ensino-aprendizagem previstos. Tecnologia não é sinônimo de aprendizagem. Os resultados irão depender de um bom planejamento. Prova disso é o fato de muitas escolas possuírem hoje laboratórios de informática completamente inativos. Nesta conjuntura, “o desafio está mais do lado educacional do que tecnológico, porque a pedagogia continua empacada em propostas tradicionais instrucionistas” (DEMO, 2008).

Enquanto alguns professores estão se apropriando (ou ainda “engatinhando”) nos saberes das tecnologias, muitos alunos já as dominam bem; os docentes são “imigrantes digitais” tratando de ensinar a “nativos digitais”, os alunos, ou seja, pessoas acostumadas ao uso das TICs. Para Prensky (2001) citado por Abio (2010, p.7), nós professores mais jovens seríamos os imigrantes digitais, e os nativos digitais são aqueles que cresceram em meio a essas tecnologias, utilizando-se delas desde muito cedo. Essa geração jovial pensa e processa a informação em uma velocidade diferente dos seus antecessores – no caso nós, seus professores – pois cresceram tendo acesso aos mais diversos recursos tecnológicos; o que faz com que compreendam o mundo de uma forma distinta a partir de implicações educativas singulares.

Portanto, conforme aconselha Abio (2007, p. 37), devemos usar a intimidade que os jovens têm com as TICs – considerando a habilidade e motivação que apresentam pra se distrair, fazer novas amizades, baixar vídeos, pesquisar etc. – a nosso favor tanto nas aulas de LP assim como em todas as demais, visando à configuração de uma aprendizagem recíproca.

5 Relato de experiência

5.1 O *locus*

Guiada por esta perspectiva de Tecnologia aliada à Pedagogia foi que, uma das autoras deste trabalho, na qualidade de professora e pesquisadora, decidiu planejar e aplicar – a partir das orientações dadas na disciplina “Seminário Temático: Pesquisa em ensino de leitura/escrita: de práticas a políticas”, ministrada pelo professor Thomas Massao Fairchild⁹ no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – uma experiência de leitura e produção textual aliada ao uso do *Twitter* como ferramenta pedagógica em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Lindaura Silva, na cidade de Apodi-RN. Vale ressaltar que tal professora atuava diariamente lecionando a disciplina de Língua Portuguesa durante o ano letivo de 2011. Passemos à descrição do experimento:

Começaremos por esclarecer o porquê da opção feita pela autora-proponente em trabalhar o *Twitter* como ferramenta pedagógica para a prática da leitura e produção de textos com os alunos. Na visão desta, a escolha tornou-se mais conveniente devido ao fato de que muitos dos estudantes da referida turma já tinham certa familiaridade com as redes sociais, inclusive com o próprio *Twitter*; e cotidianamente foi constatado o grande interesse e curiosidade dos mesmos no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos (embora alguns ainda não tivessem acesso à rede mundial de computadores em sua própria residência ou nem mesmo na escola – na qual temos laboratório completo, porém inativo pela falta de instalação da *Internet*).

Sendo assim, nas ações preliminares, fez-se necessário refletirmos sobre o que é *Twitter* e como usar essa ferramenta tecnológica ao nosso favor nas aulas de LP, fundamentando-nos na seguinte proposição: o *Twitter* corresponde a uma plataforma que possibilita o envio e leitura de textos breves (máximo 140 caracteres) com diferentes funções (informar, narrar, fazer rir e/ou pensar). Surgido em março de 2006, o

⁹ Professor da Universidade Federal do Pará – UFPA, convidado para ministrar a disciplina já mencionada, ofertada em caráter especial.

Twitter é uma das redes sociais mais acessadas no Brasil atualmente, principalmente pelos internautas jovens. Para que possamos entender melhor sua dinâmica, Inagaki (2008) compara:

Digamos que o *Twitter* seja como uma folha de caderno com limitações de espaço. Como você só pode escrever mensagens de até 140 caracteres é preciso ser objetivo. Porém, como em qualquer página em branco, você tem liberdade para escrever o que lhe vier à cabeça.

Conforme explicitado por Oliveira e Araújo (2011), o *Twitter* originalmente, não surgiu com uma finalidade pedagógica. Para os autores, as possibilidades dessa rede social se encontram no “uso” planejado que fazemos dela a partir de nossos interesses, nós que construímos suas aplicabilidades educacionais ultrapassando os limites da sala de aula. Ao analisar o *Twitter* como ferramenta pedagógica os referidos autores utilizam como sustentáculo a premissa defendida por Marcuschi (2004) dos “usos sociais da linguagem em consonância como o meio”.

Em seguida, outro ponto de análise ao qual nos debruçamos na experiência foi *o que trabalhar* via *Twitter*, especificamente, e *qual gênero trabalhar*; após a análise cautelosa e retomada de algumas leituras, resolvemos abordar o gênero textual *microconto*, já que sua caracterização (conto muito pequeno) se encaixa bem nos moldes deste recurso tecnológico.

5.2 *A experiência em si*

Norteadas pelo anseio dos objetivos traçados, foi planejado pela autora e proponente da experiência todo um esboço explicativo sobre o *Twitter* e o *microconto*, fundamentado em suas especificidades, funções e exemplificações, na tentativa de incitar o alunado a participar do projeto cujas produções eram de temática livre. Este, por sua vez, foi totalmente esclarecido para a turma como um experimento prático correlacionado aos estudos da disciplina de mestrado e aliado ao processo ensino-aprendizagem da LP vivenciado em sala de aula.

Assim, os alunos ficaram cientes da meta pretendida pela professora e pesquisadora, e também ficou acordado, logo de início, que a participação individual seria de modo voluntário e que não seria atribuída nenhuma nota avaliativa na grade curricular comum em troca da atuação na atividade; mas sim apenas uma pontuação simbólica extra, no intuito de estimulá-los a se engajar na experiência que perdurou por cerca de 10 dias. Muitos ficaram interessados e dispostos a postar e ler os *microcontos* produzidos. Entretanto, na fase inicial de produção textual, foi verificada a postagem de *microcontos* pré-existentes, cuja autoria não era dos alunos-colaboradores – fato confessado pelos próprios participantes.

Ao analisar esta ocorrência buscando explicação para a mesma, pudemos relacioná-la a estas duas observações feitas por determinados estudiosos da língua. A primeira faz referência à premissa de que a maior dificuldade de alguém para escrever está centrada em ter o que dizer, quando não se tem não se pode falar nem escrever bem (ANTUNES, 2007, p. 153). Por outro lado, Freire (1983, p. 7-8) nos diz que

no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que se pode, por isso mesmo, re-inventá-los; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais.

Acreditamos que a segunda explicitação representa melhor a situação vivida pelos voluntários: até então não tinham apreendido nem tampouco aprendido a essência da proposta de produção, por isso a dificuldade demonstrada na qualidade de “escritores principiantes”.

Frente a estas circunstâncias, a autora proponente resolveu entrar no projeto também como produtora objetivando encorajá-los a criar seus próprios *microcontos* e dando ainda mais orientações para a produção dos textos através da sugestão de *links* específicos. Simultaneamente, sempre comentava as postagens feitas nas aulas dadas para a turma e tentava estimular os demais a participarem tanto no ato de ler como também de escrever os *microcontos*.

Destarte, após essas ressalvas de advertência e incentivo feitas pela professora e autora deste trabalho no intuito de promover à escrita de *microcontos*, foi possível observar um desejo por parte dos alunos de manifestar suas potencialidades como escritores e uma atitude de encarar o desafio proposto, ainda que em meio à insegurança e mescla de gêneros textuais. Analisemos, pois, as criações dos mais novos “macroescritores de *microcontos*”.



reproduzidos pelos alunos @TaynaDayane_¹⁰, @jaksonbarbosa e @DelysDiogenes em suas *timelines*

¹⁰ Informamos que todos os alunos usuários do *Twitter* citados neste artigo nos deram autorização expressa para fazer uso acadêmico de suas postagens, bem como de sua imagem identitária e de seus nomes – referenciados pelo perfil mantido na rede cuja forma é @ + nome pessoal. Aproveitamos aqui, para externar nossos agradecimentos a estes pela colaboração no desenvolvimento da experiência de ensino e subsequente consolidação de pesquisa acadêmica.

Pela brevidade deste trabalho, vamos nos deter a exemplificar *microcontos* específicos, focando as produções que têm um enredo consistente de modo a tornar-se perceptível a presença de recursos textuais imprescindíveis para a escrita do gênero proposto como a concisão, coesão e coerência, como é o caso dos destacados abaixo; eles apresentam início, meio e fim arquitetados através de conectores que retomam termos já ditos estabelecendo, assim, uma mensagem de sentido completo em poucas palavras. Observemos:



Figura 2: recorte das publicações dos *microcontos* produzidos pelas alunas @TaynaDayane_, e @DelysDiogenes em suas *timelines*.

Em contrapartida, também tivemos casos em que o discurso se fundamentou não numa narrativa linear e sim num pensamento formado (muitas vezes baseado no conhecimento de senso comum) sobre a vida. Isso pode ter sido provocado por uma possível confusão na mente do aluno-escritor advinda das postagens comumente feitas nesta rede social baseadas em publicações reflexivas acerca do ego humano e vivência diária ou pela mescla entre a variedade dos gêneros textuais tão discutidos hoje em dia.

Sobre isto Antunes (2009, p. 54) aponta que “a língua usada nos textos – por determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social” (caso das produções filosóficas). Ou ainda, como explicitam Koch & Elias (2006, p. 101), devido à grande quantidade de gêneros existentes, muitos estudiosos desistiram de classificá-los, pois estes, como práticas sociocomunicativas são dinâmicos e em muitas ocasiões resultam em outros novos. Se considerarmos tais pressupostos, podemos entender melhor a postagem de alguns textos dentro do projeto experienciado na sala de aula.

Nas palavras de Guimarães (2009, p. 175), a escola é a instância legitimadora do dizer do texto, e como diz Antunes (2009, p. 165), quando esta se propõe ao ensino da produção textual deve objetivar a capacitação dos alunos voltada para uma prática social atrelada à múltipla funcionalidade da comunicação, seja ela de forma oral ou escrita. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 22), complementa, afirmando, que os conteúdos de Língua Portuguesa devem estar articulados em torno de dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre os mesmos.

Considerações Finais

No ensino, não basta discutir ou apenas teorizar a importância da leitura e da escrita. É preciso sedimentá-la na vida do educando. Assim sendo, o ensino de leitura e escrita é um processo contínuo, cujo sucesso ou fracasso refere-se em grande parte ao professor, independente da disciplina que leciona. Ele deve recorrer aos mais diversos estímulos no intuito de despertar o gosto em nossos alunos pelo ato de ler e

escrever, fazendo com que estes interajam com seus pares por meio de informações compartilhadas e representação do seu pensamento, suas experiências prévias de vida e seu conhecimento coletivo de mundo.

Podemos perceber claramente no nosso cotidiano que, mesmo numa época de proliferação dos recursos audiovisuais e da informática, nada substitui a prática de leitura e escrita, pois ela implica em numerosos conhecimentos acerca do homem e do mundo. Em verdade, com esta revolução no ambiente educacional tornou-se inquestionável o pressuposto de que a inserção das TICs (sobretudo da internet) veio para ficar cristalizada na sociedade moderna; constituindo-se, assim, em direito de todos como bem explicitam os PCNs – Ensino Médio (2000, p.13): “conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social”.

No ciberespaço, escrever e ler tornou-se uma atividade comum, uma prática diária sem quaisquer formalidades e muitas vezes prazerosa, configurando-se como uma oportunidade de aprender bem, devido às infinitas possibilidades de uso como ferramentas didáticas auxiliares. Frente a estas colocações, percebemos que vivenciar essa modernidade da linguagem é antes uma necessidade. Então, por que não fazermos da internet uma aliada na nossa prática docente? É necessário crermos nessa possibilidade e buscarmos a mudança quebrando os tabus existentes. O êxito na nossa prática de ensino-aprendizagem dependerá de “como” usamos as TICs. De nada vale o lamento se não estivermos dispostos a mudanças. Pensemos nisso!

Referências

ABIO, G. **Nuevas tecnologías y enseñanza de ELE**. Este material fue preparado pensando en la formación en TIC de profesores de E/LE en Brasil ofertada por la Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <http://ensinodelinguascomtic.files.wordpress.com/2010/03/novas_tecnologias_e_ensino_de_ele_abio_2010-1.pdf>. Acesso em: set. 2011.

_____. **Nuevas Tecnologías**. Para qué me sirven si mis alumnos no tienen computadoras? (Texto de introducción al curso "Nuevas Tecnologías y Enseñanza de la Lengua Española", CESMAC), febrero-marzo de 2007. Disponível: <http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/ntics_para_que_serven_gonzalo_abio_2007.pdf>. Acesso em: set. 2011.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, J. C. R. de. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. dos S. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucena, 2004, p. 91 a 119.

ARRARTE, G.; SÁNCHEZ DE VILLAPADIERNA, J. I. **Internet y la enseñanza del español**. Madrid: Arco Libros S. L., 2001.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São. Paulo: edições Loyola, 1999

_____. **Dramática da língua portuguesa** – Tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. De M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** - PCNEM. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRANDÃO, H.; MICHELETTE, G.. Teoria e prática de leitura. In: CHIAPPINI, Lúgia (Org). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2001.

CHARAUDEAU, P.. **Discurso das mídias**. Tradução: Angela. S. M. Corrêa. 1 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto 2007).

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA, A. P. M. da. **Aprender a usar a internet no ensino presencial de inglês e espanhol** – um estudo à luz da teoria da atividade. 2006. 192 f. (Dissertação - Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DIAS, R. Integração das TIC ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e o aprender colaborativo online. In: **Revista Moara**. Belém: UFPA - MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. n. 30, 2008. Disponível em: <<http://www.reinildes.com.br/incorporacaodasticsmoara2008.pdf>>. Acesso em set. 2011.

DEMO, P. **TICs e educação**. 2008. Disponível em: <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/tics.html>>. Acesso em: set. 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

INAGAKI, A. **O que é Twitter?** Como funciona e como usar? Serve pra quê? Blog pensar enlouquece (2008). Disponível em: <<http://pensarenlouquece.com/o-que-e-twitter-como-funciona-e-como-usar-serve-para-que/>>. Acesso out. 2011.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos dos textos. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª edição. 1ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio & XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucena, 2004, p. 13-17.

MORAES, E. N.; BRANCO, G.; MARINHO, L. F. **Desenvolvendo a competência leitora**. Projeto Presente (Língua Portuguesa). Ed. Moderna, 2010. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/FatimaCosta10/desenvolvendo-competencialeitora>> Acesso em: Mar. 2013.

OLIVEIRA, R. S. de. & ARAÚJO, J. C. **O twitter como ferramenta de discussão acadêmica**: possibilidades e limitações. In: IV Encontro Nacional de Hipertextos e Tecnologias Educacionais. Universidade de Sorocaba, 26 e 27 de set. de 2011. Disponível em: <http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/88_robsonsantos.pdf>. Acesso em: 08 out. 2012.

ROCCO, M. T. F. Entre a oralidade e a escrita: reflexões esparsas. In: DIETZSCH, Mary Julia Martins. **Espaços da linguagem na educação** (Org.). 2 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005, p. 63-84.

SILVA, É. S. C. da. **Leitura e escrita no ciberespaço**: desafios ao professor de línguas. UFPA Jan/2010. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume4/Erika-Suellem-Castro-SILVA.pdf>>. Acesso em: Nov. 2011

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura**: perspectivas disciplinares. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

A PRÁTICA DA REESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE A OPERAÇÃO DE SUBSTITUIÇÃO

Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra

1 Considerações iniciais

Enquanto professora do Curso de Licenciatura em Letras, do *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na cidade de Pau dos Ferros, RN, particularmente, nos períodos em que ministramos a disciplina Produção Textual, tivemos a oportunidade de encaminhar diversas atividades de produção de texto, bem como orientar atividades de reescrita para os textos produzidos. A partir dessa experiência, despertamos para a necessidade de refletir sobre a produção de texto no ensino superior, e ainda o lugar dado à atividade de reescrita no âmbito acadêmico daquele contexto.

Assim, pretendemos investigar, nesta pesquisa, o trabalho com a reescrita, no que se refere, especificamente, à operação de substituição utilizada para a realização desta atividade, bem como aos efeitos de sentido produzidos a partir das alterações executadas nos textos. Ressaltamos, ainda, que este trabalho originou-se de nossa pesquisa de doutoramento, realizada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – PpgEL, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Dada a relevância das atividades de produção de texto para o ensino de Língua Portuguesa, e a importância do ato de desenvolver a capacidade de reescrita junto aos alunos, entendemos que o estudo da articulação desses dois tópicos configura-se como um tema de pesquisa relevante, com consequências para a melhoria do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, ressaltamos que nossa discussão teórica está fundamentada em uma concepção de produção de texto enquanto “atividade verbal”, reiterando uma visão sociointeracional da linguagem, que admite como fundamental a relação dinâmica dos indivíduos (produtor e receptor) entre si e com a situação discursiva durante o processo interlocutivo, o que pressupõe, por parte dos falantes ou escritores, uma preocupação anterior com seus possíveis interlocutores (MARCUSCHI, 2008). Quanto à produção de textos escritos, partimos do pressuposto de que, para esta atividade, lidamos com duas figuras distintas (Escritor Ativo e Leitor Interno), para que possamos, além de escrever, refletir sobre nossa escrita e, assim, decidir sobre as operações que serão realizadas para promover as alterações necessárias à reescrita de nossos textos (SAUTCHUK, 2003).

Nesta perspectiva, adotamos, também, os conceitos advindos da Crítica Genética que se ocupa da relação entre texto e gênese, tomando por objeto os documentos que trazem o traço do texto em progresso, o que lhe confere uma dimensão temporal, uma vez que considera o texto como resultado de um trabalho de elaboração progressiva, e a escrita, por sua vez, como uma atividade em constante movimento (HAY, 2002; DE BIASI, 2010; GRÉSILLON, 2002; 2008; SALLES, 2008). Em decorrência dessa abordagem, assumimos como categorias de análise as operações de reescritura propostas por

Lebrave e Grésillon (2009): operação de substituição, operação de supressão, operação de acréscimo e operação de deslocamento, sendo que o foco deste trabalho é a operação de substituição, bem como os efeitos de sentido produzidos a partir de sua utilização nos textos analisados.

Para atender aos objetivos propostos por nossa pesquisa, fizemos uso de diferentes procedimentos de coleta de dados que contemplam um estudo de tipo etnográfico, tais como: observação, anotações de campo e análise de documentos. Mediante tais procedimentos, foi obtido um *corpus* constituído de: anotações de campo e produções de textos dos alunos. Os dados analisados foram coletados durante uma atividade realizada em uma sala de aula do 1º período do curso Letras, do CAMEAM/UERN.

O presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: na Fundamentação Teórica, discutimos a produção de texto como um processo, que pressupõe a cooperação entre aquele que escreve, aquele que lê, e todo o contexto que envolve a produção, como também, tratamos das abordagens assumidas pela Crítica Genética, alguns dos seus principais conceitos e, ainda, as operações de reescritura. Na Análise dos Dados, descrevemos a utilização da operação de substituição, bem como os efeitos de sentido promovidos nos textos durante o momento da reescrita. Por fim, nas Considerações Finais, sintetizamos os resultados obtidos e mencionamos algumas contribuições e perspectivas de aplicação do estudo.

2 Fundamentação teórica

Nesta seção, abordaremos a produção de texto enquanto atividade verbal, como sendo o conceito que adotaremos como princípio norteador dessa pesquisa. Na sequência, discutiremos alguns postulados defendidos pela Crítica Genética, como também as operações linguísticas identificadas pela gramática gerativa e retomadas por Lebrave e Grésillon (2009), para analisarem as mudanças ocorridas durante o processo da escrita.

2.1 A produção de texto enquanto atividade verbal

Nesta pesquisa, assumimos uma visão sociointerativa no que diz respeito à produção de texto (MARCUSCHI, 2008), admitindo como fundamental a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva durante o processo interlocutivo, o que pressupõe, por parte dos falantes ou escritores, uma preocupação anterior com seus possíveis interlocutores.

Nesse sentido, Sautchuk (2003, p. 10) concebe a produção de texto como uma “atividade verbal”, em uma perspectiva teórica que considera o caráter sociointeracional da linguagem, na qual “o processo da realização textual [...] pressupõe, portanto, a existência de dois indivíduos: um primeiro que, no ato verbal, produz um texto, tentando operar determinados resultados num segundo – o indivíduo que recebe o produto desta atividade”, isso sem deixar de considerar os aspectos externos e internos inerentes a essa atividade.

Ainda segundo a autora, no momento em que consideramos o texto como produto de um ato verbal, damos a este processo um caráter dinâmico de interação constante entre os dois interlocutores envolvidos e, assim, ampliamos o conceito de texto para além do essencialmente linguístico (SAUTCHUK, 2003), uma vez que levamos em conta as condições de produção e recepção dos textos.

Após definirmos o conceito de texto, delimitamos nosso foco de interesse, elegendo o texto escrito, uma vez que este constitui o nosso objeto de análise. Inicialmente, dizemos que, na atualidade, não há como negar que a escrita faz parte da nossa vida, quer seja quando somos chamados a produzir ou a ler textos escritos em diversas circunstâncias do nosso dia a dia. Talvez essa inegável necessidade da escrita em nosso cotidiano explique o fato de sua generalização.

Mas o que é a escrita? De acordo com Koch e Elias (2009, p. 32), podemos encontrar, na sala de aula ou em algumas situações do dia a dia, algumas definições, tais como: “escrita é inspiração”; “escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados”; “escrita é expressão do pensamento”; “escrita é domínio de regras da língua”; “escrita é trabalho”. Ainda de acordo com as autoras, independente de qual seja o conceito, este estará associado ao modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve.

Nesse sentido, faz-se importante afirmar que consideramos a escrita não como simples transcrição da oralidade, mas como “(...) um código completo e independente, que desenvolveu funções distintas e características de estruturação e de elaboração muito próprias” (SAUTCHUK, 2003, p. 18); e ainda que a competência textual escrita é adquirida posteriormente à competência comunicativa oral. O desenvolvimento dessa competência textual depende de “um variado e extenso conjunto de conhecimentos e de habilidades por parte do escritor” (SAUTCHUK, 2003, p. 18), o qual será determinante para a realização dos objetivos por parte dos produtores de texto.

Numa perspectiva sociointeracional da linguagem, já assumida anteriormente, afirmamos que a atividade de escrita pressupõe a existência de duas figuras de receptor: “[...] *leitor externo*, destinatário ausente no momento da produção do texto, e aquele leitor co-autor, presente, [...] *leitor interno*, cuja função é a de satisfazer as expectativas de sentido do texto *antes* que o leitor externo o faça” (SAUTCHUK, 2003, p. 18, grifos da autora). Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, o ato de escrever caracteriza-se como um ato pragmático, uma vez que envolve dois interlocutores no momento da produção: escritor e leitor.

Dessa forma, Koch e Elias (2009) apresentam três focos distintos para caracterizar a escrita, conforme apresentamos a seguir:

1º) foco na língua: a concepção de escrita estaria relacionada ao correto uso das regras gramaticais, o que implica uma concepção de linguagem como um sistema pronto e acabado. O texto, por sua vez, é considerado “como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33), não havendo, portanto, possibilidade de inferências ou pressuposições;

2º) foco no escritor: supõe uma concepção de escrita como representação do pensamento, o que acarreta na concepção de um sujeito “psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações”

(KOCH; ELIAS, 2009, p. 33), sendo, pois, dono de seu dizer. Nessa concepção, o texto é visto como um produto do pensamento do escritor, e a escrita, por sua vez, “[...] é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo [...]” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33) e, dessa forma, não considera o outro no momento da produção do texto escrito;

3º) foco na interação: propõe uma concepção de escrita como produção textual, “[...] cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias [...]” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34), o que implica dizer que:

[...] o produtor, de forma não linear, pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julgar necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

Diferentemente das concepções anteriores, esta compreende a escrita na interação escritor-leitor, uma vez que considera o leitor como parte constitutiva desse processo. Nesse sentido, postula-se uma concepção dialógica da língua, concebida por Bakhtin (1995/2009), admitindo que tanto o escritor quanto o leitor são atores sociais que se constroem e são construídos no texto.

Ainda segundo Koch e Elias (2009, p. 34), nessa perspectiva, a escrita demanda a utilização das seguintes estratégias:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento de ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e com o objetivo da escrita;
- revisão da escrita, ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Dessa forma, reafirmamos a concepção de escrita enquanto produto dessa interação, que tem seu sentido construído e não previamente determinado. Assim, somente a utilização do código ou a intenção do produtor não seriam suficientes para a realização eficiente dos objetivos de uma produção escrita.

Nesse momento, assumimos, pois, a posição que vê a escrita como “produção textual”, no momento em que entendemos que esta passa a ser um processo de cooperação, no qual o sujeito tem algo a dizer, e o faz pensando no outro, no objetivo pretendido, no espaço-tempo e no suporte de veiculação e que, durante esse processo, o sujeito vê e revê a sua produção, para verificar se o que está escrito faz ou não faz sentido.

Ainda sobre a produção de textos escritos, Antunes (2003, p. 54) afirma que:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja,

produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever: Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita [...].

Destacamos, aqui, a última etapa citada pela autora (revisão e reescrita), como sendo aquela em que o autor analisa o que escreveu para confirmar se os objetivos foram cumpridos. É a hora de decidir o que fica e o que sai do texto.

Assim, dizemos que o texto escrito “exige uma articulação entre a capacidade de o escritor ativo oferecer instruções de leitura e a de o leitor interno reconhecer essas instruções e confirmá-las como adequadas e eficientes para o objetivo que é a comunicação” (SAUTCHUK, 2003, p. 20). Isso caracteriza a atividade de escrever como relação bilateral e reversível, no instante em que o indivíduo-escritor torna-se, ao mesmo tempo, um escritor-ativo e um leitor-interno (SAUTCHUK, 2003). Sendo assim, o indivíduo escritor passa a agir sob dois pontos de vista diferentes: o daquele que realmente escreve (Escritor Ativo) e o daquele que lê e dirige o que deve ser reescrito (Leitor Interno).

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, corroboramos com o pensamento de Sautchuk (2003), partindo do pressuposto de que, no momento da produção de textos escritos, lidamos com essas duas figuras distintas (Escritor Ativo e Leitor Interno), para que possamos não só escrever, mas refletir sobre nossa escrita, e ainda decidir sobre as operações que serão realizadas para promover as alterações necessárias à reescritura de nossos textos.

A seguir, abordaremos a Crítica Genética e as operações de reescritura, a partir das quais iremos analisar a operação de substituição e os efeitos de sentido decorrentes de sua utilização nos textos produzidos pelos alunos do ensino superior.

2.2 A Crítica Genética e as operações de reescritura

No início dos anos setenta, de acordo com Hay (2002), foi proposta uma teoria do texto que procurava articular o texto com a sociedade e com a personalidade, e daí postula-se que “[...] a realidade mais profunda do texto se encontra na produtividade [...]” (HAY, 2002, p. 34), concepção essa que privilegia o processo de produção de texto para entender o produto, e não mais o texto como um produto, como algo considerado pronto e acabado.

Em resposta a essas reflexões, nessa mesma época, surge a Crítica Genética que, de acordo com Hay (2002, p. 34), ocupa-se “[...] com a relação entre texto e gênese, com os mecanismos da produção textual, com a atividade do sujeito da escritura [...]”, o que vem reafirmar o interesse pelo texto enquanto processo que considera todas as condições envolvidas em seus contextos de produção e de recepção.

Nesse sentido, Grésillon (2002, p. 147) afirma que seu objeto de estudo são “[...] os manuscritos literários, na medida em que trazem o traço de uma dinâmica, a do texto em progresso [...]”, seu método é “[...] o desnudamento do corpo e do curso da escrita e a construção de uma série de hipóteses sobre as

operações de escrita [...]”, o que a caracteriza como uma disciplina que considera a escrita como uma atividade em constante movimento que se realiza através de um processo no qual operam diferentes estratégias que convergem para a construção do sentido que se pretende veicular nos textos.

Assim, podemos dizer que a Crítica Genética propõe uma mudança de foco, no momento em que transfere a atenção “[...] do autor ao escritor, do escrito à escritura, da estrutura ao processo, da obra à gênese [...]” (PLATERO, 2008, p. 10, tradução nossa)¹¹, o que caracteriza a escrita como um processo, e a obra como resultado de sua própria gênese.

Ainda no que diz respeito à origem da Crítica Genética, segundo Salles (2008), o início dos estudos genéticos é localizado na França, em 1968, quando, por iniciativa de Louis Hay e Almuth Grésillon, o Centre National de La Recherche Scientifique (CNRS), fundado por Louis Hay, em 1974, criou uma pequena equipe de pesquisadores, de origem alemã, encarregados de organizar os manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine que tinham acabado de chegar à Biblioteca Nacional da França (BNF), vislumbrando, assim, a possibilidade de um estudo autônomo do processo de criação, com base nesses documentos.

Alguns anos depois, em 1982, criou-se o Instituto dos Textos e Manuscritos Modernos (ITEM), como um laboratório do CNRS, que abriga vários pesquisadores interessados em aprofundar a análise dos grandes *corpora* literários dos séculos XIX e XX e criar novos polos de pesquisa, como a codicologia, edição genética, histórias das escritas, gênese e ciências cognitivas, arquivos da criação (DE BIASI, 2010).

Por sua vez, Grésillon (2008) aponta, com o surgimento da Crítica Genética, um “redescobrimto do manuscrito”, uma vez que este se constitui em um “[...] objeto científico que permitia reconstruir [...] as etapas sucessivas da gênese de um texto e os mecanismos que subjazem na produção literária” (GRÉSILLON, 2008, p. 154, tradução nossa)¹². Assim, ainda de acordo com a autora, passava-se da noção de unicidade do texto para o conjunto dos “ante-textos”, como sendo “[...] todo documento que precede materialmente uma obra” (PLATERO, 2008, p. 20, tradução nossa)¹³, ou seja, todas as possíveis versões pelas quais um texto passa até que se chegue àquela tida como “produto final”.

Dessa forma, o geneticista tem como principal interesse as operações pelas quais a obra passa desde a sua concepção até o momento em que é publicada como produto “final” e, para alcançar seu objetivo, ele “[...] reúne, classifica, decifra, transcreve e edita dossiês manuscritos [...], como também “[...] constrói hipóteses sobre os caminhos percorridos pela escrita e sobre as significações possíveis desse processo de criação [...]” (GRÉSILLON, 2002, p. 160), o que o leva do ato isolado de escrever até as operações da escrita.

Em complemento a essa discussão, Salles (2008, p. 56) coloca que: “[...] poder-se-ia dizer que o crítico genético manuseia um objeto que se apresenta limitado em seu caráter material e, ao mesmo tempo, ilimitado em sua potencialidade interpretativa”, pois podemos fazer diversas interpretações a partir

¹¹ “[...] del autor al escritor, de lo escrito a la escritura, de la estructura al proceso, de la obra a la génesis [...]” (PLATERO, 2008, p. 10).

¹² “[...] objeto científico que permitía reconstruir [...] las etapas sucesivas de la génesis de un texto y los mecanismos que subyacen en la producción literaria [...]” (GRÉSILLON, [1990]2008, p. 154).

¹³ “[...] todo documento que precede materialmente a una obra [...]” (PLATERO, 2008a, p. 20).

das pistas deixadas pelo artista no decorrer do processo de criação de sua obra, mas não podemos ultrapassar o limite daquilo que o material nos permite especular.

Em consequência da evolução dos estudos genéticos, de acordo com Salles (2008), a partir de meados da década de 1990, amplia-se o estudo dos manuscritos no que diz respeito ao número de escritores estudados e às abordagens teóricas utilizadas, o que caracterizou uma “ação transdisciplinar da Crítica Genética”. Segundo a autora:

A Crítica Genética, que vinha se dedicando ao estudo dos manuscritos literários, já trazia consigo, desde seu surgimento, a possibilidade de explorar um campo mais extenso, que nos levaria a poder discutir o processo criador em outras manifestações artísticas (SALLES, 2008, p. 14).

Dessa forma, a autora sinaliza para a possibilidade de estudar diferentes manifestações artísticas, tendo como base teórica a Crítica Genética, considerando a riqueza semiótica como uma das causas incentivadoras da expansão da Crítica Genética, buscando uma aproximação entre os processos criativos das outras artes, e postula que os registros estão presentes em qualquer manifestação artística.

Indiscutivelmente, Salles (2008) amplia o campo de abrangência da Crítica Genética quando afirma que seu objeto de estudo é o trajeto percorrido pelo artista para chegar às obras, incluindo, assim, em seu escopo, não só os manuscritos, mas qualquer manifestação artística. Dessa forma, uma pesquisa que trabalhe com um objeto de estudo da Crítica Genética será baseada no que a autora denomina como “documentos de processo”, expressão que abrange outras manifestações artísticas para as quais não caberia utilizar o termo “manuscrito”.

Nestes documentos, podemos encontrar pistas de diversas linguagens (verbal, visual ou sonora) e, segundo Salles (2008, p. 44): “Ao acompanhar diferentes processos, observa-se, na intimidade da criação, um contínuo movimento tradutório (tradução intersemiótica)” que ocorre quando transpomos o conteúdo de uma linguagem para outra. Faz-se importante ressaltar ainda que, em razão de sua natureza, o objeto de estudo estaria em constante processo de criação, o que o torna móvel, uma vez que será construído e desconstruído a todo momento, durante o percurso criativo.

Baseados nestas considerações, apresentamos as operações de reescritura propostas por Lebrave e Grésillon (2009), a partir das quais discutiremos a substituição e os consequentes efeitos de sentido decorrentes de sua utilização nos textos.

Enquanto disciplina que busca explicações sobre o processo de criação de uma obra, a partir de documentos que apresentem traços de sua origem, a Crítica Genética encontra, nas pesquisas sobre escritura e reescritura de textos, um importante campo para a realização de seus estudos.

No que diz respeito à reescritura, Grésillon (2008) apresenta duas restrições que caracterizam tal atividade: a primeira diz que a reescritura é independente do tempo, uma vez que se pode intervir na produção imediatamente ou alguns anos mais tarde; a segunda aponta que o escritor é livre para refletir sobre sua própria escrita e até anular o que havia escrito.

Em consequência dessa concepção de reescritura, chegamos à noção de substituição o que, para Grésillon (2008), permite tratar a reescritura com as ferramentas da linguística e, de forma simultânea, atribuir-lhe o caráter de operação. Segundo a autora, a substituição é “[...] necessariamente orientada para uma substituição A/B que representa um movimento orientado $A \rightarrow B$ [...]” (GRÉSILLON, [2008, p. 167, tradução nossa), o que implica dizer que toda reescritura que consista em substituir A por B configura-se em uma substituição.

Em decorrência dessas discussões, perguntamo-nos: essa concepção seria aplicável à produção escrita em qualquer domínio? Para este momento, compartilhamos do pensamento de Grésillon (2007) quando afirma que não devemos desconsiderar as pesquisas sobre a produção escrita em outros domínios.

Nesse sentido, a autora aponta para a relação existente entre pesquisas desenvolvidas no campo didático-pedagógico e a análise de manuscritos, como forma de ilustrar uma necessidade mútua entre as duas áreas, uma vez que, conforme a autora exemplifica, o trabalho com os manuscritos se utiliza de ferramentas fornecidas pelas ciências da linguagem, assim como, linguistas, psicólogos, especialistas em didática e cognitivistas, cada um no seu domínio, já assumiram a necessidade de adquirir conhecimentos sobre a produção escrita.

Com isso, a autora sinaliza para uma convergência harmoniosa entre os geneticistas e os outros especialistas da produção escrita, o que culmina no que ela chama de “universais da produção escrita”. Segundo Grésillon (2007, p. 287, grifo da autora), “[...] *toda* escritura, qualquer que seja, de onde quer que venha, quer seja manuscrita, datilografada ou eletrônica, conhece somente quatro operações de reescritura: acrescentar, suprimir, substituir, permutar [...]”, as quais foram, fielmente, retomadas pelo sistema informático, através dos comandos Ctrl C, Ctrl V, Ctrl X, o que vem confirmar a sua validade.

Neste momento, dizemos que, para a análise de nossos dados, partiremos das operações de reescritura propostas por Lebrave e Grésillon (2009, s. p., tradução nossa¹⁴), como sendo: “substituição como ‘ $x \rightarrow y$ ’; o acréscimo como ‘ $\emptyset \rightarrow x$ ’; a supressão como ‘ $x \rightarrow \emptyset$ ’; o deslocamento como ‘ $abcd \rightarrow bcda$ ’ [...]”, a partir das quais enfocaremos a operação de substituição.

Na sequência, apresentaremos a discussão de nossos dados, mais especificamente, a utilização da operação de substituição durante a atividade de reescrita, bem como os efeitos de sentido produzidos a partir das alterações executadas nos textos.

3 Análise dos dados

Os textos coletados foram produzidos durante uma atividade orientada a partir de um texto-base entregue a todos os alunos, que trazia como título “O diploma via computador”. A partir da discussão desse texto, os alunos elaboraram suas produções sobre o tema “Educação a distância” e, em um momento seguinte, a professora trabalhou com a atividade de reescrita.

¹⁴ “[...] le remplacement comme ‘ $x \rightarrow y$ ’; l’ajout comme ‘ $\emptyset \rightarrow x$ ’; la suppression comme ‘ $x \rightarrow \emptyset$ ’; le déplacement comme ‘ $abcd \rightarrow bcda$ ’ [...]” (LEBRAVE; GRÉSILLON, 2009, s. p.).

A partir de uma análise prévia dos dados, chegamos a subcategorias de análise que redefinem a operação de substituição, são elas: *substituição sem mudança de orientação*; *substituição com mudança de orientação*; *substituição com apagamento do enunciador*; *substituição com adequação à norma*, com base nas quais discutiremos os sentidos provocados nos textos a partir da utilização dessas subcategorias.

A seguir, apresentaremos as definições e dois exemplos de cada uma das subcategorias elencadas acima.

Substituição sem mudança de orientação

Nesta subcategoria, ocorre a substituição de palavras ou expressões entre as duas versões do texto, mas o sentido veiculado pela primeira versão é mantido e reafirmado na versão seguinte, sem lhe acrescentar nenhuma informação nova.

Exemplo 01:

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 01a	20	“[...] <i>Analisando tais fatores</i> , pode-se perceber que [...]”.
Texto 01b	19	“[...] <i>Por isso</i> , pode-se perceber que [...]”.

Neste trecho, observamos que a substituição funcionou como uma *rotulação*, através da expressão “*Por isso*”, do conteúdo já expresso anteriormente no texto, pela expressão “*Analisando tais fatores*”, o que sumariza uma informação já inscrita no texto, mas não acrescenta informação nova, como também não altera sua orientação.

Exemplo 02:

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 02a	09	“[...] <i>you pode comprar, fazer</i> pesquisas [...]”.
Texto 02b	05	“[...] <i>fazer compras, realizar</i> pesquisas [...]”.

Nesta passagem do texto, a substituição instaura um efeito de *sinonímia*, pois o autor do texto reformula sua escrita, mas preserva o mesmo sentido expresso na primeira versão do texto, como sendo a facilidade de comprar ou pesquisar pela internet.

Substituição com mudança de orientação

Nessa subcategoria, a substituição é efetivada ao promover uma alteração no sentido explicitado pelas duas versões do texto.

Exemplo 03:

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 07a	21	“[...] e qualificar <i>seus conhecimentos</i> [...]”.
Texto 07b	24	“[...] e qualificar <i>nosso conhecimento</i> [...]”.

Aqui, constatamos que a mudança de orientação inscrita no texto promove uma reformulação no significado que, na primeira versão, com o termo “*seus*”, retoma os conhecimentos por parte, apenas, dos estudantes de cursos à distância o que, em um segundo momento, altera-se para “*nosso*” e, assim, o autor do texto insere-se na discussão.

Exemplo 04:

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 10a	03	“[...] educação a distância (...) é uma <i>prática</i> de ensino nova [...]”.
Texto 10b	02	“[...] educação a distância é <i>modalidade</i> de ensino nova [...]”.

Nesta passagem do texto, com a mudança de orientação, podemos dizer que o autor chega a promover uma espécie de correção quando substitui o termo utilizado na primeira versão do texto “*prática*” por outro “*modalidade*”, uma vez que ele está tratando da educação a distância, o que se configura como uma modalidade de ensino.

Substituição com apagamento do enunciador

Nessa subcategoria, a substituição promove, além da troca de palavras ou expressões entre a primeira e a segunda versão do texto, o apagamento do enunciador explicitado somente na primeira versão.

Exemplo 05:

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 01a	18	“[...] a educação à distância se comparada com a presencial <i>veremos que existem</i> grandes contradições [...]”.
Texto 01b	17	“[...] A educação à distância se comparada com a presencial <i>apresenta</i> grandes contradições [...]”.

Nesta passagem do texto, observamos que o enunciador (nós), inscrito na primeira versão a partir da expressão “*veremos que existem*”, com o verbo na 1ª pessoa do plural, é suprimido na segunda versão, quando a expressão é substituída pelo verbo “*apresenta*”, na 3ª pessoa do singular, o qual refere-se diretamente ao sujeito “educação a distância”, mas não define o enunciador responsável pela afirmação.

Exemplo 06:

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 18a	20	“[...] <i>Podemos</i> evitar [...]”.
Texto 18b	27	“[...] <i>podem</i> evitar [...]”.

Aqui também, verificamos que o mesmo enunciador (nós), inscrito na primeira versão com a utilização da forma verbal “*Podemos*”, na 1ª pessoa do plural, é substituído, na segunda versão, pela forma verbal “*podem*”, na 3ª pessoa do plural, no momento em que o autor promove uma alteração no texto e inscreve uma informação sobre as pessoas interessadas na educação a distância.

Substituição com adequação à norma

Nessa subcategoria, a substituição é efetivada também no sentido de promover adequações de ordem gramatical na passagem da primeira para a segunda versão do texto.

Exemplo 07:

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 05a	02	“[...] Diante das novas tecnologias e a modernização a educação a distância pode ser <i>percebido</i> [...]”.
Texto 05b	02	“[...] Diante das novas tecnologias e a modernização a educação a distância pode ser <i>percebida</i> [...]”.

Aqui, percebemos que o autor efetua uma substituição no que se refere à flexão de gênero das formas verbais “*percebido*” (masculino) e “*percebida*” (feminino) para concordar com seu antecedente “educação a distância”, do gênero feminino.

Exemplo 08:

TEXTOS	LINHAS	OCORRÊNCIAS
Texto 11a	22	“[...] o aluno que não pode assistir as aulas <i>presencial</i> [...]”.
Texto 11b	23	“[...] o aluno que não pode assistir as aulas <i>presenciais</i> [...]”.

Neste trecho, verificamos que o autor efetuou uma substituição que diz respeito à flexão de número dos adjetivos “*presencial*” (singular) e “*presenciais*” (plural), o qual passa a concordar com “aulas”, que se encontra no plural e se constitui enquanto seu antecedente.

Desse modo, atestamos que os autores dos textos analisados se utilizaram da operação de substituição para rever sua escrita e promover uma segunda versão para seus textos que pudesse atender a diferentes objetivos, tais como: relacionar as sentenças constituintes de um parágrafo; reparar o emprego inadequado de algumas palavras; reafirmar, na segunda versão do texto, os sentidos expressos na versão anterior; promover alterações nos sentidos explicitados entre as duas versões do texto; efetuar o apagamento do enunciador do texto, explicitado somente na primeira versão; adequar a escrita a um estilo mais formal e, ainda, promover adequações de ordem gramatical, na passagem da primeira para a segunda versão do texto, o que revela a diversidade de possibilidades quanto à construção de sentido nos textos, a partir da utilização desta operação.

Estes resultados confirmam a concepção que defendemos nesta pesquisa, de que a escrita é um processo, no qual o escritor deve, além de escrever, refletir sobre sua escrita e decidir sobre as operações que deverão ser realizadas para promover as alterações necessárias à reescritura de seus textos, a fim de que ele possa atingir seus objetivos de forma eficiente. Em consequência disso, reiteramos a posição, introduzida pela Crítica Genética, de que o texto não existe em si mesmo, mas é resultado de um trabalho de elaboração progressiva, que toma a escrita como uma atividade em constante movimento.

4 Considerações finais

Com base nos dados analisados, afirmamos que a produção de texto no ensino superior, especificamente no contexto da disciplina Produção Textual, no 1º período do curso de Licenciatura em Letras do CAMEAM/UERN, é orientada a partir de textos levados para a sala de aula pela professora, com o objetivo de instigar, nos alunos, a discussão de temas relevantes para a realidade na qual eles se encontram inseridos e, conseqüentemente, incentivar o desenvolvimento da prática da escrita, como forma de fazer com que eles exercitem essa modalidade da língua tão requisitada na sociedade atual e, em especial, no âmbito acadêmico.

Ainda a partir da nossa investigação, foi possível observar que a professora também realizou atividades de reescrita para os textos produzidos pelos alunos, no momento em que lhes solicitava a leitura desses textos, com o objetivo de fazer com que os alunos apresentassem novas versões para as produções escritas. Com esse encaminhamento, os alunos conseguiam sugerir uma nova versão para os textos, sem muita dificuldade.

Dessa forma, atestamos que os resultados de nosso estudo confirmam a concepção de escrita assumida por nós na discussão teórica desse trabalho, a partir da qual se pressupõe a existência de um escritor ativo (aquele que realmente escreve) e de um leitor interno (aquele que lê e dirige o que deve ser reescrito), os quais interagem na construção do sentido dos textos, para que possamos não só escrever, mas também refletir sobre nossa escrita, e ainda decidir sobre as operações que serão realizadas para promover as alterações necessárias à reescrita, uma vez que o sentido dos textos não se encontra previamente determinado, e para o qual não seriam suficientes apenas a utilização do código ou a intenção do autor.

Com esses resultados, pretendemos, também, corroborar com a concepção proposta pela Crítica Genética que se mostra contrária à visão fixista da textualidade, a qual acredita que o texto existe em si mesmo. Dessa forma, a Crítica Genética atribui ao texto uma dimensão histórica que o considera como uma estrutura em estado nascente organizada pelo tempo, o que lhe confere a noção de processo, corroborando, assim, para uma genética dos textos que se opõe às ideologias da evidência natural do texto (ADAM, 2008; [2005]2010). Nesse sentido, buscamos provar que o texto não se encontra pré-construído, pronto para ser observado e analisado, e reafirmamos, assim, o nosso entendimento de que o texto vai se construindo, ao longo de um processo de complexas operações que, ao final, podem revelar a intenção por parte do autor da obra.

Quanto à operação de substituição, confirmamos que, de acordo com o que propõe a Crítica Genética, tal operação constitui a origem de toda rasura, a partir da qual se pode facilmente efetuar uma mudança na escrita, seja para evitar a repetição de uma palavra ou expressão e, com isso, produzir efeitos de sinonímia, como também para alterar a orientação argumentativa de um texto ou para adequá-lo à norma padrão da língua.

Esperamos que esse trabalho possa servir como um ponto de partida para a reflexão sobre o ensino da escrita, tão indispensável nos nossos dias e, especificamente, sobre a produção de texto no

ensino superior, considerando-se, de maneira particular, a formação do licenciado em Letras, no tocante à sua futura prática docente, oportunidade na qual ele poderá descobrir com seus alunos como desenvolver a competência textual.

Acreditamos que a análise feita aqui possa contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, para as atividades que encaminham a produção textual, no sentido de explorar, junto aos alunos, a capacidade de reescrever seus próprios textos e, com isso, despertar para o entendimento de que tal atividade constitui-se como um processo, no qual o texto estará sempre exposto a alterações.

Referências

ADAM, J. M. **A lingüística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto (orgs.). São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Por uma colaboração das ciências do estabelecimento dos textos (genética, filologia, tradução). In: ADAM, J. M.; HEIDMANN, U.; MAINGUENEAU, D. **Análises textuais e discursivas** – metodologia e aplicações. Tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

ANTUNES, I. **Aula de Português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

DE BIASI, P. M. **A genética dos textos**. Tradução: Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. (Coleção Delfos).

GRÉSILLON, A. Fonctions du langage et genèse du text. In: HAY, L. **La naissance du text**. Paris: José Corti, 1989.

_____. Devagar: obras. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. In: ZULAR, R. (org.) **Criação em processo**: ensaios de crítica genética. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002. p. 147-173.

_____. **Elementos de crítica genética**: ler os manuscritos modernos. Tradução: Cristina de Campos Velho Birck [et al.]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

_____. Los manuscritos literários: el texto em todos sus estados. In: PLATERO, E. P. (org.) **Genética textual**. Madrid: Arco Libros, 2008. p. 153-179.

HAY, L. “O texto não existe” – Reflexões sobre a crítica genética. Tradução: Carlos Eduardo Galvão Braga, Jacira do Nascimento Silva e Wylka Carlos Lima Vidal. In: ZULAR, R. (org.) **Criação em processo** – ensaios de crítica genética. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002. p. 29-44.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever** – estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LEBRAVE, J. L.; GRÉSILLON, A. Linguistique et génétique des textes: um décalogue. Tradução: Dayana Bernardo. Paris, 2009. Disponível em: <<http://www.item.ens.fr/index.php?id=434571>>. Acesso em: 18 out. 2012.

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

PLATERO, E. P. La crítica genética: avatares y posibilidades de una disciplina. In: _____. (org.) **Genética textual**. Madrid: Arco Libros, 2008. p. 9-31.

SALLES, C. **Crítica genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2008.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito** – um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Texto e linguagem).

GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR

Maria Eliete de Queiroz

1 Introdução

O ensino da leitura e da escrita para alunos do Ensino Médio e da Educação Superior tem sido um tema de preocupação e, amplamente, discutido, na universidade, pelos pesquisadores da área. Entre eles estão os que integram o Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET), que investigam o trabalho com os gêneros que circulam em salas de aula da rede básica e da educação superior e sobre as dificuldades de leitura e de escrita nesses níveis de ensino. Além dessa temática, esses professores/pesquisadores estudam o processo de (re)escrita do texto acadêmico, analisando questões de ordem textual-discursiva.

Neste artigo, pretendemos apresentar dados empíricos das práticas de leitura e de produção de textos no Ensino Médio e Superior, observando questões sobre os gêneros textuais que circulam nas aulas, nos dois níveis de ensino. Ao final da análise, correlacionamos o trabalho realizado com os gêneros identificados no Ensino Médio e no Ensino Superior, considerando as duas habilidades.

Os dados que trazemos para a análise fazem parte da pesquisa institucional **A função social dos textos trabalhados no ensino de língua materna e estrangeira: um estudo acerca dos gêneros discursivos adotados no Ensino Médio e Superior** (SOUZA, 2008), vinculada ao GPET, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros. A pesquisa objetivava investigar o trabalho realizado com os gêneros em sala de aula de língua materna e estrangeira do Ensino Médio e do Ensino Superior. Os dados que são utilizados foram coletados através de questionários (com questões abertas e fechadas) aplicados a alunos e professores do 7º período do Curso de Letras, das habilitações de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, de uma instituição pública de ensino superior, no ano letivo de 2008 e a alunos e professores do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual do município de Pau dos Ferros.

Este estudo compreende uma revisão teórico-conceitual sobre a noção de gênero advinda dos postulados bakhtinianos, bem como discussões de ensino dos gêneros dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (BRASIL, 2001) de Schneuwly e Dolz (1997), entre outros estudiosos, discutindo a aplicabilidade ao ensino. Na organização deste artigo, apresentaremos uma breve discussão sobre a noção de gêneros textuais e possíveis desdobramentos nas práticas de leitura e produção textual com os textos que circulam no ensino de língua materna. Em seguida, fazemos a análise e a interpretação dos dados.

2 Os gêneros textuais e o ensino de língua materna

O ensino de língua materna e, conseqüentemente, o ensino dos textos que circulam na sociedade deve ser associado às atividades realizadas pelo sujeito nas suas relações sociais. Os gêneros se constituem instrumentos para a realização dessas ações, porque estão profundamente vinculados à vida cultural e social em que os sujeitos estão envolvidos. Isso significa dizer que o contexto escolar-acadêmico se constitui em um espaço no qual os alunos podem ter acesso aos textos com os quais convivem em suas práticas sociais.

Daí decorre a importância e a necessidade do ensino-aprendizagem de Língua Materna se basear no ensino dos gêneros, o que poderá trazer avanços para os estudos sobre os usos atuais da linguagem. A pesquisa e o ensino, a partir deste construto, transformam o ensino de língua em um espaço de desenvolvimento das práticas orais e escritas, utilizadas pelos seres humanos para manifestarem a sua identidade e se relacionarem na sua vida pessoal e social.

Discutir esse ensino é pensar a concepção de linguagem numa perspectiva sócio-histórica, não concebendo o ensino enquanto forma isolada do contexto de uso, mas entendendo e trabalhando o texto como um sistema de signos em que a sua coerência e unidade se dão através da interação que as pessoas estabelecem diante dele e de suas ações, ou seja, o texto é a própria manifestação da língua que se dá através dos gêneros.

Nesse sentido, concordamos com Meurer e Motta-Roth (2002):

Estudamos gêneros para poder compreender com mais clareza o que acontece quando usamos linguagem para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade, por meio de processos estáveis de escrever/ler e falar /ouvir, incorporando formas estáveis de enunciados. (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 12).

Frente a essa construção teórica, estamos contribuindo para o desafio de refletir e construir o ensino de língua materna na educação básica e na educação de nível superior, espaço que prima por mudanças no ensino de Língua Portuguesa nas escolas, compreendendo que, através do ensino das práticas de leitura e escrita, é que as pessoas adquirem ou constroem conhecimentos para uma prática letrada livre, soberana e cidadã.

Para compreendermos a teoria dos gêneros, necessário se faz refletir acerca do caráter dialógico da linguagem e da questão do enunciado, que norteiam a noção bakhtiniana de gêneros discursivos.

Para o pensador russo, os gêneros estão vinculados à esfera comunicativa, apresentam características relativamente estáveis e são, portanto, de caráter social e dinâmico. Na perspectiva bakhtiniana, as atividades humanas fazem emergir vários tipos de gêneros que se estabilizam e evoluem no interior de cada atividade. Quer dizer, gêneros e atividades são partes intrínsecas, constitutivas porque o agir humano não se dá independente da interação, nem o dizer fora do agir (FARACO, 2003). Isso significa dizer que falamos e agimos socialmente através dos gêneros, ou seja, o nosso discurso é moldado pelas atividades que desempenhamos, por nossas práticas de linguagem e pelo nosso fazer humano.

De acordo com Faraco (2003), Bakhtin olha para a linguagem e o seu olhar significa que a linguagem não é como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade em

constante movimento, não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno estratificado, isto é, definido pelas diferentes vozes sociais que caracterizam a linguagem.

A nossa incursão pelo pensamento bakhtiniano é essencial para compreendermos o falante como um ser heterogêneo, que participa ativamente dos infinitos e numerosos diálogos sociais, os quais são construídos num espaço que não é individual, porque faz parte de uma realidade que se expande, como diz Bakhtin (2003), pela guerra das vozes sociais. Entendendo a linguagem dessa maneira, os sujeitos produzem seus discursos/enunciados através dos vários gêneros. O uso da língua(gem) vincula-se sempre em relação ao dizer e ao fazer humano. O sujeito quando produz um enunciado está fazendo-o com uma finalidade própria do contexto em que está inserido.

Visto por esse prisma, pensar o ensino de língua e, conseqüentemente, o trabalho com o texto, levando em conta as relações dialógicas, é pensar numa abordagem de ensino dentro de uma perspectiva sócio-histórica, que não se restringe às formas e estruturas da língua isolada do contexto social em que o enunciado é produzido, nem vê os gêneros na perspectiva de classes e tipos como é concebido por algumas teorias do texto.

Se há essa relação entre os gêneros e as atividades humanas é porque eles não são definidos para sempre como modelos e propriedades fixas; na verdade, eles são dinâmicos e se diferenciam dependendo das ações dos sujeitos.

Em relação a isso, Bakhtin (2003) explicita que existem gêneros bastante estandardizados como certos tipos de documentos oficiais, ordens militares, cumprimentos e felicitações sociais, dentre outros. Mesmo assim, esses textos não são estáveis. Eles mudam e estão abertos às condições de uso. O autor admite a classificação dos gêneros em primários e secundários. Os primeiros são os que fazem parte do cotidiano das pessoas e se constituem na relação espontânea, ou seja, são os gêneros da conversa familiar, das narrativas espontâneas, das atividades do dia-a-dia. Os gêneros secundários são os que aparecem em situações mais complexas de uso, ou seja, os que se usam em atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, religiosas e outras. Percebemos, pelo exposto, que os gêneros primários e secundários estão totalmente inter-relacionados e que entre eles há uma interdependência de tal forma que o uso de um pressupõe o uso do outro.

Podemos destacar no contexto da teoria bakhtiniana uma abordagem que se centra no entrelaçamento de fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam as teorias contemporâneas, subjacentes à atual reorientação do ensino-aprendizagem da linguagem escrita a partir dos gêneros do discurso.

Nos últimos anos, a noção de gênero tem se apresentado como um construto que abre perspectivas de ensino da escrita, e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa-PCNs de LP (BRASIL, 2001) têm se constituído como um documento oficial de ensino que traz, no seu eixo, orientações teórico-metodológicas contemporâneas que norteiam o ensino básico, fundamental e médio. A partir desse documento, emergiu a repercussão de estudos nessa área, possibilitando o estudo da linguagem como uma prática social.

O princípio dos PCNs de Língua Portuguesa (2001) é o ensino centrado no trabalho com a variedade de textos. Tem como pressuposto que o texto é a unidade de ensino, sendo o ensino de língua materna organizado a partir da diversidade de gêneros que circulam na sociedade.

É oportuno destacar que, pela presença desse documento nas escolas, percebemos que os planejamentos dos professores reproduzem termos como: modalidades, variedade de textos, apesar de não conseguirem compreender o significado da noção de gênero e de transformá-la em conteúdos necessários para a vida dos alunos. A teoria exposta não é de fácil compreensão para esse profissional, que acaba mesclando gênero e tipologia textual como se fossem a mesma coisa. Isso deixa clara a complexidade dessa teoria, bem como a grande lacuna na passagem do conhecimento científico para o dia-a-dia da prática de sala de aula – o saber escolarizado.

A noção de gênero que permeia o documento é advinda da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos. Percebemos pelos PCNs (2001):

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer, tudo isso determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos linguísticos. (PCNs, 2001, p. 20-21)

Nas entrelinhas do que diz o enunciado, está implícito o conceito de gêneros discursivos, conforme expressa Bakhtin, quando os define como produto da interação social. Para os PCNs (2001), todo texto se organiza a partir de um determinado gênero e das suas funções comunicativas.

Ainda em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos gêneros, o grupo de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, especialmente, Schneuwly e Dolz (1997), dentre outros pesquisadores, adotam nos seus estudos sobre a noção de gêneros a concepção interacionista sócio-discursiva da linguagem, inspirada na teoria enunciativa de origem bakhtiniana e vyotskiana.

Desde os anos 80, esse grupo tem se preocupado em realizar trabalhos com o objetivo de mudar as práticas de ensino de língua vistas como insuficientes para o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos alunos e pensar formas alternativas de investir na formação de professores, proporcionando referências curriculares e materiais didáticos, que legitimem o referencial teórico-metodológico adotado por eles.

Os estudos dessa vertente teórica estão voltados totalmente para a prática pedagógica, objetivando, nos estudos de produção de texto, formar pessoas aptas a usarem a linguagem escrita nas diversas esferas sociais nas quais estão inseridas. No cerne dessa visão, as questões da linguagem e do discurso estão totalmente envolvidas na aprendizagem, visando à transposição didática para o ensino básico.

A escola de Genebra postula uma abordagem centrada na variedade de textos e na interação que estes mantêm com o seu contexto de uso e produção, o que, inevitavelmente, implica na consideração dos

fatores histórico-sociais. Nessa concepção, os textos são materializados em gêneros como ferramenta para o ensino, elementos mediadores das atividades de linguagem, porque é esse conceito de gênero que vai articular as práticas sociais e os objetos de ensino. A noção de gênero apresentada por Schneuwly e Dolz (1997) articula os aspectos sociais, históricos e culturais, externos aos aspectos internos da linguagem, que são as capacidades cognitivas do sujeito.

Para os seguidores dessa escola, os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo como instância de um gênero e este funciona como uma representação para eles, que determinam o que pode ser dito diante de uma prática de linguagem.

É assim que os gêneros tornam-se suportes da aprendizagem, atravessam a heterogeneidade das práticas de linguagem e são determinados por uma série de regularidades na sua funcionalidade. Essas regularidades são apresentadas por Schneuwly e Dolz (1997) através de três dimensões importantes:

- a) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dos gêneros;
- b) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas que são comuns aos textos pertencentes aos gêneros;
- c) as configurações específicas de unidades de linguagem, quer dizer os traços da posição enunciativa de quem enuncia e dos elementos particulares das sequências textuais e dos tipos discursivos que fazem parte da estruturas dos gêneros.

Nessa perspectiva, a aprendizagem de linguagem se dá através dos gêneros, uma vez que são eles que fazem a aprendizagem acontecer, por isso, os autores discutem essa apropriação na escola a partir do ensino básico.

A noção de gênero como mega-instrumento fundamenta-se no pressuposto de que, em uma determinada situação, há um sujeito que age nas suas atividades discursivas utilizando-se dos gêneros, instrumentos semióticos complexos, que conduzem à produção e à compreensão de textos. Assim, a escolha de um gênero e o seu estudo se dão mediante as particularidades de cada situação comunicativa, que envolve os sujeitos nas suas atividades coletivas.

Os autores reconhecem a multiplicidade e a infinidade dos gêneros e propõem a implementação de cinco agrupamentos que são: relatar, narrar, argumentar, expor e descrever ações. Esses agrupamentos deveriam, no ensino fundamental, corresponder às finalidades sociais legadas ao ensino de língua materna e seriam responsáveis pela diversidade de textos trabalhados, através dos quais se organizariam os diferentes níveis de progressão (do complexo para o simples e vice-versa), partindo das características de cada gênero agrupado e da sua capacidade de linguagem (ROJO, 2000).

Em relação aos agrupamentos citados, Dolz e Schneuwly (1997) reconhecem que eles não podem ser estanques, estudados apenas na perspectiva cognitiva, tendo em vista somente o estudo das sequências em que são agrupados, o que significaria retornar aos estudos tradicionais da tipologia textual. Para os autores, o máximo que poderia ser feito era determinar os gêneros que serviriam como protótipos para cada agrupamento e, assim, serem indicados para o trabalho pedagógico.

Para Schneuwly e Dolz (1997), a proposta de modelização do ensino de leitura e compreensão de textos a partir dos agrupamentos de gêneros, está apoiada no pressuposto de que:

(...) quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como ferramenta e possibilitará o desenvolvimento de capacidades linguagens diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, tornando-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1997, p. 15)

Face ao exposto, podemos constatar como é pertinente a preocupação da Escola de Genebra em dar ênfase cada vez mais à relação do trabalho da linguagem escrita correlacionada ao estudo dos gêneros. Essa relação é tida como complexa, mas necessária para se ter um modelo didático-pedagógico que norteie o ensino, no tocante a uma prática de aprendizagem que correlacione as práticas escolares e as práticas sociais.

A abordagem baseada em gêneros começou a ser implementada, mais consideravelmente, pelo menos em alguns estabelecimentos de ensino e/ou por alguns professores, depois da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, embora as discussões sobre gêneros textuais já ecoassem no campo da Linguística, sobretudo da Linguística de Texto. Apesar de não trazerem uma discussão mais profunda acerca dos gêneros textuais, os PCNs (2001) trazem o reconhecimento da necessidade de se ter conhecimento sobre a função social e a organização de textos orais e escritos, tal como são usados nas rotinas interacionais das pessoas, marcadas pelo mundo social que as cerca.

3 Análise dos dados: os gêneros no Ensino Médio e Superior

O *corpus* para análise é constituído dos dizeres dos alunos, matriculados regularmente no 7º Período do Curso de Letras/CAMEAM/UERN, semestre 2008.1, e dos seus respectivos professores das disciplinas de Formação Geral e Básica e dos alunos e professores do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede estadual. O universo geral da pesquisa é formado por um total geral de 60 participantes. Desse total, 03 correspondem ao número de professores de Ensino Médio e 29 correspondem ao número de alunos. No Ensino Superior, de um total de 28 participantes, 22 representam alunos e 06, o número de professores.

3.1 Os gêneros trabalhados no Ensino Médio e Superior

Com base nos questionários dos professores do ensino médio e superior, apresentaremos no gráfico a seguir, os gêneros que circulam nas aulas do ensino médio e superior.

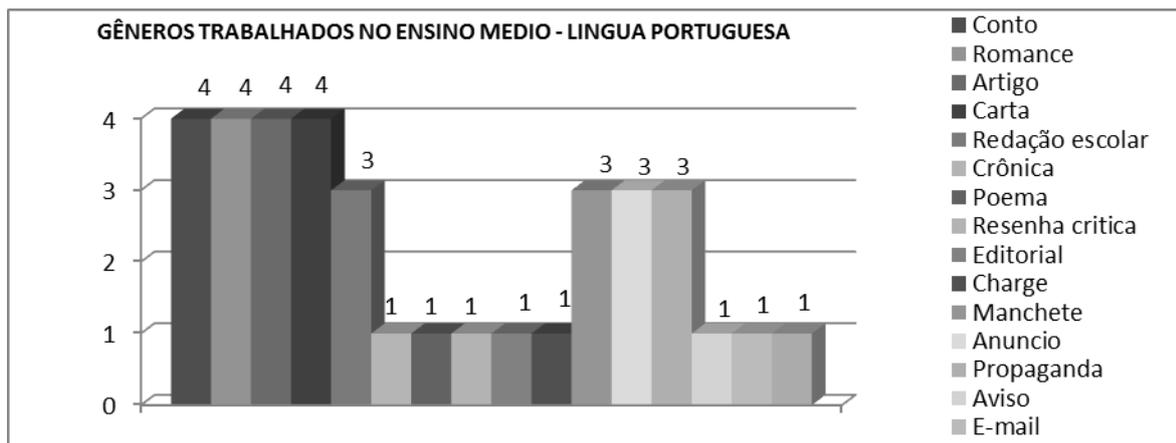


GRÁFICO 1. Gêneros trabalhados nas aulas do EM – Língua Portuguesa. Fonte Souza (2008)

Percebemos pelo gráfico a amostragem dos gêneros trabalhados no Ensino Médio nas aulas de língua portuguesa, apontados pelos professores. São descritos 15 gêneros pelos professores, sendo que desse total, os quatro mais apontados são o conto, o romance, o artigo e a carta. Estes gêneros são dos mais variados domínios discursivos, sejam eles literários, jornalísticos ou familiares. Nesse sentido, os referidos dados indicam que o ensino de língua acontece na sala de aula de língua materna ancorados pelos gêneros textuais, de acordo com a proposta teórica defendida pelos PCNs e tende a refletir as mais diversas formas de organização da linguagem a fim de realizar determinada ação, conforme pressuposto de Rojo (2000) e Meurer (2002). Assim, podemos perceber que o ensino por meio dessa diversidade de gêneros possibilita resultados positivos no desempenho linguístico-textual dos alunos.

A seguir apresentaremos os gêneros trabalhados, no Ensino Superior, elencados pelos professores em respostas ao questionário.

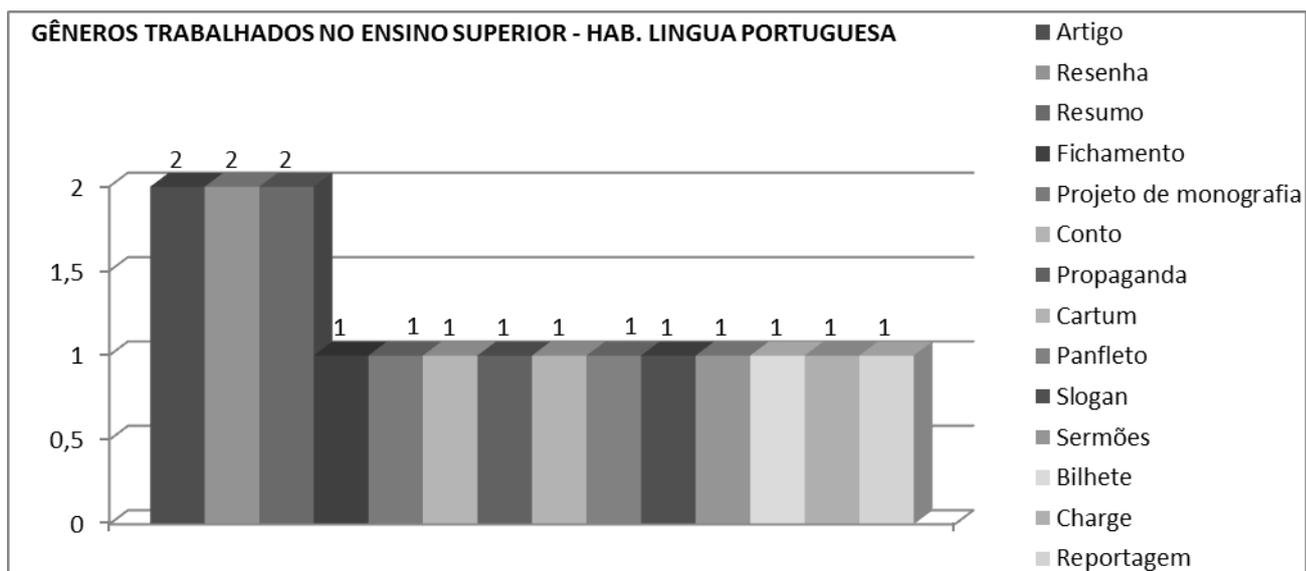


GRÁFICO 2. Gêneros trabalhados nas aulas do ES – Letras/Língua Portuguesa. Fonte Souza (2008)

Pelo gráfico, apresentamos os gêneros trabalhados, no Ensino Superior, da habilitação em língua portuguesa. Temos um total de 14 gêneros elencados pelos professores, sendo que os mais citados são o

artigo, a resenha e o resumo. Esses dados revelam que o ensino de língua materna apresenta uma variedade de gêneros para o trabalho em sala de aula. A diversidade de gêneros objetiva desenvolver no aluno a sua competência discursiva para fazer uso dela nas diversas situações de uso da linguagem, de acordo com os PCNs (2001). Isto é, ser capaz de interagir de forma ativa e responsiva na leitura e na produção de seus textos, sabendo escolher qual a linguagem mais propícia para produzir os diferentes textos, de diferentes gêneros, respeitando as suas condições de produção e de circulação, concretizadas no uso social.

3.2 O trabalho com os gêneros no Ensino Médio e Superior para a prática de leitura e escrita

A seguir, discutiremos o trabalho realizado com os gêneros que circulam nas salas de aula do Ensino Médio e do Ensino Superior, no que diz respeito à prática de leitura. Vejamos as respostas dadas pelos professores de nível médio sobre o questionamento: como você trabalha a leitura dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa?

- (1) São apresentados textos e realizadas interpretações textuais, observando a linguagem dos textos e as características que dizem respeito à estrutura. (PNM1)
- (2) Levando ao aluno cópia do gênero que pretendo trabalhar para a prática de leitura, reconhecimento da macroestrutura do texto e uma possível produção. (PNM2)

De acordo com os dizeres desses professores, percebemos que o encaminhamento realizado com a prática de leitura de um gênero se volta para os aspectos estruturais dos gêneros, assim como para o seu conteúdo, visando ainda uma possível produção textual. Esse processo de transposição dos conteúdos escolares descaracteriza o texto da sua função comunicativa, do seu processo histórico de construção, servindo apenas de instrumento gerador de ideias as quais o aluno deve saber para conhecer a estrutura do gênero e para saber escrever. O texto é trabalhado, apenas, com objetivos pedagógicos.

Observamos que a resposta dada a seguir pelo PNM1 à questão “Com quais objetivos esses gêneros são propostos nas aulas de leitura e escrita?” acrescenta a preocupação com a função social dos gêneros, o que consideramos positivo, observemos:

- (3) Com os objetivos de fazer com que o aluno tome conhecimento da existência de vários gêneros, de analisar a função social dos mesmos e também para que percebam que os gêneros textuais surgem e desaparecem de acordo com as necessidades dos indivíduos de uma sociedade. (PNM1)

Nessa resposta, o professor demonstra ser conhecedor da noção dos gêneros enquanto práticas sociais que surgem para atender as necessidades sócio-comunicativas dos indivíduos a partir de um trabalho que considera não só os aspectos estruturais e temáticos do gênero, mas também seu aspecto funcional, embora essa concepção não esteja contemplada no encaminhamento metodológico descrito no quadro acima sobre a prática de leitura.

No Ensino Superior, de um total de 22 alunos, 10 citam como procedimento metodológico a leitura e discussão acerca da temática do gênero ou texto teórico trabalhado. Conforme respostas dos alunos apresentadas a seguir:

- (4) Eles pedem para lermos os textos e, como forma de avaliação, geralmente pedem que façamos fichamentos ou resumos. (ANSI6)
- (5) gêneros, como o artigo científico, por exemplo, é utilizado como subsidio teórico para aquisição de conhecimento. (ANSP15)

Dessa forma, no dizer dos alunos, os gêneros têm a função essencialmente de suporte para repasse teórico, e a sua produção, apesar de variar de acordo com os objetivos da disciplina, funcionando basicamente como requisitos avaliativos.

No dizer dos professores, o trabalho com os gêneros, inclusive os critérios de seleção, dá-se de acordo com as exigências da disciplina, conforme respostas a seguir:

- (6) A observância da ementa do curso e as necessidades dos alunos (imediatas e a longo prazo). (PNSI2)
- (7) Isso depende muito da disciplina. Em Seminário de Monografia I, os gêneros selecionados são aqueles que servirão de suporte e que consideramos essenciais no processo de elaboração do projeto de monografia. Já em Produção textual, procuramos selecionar textos que sejam atraentes, atuais, instigadores e sobretudo que atendam aos propósitos do conteúdo abordado tanto em termos forma como de funcionalidade. (PNSP4)

Dessa forma, o ensino de leitura e produção dos gêneros trabalhados é variado e atende a objetivos específicos de cada disciplina, vejamos:

- (8) Na disciplina Seminário de Monografia I, a produção escrita tem como finalidade a elaboração do projeto de pesquisa (...) cujo destinatário é o professor da disciplina e o possível orientador desse aluno. Já em Produção textual, a produção textual dos alunos normalmente destina-se ao professor e aos colegas e visa desenvolver as habilidades necessárias a uma escrita de qualidade. (PNSP4)

Podemos perceber que nesse aspecto, o trabalho com os gêneros no ensino superior tem uma abordagem diferenciada daquela dada no Ensino Médio. As respostas dos professores de ensino superior aos questionários estão pautadas no ensino dos gêneros levando em consideração seus aspectos estruturais e, principalmente, seu aspecto temático, já que nesse caso existe uma preocupação maior com o conteúdo veiculado pelo gênero, por isso sua produção nem sempre é focalizada, assim como a sua função social. Esse fato decorre da especificidade e dos objetivos de cada disciplina, que influencia até mesmo no leque de gêneros a serem trabalhados nas mesmas, conforme resposta do professor ao questionário:

- (9) Isso depende muito da disciplina. Por exemplo, em Seminário de Monografia I, a especificidade da disciplina e seus objetivos restringem muito o leque. De todo o modo, dentre as sugestões de gêneros para a escrita como: resumos, fichamentos e sínteses e o projeto de monografia. Já em disciplina como Produção Textual, estão na minha proposta de trabalho gêneros como contos,

resenhas, propagandas, artigos, resumos, cartazes, panfletos, slogans... (PNSP4)

Quanto ao trabalho com a produção escrita desses gêneros, são apresentadas respostas variadas pelos professores tendo em vista a particularidade de cada disciplina. De uma maneira geral, podemos dizer desses dois níveis de ensino que o trabalho com os gêneros didáticos varia de acordo com as especificidades de cada um deles. Sendo que no Ensino Médio temos uma variedade de gêneros trabalhados, cujas propostas de ensino baseiam-se nos aspectos formais, temáticos e funcionais do gênero, conforme proposição dos próprios PCNs (2001), enquanto que o trabalho com os gêneros no Ensino Superior, dada as particularidades de cada disciplina, é um pouco menos dinâmico, menos funcional, porque é mais utilizado como suporte teórico.

Assim, em relação ao ensino dos gêneros no nível superior, tanto o ensino da leitura quanto da produção, atende a objetivos específicos de cada disciplina, a sua função social é colocada em segundo plano. Portanto, o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula de língua materna, no Ensino Médio e Superior, prioriza o tratamento do aspecto temático do gênero, que é apenas um dos três aspectos característicos do gênero segundo Bakhtin. Embora exista uma preocupação maior no Ensino Médio, em trabalhar os gêneros em seus aspectos estruturais, temáticos e funcionais, principalmente voltados para a função comunicativa. No nível médio e no nível superior, o ensino da produção dos gêneros objetiva atender ao aprimoramento teórico e aos requisitos avaliativos.

4 Considerações finais

A análise dos dados revela que o ensino de língua materna, nos níveis Médio e Superior, tem os gêneros como instrumento principal de ensino, mesmo que as práticas encaminhadas pelos professores para estas habilidades não considerem a função social de cada gênero no processo de transposição didática. Podemos analisar que os professores do ensino médio e superior trabalham os conteúdos programáticos propostos para as aulas, a partir deles.

Podemos perceber que no Ensino Médio já existe uma discussão acerca dos gêneros e da função social, mesmo que ainda bastante incipiente e sem apresentar resultados concretos nos encaminhamentos pedagógicos com os textos nas aulas de leitura. No ensino superior essa discussão é menos frequente, tendo em vista que os gêneros a serem trabalhados, pelos professores, atendem aos objetivos específicos de cada disciplina. Por exemplo, nos casos em que o gênero é exigido com fins avaliativos e não é de domínio dos alunos, este é explorado especialmente em seus aspectos estruturais, visando o domínio/produção do mesmo, como é o caso do projeto de monografia cujos aspectos constitutivos estão sendo explorados visando sua produção. Podemos observar também, que no caso dos professores do EM há uma influência em sua prática de ensino advinda dos documentos oficiais de ensino, especialmente dos PCNs.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**, 2001.

FARACO, C. **A Linguagem e diálogo: as idéias do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar edições, 2003.

MEURER, J. L. MOTTA-ROTH, D. (org). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. São Paulo: EDUSC, 2002.

ROJO, R. H. **A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC. Campinas: SP, Mercado de letras, 2000.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação - ANPED**. Trad. de Gláís Sales Cordeiro, 1997.

SOUZA, G. S. de. (Coord.). **Relatório técnico final de atividades: Pesquisa “A função social dos textos trabalhados no ensino de língua materna e estrangeira: um estudo acerca dos gêneros adotados no Ensino Médio e Superior”**. Departamento de Letras do *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Pau dos Ferros: UERN, 2008. (Apoio: CNPq/UERN).

A PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA DE E/LE: ALGUNS ENFRENTAMENTOS

Maria Valdênia Falcão do Nascimento

Kélvya Freitas Abreu

1 Considerações iniciais

Ao longo dos últimos anos, fomos e somos convidados a refletir sobre a nossa prática pedagógica enquanto docentes. Uma vez que esta atividade não se apoia somente na transmissão de conteúdos, mas também na formação cidadã de indivíduos que atuarão no mundo por meio da sua interação com o conhecimento. Nesse sentido, consideramos que a responsabilidade dos educadores não prima pela exclusividade de perpassar informações, mas assume o papel de convidar os sujeitos a se tornarem ativos e reflexivos diante das situações diversas de aprendizagem.

Não obstante, ensinar uma língua estrangeira (LE) também requer esse posicionamento dos docentes. Considerando que, ao analisarmos as sugestões propostas por documentos governamentais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006), por exemplo, encontramos a busca por reformular e atualizar determinadas posturas de ensino, cuja finalidade fosse o ensino da língua em si mesma, mas que, ao contrário, se concebesse a construção deste ensino de linguagem por meio de uma educação linguística, tendo por base o texto como instrumento de trabalho (OCNEM, BRASIL, 2006). Desse modo, segundo Abreu (2011), é na interação promovida por práticas de leituras e de escrita que o elemento discursivo e palpável, que é o texto, ocupa papel de destaque. Logo, o docente, ao assumir uma postura mediadora, incentiva espaços colaborativos de aprendizagem, já que os alunos são convidados a apreenderem conceitos, apresentarem e construir informações novas, compararem pontos de vista, argumentarem por meio da e na linguagem.

Portanto, as habilidades comunicativas de leitura e escrita estão entre os princípios que norteiam a prática docente dos professores quer de língua materna, quer de língua estrangeira. Na presente comunicação, objetivamos refletir sobre o trabalho com o texto escrito em sala de aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE), com o propósito de examinarmos alguns enfrentamentos com os quais o professor precisa lidar nas suas aulas de produção textual. Com esse fim, apresentaremos os pressupostos teóricos, formulados por Cassany (1998) e por Cassany, Luna e Sanz (1994), sobre os enfoques e estratégias que os professores podem empregar em suas aulas de produção escrita.

Vale destacarmos, assim, que, para esses autores, escrever na aula de E/LE implica considerar questões relacionadas tanto ao processo de textualização, quanto às estratégias e procedimentos que os alunos realizam em suas composições textuais. Nesse sentido, nosso foco consiste em examinar os mecanismos mencionados com vistas a contribuir para a prática docente de professores de espanhol.

2 Leitura e escrita no ensino e aprendizagem de LE – reflexões acerca de um processo

Se pensarmos nos espaços educacionais como um local de formação e constituição do sujeito, Abreu (2012) enfatiza a possibilidade de se abordar as atividades de leitura e de escrita através do estudo da e pela linguagem, de forma a compreender as relações existentes no entorno por meio de uma abordagem sociocultural. Assim, passa-se a conceber o ensino de língua como atividade de construção da identidade do aprendiz, além de enfocá-la como uma disciplina salutar na formação cidadã¹⁵ dos sujeitos (ABREU, 2011, p.23).

De acordo com Demo (2010), ao incentivarmos os alunos a refletirem e a se posicionarem como sujeitos ativos na interação com a linguagem, contribuiremos para que estes desenvolvam capacidades como “saber pensar” não limitando o ensino a aspectos como “apenas arrumar, ordenar, formalizar ideias, mas principalmente desconstruí-las, desarrumá-las” (DEMO, 2010, p.29). Procura-se, dessa forma, levar os alunos a edificar sentidos a partir do que lêem e do que produzem, acreditando-se que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder (OCNEM, BRASIL, 2006, p.116).

Observamos em nossa experiência docente que, se perguntarmos a nossos alunos “O que você acha das atividades de escrita nas aulas de espanhol?”, certamente a maioria nos responderia que é “algo difícil”, além de fazer a relação da atividade de escrita com termos como ortografia, gramática, correção e outras relações, sem qualquer valor atrativo para eles. Isso acontece, porque, não raro, deixamos-nos levar por uma concepção tradicional e conservadora de como deve ser a prática escrita em sala de aula: os alunos produzem textos porque tal atividade forma parte de sua vida escolar, cabendo aos professores a mera tarefa de avaliá-los com o objetivo de verificar se estes contêm algum tipo de erro (ortográfico, léxico, sintático, etc.). Tal forma de atividade, tradicional e recorrente em contexto escolar, não se mostra atrativa aos alunos por não deixar espaço para que façam um uso criativo da escrita e por carecer de uma funcionalidade para além dos muros da escola.

Cassany (1998) propõe uma reflexão sobre os desafios da escrita em sala de aula de ELE, considerando alguns questionamentos:

- Por que escrever em espanhol nas minhas aulas?
- Para quem? O quê? Qual a finalidade desta produção?
- Existe correlação com as demais habilidades?
- O que produzem os alunos?
- Quais gêneros são abordados?
- Como motivar a escrever?
- E o retorno das produções? Como se dá este processo?

Cumpre-nos destacar que:

¹⁵ Entende-se como formação cidadã um conjunto de ações possibilitadas no ambiente educacional: o acesso ao conhecimento; a constituição do sujeito (valores e atitudes); o agir e o posicionar-se no mundo de forma consciente e crítica; o contato com outras formas de interação através da linguagem; a oportunidade de debater e de compreender as desigualdades, relações de poder, na sociedade como um todo; entre outros.

a perspectiva de trabalho da produção escrita se revela como pista linguística deste processo de construção do aprendizado, uma vez que possibilita o contato do discente no reconhecimento e na confecção de gêneros discursivos adequados a cada situação comunicativa (NASCIMENTO, 2007). Para tal, a dinâmica não se centra somente na mobilização do conhecimento linguístico, mas de igual modo se associa à competência estratégica, sociocultural e discursiva¹⁶ do aluno ao criar seu texto (FURTADO, ABREU; *no prelo*).

Pelo exposto observamos que o ato de escrever por meio de uma abordagem sociocultural (CASSANY, 1998) vislumbra que a produção e a recepção destes textos são construções sociais as quais cada época e cada circunstância histórica fornecem sentidos (BAKHTIN, 2000; FERREIRO, 2000). Ou seja, o aluno é convidado a refletir sobre seu agir no mundo por meio da linguagem, sobre o seu processo de engajamento discursivo ao entender as relações existentes que não são neutras, sobre como relacionar o seu conhecimento prévio e sua posição ideológica, entre outros temas; mas que direcionem a sua formação cidadã conforme proposto nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006).

Em relação à prática da escrita em contexto escolar, destacamos nas OCNEM (2006), a concepção de escrita como uma tecnologia a ser adquirida no processo de letramento, dado ao fato de que se trata de algo feito com instrumentos, como tinta, caneta e papel, frutos da invenção do homem no desenvolvimento de suas capacidades naturais. Não se trata, entretanto, de considerar a escrita como uma tecnologia universal, já que esta não pode desvincular-se de seu contexto de uso e de seus usuários, isto é, ela não acontece num vácuo cultural e apresenta adaptações específicas em cada comunidade linguística. Tal entendimento implica em uma reatualização da concepção de escrita como a que pode ser encontrada nas OCNEM (2006, p. 100), transcrita a seguir.

Nessa nova maneira de ver a escrita em contextos específicos, passou-se a perceber que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma prática sociocultural, ou, melhor dizendo, uma série de práticas socioculturais variadas.

Conforme Nascimento (2007, p. 47), trata-se de promover em sala de aula a produção de uma escrita significativa e contextualizada que vise a preparar os alunos para um desempenho produtivo no uso da língua estrangeira em diferentes contextos comunicacionais. Dessa forma, as atividades de escrita podem ser vinculadas às de leitura como também serem relacionadas com outras formas de abordagem de recursos linguísticos, como, por exemplo, a troca de informações pessoais; os relatos de experiência autênticos dos alunos; a construção de jornais e artigos para revistas, entre outros, que possam ser trabalhados em sala de aula tanto de forma escrita, quanto oralizada.

¹⁶ Segundo Abadía (2004, p. 691), as competências propostas por Canale e Swain (1980), podem ser assim entendidas: “[...] a linguística ou gramatical (domínio da gramática e do léxico), a sociolinguística (uso apropriado da língua em contexto social no que tem lugar a comunicação), a discursiva (relação entre os elementos da mensagem e está com o resto do discurso) e a estratégica (domínio de estratégias de comunicação que suprem carências e outras competências)”.

Além da reflexão sobre língua, linguagem e atividades de letramento, as OCNEM (2006) também fazem referência ao papel educativo do ensino de línguas estrangeiras na escola e o caso específico do espanhol. Nesse sentido, postulam que a produção escrita em língua estrangeira deve levar o estudante a expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro, não devendo este ser um mero reprodutor da palavra alheia. Postula-se, antes, que ele atue como um indivíduo que tem algo a dizer em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade.

Tendo em vista o espaço que a produção de textos escritos ocupa nas aulas de LE, vale refletirmos sobre como as atividades propostas para desenvolver a habilidade escrita de aprendizes de E/LE estão sendo apresentadas em classe. Na maioria das vezes, concentram-se em atividades de cópia que partem de modelos preestabelecidos de textos. As atividades ou exercícios práticos de escrita, quando existentes, visam a instrumentalizar os alunos, preparando-os para exames escolares e/ou testes de desempenho. Segundo constata Carmagnani (1999, p. 159), mesmo no nível superior de ensino, a produção escrita em língua estrangeira é praticamente inexistente. Esse quadro se deveria a pelo menos três dificuldades, quais sejam:

1. *A crença do aluno de que o aluno não escreve porque não conhece totalmente a língua alvo:* a crença na possibilidade de apreensão total da língua está em consonância com o entendimento de que a língua é um instrumento e, portanto, pode ser plenamente manipulado desde que se tenha o conhecimento necessário. Nessa perspectiva também se poderia considerá-la como “expressão do pensamento”, no entanto, faz-se necessário ter em conta que mais do que simplesmente expressar ideias, a língua é também uma forma de ação, de interação (e de intervenção) entre interlocutores.

2. *A crença de que quando toda a gramática e o léxico forem dominados, a produção escrita ocorrerá naturalmente:* essa crença estaria ligada, por exemplo, à ideia de que aprender uma língua corresponde a apreender as estruturas gramaticais da língua meta. Nesse sentido, lembramos que de acordo com Cassany (1998), a falta de competência na escrita em L2 (segunda língua) é causada, em maior medida, pela ausência de processos compositivos do que pela falta de competência linguística em L2. Segundo o autor, o domínio linguístico da L2 parece atuar como um fator que pode facilitar ou dificultar o processo de composição do texto. Dessa maneira, não podemos entendê-lo como o maior, ou o único responsável pelo êxito ou fracasso em atividades de produção escrita.

3. *A pouca experiência que o aprendiz demonstra ter com o discurso escrito:* de acordo com Carmagnani (1999, p. 164), “o aluno está acostumado a reproduzir; não opina, não se posiciona, não critica. Ele aprendeu que não tem voz e que, portanto, nunca será ouvido”. Sobre esse aspecto, ressaltamos que essa condição do aluno deve-se, em parte, às práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. A esse respeito, Marcuschi (2003) chama a atenção para o fato de que não se pode esperar que os alunos aprendam naturalmente como produzir os diversos gêneros escritos. E propõe que estes sejam ensinados, observando-se a progressão nos níveis de dificuldade, indo de um gênero mais informal para um mais elaborado.

O que se espera, portanto, é que os professores, durante a produção de textos em sala de aula, apresentem aos alunos questões relativas às estratégias de produção escrita, como, por exemplo, as que

estão relacionadas ao gênero, o que envolve pensar a natureza da informação (o conteúdo a ser veiculado), o nível de linguagem (formal, informal), além da relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos). Apropriando-se, deste modo, do que nos é sugerido pela OCNEM (2006), sobre a construção da identidade do alunado em uma segunda língua ao atuar como usuário de linguagem. Conforme Bakhtin (2000, p.304):

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

3 Funções da escrita e composição textual

As atividades que o professor realiza em sala de aula podem ser potencializadas quando associadas às diversas funções que a escrita cumpre. Vejamos quais são e em que consistem essas funções, tendo em vista sua consequente aplicação prática no universo do aluno.

De acordo com Cassany (1998, p. 9), as funções da escrita podem ser classificadas em intra e interpessoal. A intrapessoal subdivide-se em três modalidades: *registrativa*, *manipulativa* e *epistêmica*. A primeira, *registrativa*, corresponde às práticas em que o aluno escreve para si mesmo com a finalidade de guardar informações, como, por exemplo, as anotações de números de telefone, endereços, compromissos, anotação da tradução de uma palavra desconhecida, etc. Na *manipulativa*, escreve com o fim de transformar, reescrever, o que acontece, por exemplo, nos resumos de textos, nos apontamentos diversos, nas reformulações, nas anotações explicativas de uma regra gramatical dada pelo professor, etc. Já na *epistêmica*, objetiva-se obter novos dados e opiniões, por exemplo, elaborações de hipóteses, objetivos de trabalhos ou, ainda, a preparação de uma exposição.

Quanto à função interpessoal subdivide-se em: *comunicativa* e *certificativa*. Na *comunicativa*, o aluno pode escrever para um destinatário a fim de lhe dar alguma informação, por exemplo, cartas, notícias, etc. Na *certificativa*, escreve para dar fé a algo, por exemplo, certificados, escrever uma redação em um exame, etc. Além dessas funções, Cassany (1998) se reporta ainda a uma função *lúdica* relacionada a uma dimensão estética da escrita: escrever por prazer, para divertir-se, entre outros.

Ao tratar, especificamente, das aulas de E/LE, o autor destaca duas funções básicas: em primeiro lugar, a escrita deve ser considerada uma *ferramenta para aquisição linguística*, isso acontece porque muitas das práticas escritas que o aprendiz realiza têm função intrapessoal (por exemplo, o uso de recursos mnemotécnicos, preparação de produções orais e escritas, etc.) e estão relacionadas com o desenvolvimento da competência linguística. Em segundo lugar, a escrita também se constitui como *uma habilidade comunicativa* que os aprendizes podem desenvolver tanto em ambiente acadêmico como em espaços sociais e de trabalho. Conhecer as diferentes funções da escrita pode ajudar ao professor a direcionar suas atividades em sala de aula e, para tanto, deverá partir da reflexão e do diagnóstico de quais sejam as principais necessidades de seus alunos.

Quanto ao processo de composição textual em sala de aula, Cassany (1998, p. 12-13) aponta para as diferentes etapas que lhe são constitutivas. A primeira delas, a **planificação**, é a fase em que o aluno elabora a configuração estrutural do seu texto. O autor distingue as seguintes tarefas e momentos relacionados a esse processo: 1) *representação da tarefa*, quando o aluno elabora uma interpretação pessoal do seu objeto discursivo; 2) *estabelecimento do plano de composição*, quando o aluno formula planos, tanto do processo de trabalho, quanto do texto que vai produzir; 3) *geração de ideias*, quando o aluno recupera informações armazenadas na memória referentes ao gênero discursivo e toma nota de ideias a serem incluídas no texto escrito e 4) *organização das ideias*, quando dá origem à primeira versão do texto escrito.

Seguindo-se à planificação, ocorre o processo de **textualização**, momento em que o aluno elabora linguisticamente, ou seja, em forma de texto escrito, a configuração que dará à mensagem. Distinguem-se três subprocessos relacionados à textualização: 1) a *referenciação*, corresponde à seleção do léxico, eleição das proposições e das formas de modalização, etc.; 2) as *linearizações*, transformação das estruturas semânticas em um discurso linear e 3) a *transcrição*, produção física da enunciação escrita, seja manual, seja com o uso do computador.

E, por fim, tem lugar a fase de **revisão** do texto. Nesse momento, o aluno deve verificar se atendeu ao planejamento previamente estabelecido, como também avaliar suas representações acerca dos propósitos comunicativos, do plano composicional, do gênero e dos seus possíveis leitores. Além desses aspectos, deve avaliar as produções intermediárias (os esquemas, os rascunhos e outras versões anteriores à final). Depois de completadas as etapas do processo de composição, dar-se-á a socialização dos textos construídos, de forma a que cada aluno tenha uma visão geral do trabalho realizado em sala de aula e das aprendizagens consolidadas.

Um aspecto que concorre para facilitar a aquisição da escrita trata das práticas pedagógicas de que o professor faz uso na condução do processo de ensino. Cassany (1998) considera que o procedimento didático mais produtivo no ensino da composição textual, são as atividades de escrita cooperativa, em que aprendizes e docentes escrevem colaborativamente em sala de aula. O autor destaca os seguintes aspectos dessa forma de focar a escrita:

O aprendiz deve escrever em sala de aula – trata-se de procedimento didático potente tanto para desenvolver as funções intra e interpessoal da escrita ou o próprio sistema linguístico, como também uma possibilidade para praticar a leitura e a conversação relacionadas a tarefas de produção textual.

O docente deve colaborar com os alunos e escrever durante a aula - a função do professor vai além do assessoramento. Deve permitir ao aluno vivenciar o processo de escrita em todas as suas etapas, vendo-o escrever em classe.

Os alunos podem cooperar durante uma tarefa de composição escrita – tarefas cooperativas em sala de aula permitem que se criem contextos de interação entre os alunos e que haja discussão e troca de ideias entre esses.

Vale ainda ter em mente que a escrita deverá constituir uma atividade que fomente o interesse e a criatividade nos alunos. Sobre esse ponto nos deteremos a seguir.

4 A escrita criativa na aula de E/LE

Ao explorar criativamente a linguagem e suas possibilidades no fazer textual, os alunos expressam sua subjetividade, seu modo de ver a realidade e como consequência a sua atuação por meio dessa linguagem. Além disso, durante o processo de escrita, não somente aprendem a se expressar em uma dada língua, mas também aperfeiçoam as demais destrezas comunicativas, particularmente, quando trocam ou compartilham ideias e reflexões com seus companheiros.

Conforme explica Galván et al (2009, p. 5),

aprender a escrever significa aprender a organizar ideias, construir textos com coerência lógica, adaptar o estilo segundo o destinatário, o tema tratado e o tipo de texto. A habilidade de escrever é uma via que apoia a aprendizagem de outros aspectos da atividade verbal, se se orienta devidamente e se realiza de forma frequente na aula e não como uma atividade independente da classe. (Tradução nossa)¹⁷

Para os autores, a escrita pode facilitar o desenvolvimento de distintos aspectos relacionados à atividade verbal. No caso específico do espanhol, pode-se perceber que o trabalho com a habilidade escrita proporciona, por exemplo, uma maior consolidação dos conhecimentos linguísticos referentes aos aspectos funcional-gramatical do espanhol; o aumento da base lexical do aluno; a integração do idioma em seu contexto cultural; além de um aprofundamento no domínio das variadas modalidades de expressão escrita. Outras implicações e contribuições da aprendizagem da escrita ainda poderiam ser relacionadas aqui, o que aponta para a pertinência de um trabalho essencialmente bem elaborado por parte dos docentes.

Galván et al (2009) postula, ainda, que a escrita em sala de aula deve ser pensada por meio de propostas didáticas baseadas no *campo lúdico*, no *mundo literário* e no *contexto social*. Em relação ao primeiro, *campo lúdico*, assinala que o ensino levado a cabo com a utilização de atividades e estratégias atrativas, diferentes e motivadoras proporciona uma aprendizagem mais rápida, além de estimular a desinibição e o trabalho em grupo.

Aquelas que se voltam para o *mundo literário* oferecem numerosas possibilidades de escrita, segundo se enfatize o estilo, o gênero literário selecionado. Além disso, concorre para o desenvolvimento da capacidade leitora, da compreensão e para a observação de aspectos singulares da estrutura gramatical.

Quanto aos aspectos relacionados com o *contexto social*, dar-se-á primazia à dimensão social do homem, considerando-se a situacionalidade e a estreita relação do aluno com sua comunidade.

Vale lembrar que será com o enfoque comunicativo que a escrita deixará de ser utilizada como simples pretexto para o estudo das formas gramaticais e passará a cumprir sua finalidade comunicativa. No ensino de L2, observar-se-á o trabalho com a escrita, tendo em vista não somente reforçar o

¹⁷ Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir textos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de texto. La habilidad de escribir es una vía que apoya el aprendizaje de otros aspectos de la actividad verbal, si se orienta debidamente y se realiza de forma frecuente en el aula y no como una actividad independiente de la clase (GALVÁN; ALONSO; NÚÑEZ, 2009, p. 5).

aprendido oralmente, como ocorria nos métodos tradicionais de ensino baseados em pressupostos estruturalistas, para ser vista como uma habilidade com técnicas e objetivos próprios.

Também consideramos importante salientar a necessidade de o aluno desenvolver suas próprias estratégias em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário que estes tenham acesso a variados *inputs*, como, por exemplo, leituras direcionadas e com temas que lhes seja de interesse, veiculados, preferencialmente, em materiais autênticos, de forma a despertar seu engajamento nas tarefas propostas. Sentindo-se à vontade e motivado para escrever, o aluno tende a não fixar-se na mera reprodução de modelos já estabelecidos e interiorizados.

Conforme Galván et al (2009), o estímulo, a motivação e a contextualização das atividades de expressão escrita são de inestimável ajuda no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Vejamos algumas ilustrações,

nos níveis inicial e intermediário, as atividades de expressão escrita podem converter-se em um meio para aprender não somente gramática e léxico, mas também, um instrumento da vida cotidiana que serve para preencher impressos, preparar notas e mensagens, etc. Nos níveis mais avançados, a motivação das atividades pode basear-se em questões de tipo profissional, que exigirão a utilização de uns esquemas retóricos e de um léxico específico que se construirá pouco a pouco (...). Dessa maneira, a escrita será ensinada como um instrumento necessário e indispensável da vida real (GALVÁN; ALONSO; NÚÑEZ, 2009, p. 7, tradução nossa).¹⁸

A prática da escrita depende, assim, da construção de um ambiente favorável e estimulante em sala de aula. Professores e alunos podem comprometer-se com atividades significantes, dentro de uma esfera colaborativa que lhes permita engajar-se nas diferentes etapas do processo de composição.

5 Considerações finais

Conforme assinalamos durante nossa exposição, pautamo-nos por uma concepção de escrita em que esta é considerada uma habilidade com técnicas e objetivos próprios (GALVÁN et al, 2009), distanciando-se, assim, da visão de escrita como mera união de palavras como o fim de formar frases gramaticalmente corretas. Pensamos, antes, em uma habilidade que deve ser trabalhada em sala de aula não apenas como pretexto para o estudo das demais habilidades e para a qual concorrem conhecimentos gramaticais, processos cognitivos, recursos estilísticos e estratégicos, além dos processos de contextualização deste ato sociohistórico.

As implicações para o ensino advindas dessa concepção de escrita requer que se tenha em mente a necessidade de se desenvolver uma nova visão de aula e de proposta didática. Nesse sentido, assinalamos a relevância da escrita cooperativa, com ênfase para atividades que fomentem a interação entre alunos e

¹⁸ En los niveles inicial e intermedio, las actividades de expresión escrita pueden convertirse en un medio para aprender no solamente gramática y léxico, sino también un instrumento de la vida cotidiana que sirve para rellenar impresos, preparar notas y mensajes, etc. En los niveles más avanzados, la motivación de las actividades puede radicar en cuestiones de tipo profesional, que exigirán la utilización de unos esquemas retóricos y de un léxico específico que se irá construyendo poco a poco (...). De esa manera, la escritura será enseñada como un instrumento necesario e indispensable de la vida real (GALVÁN; ALONSO; NÚÑEZ, 2009, p. 7).

entre estes e professores; modificações na postura docente, distanciando-se de uma prática tradicional de ensino; incentivo constante de *feedback* das etapas envolvidas na composição textual.

Nesse cenário, entre os desafios que os docentes encontram, está o de promover espaços em que a criatividade e a subjetividade dos alunos sejam elementos centrais nas práticas pedagógicas que norteiam o trabalho docente em sala de aula. Ademais de compreender que o processo comunicativo, criado por meio da escrita, torna-se uma ferramenta importantíssima para a formação cidadã dos sujeitos aprendizes de outra língua, uma vez que se trata de tomar consciência e refletir sobre as implicações dessa atividade de linguagem.

Nessa perspectiva, seguramente, as aulas de escrita ganharão outras conotações quando questionarmos a nossos alunos sobre o que pensam acerca das atividades de escrita nas aulas de língua espanhola.

Referências

ABADÍA, P. M. Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. In: LOBATO, J.S.; GARGALLO, I. S. (org.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Alcobendas, Madrid: Editorial SGEL, 2004.

ABREU, K. F. **Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

_____. **Práticas de letramento(s) na escola: reflexões sobre a formação do aluno do ensino médio**. REVISTA DIÁLOGO DAS LETRAS, v. 01, p. 42-60, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: GALVÃO, M. E. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (PCN)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio - língua estrangeira (PCNEM)**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (OCNEM). Brasília: MEC/ Semtec, 2006.

CASSANY, D. Los procesos de escritura en el aula de E/LE. Sociedad General Española de Librería, S.A. segunda etapa, **Carabela**, p. 5-22, set.1998.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G.; **Enseñar Lengua**. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

CARMAGNANI, A. M. G. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999, p. 127-133.

DEMO, P. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. México: FCE, 2000.

FURTADO, R.N.M.; ABREU, K.F. **A aprendizagem cooperativa e a produção textual para o ENEM: sistematizando processos. (no prelo)**.

GALVÁN, C. B.; ALONSO, M. C. G. P.; NÚÑEZ, M. S. F. **La escritura creativa en E/LE**. Serie Didáctica. Brasília, DF, Consejería de Educación de la Embajada de España, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, A.; MACHADO, A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NASCIMENTO, M. V. F. do. **Autoria e posicionamento na produção textual escrita de futuros professores de espanhol como língua estrangeira**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará - UFC, 2007.

ENSINO DE GRAMÁTICA E LINGUÍSTICA FUNCIONAL: REFLEXÕES PARA O ENSINO PRODUTIVO DE LÍNGUA MATERNA

Mizilene Kelly de Souza Bezerra

Rosângela Maria Bessa Vidal

1 Primeiras palavras

Este texto se constrói dentre as inúmeras inquietações que envolvem o ensino de língua materna. Pretendemos, brevemente, lançar reflexões para o ensino da língua portuguesa, principalmente, o ensino de gramática, levando em consideração o funcionalismo linguístico.

Reconhecemos alguns avanços adquiridos no ensino, contudo, as visões conservadoras persistem. O estudo da língua portuguesa ainda é concebido pelo viés de três disciplinas: gramática, literatura e redação, exploradas de forma isolada, como que fizessem parte de “mundos” distintos. Esse ensino conservador acaba se opondo à linguística moderna, principalmente, aos estudos oriundos das últimas décadas do século XX, em especial, a vertente funcional.

A implantação de novas teorias linguísticas nas práticas do ensino de língua se torna mais complicada, quando se deixa a esfera acadêmico-científica para adentrar na sala de aula, o que ainda encontramos é uma pedagogia de ensino que pouco sofreu influências das novas abordagens do fenômeno da linguagem, mesmo com a contribuição dos vários linguistas preocupados com a necessidade da transposição da teoria para a prática, abordando as problemáticas existentes e estimulando mudanças no ensino tradicional.

2 O funcionalismo linguístico: alguns pressupostos

O estruturalismo¹⁹ dominou os estudos linguísticos até os anos 60 quando surge o funcionalismo, teoria essa que se interessa em estudar as regularidades encontradas no uso interativo da língua. O funcionalismo busca as situações comunicativas e os contextos discursivos, colocando-os como centro para seus estudos. Com isso, os funcionalistas trabalham com textos falados ou escritos, resgatados do uso real, assim, os estudos das frases soltas, dissociadas da interação são deixados de lado. A linguagem é observada em seu contexto sócio comunicativo. O foco passa a ser a relação da língua com o meio, deixando de ser vista como autônoma e estável, noção defendida pela linguística formal que se limitava a descrever a língua desconsiderando seu papel comunicativo. Dessa maneira, entendemos a linguística funcional para designar modelos teóricos que se baseiam no uso da língua, observando desde o seu contexto até as situações extralinguísticas.

¹⁹ Na linguística estrutural, a análise dos elementos isolados predominou, admitia-se no máximo a frase como unidade maior, isolando o contexto extralinguístico.

Nessa perspectiva, conceitos como língua/linguagem/gramática/discurso/usuário ganham, respectivamente, tais concepções: a língua se configura como uma atividade social, a linguagem como instrumento de interação social, a gramática maleável, por se adaptar às pressões linguísticas, o discurso como uma maneira que o falante encontra para organizar os seus textos. O usuário, por sua vez, é compreendido como um sujeito capaz de construir e realizar suas práticas discursivas conscientemente. Nesse contexto, a estrutura gramatical é motivada pela situação comunicativa. Nos moldes funcionais a gramática não pode ser desarticulada da língua em uso, em outras palavras, do próprio discurso. Quando falamos, frases são produzidas, e essas por sua vez, moldam o discurso que nada mais é que o processamento de um texto.

Assim, percebemos que existe a divergência entre as correntes funcionalistas e as estruturalistas, naquela a estrutura linguística se adapta ao contexto, diferentemente dessa, que isola o contexto extralinguístico.

Desse modo, compreender a língua pelas bases dos estudos funcionalistas é defendê-la como uma estrutura aberta, maleável, desconsiderando-se a ideia de língua como entidade autônoma e independente dos sujeitos que dela fazem uso nas mais diversas situações no cotidiano. Conforme Cunha e Souza (2007, p.14):

Os Formalistas tendem a conceber a língua como um fenômeno mental, um objeto autônomo, cuja estrutura pode ser analisada sem que seja levado em conta seu uso em situações reais de comunicação. Os funcionalistas, por outro lado, tendem a considerar a língua como um fenômeno social, um instrumento de comunicação, cuja estrutura se adapta a pressões provenientes das diversas situações comunicativas em que é utilizada.

É possível, então, percebermos, que ao funcionalismo linguístico interessa estudar e explicar como as pessoas fazem uso da língua dentro de um dado contexto comunicativo. Sobre isso, Vidal (2009, p. 214) pontua:

O foco de atenção passa a ser a língua em relação com seu meio, com o fator extralinguístico, desconsiderando assim a concepção de língua como sistema autônomo e estável, objetivo, como componente descontextualizado e externo ao falante, que caracteriza o princípio da imanência, tão próprio da linguística formal. Em essência, a perspectiva funcionalista enfatiza o estudo da língua em conexão simultânea com a situação comunicativa.

Por isso, diz-se que o foco desses estudos é o texto real produzido pelos falantes nas diversas situações de comunicação realizadas no dia a dia.

Eis que as reflexões acerca das práticas do ensino de língua materna passam a ocupar as preocupações de alguns linguistas, tendo em vista, compreender a teoria produzida na academia e a prática efetiva na sala de aula, contribuindo dessa maneira com melhorias para o ensino.

Desse modo, é possível apresentar uma proposta que tenha a concepção de língua vinculada aos seus contextos de uso efetivo. Deslocando esse posicionamento para uma ação didática, orientando o

professor sobre um trabalho que descreva e explique os fenômenos linguísticos não somente por meio dos limites formais. Sobre isso, Neves (2003, p.125) acrescenta:

[...] esse estudo deve ser feito numa perspectiva eminentemente interacional, o que significa dizer na dimensão de se perceber como as categorias e regras gramaticais, na verdade, funcionam na construção de textos, orais ou escritos, curtos ou longos. A partir desse núcleo, é que as atividades deveriam ser criadas, propostas e avaliadas.

Assim, o fenômeno linguístico passa a privilegiar a exterioridade, ou seja, as investigações passam para o além da frase, caminham, então, para a enunciação.

3 Gramática e ensino

Face ao exposto, compreendemos que mesmo diante dos avanços das reflexões linguísticas, as escolas ainda não conseguiram efetivar a base desses conhecimentos e, em consequência, a prática do ensino de língua materna, continua influenciada pela abordagem tradicional de gramática. A forma de prestígio da língua continua sendo trabalhada pelo professor de maneira exaustiva, mesmo essa não sendo a forma autêntica utilizada pelos falantes nas suas relações discursivas diariamente.

Assim, o trabalho nas escolas com a língua tem se dedicado a estudar a nomenclatura pela nomenclatura:

O que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua. (ANTUNES, 2003, p.87)

Infelizmente, ainda se perpetuam práticas normativas ou com preocupações apenas descritivas, como afirma Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 14-15):

O ensino de língua materna tem, em geral, tratado as questões gramaticais de modo artificial, distanciando-as das situações de uso, e, assim, deixando de considerar justamente os aspectos centrais de sua natureza: as relações entre formas e funções dependem da gama de fatores que interferem em cada interação comunicativa.

Nessa perspectiva, Antunes (2007, p. 100-101) aborda alguns princípios que implicam no ensino de gramática. Primeiro, “[...] não podemos alimentar a ideia de que existem *normas inerentemente melhores, mais bonitas, mais lógicas, mais puras que outras*”. Segundo, “[...] é conveniente ainda ser cauteloso no julgamento de usos tão facilmente considerados como errados, e abrir mão de certo rigor no julgamento desses erros”. Terceiro, “[...] providenciar para o aluno oportunidades de acesso ao *padrão valorizado* da língua [...]”. De modo que, se saiba diferenciar o que faz parte desse padrão, adotando uma concepção não purista, mas flexível, agregando o que vai surgindo. E, por último, questões ligadas à leitura e a análise de textos ganham destaque, pois, “não são as frases soltas nem as listas de palavras que vão promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa [...]”. Que o foco do ensino seja a reflexão linguística,

o pensar sobre a linguagem; centrados na dimensão discursiva e interacional da língua”. (ANTUNES, 2007, p. 101-102)

Essa discussão aponta, mais uma vez, a importante relação estabelecida entre a língua e o seu meio, deixando de ser entendida como autônoma, estável e dissociada do contexto comunicativo.

Com as novas direções tomadas pela linguística, e esse novo entendimento lançado sobre a linguagem, foi possível desconsiderar a ideia de que aprender gramática é apenas memorizar suas regras.

Sobre isso, Faraco e Castro (2000) escrevem:

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocou de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado.

Tendo em vista essas considerações em torno da problemática que envolve o ensino de língua materna, em especial, o ensino de gramática, entendemos que mesmo diante de todos os avanços em pesquisas, as questões relativas à inserção das práticas discursivas no ensino merece atenção e tratamento teórico, pois, não é fácil para o professor fazer essa ponte teoria/prática.

No momento, cabe ao trabalho que ora se apresenta demonstrar a importância da pesquisa linguística como forma de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, e viabilizar uma visão reflexiva, crítica, diante do trabalho com a língua. Na busca para tal realização, várias teorias linguísticas auxiliam, dentre elas, o funcionalismo.

Torna-se um desafio para os professores de língua portuguesa viabilizar uma proposta de trabalho que se fundamente considerando a abordagem da língua em uso, concebendo-a como mutável e viva. Diferentemente da tradição que se encontra instalada, cujo ensino da língua se encerra no terreno da gramática tradicional.

Trabalhada dessa forma (tradicional) estudar a gramática se torna enfadonho, por isso as críticas constantes por parte dos alunos, afinal eles convivem com uma língua dinâmica, língua essa, na maioria das vezes, não instigada na escola. O ensino posto:

[...] desestimula a curiosidade intelectual dos jovens alunos: de um lado, uma língua para concursos, estática “a mais difícil e mais complexa de todas”, “a mais chata”; “a mais complicada” aquela que se aprende para ser esquecida algumas horas após a prova; do outro, uma língua dinâmica, criativa, produtiva, maleável no preenchimento das necessidades comunicativas de seus usuários. (FURTADO DA CUNHA E TAVARES, 2007, p.14)

Em geral, os paradigmas ensinados e as classificações abordadas pouco colaboram no desenvolvimento da competência linguística que pretendemos para o aluno – usuário da língua. Isto é, que sejam capazes não só de compreender, mas também de produzir textos eficientemente.

Na verdade, quando pensamos no ensino de gramática associamos imediatamente as atividades mecânicas: estudos dos verbos, nomes, pronomes, conjunções, sendo-nos apresentadas para a simples ação de identificar e classificar, tudo isso, desvinculada do uso. Raramente, direcionamos esse ensino para o estudo do texto. Com base nisso, Antunes (2007, p.19) afirma:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada.

Vários são os fatores que contribuíram para o desenvolvimento das concepções sobre o que é a gramática e como deve proceder ao seu ensino. Possenti (1996) *apud* Antunes (2007, p. 37) faz sua formulação sobre o assunto:

No dia em que as escolas se dessem conta que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas), para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e então não precisaríamos fazer exercícios de completar), se já dizem ou não períodos compostos (e não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas e idiotas), se eles sabem brincar na língua do “pê” (talvez então não seja necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisamos mais ensinar isso a eles), e assim quase ao infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc.

A visão de gramática, nas circunstâncias em que o ensino atual se comporta, estuda a língua reduzida em sua forma, obedecendo a regras e isolada do uso. A gramática assume uma língua invariável, ideia essa contestada pelos PCN (1999, p.125) que defendem: “Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social”.

Sendo assim, é possível entender o funcionalismo objetivando no ensino de língua portuguesa o desenvolvimento das diversas habilidades dos alunos, um domínio verbal, oral e escrito. O uso social da língua, a interação estabelecida, como também, as condições internas e externas a essa construção.

O efeito dessa nova orientação aponta aos PCN a necessidade do estudo do texto, seja ele oral ou escrito. Afinal, o texto possui uma variedade de formas e funções e são nelas que devemos apoiar e direcionar nossas atividades em sala. Diante disso,

[...] ao trabalhar determinado texto em sala de aula, é preciso que levem em conta os fatores sociais envolvidos em sua produção, circulação e recepção, as motivações pragmáticas que o tornam uma manifestação sócio-histórica, as relações intertextuais, o diálogo que trava com outras expressões verbais circulantes na comunidade linguística, enfim, todas as instâncias envolvidas nessa produção verbal. (RIOS DE OLIVEIRA E CEZÁRIO, 2007, p.91)

Além de Rios de Oliveira e Cezário outros pesquisadores que trabalham com a corrente funcionalista - americana, nos quais podemos destacar: Thompson, Givón, Votre, Furtado da Cunha, Martelotta, admitem que esses estudos possam ser refletidos com sucesso no ensino de Língua Portuguesa, além de contemplar o propósito dos PCN. Sobre isso, Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 13) ressaltam:

Embora a proposta dos PCN atribuía grande importância à realização de atividades de prática e de reflexão sobre a língua em diferentes contextos de uso, de um modo geral o ensino de português nas escolas ainda está muito atrelado à orientação normativo-prescritiva, aprofundando o fosso que existe entre a língua escrita formal e a língua oral e escrita utilizada em nossas interações comunicativas diárias.

Dessa forma, buscamos desenvolver um novo tratamento de modo a unir teoria e prática da linguagem na sala de aula. É necessário sim, que mais professores e pesquisadores estudem o Funcionalismo pensando necessariamente nos benefícios ocasionados. É uma maneira de buscar outras possibilidades para tratar dos desafios colocados ao magistério.

Mediante essas atribuições, e sendo um desafio atual, se faz necessário a existência de professores orientados nessa nova base.

Ao professor, hoje, não basta somente conhecer a gramática tradicional.

A gramática como disciplina escolar, terá de ser entendida como explicitação do uso de uma língua particular historicamente inserida. Assim, estudar a língua materna é, acima de tudo, refletir historicamente sobre essa língua para chegar, por ela, à explicitação do seu funcionamento e do próprio funcionamento da linguagem. (MARTINS, 2006, p.117)

Sendo assim, busquemos desenvolver um novo tratamento de modo a unir teoria e prática. É necessário sim, que os professores conheçam novos estudos, novas teorias, pois, essas podem auxiliar suas atividades. A busca por outras possibilidades, desafios, acaba se tornando uma saída no tratamento da melhoria ao ensino de língua materna.

Como é possível perceber, o enfoque dado à língua pelo Funcionalismo e pelos PCN apontam-na como sendo sensível a variações. Além disso, provoca inquietações no que diz respeito à formação do professor. Diante do que já foi discutido até agora, é notório enfatizar a necessidade de uma mudança de postura deste no tocante ao trabalho com a gramática. Seu ensino tradicional não pode ser unânime na sala, quando na verdade, existem outros conhecimentos que divergem desse padrão. Segundo Neves (1997, p.15) a gramática funcional é entendida como:

[...] uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm propriedades sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso.

Portanto, faz-se necessário não somente tomar conhecimento das regras sintáticas, semânticas, fonológicas, morfológicas, mas também, da pragmática. Tentamos assim, defender uma gramática que leve o aluno a refletir sobre o uso efetivo da língua, considerando para tanto todas as variantes linguísticas.

4 Por fim, nossas considerações

Podemos entender que a língua não pode ser analisada como sistema autônomo, mas, efetivada nas interações comunicativas. E é por meio disso que se requerem mudanças nas posturas dos professores de língua portuguesa, que devem ter consigo conhecimento de teoria linguística e a adoção de uma nova concepção de língua. Por isso que o ensino deve procurar trabalhar com a língua em uso. Diante do dito, Pezatti (2007, p.168) ressalta: “[...] Toda explicação linguística deve ser buscada na relação entre linguagem e uso, ou na linguagem em uso no contexto social [...]”.

Com a utilização de uma gramática respaldada no funcionamento da língua, devemos considerar que a prática das correções colocadas como o padrão, o verdadeiro, não pode ser natural nas práticas dos professores.

Acreditamos, assim, no quanto a teoria funcionalista contribui para o ensino de gramática na escola, pois, dessa maneira, com o conhecimento de seus pressupostos, os professores têm a sua disposição mais um instrumento satisfatório para que então possam realizar uma leitura compreensiva das produções dos seus alunos.

Esperamos que este texto possa fortalecer os estudos sobre a língua em uso e, assim, tornar mais significativas as reflexões sobre o ensino de língua materna, especificamente, o de gramática. Tais reflexões não esgotam o tema, apenas esboçam alguns apontamentos teóricos possibilitando auxiliar o professor no ensino de gramática que não conseguem apontar desenvolvimento satisfatório de seus alunos com o ensino tradicional.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. Ed. Parábola, 2007.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

FARACO, C. A; CASTRO, G. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino da língua materna**. Educar em revista. Curitiba, V. 15, p. 179-194, 2000.

_____. ; TAVARES, M. A. (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: ADUFRN, 2007.

MARTINS, I. F. de M. Gramática e funcionalidade na escola: algumas reflexões. In: SILVA, R.S.; DERMEVAL DA HORA; CHRISTIANO, M. E. A. (Org.). **Linguística e práticas pedagógicas**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

NEVES, M. H. de M. **Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2007.

RIOS DE OLIVEIRA, M. CEZÁRIO, M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. In: **Linguagem & Ensino**. V. 10, n°. 1, p.87-108, jan./jun.2007.

VIDAL, R. M. B. As construções com adverbais em- mente: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. In: ARANHA, D. G. G.; PEREIRA, T. M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes L. (org). **Gêneros e linguagens** : diálogos abertos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE: INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TEXTO ESCRITO*

Tatiana Lourenço de Carvalho

Introdução

Diante do contexto de advento e popularização da comunicação mediada por computador, passou a ser frequente o desenvolvimento de pesquisas preocupadas em tratar das potencialidades pedagógicas das novas tecnologias, mais especificamente da Internet e dos gêneros da mídia digital, bem como descrever as particularidades desses gêneros emergentes e das práticas de escrita na *Web*.

Sobre a utilização do computador no ensino de línguas, Lévy (1997) argumenta que este pode desempenhar funções explicitamente didáticas, relacionadas, por exemplo, com a veiculação de diversos exercícios que visem ao desenvolvimento de habilidades comunicativas nos aprendizes. Humblé (2001), por sua vez, argumenta que as novas tecnologias, em especial o computador, significam uma verdadeira revolução para o ensino de línguas em geral e das línguas estrangeiras em particular, uma vez que possibilitam acesso imediato a textos autênticos e atuais na língua alvo, o que antes da Internet não era tão fácil. O autor ainda argumenta que esse contato é rico e produtivo, pois gera a troca de experiências culturais distintas e a prática do exercício de línguas estrangeiras. Nesse sentido, a *Web*, com seus *cibergêneros*, representa um divisor de águas no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.

Acreditamos, portanto, que a exploração de atividades pedagógicas envolvendo as novas tecnologias, no ensino de línguas estrangeiras, particularmente a partir do computador, apresenta pelo menos quatro vantagens: 1) a relativa facilidade de acesso e conseqüentemente aos gêneros discursivos eletrônicos, que atualmente os alunos têm; 2) a ampliação da possibilidade de interação professor-aluno, já que as novas tecnologias propiciam mais formas de comunicação entre os principais sujeitos envolvidos na educação; 3) a facilidade de encontrar materiais pedagógicos ou não, que auxiliem no aprendizado de línguas, como livros, dicionários, recursos multimidiáticos como canções e filmes na língua meta etc.; 4) a possibilidade de desenvolvimento da habilidade de redigir em contextos de comunicação autêntica, já que, segundo Marcuschi (2005), os principais gêneros que circulam na *Web* são fundamentalmente baseados na escrita.

Com o intuito de incorporar o uso das novas tecnologias, especialmente do computador conectado à Internet, na prática do ensino de línguas, decidimos em nossa prática docente experimentar e realizar uma pesquisa que tratasse de buscar compreender como o uso do gênero digital *e-mail* pode contribuir para o ensino da língua espanhola. Nesta investigação pretendemos verificar se, através das trocas de *e-mails* entre professor e alunos, observando as fórmulas de abertura e de fechamento, ocorre o fortalecimento da interação através do texto escrito.

* Este artigo é tributário de alguns resultados encontrados na dissertação de Carvalho (2010), intitulada “O gênero digital *e-mail* no desenvolvimento da escrita e da interação professor-aluno: uma experiência de ensino de espanhol como língua estrangeira” orientada pela Prof^a Dr^a Iúta Lerche Vieira.

1 Pressupostos teóricos

1.1 O Gênero digital textual *e-mail*

O *e-mail* como gênero textual pode ter características semelhantes às de gêneros como a carta, o bilhete e, até mesmo, a conversa telefônica, porém, deles se diferencia, devido, entre outros aspectos, à especificidade de seu meio de transmissão. Neste sentido, citemos Marcuschi (2005, p. 40) que destaca que o *e-mail*, como gênero, possui características próprias, tais como: o endereço do remetente, a data e a hora que são preenchidos automaticamente; o endereço do receptor que deve ser preenchido pelo emissor; o envio de cópias a outros endereços eletrônicos; o assunto, que também deve ser preenchido pelo emissor; o corpo da mensagem e a possibilidade de inserir anexos com documentos ou *emoctions*, desenhos etc.

Já Paiva (2005, p. 76) defende sua postura em relação à identificação do gênero *e-mail* ao afirmar que pelo correio eletrônico circulam vários gêneros, entre eles o ofício, o abaixo-assinado, receitas, propagandas etc., no entanto, existe um gênero específico associado relacionado ao novo artefato. Nas palavras da autora isso significa dizer que o canal não é um mero veículo de transmissão, mas exerce forte influência no gênero que veicula. No caso do *e-mail*, a velocidade na composição e na transmissão do texto é um fator determinante na caracterização do gênero. (PAIVA, 2005, pp. 76-77).

Atualmente é difícil encontrar um jovem estudante que não tenha seu próprio *e-mail*, ou que não saiba lidar com esse gênero proveniente da *Internet*. Neste e em outros aspectos, como sua usabilidade, a gratuidade atual no acesso, bem como a rapidez propiciada na troca de mensagens, consistem nossa escolha em trabalhar com o *e-mail*.

1.2 Interação virtual

Para conviver com os outros, cada ser humano precisa dominar a língua de sua comunidade e ter uma ampla gama de conhecimentos de cunho interacional. Dessa forma, ocorrem as relações através dos gêneros do discurso, de um modo geral, e dos gêneros digitais, em especial.

Segundo Bakhtin (1981, p. 126),

[...] toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo.

Por assim dizer, a noção de interação na perspectiva bakhtiniana focaliza a utilização da linguagem com a finalidade de interagir com o outro na construção do conhecimento.

Segundo o autor, essas “fórmulas da vida correntes” fazem parte do meio social. Logo, acreditamos que são elementos que se concretizam também na comunicação eletrônica por *e-mail*. Consideramos o fato de que o meio digital favorece a comunicação e proporciona aos usuários da *Internet*

compreender os sentidos dos recursos linguísticos utilizados por outros membros da comunidade de que participa e, conseqüentemente, ser compreendido por eles. Assim, essas fórmulas correntes, no caso da interação por *e-mail*, por exemplo, são usadas de acordo com a situação e o objetivo dos interlocutores, ou com a situação à qual se referem ou na qual eles se encontram.

Para que haja uma discussão mais crítica sobre o tema interação, sobretudo com as novas tecnologias da informação, faz-se necessário saber o que, de fato, é interativo no uso do computador e da *Internet*. A esse respeito, Primo (2007) propõe uma nova abordagem de interação mediada por computador sob a perspectiva sistêmico-comunicacional, distinguindo interação “mútua”, de interação “reativa”. O autor parte da observação do relacionamento dos interagentes (seres vivos ou não). Para ele, pode-se considerar interação “tanto (a) clicar em um *link* e (b) jogar um videogame quanto (c) uma inflamada discussão através de *e-mails* e (d) um bate-papo trivial em um chat” (PRIMO 2007, p. 56). Para o autor, a interação “reativa” é apresentada, por exemplo, em (a) e (b) e a interação “mútua” está ilustrada em (c) e (d).

Em nosso trabalho, nos detemos mais profundamente na análise voltada para a interação “mútua” abordando a relação estabelecida entre a professora e os alunos através do gênero digital *e-mail*.

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, diversos pesquisadores afirmam que a interação entre professor e alunos é extremamente importante no desenvolvimento desse processo. Podemos citar Brown (1994, p. 430), que afirma que o bom professor deve ser capaz de motivar a interação dos alunos. Em concordância com ele, Wajnryb (1998, p. 28) lembra que

Já foi dito que não se pode ensinar uma língua – o melhor que se pode fazer é criar as condições adequadas para outras pessoas aprenderem. Parte dessas “condições adequadas” envolve o modo como o professor se relaciona com – ou conduz – os alunos.

Tais ideias nos levam a considerar que ao professor cabe estimular e favorecer essas “condições adequadas” por meio da interação, que, em nosso contexto de pesquisa, conduz-nos a explorar as relações no ambiente virtual, mais especificamente nas trocas de *e-mails* entre a professora-pesquisadora e os alunos.

Além do mais, a frequência da interação escrita em espanhol, através de *e-mails*, pode significar uma melhora no desempenho escrito nesse idioma, por parte dos alunos.

2 Análise dos dados

Foram coletados para este estudo, os *e-mails* enviados por quatro alunos de uma turma de espanhol, mais especificamente do 3º semestre do Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), durante o ano de 2009. Foram ao todo 63 mensagens enviadas por eles à professora-pesquisadora, numa experiência de ensino de espanhol com encontros presenciais, mas com atividades extraclases, através das trocas de *e-mails*.

Por limitações de espaço, nessa publicação, não será possível dar exemplos de todos os *e-mails* enviados pelos sujeitos, mas somente alguns e de um único discente escolhido aleatoriamente. No entanto, quando mostrados de forma quantitativa, apresentaremos os dados dos quatro participantes da experiência.

As mensagens de *e-mails* trocadas na experiência em questão serão apresentadas da seguinte forma: número de *e-mail* por ordem de envio separado por barra da letra indicativa do emissor que, por sua vez, se separa da letra indicativa do receptor por meio de um hífen. Nos casos em que aparecem os nomes dos alunos, serão empregados “pseudônimos”. Por outro lado, não houve a necessidade de fazer o mesmo com a professora já que também é a pesquisadora deste estudo.

Os critérios considerados para a análise dos *e-mails*, neste artigo, são os aspectos relacionados à estrutura do gênero (uso das fórmulas de abertura e fechamento).

2.1 Funções das fórmulas de abertura

Antes de fazermos uma análise mais detalhada sobre as funções das fórmulas de abertura usadas pelos alunos em suas mensagens de correios eletrônicos, vale à pena enfatizar os dados em relação ao número de *e-mails* enviados. Porém, é importante lembrar que, dependendo das expressões escolhidas pelos alunos para iniciar a “conversação” escrita por *e-mail*, uma interação maior pode ter ocorrido, ou não, entre eles e a professora. Em alguns casos, a ausência das fórmulas de abertura, também, pode denotar isso, pois o caráter dialogal do gênero favorece as trocas de mensagens que vão direto ao assunto, sem precisar fazer uma introdução com uma saudação, por exemplo. Neste sentido, o quadro a seguir serve, apenas, para mostrar as escolhas dos alunos sem avaliar posturas mais definidas sobre a interação escrita em questão.

Aluno	Fórmulas de abertura	Total de <i>e-mails</i>
A	9	18
B	4	14
C	2	14
I	12	17
Total absoluto	27	63
Total relativo %	42,8	100

Quadro 01: Resultado geral das fórmulas de abertura usadas pelos alunos.

Observamos no quadro 01 que em pouco menos da metade dos *e-mails* enviados pelos alunos houve a ocorrência de fórmulas de abertura. Apenas vinte e sete mensagens eletrônicas (42,8%) trouxeram essas estruturas, concentradas basicamente em dois alunos.

Quando verificamos esses dados olhando individualmente para cada sujeito, identificamos quais deles preferiram usar essas fórmulas. Constatamos que justo os sujeitos que mais trocaram *e-mails* foram os que mais desenvolveram seus textos, acrescentando as expressões de fórmulas de abertura. Os alunos A e

I as apresentaram, respectivamente, em nove (50%) e em doze (70,5%) de seus *e-mails*, enquanto os alunos B e C as usaram em quatro (28,5%) e duas (14,2%) mensagens eletrônicas, respectivamente.

Após observarmos esses dados quantitativos, analisaremos agora as formas de saudações mais usadas pelo aluno A com o intuito de avaliar os níveis de formalidade da interação no gênero *e-mail*. Seguiremos a classificação apresentada por Crystal (2002, p. 121) adaptada por nós para o contexto desta investigação.

Eis a classificação em ordem alfabética de “a” a “h” que ajudará na identificação desses elementos nos *e-mails* de cada sujeito da pesquisa: a) Saudação genérica (Ex.: Hola); b) Saudação carinhosa (Ex.: Querida...); c) Só o nome de batismo (Ex.: Tatiana); d) Só o apelido carinhoso (Ex.: Tati); e) Só o título (Ex.: Profesora); f) Saudação genérica mais o nome de batismo, apelido carinhoso ou o título (Ex.: Hola, Tatiana/Tati/profesora), g) Saudação carinhosa mais o nome de batismo, apelido carinhoso ou título (Ex.: Querida Tatiana/Tati/profesora); h) Título mais nome de batismo ou apelido (Ex.: Profesora Tatiana/Tati); i) Ausência de saudação.

Observando o quadro 02, verificamos, a seguir, que as saudações utilizadas pelo aluno A na interação escrita com a professora, denotam intimidade e proximidade. Até quando a opção de fórmula de abertura utilizada foi o título, este veio de maneira abreviada “profe” o que revela, em espanhol, carinho e informalidade.

Vejam, a seguir, antes de passarmos para o quadro que traz esses dados de forma codificada, um exemplo de mensagem eletrônica, do aluno A, que retrata esse tipo de interação entre ele e a professora. Destacaremos com tarja cinza, dentro do texto, a fórmula de abertura que denota essa intimidade.

Exemplo 1:

189/A-P
Falta 2 Sexta-feira, 5 de Junho de 2009 3:10 De: A < <i>e-mail subtraído para a não identificação do sujeito</i> > Para: P <tatiprofe10@yahoo.com.br> <div style="background-color: #cccccc; padding: 2px;">Profe Tati</div> no podré ir a la clase en este sábado. Voy viajar. Cuaquier cosa habla por el correo. Mandame los nombres de los libros para leer!? Gracias, hasta luego beso

Ao observarmos o exemplo 1, um *e-mail* enviado pelo aluno A, verifica-se uma interação bastante íntima expressa através da fórmula de abertura “Profe Tati”. O discente, além de usar o título de forma abreviada, se refere à professora não pelo nome de batismo “Tatiana” e sim pelo apelido carinhoso “Tati”. Ao introduzir a mensagem, desta maneira, percebemos que o aluno mostrou-se, de certa forma, próximo/íntimo da professora o que revela uma interação escrita sem grandes distanciamentos.

Passemos, agora, aos dados do aluno A, destacando que tipo de fórmulas de abertura ocorreu, com mais frequência, nas mensagens.

Aluno A (Total: 18 <i>e-mails</i>)									
<i>E-mail</i>	A	B	c	D	e	f	g	h	I
2/A-P						x			
45/A-P					x				
46/A-P								x	
76/A-P						x			
97/A-P								x	
99/A-P	-	-	-	-	-	-	-	-	x
104/A-P	-	-	-	-	-	-	-	-	x
111/A-P	-	-	-	-	-	-	-	-	
133/A-P					x				
136/A-P	-	-	-	-	-	-	-	-	x
162/A-P								x	
182/A-P	-	-	-	-	-	-	-	-	x
189/A-P								x	
235/A-P	-	-	-	-	-	-	-	-	x
242/A-P	-	-	-	-	-	-	-	-	x
254/A-P					x				
260/A-P	-	-	-	-	-	-	-	-	x
267/A-P	-	-	-	-	-	-	-	-	x
Total absoluto	0	0	0	0	3	2	0	4	8
Total relativo (%)	0	0	0	0	33,3	22,2	0	44,4	-
Total geral: absoluto e relativo %	9 (100%)								

Quadro 02: Funções das fórmulas de abertura utilizadas nos *e-mails* enviados pelo aluno A.

Legenda:

a = Saudação genérica.

b = Saudação carinhosa.

c = Só o nome de batismo.

d = Só o apelido carinhoso.

e = Só o título.

f = Saudação genérica mais o nome de batismo, apelido carinhoso ou o título.

g = Saudação carinhosa mais o nome de batismo, apelido carinhoso ou título.

h = Título mais nome de batismo ou apelido.

i = Ausência de saudação.

Ao observarmos o quadro com as fórmulas de abertura mais utilizadas pelo aluno A, verificamos que a informalidade esteve presente na utilização da saudação genérica com o título em oito mensagens (2/A-P; 45/A-P; 46/A-P; 76/A-P; 97/A-P, 133/A-P, 189/A-P; 254/A-P), nas quais este elemento foi

empregado de forma abreviada “profe”, o que já comentamos significar um tratamento afetuoso mais informal na língua espanhola.

As saudações representadas pela letra “h” também significaram carinho para com a professora, três das quatro foram empregadas com a junção do título abreviado mais um apelido carinhoso da professora: “Profe Tati”.

Voltando a falar dos dados quantificados no quadro 02, com apenas duas ocorrências nos *e-mails* do aluno A, a opção de “saudação genérica mais o nome, apelido ou título”, representada pela letra “P”, foi usada de maneira também informal como nos demais *e-mails* comentados. Podemos mostrar como exemplo a fórmula de abertura “¡Hola, Profe!”, usada no *e-mail* “76/A-P” que começa com uma saudação genérica, considerada coloquial e corriqueira na língua em questão, seguida da abreviação da palavra “profesora” do espanhol. O uso desses vocábulos reforça, ainda mais, o tom dialogal das trocas de *e-mails*.

Por fim, encontramos no *e-mail* “111/A-P” um caso particular de fórmula de abertura que não conseguimos classificar de acordo com a nomenclatura proposta por Crystal (2002), por isso não está contabilizada no “Total geral” do quadro anterior. Trata-se do uso de uma expressão de um tratamento bastante informal e comum entre amigas no português falado no Ceará, o vocativo “*Mujjeer*” tradução da palavra mulher. Este tratamento é encontrado em conversas de contextos sociais íntimos entre amigas e na mensagem em questão o sujeito (uma mulher) busca dar este tipo de tratamento na saudação do *e-mail* destinado à professora.

De modo geral, durante a realização dessa experiência, os alunos não usaram fórmulas de abertura em suas mensagens com grande frequência. Somente em vinte e sete mensagens das sessenta e três, em menos da metade, encontramos tais elementos. O mais importante, no entanto, que queremos destacar, trata das escolhas das fórmulas de abertura utilizadas pelos alunos e como essas escolhas interferiram na interação por escrito nos *e-mails* trocados com a professora.

2.2 Funções das fórmulas de fechamento

As despedidas podem ser divididas, basicamente, em dois elementos: uma fórmula de pré-fechamento e a identificação do remetente (ou assinatura). Mas, nem sempre, as duas fórmulas co-ocorrem, conforme mostraremos nos dados dos quadros que se seguem. Antes, porém, vale a pena enfatizar, com o número de *e-mails* enviado pelos alunos, onde exatamente esses elementos ocorreram. Vejamos o quadro 03.

Aluno	Fórmulas de fechamento		Total de <i>e-mails</i>
	Pré-fechamento	Assinatura	
A	15	1	18
B	5	2	14
C	10	8	14
I	5	12	17

Total absoluto	35	23	63
Total relativo %	55,5	36,5	100

Quadro 03: Resultado geral do uso das fórmulas de fechamento pelos alunos.

Observando o quadro 03, verificamos que, dos sessenta e três *e-mails* enviados pelos alunos, pouco mais da metade, 55,5% das mensagens, ou seja, trinta e cinco *e-mails*, apresentaram fórmulas de pré-fechamento (despedidas) e vinte três, 36,5%, trouxeram identificação do remetente (assinatura) no espaço destinado ao texto. Esses números denotam que não houve rigidez quanto aos usos desses elementos formais das correspondências enviadas pelos alunos à professora. Todos deixaram de usar algumas das duas fórmulas de despedida, em alguma mensagem.

Com fins de categorização, identificaremos, a seguir, nos *e-mails* enviados pelo aluno A, as fórmulas de pré-fechamento preferidas por este sujeito. Em um primeiro momento, destacaremos os dois elementos constituintes da despedida: o pré-fechamento e a identificação do remetente (assinatura). Posteriormente, verificaremos quais tipos de pré-fechamento foram usados com maior frequência e quais foram as formas predominantes na maioria das mensagens. Vale destacar, aqui, que houve casos em que os alunos utilizaram, em uma única mensagem, mais de uma fórmula de pré-fechamento.

Aluno A (Total: 18 <i>e-mails</i>)				
<i>E-mail</i>	Fórmulas de fechamento		Pré-fechamento	Identificação do remetente
2/A-P	d	-		X
	a	Amanda		
45/A-P	d	-		
	a	-		
46/A-P	d	Abrazos!	x	
	a	-		
76/A-P	d	Hasta el día 18.04.09 / Buen Festivo! / Bezo	x	
	a	-		
97/A-P	d	Besos, hasta sábado!	x	
	a	-		
99/A-P	d	¡p~	x	
	a	-		
104/A-P	d	≡p~ Besos	x	
	a	-		
111/A-P	d	Hasta Luego...	x	
	a	-		
133/A-P	d	Besos	x	
	a	-		
136/A-P	d	Besos	x	
	a	-		

162/A-P	d	Gracias Profe.. hasta luego. Besos	x	
	a	-		
182/A-P	d	;D	x	
	a	-		
189/A-P	d	Gracias, hasta luego Beso	x	
	a	-		
235/A-P	d	Gracias	x	
	a	-		
242/A-P	d	Gracias, hasta mañana	x	
	a	-		
254/A-P	d	Beso, cualquier cosa grita! =p~ ;D	x	
	a	-		
260/A-P	d	;*	x	
	a	-		
267/A-P	d	-		
	a	-		
Total absoluto			15	1
Total relativo%			83,3	5,5

Quadro 04: Fórmulas de fechamento dos *e-mails* enviados pelo aluno A.

Legenda:

d = despedida

a = assinatura

O quadro 04 serve para ilustrar que fórmulas de fechamento foram utilizadas pelo aluno A. Dos dezoito *e-mails* enviados pelo aluno, quinze (83,3%) contaram com fórmulas de pré-fechamento, enquanto apenas um (5,5%) teve a identificação do remetente. Tal ausência da assinatura, na maioria das mensagens de correios eletrônicos é muito comum, geralmente nas de conteúdos mais informais. Acreditamos que isso ocorra devido aos usuários do gênero considerarem que não haja a necessidade de se identificar através de uma assinatura, uma vez que o nome do remetente já aparece no cabeçalho. Já a recorrência de fórmulas de pré-fechamento foi bem mais frequente. Somente um *e-mail* (45/A-P), o que equivale a 5,5%, não contou com esse elemento no texto.

Observando as fórmulas de fechamento, dos sujeitos da pesquisa, verificamos que essas ocorrências nas mensagens dos alunos não são regularmente frequentes. Isso significa que, de um modo geral, embora essas sejam estruturas que migraram da carta em papel para o suporte digital, observamos que não há uma regularidade no uso desses elementos no gênero *e-mail*. Em outros termos, podemos afirmar que o uso ou não desses elementos não compromete o êxito da comunicação, entre outras coisas, devido ao caráter dialogado do gênero virtual em questão. Os números confirmam isso, pois observamos que, em pouco mais da metade das mensagens escritas pelos alunos (55,5%), houve ocorrência de

fórmulas de pré-fechamento e em somente 38,0% dos *e-mails* ocorreram assinaturas. Com esses dados, comprovamos que os sujeitos da pesquisa, de um modo geral, não deram tanta importância a esses elementos, figurando como essencial, nas interações através das mensagens eletrônicas, o corpo do texto. É o que apresentamos no exemplo 3, ilustrado a seguir, no qual o aluno não usa saudação, vai direto ao conteúdo da mensagem.

Exemplo 2:

136/A-P
<p>Desconsiderar! Domingo, 10 de Maio de 2009 0:25 De: A <<i>e-mail subtraído para a não identificação do sujeito</i>> Para: P <tatiprofe10@yahoo.com.br></p> <p>En un español bien claro: finja que no viu IZquierda escrita ESquierda en mí prueba...a ehiuahaeiuhiuahuae fue una desatención, yo juro! Besos</p>

No quadro a seguir, trataremos, ainda, das fórmulas de pré-fechamento, verificando que funções foram mais utilizadas pelo aluno A. Não consideraremos as mensagens que não apresentaram essas fórmulas. Dentre as fórmulas de pré-fechamento estão, conforme categorias apontadas por Crystal (2002, p.123) e adaptadas por nós para este trabalho, as que denotam as seguintes funções: a) Afeto (Ex.: Besos); b) Gratidão (Ex.: Gracias por todo); c) Expectativa (Ex.: Hasta la vista); d) Intenção comunicativa (Ex.: Ya me contarás si lo ves claro); e) Votos (Ex.: ¡Te deseo un buen festivo!); f) Cortesia formal (Ex.: Atenciosamente).

Observemos os dados, referentes aos pré-fechamentos utilizados pelo aluno A, no quadro que segue:

Aluno A (Total: 18 <i>e-mails</i>)							
<i>E-mail</i>	Fórmulas de pré-fechamento	Funções					
		A	b	c	d	e	F
2/A-P	-	-	-	-	-	-	-
45/A-P	-	-	-	-	-	-	-
46/A-P	Abrazos!	1	-	-	-	-	-
76/A-P	Hasta el día 18,04.09. Buen Festivo! Bezo	1	-	1	-	1	-
97/A-P	Besos, hasta sábado!	1	-	1	-	-	-
99/A-P	¡p~	1	-	-	-	-	-
104/A-P	Beso	1	-	-	-	-	-
111/A-P	Hasta Luego...	-	-	1	-	-	-
133/A-P	≡p~ Besos	2	-	-	-	-	-

136/A-P	Besos	1	-	-	-	-	-
162/A-P	Gracias Profe.. hasta luego. Besos	1	1	1	-	-	-
182/A-P	;D	1	-	-	-	-	-
189/A-P	Gracias, hasta luego Beso	1	1	1	-	-	-
235/A-P	Gracias	-	1	-	-	-	-
242/A-P	Gracias, hasta mañana	-	1	-	1	-	-
254/A-P	Beso, cualquier cosa grita! =p~ ;D	3	-	1	-	-	-
260/A-P	;*	1	-	-	-	-	-
267/A-P	-	-	-	-	-	-	-
Total absoluto		15	4	6	1	1	-
Total relativo %		55,5	14,8	22,2	3,7	3,7	-
Total geral: absoluto e relativo %		27 (100%)					

Quadro 05: Funções das fórmulas de pré-fechamento utilizadas nos *e-mails* enviados pelo aluno A.

Legenda:

a = Afeto

b = Gratidão

c = Expectativa

d = Intenção comunicativa

e = Votos

f = Cortesia formal

Com relação ao tipo de pré-fechamento, dentre os mais encontrados nas mensagens do aluno A, estão as expressões que denotaram afeto, correspondendo a mais da metade (55,5%) dos usos nos *e-mails* do sujeito. Em segundo lugar, foram encontradas ocorrências de fórmulas de pré-fechamento que revelaram expectativa em 22,2% dos casos. E, em terceiro, as expressões que revelaram gratidão em 14,8% nas intenções manifestadas. Empatados, com apenas uma ocorrência cada, os pré-fechamentos de manter intenção comunicativa e o de votos corresponderam a 3,7% cada um.

Nesta análise e observando os dados gerais da pesquisa como um todo, pudemos constatar que as fórmulas de abertura e de fechamento, utilizadas nos *e-mails*, enviados pelos alunos à professora, foram importantes para reconhecer o grau de interação entre os participantes da pesquisa, uma vez que as escolhas que os alunos fizeram ao utilizar tais estruturas denotaram um maior ou menor grau de interação escrita nas trocas dos *e-mails* com a professora.

Podemos enfatizar que predominou a ausência de fórmulas de abertura e de fechamento, exceto no referente às fórmulas de pré-fechamento que estiveram presentes em trinta e cinco *e-mails*, o equivalente a 55,5% do total de mensagens. Estes números, baixos de um modo geral, revelaram uma postura de certo relaxamento por parte dos discentes ao escrever as mensagens eletrônicas “dialogando”

com a professora. Tal postura, no entanto, não é vista como negativa quando se trata da interação através do *e-mail*.

Ao observar os conteúdos das mensagens, percebemos que a opção dos alunos em não utilizar as fórmulas de abertura e de fechamento significou, de um modo geral, o estabelecimento de uma maior interação entre eles e a professora, uma vez que tal característica prevalece nas mensagens eletrônicas mais informais, o que facilitou, no caso deste contexto de pesquisa, uma maior interação.

Vale destacar que nas mensagens, nas quais foram utilizadas fórmulas de abertura, prevaleceram aquelas com saudação genérica mais apelido carinhoso ou título abreviado, “¡Hola, Tati!” ou ¡Hola, prof!”. Poucos foram os casos de fórmulas de abertura com saudação mais nome de batismo “¡Hola, Tatiana!”. As duas fórmulas anteriores revelam maior intimidade na interação dos alunos que as utilizaram com a professora; enquanto a última revelou mais distanciamento e formalidade.

Mesmo quando só o título professora foi empregado, ele apareceu, muitas vezes, de maneira abreviada (“profe.”) o que também significa mais afeto por parte dos alunos ao optarem por esta forma.

A saudação genérica “Hola” pode ser utilizada tanto em contextos formais como informais, por isso a interação, no caso das mensagens que foram introduzidas por esta fórmula de abertura, não fica clara nas análises deste trabalho é necessário que se complemente, em trabalhos futuros, com a análise do corpo do texto principal.

Na utilização da fórmula de abertura com título mais o nome de batismo prevaleceram, mais uma vez, as fórmulas empregadas de maneira abreviada “Profe. Tati”, o que, conforme já comentado, revela intimidade na interação do aluno com a professora.

Só o nome de batismo foi utilizado poucas vezes. Isoladamente, não temos como caracterizar esse tipo de saudação como formal ou informal, uma vez que o que definirá isso será o corpo da mensagem.

Ao tratarmos das fórmulas de pré-fechamento mais utilizadas pelos alunos, verificamos que as mais adotadas por eles foram as que revelaram afeto, dentre as quais podemos destacar: “besos” e “abrazos”. Essas fórmulas de pré-fechamento denotam um relacionamento bastante informal, especialmente a primeira. Em oposição a esse tipo de tratamento mais íntimo, em sete mensagens encontramos fórmulas de cortesia formais “Att.” presentes nos *e-mails* de um único sujeito. As demais fórmulas de pré-fechamento, encontradas nas mensagens dos alunos, expressaram, nessa ordem, gratidão, expectativa, votos e intenção de manutenção da comunicação. Estas só atestam uma maior interação, ou não, dentro do contexto comunicativo, vistos juntamente com o corpo do texto.

Podemos assinalar, a partir desses dados, que, de um modo geral, quantitativamente prevaleceu a interação mais íntima e informal entre os participantes da pesquisa e a professora. Isso caracteriza uma quebra da barreira do relacionamento professor-aluno, no qual se está habituado a certa hierarquia nos contextos de ensino e aprendizagem.

Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo identificar que contribuições o uso do gênero *e-mail* pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, no que concerne ao fortalecimento da interação professor e alunos, através das fórmulas de abertura e fechamento presentes nas mensagens dos *e-mails* dos discentes.

Com base nos resultados apresentados na análise conseguimos identificar quais aspectos das trocas de *e-mails*, especialmente na escrita das fórmulas de abertura e fechamento das mensagens, puderam revelar o fortalecimento da interação professor-aluno.

Quando analisamos as fórmulas de abertura e de fechamento empregadas pelos alunos nos *e-mails*, constatamos que elas não foram tão recorrentes. As saudações estiveram presentes em 42,8% do total, as despedidas apareceram em 55,5% e as assinaturas em 38,0%. No entanto, percebemos que, muitas vezes, a ausência de tais elementos pode caracterizar certo grau de interação, denotando uma maior intimidade com a professora, uma vez que algumas trocas de *e-mails* se assemelharam a “diálogos”, o que não exige, necessariamente, a cada intercâmbio de mensagem, sobre um mesmo assunto, o acréscimo de fórmulas de abertura e/ou de fechamento. Tais “diálogos” geralmente ocorrem em situações onde a interação é mais fluente por ser gerada a partir da intimidade já existente entre os interlocutores, ou então adquirida com a frequência das trocas de *e-mails*.

Ressaltamos, ainda, que o estudo teve implicações pedagógicas, pois cremos que, no contexto de expansão da utilização das novas tecnologias, em especial do computador conectado à *Internet* na vida do cidadão, não é mais possível que os professores e os estabelecimentos de ensino fiquem à margem da sociedade, deixando também os alunos isolados dos usos que se pode fazer desses meios como recursos de aprendizagem. À escola cabe, portanto, facilitar e promover tais tipos de interações de forma a enriquecer o ensino.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Prentice Hall, 1994.

CRYSTAL, D. **El lenguaje e Internet** (Traducción española, Pedro Tena, 2002). Madrid: Cambridge University Press, 2002.

HUMBLÉ, P. H. O uso de corpora no ensino de línguas. Alguns exemplos do português e do espanhol. In: CABRAL, L. G.; SOUZA, P. (Orgs.). **Lingüística e Ensino: Novas Tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001, 157-180.

LÉVY, M. **Computer-assisted language learning: context and conceptualization**. Oxford: Clarendon Press-Oxford University Press, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital, In MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. dos S. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção ao sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, 13-67.

PAIVA, V. L. M. de O. e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C. dos S. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção ao sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp.68-90.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador:** comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: 2. Ed. Sulina, 2007, 56-57

WAJNRYB, R. **Classroom observation tasks:** a resource book for language teachers and trainers. England: University Press, 1998, 28-40.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DA TEORIA AO ENSINO DE LÍNGUAS

Valdecy de Oliveira Pontes

Introdução

No ensino de Língua Estrangeira, geralmente, nos deparamos com a descontextualização no estudo de temas gramaticais. Os livros, segundo afirma Antunes (2007), limitam-se à exposição de uma estrutura gramatical fixa. O professor, muitas vezes, tem conhecimento de Sociolinguística, mas lhe faltam recursos e materiais para aplicá-lo ou faltam pesquisas que reflitam sobre este problema que dificulta o ensino de temas gramaticais. Com isso, o aluno encontra-se limitado, pois o que conhece são estruturas verbais normativas da língua, porque ele não aprendeu, na escola, os usos linguísticos e sim uma fala padronizada.

No tocante ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, há um ponto especial a ser relevado: ao estudar uma nova língua, o estudante dificilmente teria dominado antes qualquer variedade desta língua, ao contrário do estudante de Língua Materna que, no começo de sua vida escolar, já falava alguma variedade de sua língua. Por esta razão, o aluno terá dificuldade de realizar uma interação real em Língua Estrangeira, se ele for submetido a uma abordagem tradicional, exclusivamente regulada pelas normas do uso padrão nas aulas desta língua.

No presente trabalho, assumimos os pressupostos teóricos dos estudos sobre variação e ensino, propostos por Labov (1972; 1978; 2003), bem como o que afirmam os documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas no Brasil; por esse viés, propomos sugestões e examinamos questões que permeiam o ensino da variação linguística. Quanto à forma de apresentação do conteúdo, dividimos nosso texto em duas partes: na primeira, expomos, sucintamente, o referencial teórico adotado, a partir de uma perspectiva aplicada ao ensino; na segunda, apresentamos sugestões e tecemos considerações sobre variação e ensino de línguas.

1 Variação linguística: da teoria à prática

A Sociolinguística estuda a língua a partir do seu contexto social, com o objetivo de descrever como os fatores linguísticos e extralinguísticos influenciam os fenômenos de variação e mudança inerentes às línguas. Os primeiros estudos da Sociolinguística Variacionista surgiram na década de 60, como reação à corrente linguística proposta por Chomsky (1959) na década de 50 - a gramática gerativa, cujo objeto de estudo é a competência de um falante-ouvinte ideal pertencente a uma comunidade linguística homogênea. Segundo Bagno (2007), a Sociolinguística surgiu porque muitos cientistas nos EUA perceberam que não era possível estudar a língua desconsiderando a sociedade em que é falada, pois a língua não é homogênea

e estável, mas está em constante mudança devido às interações sociais. O estudo da variação a que nos ateremos, neste trabalho, foi impulsionado por William Labov (1972; 1978; 2003). O modelo de análise proposto por Labov apresenta-se como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo. Foi, portanto, William Labov quem, mais veementemente, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada, conforme Tarallo (2005).

Para Saussure (1996), a língua é um sistema abstrato, regido por leis próprias, dotado de homogeneidade e de autonomia. Logo, a fala está excluída de sua análise, do que decorre a dicotomia *langue e parole*, sendo a primeira a parte social da linguagem e a segunda individual. Labov (1972) diverge de Saussure e de Chomsky que insistem na homogeneidade da língua e propõe o estudo da estrutura e da evolução da língua no contexto social da comunidade. Segundo Figueroa (1996, p. 71):

[...] quando se diz que a Sociolinguística é o estudo da língua em seu contexto social, isso não deve ser mal-interpretado. A Sociolinguística laboviana não é uma teoria da fala, nem o estudo do uso da língua com o propósito exclusivo de descrevê-la, mas o estudo do uso da língua no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística (*langue*). Quando Labov fala em heterogeneidade, refere-se à variação, mas está interessado na variação que pode ser sistematicamente explicada.

A língua é vista pelos sociolinguistas como dotada de “heterogeneidade sistemática”; a ausência de heterogeneidade estruturada na língua seria tida como disfuncional (conforme Weinreich, Labov e Herzog, 1968, p.101). Partindo do pressuposto de que a língua é heterogênea, concebemos o fenômeno de variação como uma realidade social. A variação significa a existência de distintas possibilidades para a expressão de uma determinada função linguística, ou seja, distintas estratégias, recursos linguísticos ou conjuntos de realizações possíveis dentre os recursos expressivos à disposição. Trata-se de escolhas linguísticas diversas que não afetam o processo de comunicação. Company Company (2003) destaca que a possibilidade de escolha entre uma forma linguística e outra ocorre geralmente:

- (a) entre dois grupos de falantes;
- (b) em um mesmo falante, com a possibilidade de escolha entre duas estruturas;
- (c) na escolha de uma estrutura em uma determinada situação social comunicativa e por outra estrutura em outra situação comunicativa.

De acordo com Labov (1978) as variantes constituem os diversos modos de se dizer a mesma coisa, ou seja, remeter ao mesmo estado de coisas, em um mesmo contexto de interação verbal. Os primeiros trabalhos de análise sociolinguística, que se concentravam no âmbito da Fonologia, evidenciaram que diferentes formas de comunicar, que compartilham o mesmo valor de verdade, apresentam diferenças no tocante aos valores sociais e estilísticos. Este fato dá abertura para críticas em relação à manutenção do mesmo significado nas variantes de uma mesma regra variável.

O estudo sobre as construções passivas e ativas, realizado por Weiner e Labov (1977), acarreta críticas por parte da pesquisadora argentina Beatriz Lavandera (1977) que afirma que cada construção sintática possui seu significado próprio, sendo complicado substituir uma forma sintática por outra preservando o mesmo valor de verdade. Para Lavandera, o estudo sobre a variação linguística fora do âmbito da Fonologia fica comprometido. Ela propõe que a condição de mesmo significado seja ampliada para o que chama de comparabilidade funcional, na qual a existência em um mesmo espaço de formas alternantes ou a troca sequencial de uma forma por outra com o mesmo significado referencial não são livres e nem totalmente condicionadas por fatores extralinguísticos, mas refletem uma escolha funcional do falante tendo em vista atender aos seus propósitos comunicativos. Lavandera critica, também, o fato de que muitas formas que estão fora do campo fonológico não sofrem influências sociais ou estilísticas, apenas linguísticas.

Para responder a essa questão, Labov (1978, p.02) afirma que são variantes os enunciados que possuem o mesmo significado referencial, ou seja, o mesmo significado representacional ou estado de coisas: “dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas têm o mesmo valor de verdade”. O autor ratifica o princípio da equivalência semântica e destaca ser necessário que, como variantes de uma regra variável, se aceitem enunciados que possuam o mesmo valor de verdade, no mesmo contexto, mas não rigorosamente o mesmo significado. Seguindo esta lógica, pode haver diferenças em matizes de sentido, desde que o significado referencial não seja afetado. Labov separa o significado referencial em um nível, considerado como primário, e as funções de identificação do falante e de acomodação do ouvinte em outro nível (secundário) que contemplaria os aspectos sociais e estilísticos. Dessa forma, variantes que portam diferenças de cunho pragmático, podem ter o mesmo significado referencial. Labov (1978) argumenta, ainda, que a Sociolinguística é "sócio" não só porque lida com fatores estilísticos e sociais, mas por analisar a língua como componente social.

Ao verificarmos o funcionamento de uma língua, percebemos que, nos diferentes contextos, ela se apresenta de forma heterogênea, ou seja, apresenta variações. Tarallo (2005) classifica essas variações como: diatópicas (diferenças em função do espaço geográfico); diastráticas (diferenças em função dos aspectos sociais; como sexo, idade, etnia etc.) e diafásicas (diferenças em função da utilização dos diversos estilos de linguagem na comunicação). Para o ensino de Língua Estrangeira, julgamos de vital importância o ensino desses três tipos de variação, principalmente, da variação diatópica, para que o aluno tenha conhecimento da ampla diversidade linguística, por região geográfica.

Considerar o ensino de variantes é relevante porque, segundo Mollica (2007, p.09), “todas as línguas apresentam dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas”. Além disso, a Sociolinguística interessa-se pela função social e comunicativa da língua e vê a língua como fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. Desconsiderar a língua do contexto social acarreta, na escola, um mero estudo de estruturas normativas, deixando de lado os usos linguísticos concretos, por exemplo, um exercício para classificar e desmembrar o sujeito do predicado de uma oração, pode ilustrar atividades pautadas na perspectiva

estruturalista, que privilegia o estudo das relações entre os constituintes de uma estrutura (oração, período etc.).

Além disso, Bagno (2003), com base em estudos sobre o ensino da variação linguística, afirma que a maioria das gramáticas e dos livros didáticos de Português limita-se à utilização de exercícios mecânicos de classificação e de análise sintática de estruturas, sem a devida contextualização para uma prática real de uso, o que revela uma concepção de língua estável e homogênea, distante da realidade linguística. Esse fato, também, é recorrente no ensino de Língua Estrangeira, conforme atestam pesquisas sobre o ensino da variação linguística em Inglês e Espanhol, tais como: Bugel (1999), Santos (2002, 2005), Rodrigues (2005), Kraviski (2007) e Pontes (2009). Essa prática leva o aluno à utilização mecânica das estruturas da variedade padrão que não necessariamente lhe ajudam no momento de produzir um texto, pois ele não consegue adequar essas estruturas ao contexto de sua produção textual (gênero, suporte, tipo). Segundo Labov (1978), alunos norte-americanos que foram expostos durante toda a sua vida estudantil ao Inglês padrão não conseguem reproduzi-lo com sucesso em uma entrevista de emprego de vinte minutos. Labov aponta que um dos fatores que contribui para este resultado é a desvalorização e até o preconceito por parte da escola com relação à variedade falada pelo educando. De acordo com Labov e Harris (1986, *apud* Bortoni-Ricardo (2005, p.181)): “a simples exposição a outro dialeto no domínio da escola ou pela mídia não acarreta mudanças no repertório básico de um falante”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.197), “os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado – a variedade padrão ou variedades não-padrão, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação”. Outra questão, levantada pela referida autora, diz respeito à correção do aluno por parte dos professores. Estes ficam inseguros e não sabem, na maioria dos casos, se devem corrigir ou até mesmo se é adequado falar em erros na sala de aula. Com relação a esse aspecto, Bortoni-Ricardo (2005, p.42) propõe que: “diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença.” Partindo da concepção de não-padrão como qualquer forma que não seja contemplada pela norma culta (gramática tradicional), o professor pode realizar um trabalho de valorização das outras variedades, inclusive, da falada pelo seu aluno, para que este possa interagir em uma comunidade de fala, escolhida por ele.

Neste sentido, se pretendemos que nosso aluno conheça a diversidade linguística da língua que aprende, é necessário apresentar-lhe as distintas variedades linguísticas, pois estas estão imersas nas diferentes culturas que falam uma língua, sendo a escolha das diferentes variantes um dos fatores que caracteriza os indivíduos em uma comunidade de fala. Segundo Soares (2005, p. 17), “é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais”. Na próxima seção, apresentamos algumas questões sobre a variação linguística e o ensino de línguas.

2 O tratamento da variação linguística no ensino de línguas: algumas considerações

O papel do professor no ensino de línguas, na realização de um trabalho que vá além dos limites do ensino da norma padrão da língua, deve estar pautado na diversidade linguística, mostrando aos seus alunos a existência de formas que não estão previstas pela norma, mas que aparecem nos diversos gêneros discursivos e, portanto, são usadas pelos falantes das diversas variedades, nos diferentes contextos. Corroborando esta perspectiva de ensino de línguas, ao tratar do ensino de Língua Materna, Travaglia (1996, p.41) afirma que:

Não cabe o argumento de trabalhar apenas com a norma culta porque o aluno já domina as demais; isso não é verdade, uma vez que o aluno, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina.

Para Bagno (2007, p. 39), “a língua apresentar variação significa dizer... os diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição do falante”, por exemplo, em se tratando do léxico do Português do Brasil: “jerimum” e “abóbora” são palavras usadas para designar o mesmo legume, em regiões diferentes, respectivamente, norte/nordeste e sul/sudeste. Segundo Mollica (2007, p.11), “as variantes são as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente”, por exemplo, a marcação do plural [s] é a variável e as suas possíveis realizações são as variantes: [s] e [Ø], ou seja, a produção ou não do fonema [s]. Por exemplo, o falante poderá dizer: *Os meninos estavam doentes / Os menino estavam doente*. Essas observações seguem a proposta de Labov (1978): dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade constituem variantes de uma mesma variável (regra variável).

Com a Sociolinguística, mais especificamente com a Sociolinguística Aplicada, surgiu o conceito de competência comunicativa, que Travaglia (2002, p.17) define como “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”, tendo aplicação nos diversos contextos de uso real da língua, ou seja, usar a linguagem apropriada para cada situação em que ocorre a comunicação e levar em consideração o interlocutor. Por exemplo, se um aluno está em uma conversa informal com seus amigos usará uma variante da língua distinta da que usaria em uma entrevista de emprego.

Partindo do pressuposto de que a variação linguística constitui uma realidade concreta na comunicação, caberia à escola trabalhar com a variação para que o aluno pudesse ter acesso às diferentes variedades da língua e, além disso, saber em quais contextos sociais pode utilizar-se de cada variante, e não restringir o ensino da língua à norma padrão, pois, conforme Labov (1978), uma análise da variação linguística não constitui uma mera descrição da gramática, e sim uma descrição da língua que vai além dos manuais de gramática. Além disso, segundo Baralo (1999, p.17), a variação linguística é essencial para a competência sociolinguística, nas quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Vale salientar que a competência sociolinguística é elemento indispensável para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa.

Na atualidade, o livro didático ainda é muito utilizado pelo professor de Língua Estrangeira em sala de aula. Essa ferramenta de ensino traz algumas vantagens, conforme Richards (1997): padronização de instruções, estrutura e programa para o curso, qualidade, eficiência e variedade de recursos para o aprendizado. Por outro lado, há algumas desvantagens potenciais destacadas pelo autor supracitado, das quais vale apontar a possibilidade de o livro didático ter uma linguagem irreal, distorcer o conteúdo, não atender as necessidades dos alunos e ser muito caro (no caso de uma instituição de ensino privado).

No tocante aos livros didáticos de Língua Materna, estes deram um espetacular salto de qualidade desde que, em 1996, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Através deste programa, o Ministério da Educação avalia, compra e distribui obras destinadas ao ensino nas escolas públicas. Segundo Bagno (2007), o PNLD é uma instância privilegiada em que os resultados das pesquisas empreendidas nas boas universidades exercem saudável influência na prática pedagógica. Os livros didáticos de Língua Estrangeira caminham para essa mesma realidade, segundo a assessoria de comunicação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além das obras de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, os 13,5 milhões de alunos da 6ª a 9ª séries do Ensino Fundamental da rede pública receberam, no início das aulas em 2011, livros didáticos de Inglês e de Espanhol. Apesar disso, muitas questões com relação à avaliação e produção do livro didático devem ser pensadas, por exemplo, a variação e o ensino. Segundo Bagno (2007), o tratamento da variação linguística, nos livros didáticos de Português no Brasil, continua sendo um tanto problemático. Nas obras, segundo o autor, há uma sincera vontade de combater o preconceito linguístico e de valorizar a multiplicidade linguística, mas falta uma base teórica consistente, e há, inclusive, confusão no emprego de termos e de conceitos que prejudicam muito o trabalho que se faz nos livros didáticos em torno dos fenômenos de variação e mudança. Esta questão também é muito problemática nos livros didáticos de Língua Estrangeira, conforme Pontes (2009). Segundo o autor, nos livros didáticos de Língua Espanhola, analisados por ele, há o predomínio de uma abordagem estruturalista em detrimento de um trabalho efetivo a partir dos efeitos de sentido das diversas formas da língua em contexto comunicativo de uso. Os exercícios e atividades deveriam levar o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, mas o que os livros apresentam são propostas estruturais.

De acordo com Rodrigues (2005), o livro didático de Língua Estrangeira deveria fornecer subsídios para que o aluno pudesse interagir nas diversas situações comunicativas: se a língua tem um caráter heterogêneo, estes subsídios deverão contemplar as variações da língua alvo em função de diversos fatores, como a região geográfica, os aspectos sociais e os contextos. Nesse sentido, seria interessante pensar de que forma se pode articular um trabalho significativo com a variação linguística em sala de aula. No planejamento de suas atividades, o professor pode associar as práticas de linguagem aos diversos gêneros textuais (orais ou escritos). Além disso, deve haver um ajuste coerente em relação à exposição da sua variedade aos alunos e das variedades presentes no livro didático. Caso seja necessário e oportuno, o professor poderá trazer materiais complementares para trabalhar as variedades que não tenham sido contempladas ainda em sala de aula.

Uma implicação fundamental a ser considerada é a postura inter(pluri)cultural a ser adotada, ênfase dada tanto pelas Orientações Curriculares para o Ensino de Línguas (2005) quanto pelo Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (2002)²⁰, este citado teórica e metodologicamente por aquele. Como reflexão final, insistimos na adequação dos materiais didáticos, na viabilidade de mostrar as variedades por meio de um falante real ou possível e na consciência linguística sobre o idioma, fato que também colabora para a percepção de nossas próprias diferenças linguísticas em Língua Materna.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1999, p.47):

A questão da variação linguística em Língua Estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta.

O papel do professor no ensino de línguas, na realização de um trabalho que vá além dos limites do ensino da norma padrão da língua, deve estar pautado na diversidade linguística, mostrando aos seus alunos a existência de formas que não estão previstas pela norma, mas que aparecem nos diversos gêneros discursivos e portanto, são usadas pelos falantes das diversas variedades, nos diferentes contextos.

Considerações finais

O que defendemos é que haja um equilíbrio nas apresentações dos temas gramaticais, estes não devem ser o único foco do ensino, nem ocorrer de forma isolada, servindo-se unicamente de exemplos fixos, que resultam improdutivos para uma aprendizagem efetiva, na qual o aluno se sinta seguro na hora de se comunicar em uma situação real. Nesse sentido, muito se tem insistido no emprego do método comunicativo para o ensino de uma Língua Estrangeira. Esse método apresenta (em sua forma clássica) uma sequência que se pode desenvolver nas aulas de Língua Estrangeira (apresentação de conteúdos, prática e produção livre). No momento de apresentação dos conteúdos, no entanto, não há por que renunciar à compreensão de regras explícitas em um maior ou menor grau de abstração e mediante uma meta-linguagem adequada ao nível dos estudantes para oferecer alguns exemplos, circunscritos ou não ao nível oracional, e, em uma terceira etapa, propor uma série de contextos linguísticos nos quais, de forma imediata, se avalie o grau de compreensão e de internalização das formas de uso da regra.

Com base no que foi exposto, propomos que se consolidem duas etapas distintas, mas indissociáveis, no processo de aquisição da Língua Estrangeira: a interiorização de suas regras e a posterior automatização das mesmas. Neste sentido, duas questões são importantes: a) se pensamos que a proposta de apresentação formal de uma regra pode ser aproveitável no ensino de uma Língua Estrangeira, em que momento será oportuno introduzi-la. b) com relação à meta-linguagem ressaltamos que a explicação

²⁰ O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), produto com mais de dez anos de investigação por parte de especialistas em Linguística, supõe um ponto de referência a respeito da metodologia de aprendizagem e ensino das línguas vivas. Este documento proporciona uma base comum para a elaboração de programas e avaliação docente na Europa.

pragmático-discursiva pode ser a mais facilmente compreensível para que os alunos se aproximem à compreensão do funcionamento das estruturas linguísticas.

Referências

ANTUNES, I. **Gramática e o ensino de línguas**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. 26 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós cheguem na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** Trabalhos de Linguística Aplicada, 33, Campinas, Unicamp/IEL, 1999.

FIQUEROA, E. **Sociolinguistic Metatheory**. Language & Communication Library. Vol. 14. Oxford: Pergamom, 1996.

INSTITUTO CERVANTES. **Español una lengua viva**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.

KRAVISKI, E. R. A. **Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Letras - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. **Sociolinguistic Working Paper**, 44. Texas, 1978.

_____. Some Linguistics Principles. In: PAULSTON, C; TUCKER, G.R. (Orgs.) **Sociolinguistics: The essential readings**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2003.

LAVANDERA, B. **Where Does de Sociolinguistics Variable Stop?** **Language Society**, Printed in Britain, 1977.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 3edição. São Paulo: Contexto, 2007.

PONTES, V. de O. **Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva**. Monografia apresentada no Curso de Especialização em Linguística Aplicada da Faculdade 7 de setembro, Fortaleza, 2009.

RICHARDS, J. C. **The role of textbooks in a language program.** New Routes, n. 4, abril, 1997.

RODRIGUES, D. S. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa.** 2005. 83f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

SANTOS, H. S. **O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras.** In: Anales del II congreso brasileño de hispanistas, 2002, São Paulo.

_____. **Quem sou eu? Quem é você? Será que agente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM – FFLCH – USP. Inédita, 2005.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17ª Ed. São Paulo: Ática, 2005.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística.** 7ª. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **O ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 1996.

WEINREICH, W.; LABOV, W; HERZOG, M. Empirical Foundations for Theory of Language Change. In: LEHMANN, P.; MALKIEL, Y. (Orgs.). **Directions for Historical Linguistics.** Austin: University of Texas Press: 95-188, 1968.

O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE METODOLOGIA DE E/LE²¹

Regiane Santos Cabral de Paiva

Esclarecendo a situação

Temos percebido, pela nossa experiência como professora de espanhol do ensino superior em contato com professores de espanhol da rede básica de ensino, que parte destes profissionais ainda se intimida em empregar o Texto Literário (TL) durante suas aulas, pois, segundo eles, este tipo de texto é muito “difícil”. Esta afirmativa foi reforçada ao encontrarmos, em trabalhos como os de Santos (2007); Santos, Carlantonio da Rosa e Barroso (2004); Lozano (2007) e Silva (2011), pesquisas - sobre o uso do TL em aulas de língua na educação básica - que apontam para o uso desse tipo de texto como pretexto para se trabalhar questões gramaticais ou para o estudo de interpretação ou o do léxico e ainda reafirmam que os professores investigados são conscientes da importância desse texto para o ensino de língua, mas não sabem como proceder em sala de aula.

Em virtude dessas ocorrências e levando em conta o contato que mantivemos com professores da Educação Básica em cursos de capacitação providos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, fomos levados a inferir que, se há essa lacuna na Educação Básica, é porque, possivelmente, não há espaço para esta abordagem nas disciplinas de formação de professor de língua espanhola em nível superior.

Movidos por esta inquietação, nos sentimos responsáveis em procurar investigar em um curso superior, se o TL não é tratado em disciplinas de formação como uma ferramenta que favorece o ensino e a aprendizagem da língua espanhola enquanto língua estrangeira. Como somos professores do curso de Letras/espanhol da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), decidimos escolhê-la como universo da nossa pesquisa. Assim, a partir da grade curricular deste curso, escolhemos, dentre as disciplinas ofertadas, as de metodologia I e II do espanhol para investigarmos qual o espaço reservado nelas para se discutir a importância que o TL tem para o ensino de língua espanhola. Para isto, tomamos como *corpus* os Programas Gerais das Disciplinas (PGDs) de Metodologia I e II a fim de investigar de que modo esses programas dedicados à formação do professor, nesta habilitação, contemplam o texto literário no seu plano de ação. Ressaltamos que dentre as disciplinas ofertadas no curso, nos pareceu viável escolhermos as de metodologia porque acreditamos que elas se posicionam (ou deveriam se posicionar) frente à seguinte prática: levar o futuro professor a pensar sobre ‘o que fazer’ e o ‘como fazer’ com os conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas anteriores.

Depois de analisar os PGDs, sentimos a necessidade de compreender como se processou a sua materialização. Por esse motivo, realizamos entrevistas gravadas com os três professores que ministraram essas disciplinas na UERN para entendermos melhor a organização desses programas e explorar, com

²¹ Espanhol Língua Estrangeira.

maior detalhe, qual o lugar reservado para o texto literário no conteúdo programático. Afinal de contas, é o professor da disciplina que valida o conteúdo mediante suas práticas e concepções.

1 O papel do texto literário para as aulas de E/LE

O estudioso espanhol, Fillola (2007), tem desenvolvido trabalhos no sentido de valorizar os materiais literários nas aulas de língua estrangeira, acentuando seus dois constituintes: um funcional (visto, por exemplo, como um expoente cultural, um recurso motivador e estimulante para a compreensão da variedade discursiva, um recurso que apresenta a diversidade sociocultural, entre outros); e outro didático, dividido em objetivo geral e objetivo de formação:

Objetivo geral: ampliar as competências, as habilidades e as estratégias comunicativas (compreensão e expressão oral e escrita) do aprendiz. Objetivos de formação: desenvolver as habilidades que intervêm na leitura, de modo que o processo cognitivo de acesso à construção do significado do texto seja em si mesmo um procedimento ativo e significativo de aprendizagem; ampliar os conhecimentos comunicativos sobre a variedade de usos a partir das diversificadas propostas linguísticas (normativas e pragmáticas) que aparecem nos materiais literários; inferir conhecimentos (funcionais, comunicativos...) a partir de situações comunicativas e atos de fala que aparecem nos textos literários; transferir à competência comunicativa os conhecimentos que o aprendiz tenha aprendido e/ou inferido dos materiais literários e usar-los funcionalmente na comunicação cotidiana; obter informação de diversos tipos (cultural, linguística, literária...) segundo se polarize a atenção em uns ou outros aspectos ou conteúdos que contribua para o texto. (FILLOLA, 2007, p. 111)²²

É preciso levar em conta, portanto, que a concretização dos objetivos didáticos deverá estar relacionada à perspectiva metodológica e com aspectos centrados nos conteúdos curriculares.

Tendo em vista os dois objetivos acima propostos por Mendonza Fillola (2007), entendemos que o professor de línguas deve perceber, acima de tudo, que o texto literário “[...] registra a evolução da ciência, da técnica, da jurisprudência, da política, da educação, da ética, da estética... [...]”²³ (TENORIO; REYZÁBAL, 1992, p. 32). Esses autores também apontam que esses textos podem relacionar retrocessos e avanços culturais, pois os discursos encontrados neles revelam o mundo. Outro aspecto importante, é que encontramos em cada texto literário um registro da estrutura linguística da língua em questão e isso contribui, consideravelmente, para o seu aperfeiçoamento. Por essa razão, o texto literário não pode ser considerado privilégio único de quem estuda Literatura como uma disciplina, mas de todos os alunos,

²² Objetivo general: ampliar las competencias, las destrezas y las estrategias comunicativas (comprensión y expresión oral y escrita) de aprendiz. Objetivo de formación: desarrollar las habilidades que intervienen en la lectura, de modo que el proceso cognitivo de acceso a la construcción del significado del texto sea en sí mismo un procedimiento activo y significativo de aprendizaje; ampliar los conocimientos comunicativos sobre la variedad de usos a partir de las diversificadas propuestas lingüísticas (normativas y pragmáticas) que aparecen los materiales literarios; inferir conocimientos (funcionales, comunicativos...) a partir de situaciones comunicativas y actos de habla que aparecen en los textos literarios; transferir a la competencia comunicativa los conocimientos que el aprendiz haya aprendido y/o inferido de los materiales literarios y usarlos funcionalmente en la comunicación cotidiana; obtener información de diversos tipos (cultural, lingüística, literaria...) según se polarice la atención en unos u otros aspectos o contenidos que aporte el texto. (FILLOLA, 2007, p. 111). (Todas as traduções deste artigo são de responsabilidade da autora)

²³ “[...] registra la evolución de la ciencia, de la técnica, de la jurisprudencia, de la política, de la educación, de la ética, de la estética... [...]” (TENORIO; REYZÁBAL, 1992, p. 32)

especialmente aqueles em contato com a língua estrangeira, já que esse tipo de texto, quando aparece nessas aulas (selecionado de acordo com os objetivos de aprendizagem específicos), é considerado um material real, já que “[...] compreende dados-chaves de valor cultural, de ordem pragmático y sociolingüístico.”²⁴ (FILLOLA, 2007, p. 68).

A partir dessas questões, podemos considerar que o uso do TL, além de vincular contribuições de competência literária, amplia a competência linguística do estudante e “[...] em sua leitura, as habilidades e estratégias linguísticas realizam os saberes referidos aos aspectos normativos e pragmáticos”²⁵ (FILLOLA *apud* GUILLÉN, 2002, p. 117). Outra questão significativa, é que o texto literário abre caminhos para usos diferentes da língua, pois não limita o uso padrão como se vê em muitos manuais didáticos, mas sim, permite uma complexa atividade cognitiva de construção de sentido e de atribuição de interpretações, de reconhecimentos de elementos, de formas, de relações. Além disso, como afirma Albadalejo (2007, p. 6):

[...] textos literários oferecem como input de língua para desenvolver as quatro habilidades lingüísticas fundamentais na aquisição de uma língua; compreensão leitora, compreensão auditiva, expressão oral e expressão escrita dentro de um contexto cultural significativo²⁶.

Ampliamos essa discussão acrescentando cinco fortes razões para incluir a literatura²⁷ em aulas de E/LE, conforme apontou Albadalejo (2007). Primeiro, os temas literários apresentados em seus textos possuem um caráter universal, fazendo com que o texto se aproxime do mundo do aluno. Segundo, a literatura é um material autêntico, logo, não foi desenvolvida para fins específicos e que, portanto, o aluno pode enfrentar amostras de língua dirigidas a falantes nativos. Terceiro, a carga de valor cultural que a literatura apresenta, acarreta em um benefício para a transmissão de códigos sociais e de conduta da sociedade onde se fala a língua meta. Quarto, oferece uma ampla riqueza linguística, tanto pelo vocabulário, como pelas estruturas sintáticas, variações linguísticas e estilísticas e formas de conectar as ideias. Por último, o poder que dispõe em envolver o leitor para que se crie um compromisso pessoal com a obra (ou o texto) que lê.

Afinal, por que toda essa atenção voltada para o TL? Diríamos que ele é bastante ousado, pois transita em todos os âmbitos compreendidos na articulação dos conteúdos de língua; navega por inúmeros temas; se estrutura e se organiza em várias formas e se constrói sob várias perspectivas. Podemos afirmar que o TL é um “ponto de encontro dos resultados de diversos fenômenos de linguagem, procedimentos estilísticos, etc.; o ponto de encontro das influências histórico-políticas-culturais.”²⁸ (TENORIO; REYZÁBAL, 1992, p. 43).

²⁴ aporta datos claves de valor cultural, de orden pragmático y sociolingüístico.” (FILLOLA, 2007, p. 68).

²⁵ en su lectura, las habilidades y estrategias lingüísticas ponen en marcha los saberes referidos a aspectos normativos y pragmáticos.” (FILLOLA *apud* GUILLÉN, 2002, p. 117)

²⁶ “textos literarios ofrecen como input de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo”.

²⁷ Entende-se aqui a literatura como TL.

²⁸ “punto de encuentro de los resultados de diversos fenómenos de lenguaje, procedimientos estilísticos, etc.; el punto de encuentro de influencias histórico-político-culturales.” (TENORIO; REYZÁBAL, 1992, p. 43).

Com base nessas informações, entendemos que o estudante, futuro professor de LE, precisa saber, através de discussões em disciplinas de formação, que por meio do TL ele poderá mostrar aos seus futuros alunos que este texto estimula os processos cognitivos de elaboração de interpretação e criticidade; realiza inferências a respeito das construções linguísticas; desenvolve a competência comunicativa; complementa os conteúdos referentes ao domínio da língua estrangeira, além de dar a conhecer os aspectos inerentes à cultura, à política, ao social, à moral e aos fatores sociolinguísticos ou estéticos do texto.

2 Afinal, qual o espaço do TL nos PGDs de metodologia e na ação dos professores?

Como nosso interesse era investigar o lugar destinado ao estudo do texto literário (TL) nas disciplinas de metodologia I e II do espanhol na UERN, achamos viável determos nossa atenção sobre o conteúdo programático de cada programa. Desses conteúdos programáticos apresentados pelas disciplinas de metodologia I e II do espanhol da UERN, percebemos que sobressaíram como elementos norteadores para o ensino e aprendizagem dessas disciplinas: os métodos de ensino de LE; os materiais e manuais didáticos e os documentos oficiais dedicados ao ensino de LE.

Explicitamente, não encontramos nada que confirmasse o estudo do TL como um dos assuntos tratados nos conteúdos. No entanto, insistimos em vasculhar as entrelinhas de cada um desses tópicos norteadores a fim de verificar se realmente não haveria alguma possibilidade do TL ser discutido dentro dessas disciplinas.

Quando nos detivemos nos métodos e enfoques, notamos, por exemplo, que no método gramática e tradução o texto literário é tido como “modelo de língua culta” e, a partir da tradução dele, se extrai o aprendizado do vocabulário (estudo do léxico) e a descrição linguística da língua a ser estudada. Quer dizer que, nesta instância, o texto literário não é visto como fonte de estímulo linguístico e cultural, anulando qualquer finalidade comunicativa. O método direto, como se centra na aquisição da língua meta de maneira intuitiva, considera que o aprendizado é adquirido através da conversação, como em língua materna; ou seja, havia uma primazia da língua falada sobre o predomínio dos textos escritos. Portanto, o uso do TL neste método é nulo. No método audiolingual, os textos se apresentam na forma conversacional e têm a função de introduzir as estruturas gramaticais que constituem o objetivo da lição. Assim, o texto se restringe à representação da oralidade através de diálogos elaborados para o manual didático.

Quanto ao segundo elemento norteador (materiais e manuais didáticos), não detectamos nenhum tópico específico que contemplasse o TL enquanto material didático. Mas, será que não há espaço mesmo? Não seria o TL um tipo de material didático? Inclusive, conforme o proposto por Fillola (2007), este texto tem sua própria entidade como material didático porque é fruto da criação linguística; reflete e reproduz a diversidade de usos, de modalidade de discurso e de situações de interação verbal; mostra os diversos registros, de variedades sociolinguísticas e convenções expressivas para ampliar o conhecimento e as competências linguística, comunicativa, pragmática, sociocultural etc., através dos recursos expressivos.

Além disso, Vilaça (2009, p. 5), ainda considera outra definição proposta por Salas: a de que os materiais são “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”. Assim, entendemos que o TL tanto auxilia o professor quanto o aluno no processo ensino-aprendizagem de uma LE.

Verificamos também, por meio da fala de um dos professores entrevistados (E1), que realmente o TL não é sequer discutido como material autêntico para as aulas de espanhol nem como ferramenta para o desenvolvimento da competência comunicativa, apesar dele saber das contribuições que este tipo de texto traz para o ensino:

(E1): por mais que estudem um método comunicativo na universidade, mas o texto que eles estão analisando geralmente são textos ah narrativos, argumentativos e não inclui o texto literário e nós sabemos que através do texto literário, além do aluno poder fazer toda a análise eh de léxico e gramática ele pode conhecer também outra cultura né, outras realidades também, inclusive quebrar certos preconceitos pré-estabelecidos que existem, então eu acho que a função da literatura no ensino da língua espanhola seria esse, que o aluno pudesse conhecer também eh, além dos aspectos literários que a obra pode oferecer conhecer um pouco mais é acerca da cultura não é, eh então seria útil também a utilização da literatura na: nessa disciplina.

Diante dessa resposta, insistimos em perguntar a E1 se, mesmo sabendo das atribuições dadas ao TL, ele o incluía como tema de discussão nas disciplinas:

(E1): Não, infelizmente, eh nós não encontramos nem na ementa nem no programa inclusive na literatura que nós encontramos sobre metodologia não há nenhuma referência com relação à literatura.

Isso nos leva a crer que o programa ainda aprisiona muito a condição da disciplina e manipula as ações do professor que, muitas vezes, se vê obrigado a seguir os elementos constitutivos propostos no programa. Sabemos que a ementa é fixa, porém o professor tem a liberdade de condicionar os conteúdos de maneira que atenda as atuais investigações no rumo do ensino de língua sem perder a ementa de foco.

No que diz respeito aos documentos oficiais (PCNs: “Linguagens, Códigos e Suas metodologias”, Orientações Curriculares Nacionais- OCNEM e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas- QECR) propostos em um dos programas de metodologia, resta-nos verificar se o TL se configura em algum deles.

Os PCNEM (2000) voltados para o ensino de Línguas Modernas proporcionam uma visão ampla das possibilidades dos usos de linguagens por meio das variedades linguísticas e apontam como competências a serem desenvolvidas nos alunos de Ensino Médio a ‘Representação e comunicação’; a ‘Investigação e compreensão’ e a ‘Contextualização sociocultural’. No entanto, precisamos mencionar que, verificando as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa (LP), esse documento menciona como habilidade: recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. Com base neste ponto, nos questionamos: porque mencionar o

TL em língua materna e não citá-lo para estes mesmos fins em línguas modernas estrangeiras? Neste caso, se o professor de LE pensar em debruçar-se tanto nas orientações destinadas a LE quanto nas de LP, certamente poderá aproveitar esta orientação para a sua prática.

Entretanto, nas OCNEM (2008) não há explicitamente nenhum ponto voltado para o trato com o texto literário nas aulas. Mas, subentendemos que, se as competências dizem respeito ao desenvolvimento comunicativo, à compreensão oral e leitora, à produção oral e escrita, bem como à competência (inter)pluricultural, o texto literário fornece substância para o desenvolvimento de cada uma delas. Inclusive, valendo-nos dos estudos de Jouini (2008), afirmamos que, através do texto literário, o professor tem a oportunidade de complementar o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira em diferentes vertentes.

Observando o exposto no QECR (2001), notamos que, na seção (4.6), há um espaço reservado para a apreciação do texto nas aulas de línguas. Sobre a definição de texto, afirma que:

o termo 'texto' denomina qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam. [...] tem muitas funções diferentes na vida social e apresentam, conseqüentemente, diferenças na forma e na substância. (QECR, 2001, p.136).

Depois de apresentar o conceito, o documento trata de oferecer explicações em torno do texto e dos seus canais de comunicação, dos seus tipos e o papel dos textos para a compreensão e produção da oralidade e da escrita. Na seção 4.3 (Tarefas comunicativas e finalidades), há um tópico que trata da questão estética da língua. Foi somente aqui que encontramos informações sobre o material literário: “Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afetivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas”. (QECR, 2001, p. 89). O estudo do texto literário nestes pressupostos está relacionado à compreensão e à produção escrita nos níveis mencionados. Sendo assim, supomos que, de alguma maneira, o professor da disciplina, tomando como base as informações dispostas nesse documento no qual ele diz pautar-se, poderia inserir o texto literário para tratar das questões metodológicas para o ensino de língua.

Mesmo diante dessa suposição, precisamos nos certificar se, de alguma forma, os conteúdos da disciplina de metodologia oportunizam a discussão sobre o papel do TL para as aulas de ensino-aprendizado de E/LE. Por essa razão, indagamos outro professor entrevistado (E2) a fim de saber se ele contemplava estudos ou investigações relacionados ao texto literário como ferramenta de ensino de E/LE e obtivemos a seguinte resposta:

(E2): Então, o ensino de literatura não tá escrito na proposta né, eh e quando eu ofereci a disciplina né, eu já disse pros alunos que a proposta pedagógica era a construção, né do conhecimento, eh do conhecimento assim em relação às metodologias de ensino. Então nós veríamos primeiro alguns documentos básicos né, quem regem o ensino de língua estrangeira no Brasil.

Por meio dessa assertiva, fica claro que, como não é proposta do PGD discutir literatura, o trabalho com o TL fica de fora do conteúdo. No entanto, se dará espaço para a apreciação dos documentos básicos que regem o ensino de LE quando estes deveriam ser discutidos nas disciplinas de estágio supervisionado. Porém, quando indagado sobre a importância que o material literário tem para o ensino de E/LE, o professor E2 fez a seguinte ressalva: “eu acho que ensinar literatura é ensinar língua [...]”.

Em um dos PGDs de metodologia, na parte dedicada ao conteúdo programático, encontramos uma possibilidade – ainda que remota - de encontrar vestígios do TL como conteúdo de ensino nesta disciplina de formação, quando se inscreve o tópico: Texto e discurso no ensino de E/LE: concepções e implicações. Como por meio deste enunciado não temos a segurança desta abordagem, nos reportamos à entrevista com o professor desta disciplina (E3) a fim de extrair maiores detalhes a respeito. Quando o indagamos se o texto literário era incorporado na sua proposta de conteúdo, nos respondeu que:

(E3): Ah, sim. A literatura tá incorporada em menor escala. Ela não tem, nessa disciplina específica, ela não tem um espaço, eh, tão grande não é, ela tá por ali servindo como suporte para o trabalho com todas as outras destrezas. E eu acho que a principal proposta pedagógica que eu utilizo ali, é a proposta mesmo da:: reflexão em torno da, em um primeiro momento, da reflexão em torno da, de material didático no Brasil, mas principalmente uma atividade muito prática, uma disciplina prática, de elaboração mesmo, onde o menino vai lá e vai trabalhar com a elaboração de itens, de prova, de material didático, de TD, de tudo que é de material em si. (grifo nosso).

Apesar dessa assertiva, percebemos que a questão da análise e da elaboração do material didático é reforçada como eixo central da disciplina, apesar de o professor afirmar que emprega em menor escala o material literário como suporte para o desenvolvimento das destrezas. A partir disso, fica claro que o professor da disciplina não entende que o TL poderia ser empregado como material didático em aulas de língua.

Não satisfeitos, persistimos no assunto e perguntamos se ele confirmava que o texto literário deveria servir como ponto de partida para o aprendizado de elementos gramaticais, estruturais e para uma aplicabilidade da oralidade, da leitura e da prática auditiva. O professor (E3) nos confirma essa assertiva e ainda acrescenta: “Sim, e eu acrescentaria a questão da cultura. Eu acredito muito que o texto literário como sendo veiculador da cultura”. Aproveitamos essa colocação e perguntamos se essa forma de trabalho era consolidada nessa disciplina:

(E3): Com certeza. Principalmente porque eu acredito que como estamos num contexto, eh não original, não é, num contexto:: não real, a gente tá ali simulando uma situação e então eu acho que trazer o texto literário pra sala de aula é tentar aproximar a cultura desses alunos. (grifo nosso).

A respeito dessa observação, notamos que foi unânime a opinião dos professores entrevistados ao aproximar o TL do universo cultural. E realmente é oportuno, haja vista a colocação da pesquisadora

Lozano (2007) ao afirmar que este tipo de texto possui uma rica gama de registros e dialetos enquadrados em um marco social, sendo ao mesmo tempo, testemunha de sua época, espelho da cultura e das formas de vida da coletividade falante dessa língua. Apesar disso, limitar a sua contribuição somente ao contexto cultural ainda é pouco, pois o TL estimula os processos cognitivos de elaboração de interpretação e criticidade; permite realizar inferências a respeito das construções linguísticas; desenvolve a competência comunicativa; complementa os conteúdos referentes ao domínio da língua estrangeira, além de dar a conhecer os aspectos inerentes à cultura, à política, ao social, à moral e aos fatores sociolinguísticos ou estéticos do texto.

Que venha o parecer final

À medida que fomos analisando os programas de metodologia I e II do espanhol do curso de Letras/língua espanhola da UERN, percebemos que eles possuíam o seguinte tripé: Métodos de ensino de LE; Materiais e manuais didáticos e os Documentos oficiais para o ensino de LE. Observando as disciplinas de metodologia I, confirmamos que elas trataram, especificamente, dos métodos e enfoques, enquanto as de metodologia II se dedicavam aos documentos oficiais e aos materiais didáticos em LE.

Com base no analisado, constatamos, explicitamente, que os programas dessas disciplinas não contemplam o TL em seu plano de ação e, ainda que busquemos nas entrelinhas das outras propostas, como os métodos de ensino de LE, materiais e manuais didáticos e os documentos oficiais, não há nenhum direcionamento específico que indique sua contribuição para o ensino de E/LE. No entanto, pela perspectiva de ensino-aprendizagem a que se propõem esses documentos e pela definição de materiais didáticos, pressupomos que o professor incluiria como assunto do programa, o papel que o TL desempenha em aulas de espanhol. Todavia, observando o discurso desses entrevistados, percebemos que eles reconhecem a importância deste tipo de texto, inclusive o relacionam com a aquisição do conhecimento cultural da língua, mas não o inserem como contraponto para os conteúdos por acharem que as ementas não abrem margem para isso. Questiono, quando a ementa de metodologia I propõe: “Estudo teórico e prático sobre as principais abordagens para o ensino de línguas estrangeiras, aplicadas ao ensino de Língua Espanhola” por que nas discussões dos métodos não se discute a nova configuração do TL para o ensino de línguas confrontando com o método gramática tradução? Em metodologia II quando se coloca: “Didática da língua espanhola. Análise, seleção, adaptação e produção de material didático para o ensino da língua espanhola” por que desconsiderar o TL enquanto material didático? A partir dessas inquietações esperamos promover uma reflexão seguida de ação para a prática das disciplinas de metodologia em língua espanhola a fim de que o literário possa ser discutido enquanto ferramenta de ensino e aprendizado de uma língua estrangeira.

Referências

ALBADALEJO, M. D. G. Cómo llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la Práctica. In: Marco ELE. **Revista de didáctica ELE**. N° 5, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/921/92100503.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica- Língua estrangeira, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias-PCNEM (Parte II)**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível no portal do MEC em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

CARLANTONIO DA ROSA, A. P.; BARROSO, V. M. dos T.; SANTOS, A. C. Da teoria à prática o texto literário no ensino de E/LE. **Anais do VIII Congresso nacional de Linguística e Filologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno06-06.html>>. Acesso em: 18 set. 2011.

FILLOLA, A. M. La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: GUILLÉN, C. **Lenguas para abrir camino**. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia Y Deporte. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. p.113-166, 2002.

_____. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. Barcelona: I. C. E. Universitat de Barcelona, 2007.

JOUINI, K. El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: Propuestas Y Modelos De Uso. **Íkala- revista de lenguaje y cultura**. Vol.13, nº 20, 2008, p. 121-159. Disponível em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2684/2144>>. Acesso em: 18 set. 2011.

LOZANO, M. J. B. El texto literario como recurso didáctico en el aula. **Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE**. Mayo 2007. Disponível em: <http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=104:blazquez-mj-el-texto-literario-como-recurso-didactico-en-el-aula&catid=26:articulos&directory=2>. Acesso em: 18 set. 2011.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/GAERI. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** - Aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001.

SANTOS, A.C. A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de Espanhol como língua estrangeira. In: FERRREIRA, A. M. C; JUNGER, C. S. V.; SANT'ANNA, V. L. A. (Orgs.). **Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Rio de Janeiro; UERJ/ABH/CNPQ, 2007, p. 374-380.

SILVA, G. M. **O uso dos textos literários nas aulas de espanhol no ensino médio nas escolas públicas de Fortaleza**: relação entre a crença e a prática docente dos egressos da UECE. 2011. 312 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Fortaleza, CE.

TENORIO, P.; REYSÁBAL, Mª V. **El aprendizaje significativo de la literatura**. Madrid: La Muralla, S.A., 1992.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: DEFINIÇÕES, MODALIDADES E PAPÉIS (UNIGRANRIO). **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**. V.VIII, N° XXX, Jul-Set 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>>. Acesso em: 08 out. 2011.

MULHERES NO ENGENHO DE JOSÉ LINS DO REGO: APONTAMENTOS DE LEITURA

José Vilian Mangueira

Fruto de um contexto literário conhecido como o Romance de 30, a obra de José Lins do Rego (1901 – 1957) teve grande aceitação em sua época e, com o passar dos anos, continua ganhando mais destaque. O escritor nasceu no Engenho Corredor, localizado na região geográfica do Nordeste que immortalizou em seus escritos. Seus primeiros trabalhos apareceram na Revista *Arcádia*, produzida pelos alunos do Colégio Diocesano Pio X, em João Pessoa, onde o escritor fez seus estudos preparatórios. Já formado em Direito, na cidade de Recife, José Lins do Rego ligou-se a um grupo de escritores envolvidos em movimentos literários de vanguarda, como Gilberto Freyre, Olívio Montenegro e Osório Borba. Nos outros lugares onde morou, Maceió e Rio de Janeiro, o escritor fez amizades com outros autores, a exemplo de Graciliano Ramos, e participou ativamente da vida literária dessas cidades. Ao se referir ao trabalho desse escritor, Alfredo Bosi afirma que:

[José Lins do Rego] soube fundir numa linguagem de forte e poética oralidade, as recordações da infância e da adolescência com o registro intenso da vida nordestina colhida por dentro, através dos processos mentais de homens e mulheres que representam a gama étnica e social da região (BOSI, s/d, 448 – 449).

Focalizando principalmente uma região específica do Brasil, o Nordeste, com seus problemas, tipos humanos, falares e costumes, José Lins ficcionalizou o ambiente regional nordestino valorizando suas características singulares. Alguns de seus romances, aqueles inseridos no Ciclo da cana-de-açúcar – *Menino de engenho*, *Doidinho*, *Banguê*, *Usina* e *Fogo morto* (cf. AZEVEDO, 1991, p. 221), focalizam a chamada várzea do Paraíba, com seus engenhos de açúcar. Dessa mesma região, mas distanciando-se, um pouco, dos engenhos, surge o romance *Pureza*. Outros, os romances *Pedra Bonita* e *Cangaceiros* dão destaque à parte nordestina conhecida como Sertão. Há, ainda, os que focalizam o Litoral nordestino, como é o caso de *Moleque Ricardo* e *Riacho Doce*. Este último romance, diferentemente de todos os outros, tem como cenário de parte de sua narrativa um outro país, a Suécia. Todavia, obras como *Água-Mãe* e *Eurídice* fogem à ambientação nordestina. *Água-Mãe* tem como espaço a região de Cabo Frio, no interior do Rio de Janeiro, e *Eurídice* se passa na capital carioca. Mesmo nestas últimas obras, “não é difícil reconhecer traços fatalistas de quem viveu até o fundo o drama de uma decadência social e o incorporou para sempre à sua visão do mundo” (BOSI, sd, 452). Assim sendo, é possível afirmar que, mesmo fugindo do ambiente do Nordeste, José Lins não se livra das influências desta parte do Brasil, ao criar obras cujo cenário se distancia do lugar onde nasceu o escritor. Na verdade, todos os romances de José Lins do Rego têm como cenário os lugares onde morou e/ou trabalhou o escritor: a região dos engenhos da Paraíba, a capital de Pernambuco, as praias de Alagoas, a cidade de Cabo Frio, o Rio de Janeiro. A Suécia foi visitada pelo escritor em uma de suas viagens pelo exterior.

Uma característica que marca a obra do escritor José Lins do Rego é a exploração de um sistema social movido pelo poder do patriarcado. Seus romances focalizam uma sociedade cujo mando é do homem e, principalmente, do senhor com poderes dentro e fora de casa. A focalização do sistema patriarcal faz com que a obra do escritor conceda às personagens femininas um lugar de inferioridade social que legitima e perpetua o poder e a agressão masculinos. Nos romances do escritor, vemos que a mulher, em uma sociedade onde prevalecem os valores masculinos, encontra-se econômica, social e moralmente subjugada ao poder do patriarcado. Todavia, embora as mulheres não tenham voz, como frisou Eloísa Toller Gomes (1991), há uma forte presença da mulher nos romances desse escritor. Em alguns desses romances elas são maioria e assumem, mesmo que de forma velada, papéis que, nos contextos retratados pelo escritor, são desempenhados por figuras masculinas. José Lins cria, em diferentes romances, a figura da mulher que assume o papel do homem frente à família. Uma vez que suas obras estão inseridas em um sistema patriarcal, a mulher só ganha empoderamento quando o homem a elas superior sai de cena. É assim que surgem figuras como Dona Mocinha de *Água-Mãe*, uma mulher que enviuvava cedo e teve de dar sequência ao trabalho do marido, sendo identificada pelos seus subordinados como “um homem de coragem” (REGO, 1993, p. 7); as matriarcas de *Riacho Doce*, Elba, a avó de Edna que mandava na família inteira, e Aninha, a avó de Nô que exercia um poder absoluto sobre todos de sua família e até sobre os moradores da vila de pescadores.

Há, ainda, um grupo de mulheres que, embora estejam em segundo plano, uma vez que é dado aos homens um lugar de destaque, ao serem postas em contraste com os seus pares masculinos, geralmente seus maridos, elas se destacam pela clarividência, uma vez que conseguem perceber a realidade de maneira mais lúcida do que os homens o fazem. É o caso, por exemplo, das mulheres do romance *Fogo morto*. O livro está dividido em três partes, a saber: “O mestre José Amaro”, “O engenho de Seu Lula”, “O Capitão Vitorino”. Em cada parte é enfocada a figura de um representante das três parcelas sociais que constituem o sistema econômico onde se passa o romance: o homem que vive de seu trabalho, mas sob o mando de um senhor de engenho; o senhor de engenho; e o homem sem posses, mas que não vive do trabalho. Para cada personagem masculino é criado um antípoda feminino. Estes personagens masculinos são guiados pela impulsividade, pela força, pela brutalidade, e pela falta de prudência e de discernimento. Para se oporem a eles, há a legião de mulheres.

Como bem deixa claro o Capitão Vitorino, ao se referir a sua mulher, quem tem voz nas narrativas de José Lins do Rego é o homem: “Cala esta tua boca, vaca velha [...] Aqui nesta casa manda o galo” (REGO, 1998, p. 204). Mas, nos bastidores ou em surdina, uma vez que elas não podem se elevar à cena principal, porque estão em relação inferior de poder, essas mulheres demonstram que são capazes de ações de maior discernimento do que seus maridos. A técnica narrativa empregada no romance *Fogo morto*, a onisciência seletiva múltipla (LEITE, 1985, p. 47 - 54), que permite dar voz tanto aos homens quanto às mulheres, aproxima, ao menos na construção da narrativa, as personagens femininas das masculinas. Ao dar voz ao feminino, de maneira indireta, a escolha narrativa pode ser vista como dupla função: a) não deixar que as reflexões femininas quebrem a supremacia masculina quanto ao desenvolvimento de ações dele; e b) livrar o narrador de qualquer culpa diante da análise dos personagens, pois não é ele quem está

julgando os actantes, mas uma personagem julga a outra. De qualquer forma, *Fogo morto* põe em choque, na tessitura do texto, o masculino e o feminino. Esse choque está visível quando analisamos a relação Lula e Amélia. Na segunda parte do romance, dado ao foco narrativo, o texto privilegia a personagem feminina em detrimento à masculina. Como ocorre nas outras duas partes do romance, em “O Engenho de Seu Lula”, o narrador está constantemente utilizando os pensamentos e reflexões dos personagens na tessitura do texto. Mas nesta segunda parte do livro há diferença das duas outras. Aqui não são os pensamentos do personagem masculino que predominam, como ocorre com José Amaro e Vitorino, mas os da personagem feminina.

Um outro exemplo de como o narrador criado por José Lins se utiliza dos pensamentos das mulheres pode ser retirado de *Usina*. D. Dondon, a mulher do usineiro Juca de Melo, é responsável por refletir sobre o percurso que ela e sua família fazem nos quatro anos em que o marido constrói e perde a usina Bom Jesus. De todas as mulheres ligadas ao chefe do patriarcado, D. Dondon é a que mais ação desenvolve, uma vez que ela se movimenta em diferentes lugares – na usina Bom Jesus, na Paraíba (nome da capital João Pessoa, antes da Revolução de 30) e em Praia Formosa. O fato de ela também se encontrar constantemente longe do marido lhe possibilita tomar certas decisões. Com o declínio do poder do marido, graças à falência da usina e à doença de Juca, D. Dondon ganha destaque enquanto agente de ações, pois é ela, por exemplo, que oferece à filha mais velha uma festa de casamento digna e é ela também que tenta salvar o marido da doença e busca, na derrocada da usina, auxílio para a família. *Usina* é o primeiro romance de José Lins do Rego que dá voz aos sentimentos e às angústias de uma personagem feminina na urdidura da trama, embora a mulher se mantenha sem poder dentro das relações de gênero. Assim, D. Dondon tem papel relevante na trama e é ela quem tão bem analisa as ações do marido como gerente da usina Bom Jesus.

A configuração do feminino, com mulheres capazes de enxergar e avaliar as ações do masculino, não se constitui a norma da obra do escritor. A mulher com discernimento é constante apenas nos romances cujo narrador é de terceira pessoa. Quando quem narra é um personagem masculino, a mulher é totalmente silenciada. Nos romances de primeira pessoa, José Lins do Rego traz para a urdidura da narrativa todo um sistema de valores patriarcais que reforçam a supremacia do masculino, mostrando as mulheres como subjugadas, desprovidas de ações, pensamentos e vontades. Elas são apenas projeções do narrador masculino que “idealiza a mulher dentro de um certo modelo de feminilidade, petrifica-a, enquanto objeto de desejo do narrador” (BRANDÃO, 2006, p. 31).

Focalizando os romances que tem como cenário o espaço dos engenhos da Paraíba, vemos que as personagens femininas criadas por José Lins podem ser divididas em grupos: brancas e negras. Este primeiro grupo ainda pode ser dividido em um subgrupo: pobres e abastadas. Essas divisões mostram que há também uma hierarquização social na constituição das mulheres. Mas, independente de qual classe social ou a qual raça pertençam, estas mulheres estão sempre no espaço do privado e são postas em segundo plano, deixando agir os personagens masculinos. O espaço a elas reservado é o espaço da casa, em suas mais diversas configurações. Brancas ou negras, pobres ou abastadas, essas mulheres se constituem como propriedade do homem. E como tal, a constituição dessa mulher representa, refletindo

o externo que é fruto das vivências do autor José Lins do Rego, o feminino como “criatura reprimida sexual e socialmente, dentro da sombra do pai e do marido” (FREYRE, 2000, p. 51). Nas vozes dos narradores, elas são identificadas por uma adjetivação que reforça a ideia de passividade e nulidade diante do poderio masculino.

Quanto àquelas mulheres que estavam diretamente ligadas ao senhor de engenho e se encontravam no rol das abastadas – esposas, filhas, cunhadas, primas etc. – elas possuem atividades bem marcadas que não ultrapassam as fronteiras da casa-grande: bordam, tocam piano, cuidam dos seus jardins ou de suas hortas, dirigem a cozinha, organizam rezas. Quando deixam os seus lares é para fazerem visitas aos parentes ou para socorrerem doentes. Elas também se constituem bens materiais, uma vez que podem oferecer a possibilidade do homem crescer, graças ao casamento. Este crescimento pode trazer ao homem bens materiais ou herdeiros – sempre homens. Em *Banguê*, por exemplo, quando o personagem Carlos de Melo vê o seu engenho Santa Rosa escapando de suas mãos, ele vislumbra a possibilidade de um casamento com alguma moça abastada para salvar a si próprio e as suas terras. Quanto aos herdeiros, o personagem Lula de Holanda lamenta o fato de Amélia não ter lhe dado um filho homem, para perpetuar seu poderio, mas ele esquece de que foram a fortuna e o nome de Amélia que lhe deram um lugar social privilegiado.

O papel que cabia a estas mulheres era o de procriadoras, responsáveis por garantir a descendência do senhor de engenho. Mas não eram as responsáveis por darem aos seus maridos o prazer do sexo. Os homens procuravam fora do lar o prazer que o sexo poderia lhes oferecer. Era junto às mulheres de cor, que moravam nos engenhos, ou junto às prostitutas das vilas ou das cidades, que o senhor de engenho buscava o prazer carnal. No espaço de seus domínios, o homem usava o poder de mando para garantir as relações extraconjugais com as mulheres de cor. Fora de seus domínios, ele usava o poder do dinheiro para manter mulheres nos bordéis. O narrador de *Usina*, fazendo uso dos pensamentos da personagem D. Dondon, num discurso indireto-livre, demonstra como as esposas lidavam com as traições dos maridos:

D. Dondon não podia deixar de saber das vadiagens do marido. E calava. Casara-se sabendo das histórias do noivo. Falavam das cabrochas do engenho, de raparigas na Paraíba. Outras, como ela, teriam tido maridos assim. Ali pelos engenhos os maridos tinham direitos que elas mulheres respeitavam (REGO, 2002, p. 130).

É também via voz de D. Dondon, mais uma vez em discurso indireto-livre, que o narrador deixa transparecer o modo como os homens do espaço do engenho tratavam suas mulheres. Em *Usina*, quando a personagem D. Dondon vislumbra o casamento de suas filhas, ela deseja para as duas meninas um homem que se diferencia dos que cercam esta personagem:

Deus as [as filhas] livrasse de homens raparigueiros como o pai, como os avós delas, gente para quem **a mulher era só para dentro de casa, como um móvel**. Queria maridos para as filhas, maridos bons, que não fossem aqueles homens grosseiros dos engenhos, **que só queriam mulher para lhes encher a barriga de filhos** (REGO, 2002, p. 137) (grifos nossos).

Da fala da personagem, três características da relação marido e mulher são aqui reforçadas. Primeiro, para a mulher estava reservado o espaço privado da casa. Segundo, a mulher era tida como parte das posses do homem. E, terceiro, a mulher dos senhores de engenho tinha como função a procriação. E uma vez elas se tornassem estéril, eram esquecidas sexualmente por seus maridos. Mais uma vez, o romance *Fogo morto* é emblemático ao mostrar que a esposa só é vista pelo homem como a responsável pela procriação. Ao comentar o fato de ter tido um aborto que a deixou impossibilitada de gerar outro filho, a personagem Amélia assim se refere ao comportamento do marido Lula para com ela, depois daquele episódio:

Tivera um marido amoroso, cheio de ternura, até aquele parto infeliz. Depois Lula dera-a como morta. Ficara outro homem, tratando-a como a uma doente. E ela se sentira ferida com aquela atitude do marido. Não era uma inútil, não era uma coisa sem préstimo (REGO, 1998, p. 148).

Como a mulher não consegue mais engravidar, segundo a visão estereotipada do marido, Amélia está desprovida da função sexual. Assim sendo, ela torna-se, como contrariamente afirma o discurso indireto-livre da personagem, uma inútil.

Já a mulher vinda da classe subalterna, seja branca ou negra, além de se constituir uma propriedade do homem, ela ainda tem que se juntar a ele na produção de bens, seja para o sustento familiar ou para o crescimento de um império. A esta mulher está reservado um espaço ainda menor. Não é no espaço todo da casa que ela pode ficar, mas em uma pequena parte dela: a cozinha. Os personagens Vitorino e José Amaro, dois representantes da classe dos homens brancos desprovidos de dinheiro, delimitam a parte da casa reservada à mulher. O capitão Vitorino, ao ser surpreendido pela esposa no meio de mais um delírio, assim fala para ela: “Que sonhando, que coisa nenhuma. Vai para a tua cozinha e me deixa na sala” (REGO, 1998, p. 242). Embora não use a palavra cozinha em sua fala, o mestre José Amaro, querendo afastar a mulher Sinhá, manda que esta deixe o espaço em que ele se encontra, a parte de fora da casa, para ir se preocupar com o que a ela está destinado: “– Vai cuidar das tuas obrigações. Me deixa, mulher. A velha voltou para dentro de casa” (REGO, 1998, p. 62). A própria Sinhá, num momento de nojo do marido, volta-se para o lugar da casa onde poderia ficar afastada de Amaro: “Não pode chegar-se para perto do marido [...] Um nojo terrível tomou conta dela [...] [Sinhá] Fugiu para a cozinha” (REGO, 1998, p. 87).

Quanto à representação da mulher de cor nos romances de José Lins do Rego, vemos que esta parcela possui mais um agravante que a põe em situação ainda mais rebaixada no rol das mulheres: esses romances não oferecem, de forma alguma, uma possibilidade dessa mulher de cor exercer qualquer momento de reflexão, como ocorre, por exemplo, com as mulheres brancas. Elas não têm voz, não possuem possibilidade de crescimento e, muitas vezes, constituem apenas adornos do espaço social em que as narrativas acontecem. Em condição ainda mais miserável do que as prostitutas, uma vez que elas não ganham dinheiro pelos favores sexuais, as negras servem apenas como alívio para os desejos sexuais

do homem branco. É o caso de Zefa Cajá, que inicia Carlos de Melo, de *Menino de engenho*, nos prazeres do sexo; e de Maria Chica, com quem o já homem Carlos de Melo tem um relacionamento sexual em *Banguê*. A função dessas negras era apenas a de engrossar o número de trabalhadores para os engenhos, nunca se ligando a um casamento que lhes possibilitasse constituir uma família legítima. É o que fica claro na observação feita pelo personagem-narrador do romance *Menino de engenho*: “Não conheci marido de nenhuma [das negras], e no entanto viviam de barriga enorme, perpetuando a espécie sem previdência e sem medo” (REGO, 1997, 38). Essas mulheres de cor, ainda sob a ótica de Carlos de Melo, no romance *Doidinho*, são identificadas como ligadas ao amor maligno, responsável pela perdição do jovem branco: “Luísa, Zefa Cajá, negra Paula, o diabo deu a vocês três poderes a que eu não sabia resistir [...] Negras que me ensinaram a amar, bem cedo vocês me instruíram no que havia de precário e de amargo no amor” (REGO, 2004a, 106).

Ainda com relação à representação da figura das personagens femininas nas obras de José Lins do Rego, podemos destacar aqueles textos que trazem como figuras centrais as mulheres. É o caso dos romances *Eurídice* e *Riacho Doce*. O primeiro deles, embora traga no título o destaque da personagem Eurídice, focaliza, graças ao foco narrativo escolhido para contar a história, o personagem-narrador Julinho e sua trajetória de vida até ele matar Eurídice. Assim, Eurídice deixa de ser a protagonista da história para representar o alvo do personagem-narrador. Esta figura feminina encarna o estereótipo de mulher definido como “mulher fatal”. Segundo estudo de Gentil de Faria, esse tipo de caracterização da figura da mulher pode ser definido como a personagem que:

acarreta a ruína ao homem, após seduzi-lo de maneira premeditada e irresistível. De mulher-objeto e passiva, ela se transforma dentro da literatura em ser diabólico e cruel. O homem torna-se facilmente descartável depois de saciar seus caprichos amorosos (FARIA, 1989, p. 223).

Na constituição do livro, a personagem feminina, Eurídice, assume o papel de responsável pela narrativa tomar forma, uma vez que é ela, ou melhor, o seu assassinato e o conseqüente arruinamento da vida de Julinho, que motiva a narrativa feita pelo personagem-narrador.

Mas a narrativa de José Lins do Rego que tem, realmente, como protagonista uma mulher é *Riacho doce*. Dividido em partes, o romance, de 1939, tem como foco principal a personagem Maria Eduarda, ou Edna, uma sueca que vem com o marido tentar uma nova vida no Brasil. A primeira parte do livro focaliza a infância, a adolescência e o início do casamento de Edna na Suécia. Aqui é explorada a relação de transferência que a protagonista sofre por sua professora Ester. Nas outras duas partes, vamos encontrar a “galega” – como era chamada pelos pescadores – envolta na paisagem nordestina, desfrutando do sol e do mar que banham a pequena vila de pescadores de Riacho Doce, situada no estado de Alagoas. Neste pequeno lugar, a personagem acaba se descobrindo como mulher e se entrega a uma paixão por um mestiço local, Nô. Para ficar com o seu amor e para continuar sentindo o que nunca experimentara antes – “A vida de Edna começou a ser outra. Sem saber explicar direito, havia uma coisa dentro dela, uma espécie de preocupação constante, um desejo oculto que a dominava” (REGO, 2003, p. 218) –, Edna

esquece sua situação de mulher casada, sua raça e classe social, e se entrega aos braços de Nô. Nessa entrega, ela acaba lançando-se, depois de ser rejeitada pelo mestiço e perceber que arruinara a vida do marido, ao mar que tantas vezes serviu de refúgio amoroso para os dois.

Diante do rápido levante que fizemos sobre a representação da mulher na obra do escritor paraibano, percebemos que as personagens femininas não constituem, com exceção de *Riachão doce*, protagonistas exclusivas das narrativas. Há casos, por exemplo, que, devido ao grande número de núcleos de personagens, as mulheres têm destaque tão importante quanto os homens, como ocorre no romance *Água-mãe*. Mas, no geral, elas ainda são periféricas, no que concerne ao domínio do espaço e também da voz que narra sua própria história.

Quanto ao modo como José Lins do Rego trata o feminino em seus romances, percebemos que ele constrói uma grande variedade de mulheres, mas não lhes concede autonomia para guiarem a narrativa. Seus narradores, quando em primeira pessoa, são sempre vozes masculinas, mostrando a mulher como uma projeção dos anseios e/ou das frustrações inerentes ao sexo oposto, o masculino. Quando a narrativa está em terceira pessoa, a voz que conta as histórias marca como primeiro plano os personagens masculinos, deixando o feminino em plano secundário na trama. Mas, graças ao processo narrativo conhecido como seletivo múltiplo, percebe-se que o feminino participa da narrativa, via voz do narrador, no momento em que a voz masculina cala-se. Reificando o mundo real, da época em que criou os seus romances, José Lins do Rego faz a mulher falar, mas não a deixa ser ouvida pelos personagens masculinos. É o leitor quem ouve e codifica o que elas pensam e/ou falam. E, nesse processo de escolha narrativa, temos o embate entre as ações e os diálogos em discurso direto e indireto-livre do masculino e o sentir em monólogos secretos do feminino. Tal escolha do escritor para representar o feminino indica que há na tessitura das narrativas uma reafirmação da ideologia do patriarcado da sociedade da qual fez parte o escritor.

Referências

- AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. José Lins do Rego: trajetória de uma obra. In: COUTINHO, E. F. e CASTRO, A. B. de (Seleção de textos). **José Lins do Rego**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; João Pessoa: FUNESC, 1991, p. 208 – 224. (Coleção Fortuna Crítica, 7).
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, s/d.
- BRANDÃO, Ruth Silviano. **Mulher ao pé da letra: a personagem feminina na literatura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- FARIA, Gentil de. O tema da mulher fatal na literatura. In: **Anais do XXI SENAPULLI**. Maringá, 1989, p. 223 – 259.
- GOMES, H. T. A presença de Cassandra. In: COUTINHO, E. F. e CASTRO, A. B. de (Seleção de textos). **José Lins do Rego**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; João Pessoa: FUNESC, 1991, p. 415 – 429. (Coleção Fortuna Crítica, 7).

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1985.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 72 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

_____. **Doidinho**. 38 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

_____. **Bangüê**. 21 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

_____. **O Moleque Ricardo**. 21 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

_____. **Usina**. 14 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

_____. **Pedra bonita**. 13 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

_____. **Riacho doce**. 19 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

_____. **Água-mãe**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

_____. **Fogo morto**. 54 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PARTE II:
Abordagens em análises de discursos e
Algumas contribuições para o ensino

ESTRATÉGIAS DE MATERIALIZAÇÃO DE DISCURSOS NO DISCURSO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE TEXTOS ACADÊMICOS

Ilderlandio Assis de Andrade Nascimento

Jorge Luis Queiroz Carvalho

José Cezinaldo Rocha Bessa

Rosângela Alves dos Santos Bernardino

1 Considerações introdutórias

No atual cenário acadêmico a questão da citação é algo que cada vez mais tem ocupado a atenção de pesquisadores do campo dos estudos da linguagem dispostos a lançarem novas luzes sobre questões de caráter textual-discursivo, ético, mas também a ajudar aos professores e alunos no manejo dos modos de discurso citado. Tal temática, porém, não é ainda tratada com a devida atenção nos cursos de graduação, bem como nos cursos de pós-graduação, o que já mostra a relevância do desenvolvimento de trabalhos nessa temática, especialmente para aqueles pesquisadores que se interessam por contribuir com o ensino de texto acadêmico-científico.

Compartilhando o interesse por essa temática, este trabalho apresenta discussões resultantes de projetos de pesquisa sobre “A referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes de Curso de Letras” (NASCIMENTO, BESSA & BERNARDINO, 2010); “O discurso do outro em textos acadêmicos de especialistas” (NASCIMENTO, BESSA & BERNARDINO, 2011b) e “Os diferentes tipos de representação de fala como marcas da responsabilidade enunciativa em artigos científicos” (CARVALHO, BERNARDINO & BESSA, 2012), que temos desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado Profa. “Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM). Objetivamos apresentar discussões acerca da materialização do discurso do outro na escrita de gêneros acadêmicos, mas precisamente, artigos científicos, relatório de estágio e monografia, mostrando que o uso do discurso do outro/citado aflora questões textual-discursivas-enunciativas, como: os modos citar, as formas de introduzir e de retomar o discurso do outro e, não menos importante, aspectos referentes à responsabilidade enunciativa. Nosso olhar se volta, portanto, para essas questões que surgem do manejo das estratégias de materialização do discurso do outro na escrita de gêneros da esfera acadêmica.

Como exercício complementar, tentamos apresentar algumas indicações de como se pode pensar o ensino do citar o discurso do outro não apenas por uma visão meramente técnica e/ou formal, nos moldes postulados pelos manuais de metodologia científica, mas, principalmente, levando em conta sua funcionalidade e suas manifestações concretas em textos. Esses aspectos de ordem mais textual e discursiva, inclusive, quase sempre são negligenciados nas aulas de redação acadêmica, nos manuais de

metodologia científica e nos trabalhos de orientação e correção de textos pertencentes aos gêneros do discurso acadêmico.

2 Materialização de discurso no discurso: questões conceituais

Propor uma discussão sobre a materialização de discurso no discurso é propor discorrer sobre o *discurso citado* ou *discurso do outro*. Neste tópico, apresentamos brevemente esse conceito, trazendo à tona questões que podem ser abordadas no ensino, leitura e produção de textos acadêmicos que, conseqüentemente, surgem em decorrência do manejo dos discursos outros. Essa questão é pertinente, tendo em vista que o contato com o discurso do outro é um aspecto característico do universo acadêmico, ou seja, competências como a leitura e a produção de textos científicos são desenvolvidas a partir do contato com os textos/discursos já produzidos, já ditos em determinada área do saber. Entendemos, portanto, que saber manejar os discursos de outrem se constitui em um importante aspecto de leitura e de produção de texto.

A temática do discurso citado encontra seu principal expoente no campo da filosofia da linguagem, mais precisamente na figura de Mikhail Bakhtin. Segundo esse teórico, “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2006, p.150). Ao tomar o discurso do outro como objeto de estudo, Bakhtin (2006) discute sobre questões relacionadas às formas de transmissão ou de introdução do discurso citado no discurso citante. Para este autor, existem várias formas linguísticas de *apreensão ativa e apreciativa da enunciação de outrem*. Estas formas sofrem a influência dos gêneros discursivos e do contexto sócio-histórico, de modo que não são formas estanques, dado que sofrem variações. Nesse sentido, “conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra” (BAKHTIN, 2006, p. 153).

Apoiando-se no pressuposto bakhtiniano de que o discurso é essencialmente e constitutivamente dialógico, Authier-Revuz (1990; 2004) – cujas reflexões se encontram inseridas no escopo teórico da Teoria da Enunciação – estuda a presença do outro no discurso a partir do que propõe chamar de *heterogeneidade enunciativa*. Conforme os estudos desenvolvidos por essa autora, existem duas formas de presença do outro no discurso: heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada. Estas duas formas de heterogeneidades representam duas ordens de realidades diferentes: a dos processos reais de constituição de um discurso e a dos processos menos reais de representação, em um discurso, de sua constituição.

Na proposta de estudo de Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade constitutiva corresponde à presença do outro diluída no discurso como condição própria do discurso, sendo que, neste tipo de heterogeneidade, o sujeito desaparece para dar espaço a um outro discurso. Esse tipo de heterogeneidade é, portanto, imperceptível. A heterogeneidade mostrada, por sua vez, refere-se a “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28). Portanto, enquanto na heterogeneidade constitutiva o

outro está inscrito no discurso, mas sua presença não é explicitamente demarcada, na heterogeneidade mostrada a presença do outro é explícita no fio do discurso.

Em conformidade com os dizeres de Bakhtin (2006) e de Authier-Revuz (1990), Maingueneau (1996, p. 103) levanta uma questão central: “Como integrar uma enunciação, *o discurso citado*, que dispõe de suas próprias marcas de subjetividade, de seus embreantes, numa segunda, *o discurso citante*, ligado a uma outra instância enunciativa?”

Maingueneau (1996) responde esse questionamento, afirmando que existem diversas formas de integrar o discurso do outro na tessitura do discurso citante, sem que aquele perca sua subjetividade. Dentre os principais modos de discurso citado, o autor menciona: o discurso citado direto (DD), o discurso citado indireto (DI), a modalização em discurso segundo, a ilhota citacional/textual, a evocação e o resumo com citação. Esses modos são bastante utilizados em produções textuais escritas, principalmente naquelas do universo acadêmico – como têm mostrado os estudos de Nascimento e Bessa (2010) e Bessa e Bernardino (2011), nos quais a referência ao discurso do outro se apresenta como uma exigência fundamental para a constituição do texto científico.

A seguir, apresentamos três quadros em que mostramos (i) os modos de discurso citado, (ii) as formas de introdução do discurso citado e (iii) as formas de retomada do discurso citado. O primeiro quadro foi construído por Bessa e Bernardino (2011); o segundo por Nascimento, Bessa e Bernardino (2011a) e o terceiro por Bessa, Bernardino e Nascimento (2011). A construção desses quadros teve como base, principalmente, os estudos de Maingueneau (1996, 2002) e os resultados das pesquisas desenvolvidas por aqueles pesquisadores.

Modos de discurso citado	Definição/Caracterização
Discurso citado direto	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor se constitui como simples porta voz das palavras do outro, que ocupam o tempo ou espaço na frase; - delega a responsabilidade da fala citada a um segundo locutor, o do discurso direto; - procura conservar a integridade e a autenticidade do discurso alheio, esforçando-se para delimitar esse discurso com fronteiras nítidas e estáveis (itálico, aspas ou presença de um verbo introdutor), por isso mesmo “só tem existência através do discurso citante, que constrói como quer um simulacro da enunciação citada” (MAINGUENEAU, 1996, p. 105).
Discurso citado Indireto	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor faz uso de suas próprias palavras, remetendo a um outro como fonte do ‘sentido’ dos propósitos que ele relata; - o discurso indireto não reproduz um significante, mas dá um equivalente semântico integrado à enunciação citante; e é o interlocutor que se encarrega do conjunto da enunciação; - no discurso indireto, a fala do outro se apresenta sob a forma de uma oração subordinada substantiva objetiva direta, introduzida por um <i>verbo dicendi</i>.
Ilhota citacional	<p>“[...] o enunciador citante isolou em itálico e entre aspas um fragmento que, ao mesmo tempo, ele utiliza e menciona, emprega e cita. [...] mesmo tratando-se globalmente de discurso indireto, este contém algumas palavras atribuídas aos enunciadores citados. [...] a <i>ilha</i> está perfeitamente integrada à sintaxe: só a <i>tipografia</i> permite que essa parte do texto não é assumida pelo relator. [...]” (MAINGUENEAU, 2002, p.151).</p>

Discurso citado direto com “que”	- apresenta as mesmas características do DD, mas tem como introdutor um verbo <i>dicendi</i> mais que. Neste caso, “um fragmento entre aspas que apresenta as características do DD vem depois de ‘que’” (MAINGUENEAU, 2002, p. 152).
Evocação	- o locutor não comenta o texto citado nem resume seu conteúdo, somente faz alusão a discurso de outrem; - apresenta algumas peculiaridades tais como: <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de marcas introdutórias de discurso reportado (tais como: Segundo X, conforme X, ou equivalentes), • Ausência de desenvolvimento temático do dizer do outro, • Presença de um nome próprio de autor, frequentemente com data à qual o autor do artigo se refere, sem precisar o teor do texto.
Modalização em discurso segundo	- o enunciador, além de remeter ao discurso de outra pessoa, pode <i>comentar sua própria fala</i> ; - é introduzida por modalizadores que podem ser grupos preposicionais (conforme, segundo, para, etc.), verbos, dentre outros.
Resumo com citações	- é geralmente marcado pela acumulação de itálico e aspas; - os fragmentos entre aspas são partes do discurso original, estando “integrados sintaticamente” ao discurso que cita; - “trata-se do resumo de um texto cujo original aparece apenas em <i>fragmentos no fio do discurso</i> ” (MAINGUENEAU, 2002, p.154).

Quadro 01: Caracterização dos modos de discurso citado

Fonte: Bessa e Bernardino (2011, p. 05).

Como se constata no quadro 01, existem vários modos de citar, de materialização do discurso do outro no discurso. Cada um desses modos exerce uma função na constituição dos sentidos. Além disso, a escolha do modo como o discurso do outro é apreendido, ou seja, é inserido em um outro discurso, constitui-se como um verdadeiro diálogo interno entre discurso citado e discurso citante. Ademais, o discurso do outro não pode ser apenas “transmitido ou reproduzido” (BAKHTIN, 1993) no interior de um discurso citante, sendo que o discurso citante precisa manter uma relação de *diálogo* com esse outro. O ponto em destaque aqui é: *não se cita um outro discurso simplesmente por citar*.

Introdutores	Definição/ Marcas de identificação
Verbo <i>dicendi</i>	- Uma das singularidades destes verbos introdutores é que muitos deles não designam realmente um ato de fala. [...] É o fato de estarem acompanhados de DD que os converte retrospectivamente em introdutores de discurso relatado. - verbos cujo significado indica que há enunciação; - podem ser colocados em oração intercalada no interior do discurso citado; - podem ser colocados no final da oração; - podem ocorrer como locuções verbais; - não precisam designar um ato de fala para ser introdutor, bastando, para isso estarem acompanhada de DD. (MAINGUENEAU, 2002, p. 144)
Recursos tipográficos	- Marcam o discurso relatado na ausência de introdutores explícitos. - marcam o discurso direto, direto com “que”, ilhota citacional, resumo com citações. - os principais recursos tipográficos são: aspas, itálico, recuo e diminuição da fonte. (MAINGUENEAU, 2002, p. 145)
Grupos preposicionais	- Os grupos preposicionais assinalam uma mudança de ponto de vista. - alguns grupos preposicionais são: <i>segundo X, para X, conforme X</i> . (MAINGUENEAU, 2002, p. 144)
	- introdutores de discurso citado direto com “que”. Encontram-se frequentemente

Verbo <i>dicendi</i> + “que”	ocorrências de DD após introdutores de DI (verbo + <i>que</i>). - introduz um fragmento entre aspas; - é formado por um verbo que indica haver um enunciado (verbo <i>dicendi</i>) + “que”. (MAINGUENEAU, 2002, p. 151)
-------------------------------------	--

Quadro 02: Formas de introdução do discurso citado

Fonte: Nascimento, Bessa e Bernardino (2011b, p. 09)

O quadro 02 mostra quatro formas de introduzir, ou seja, de materializar o discurso do outro no discurso. Essas formas de introduzir discursos em outros discursos só assinalam aquilo que Bakhtin (1993, p.140, grifo nosso) já havia dito ao entender que “a formalização sintática do discurso alheio transmitido não se esgota absolutamente nos modelos gramaticais do discurso direto e indireto: os meios de *introduzi-lo, formá-lo* e de *destacá-lo* são um tanto variados.”

Formas de retomada de discurso citado	Definição/Caracterização
Realiza paráfrase do conteúdo do discurso citado	O discurso citante realiza uma paráfrase do conteúdo do discurso citado, procurando expressar os sentidos manifestos neste, seja para esclarecê-los, seja para reforçá-los, seja para condensá-los, entre outras.
Relaciona o conteúdo do discurso citado com experiência prática	O conteúdo do discurso citado relaciona-se a uma experiência prática que o discurso do locutor relata, enuncia, funcionando o discurso citado como uma forma de justificar a experiência prática relatada.
Inserir um discurso citado para reforçar o conteúdo de um outro discurso citado	Inserir-se um discurso citado para reforçar o conteúdo de um outro discurso citado que o antecede na tessitura do texto.
Expõe comentário ou ponto de vista	No discurso citante que retoma o discurso citado, o produtor se reporta ao conteúdo do discurso citado emitindo um comentário ou ponto de vista.

Quadro 03: Formas de retomada do discurso citado

Fonte: Bessa, Bernardino e Nascimento (2011, p. 30)

No quadro 03, temos quatro formas de retomada de discurso citado. Elas se constituem momentos de diálogo perceptíveis entre o discurso citante e o discurso citado. Como se percebe, a língua oferece vários modos de citar, várias formas de introduzir e de retomar o discurso através do discurso citante. O ensino desses modos de citar e das formas de introduzir e de retomar deve levar em consideração tanto aspectos linguísticos/textuais quanto enunciativos e discursivos. Assim, os modos de citar, as formas de introduzir e as formas de retomada se apresentam como recursos ricos na interação com o outro na tessitura dos sentidos.

Cabe dizer, ainda, que o estudo do discurso do outro não se resume a essas questões. Quando falamos em discurso citado, uma outra *questão* vem à tona, a saber: a *responsabilidade enunciativa*. Esse termo é trabalhado por Adam (2008) em *Análise Textual dos Discursos*. Este autor menciona várias categorias que materializam a responsabilidade enunciativa e entre elas encontramos os *diferentes tipos de representação de fala*. Essa nomenclatura utilizada não é um termo divergente de *discurso citado*, portanto, podemos considerar que ele denomina de *diferentes tipos de representação de fala* os *modos de discurso citado*. Em todo caso, estamos

tratando do mesmo fenômeno. Aliás, Adam (2008) desenvolve seu estudo acerca da responsabilidade enunciativa a partir do dialogismo bakhtiniano e recupera a categoria dos *diferentes tipos de representação fala* da perspectiva dialógica da linguagem.

Para esse autor, a responsabilidade enunciativa *permite dar conta do desdobramento polifônico*. Com base nessa afirmação, entendemos que a noção de responsabilidade enunciativa pode responder questões relacionadas ao gerenciamento das vozes que permeiam o texto, como: Quem assume a responsabilidade pelos enunciados? Como o enunciador do discurso citante se posiciona perante a voz de outrem? Essas questões podem ser respondidas através do estudo das diferentes categorias que marcam a responsabilidade enunciativa. Estudamos a categoria dos *diferentes tipos de representação de fala* neste trabalho por estarmos tratando de questões referentes aos modos de discurso citado, ou seja, quando o locutor, produtor do texto científico faz referência ao discurso do outro. No entanto, entendemos que a responsabilidade dos enunciados pode ser inscrita através de diversos marcadores e se apoia no contexto e no cotexto de uma determinada materialidade textual. Dessa maneira, além dos modos de discurso citado, as formas de introduzir e de retomar o discurso do outro nos dão margem para perceber quais as estratégias que os enunciadores dos discursos citantes utilizam para assumir ou imputar a responsabilidade dos discursos citados a outrem.

Sintetizando, o que foi dito até aqui pretende mostrar que tomar o discurso do outro como objeto de análise traz aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos para o centro do ensino, leitura e produção de texto no contexto acadêmico. Esses aspectos dizem respeito aos modos de discurso citado, às formas de introdução e de retomada e questões referentes à responsabilidade enunciativa.

Feita essa exposição, passaremos agora à descrição e análise de fragmentos de texto, tendo em vista mostrar as ocorrências do discurso do outro na escrita acadêmica e como ocorre o diálogo entre o discurso citado e o discurso citante. Além disso, veremos alguns modos de discurso citado, as formas de introdução e de retomada e como ocorre a inscrição do fenômeno da responsabilidade enunciativa, através da categoria dos *diferentes tipos de representação de fala*, no manejo do discurso do outro por parte do discurso citante.

3 O discurso no discurso: implicações para o ensino de textos acadêmicos

Apresentamos aqui a análise de alguns fragmentos para ilustrar os usos dos modos de discurso citado, ou seja, os modos de materialização do discurso do outro na escrita acadêmica, tecendo comentários com vistas a pensar implicações para o ensino de textos acadêmicos.

(Materialização de discurso citado direto, 01)

[...] A história de vida das professoras parece ter estreita relação com o que elas pensam sobre a Educação Física e com a noção pela qual compreendem os conhecimentos da área. O pensamento “deve ser compreendido ‘etnograficamente’, ou seja, por meio de uma descrição daquele mundo específico em que esse pensamento faz sentido” (GEERTZ, 1997, p. 227). As histórias de vida das professoras constituem-se como esses mundos específicos. Nesse, o pensamento faz

sentido porque diz respeito ao contexto cultural no qual se origina. [...] (AC04, 2009, p. 46)

Neste fragmento, verificamos que o enunciador do discurso citante relata entrevistas feitas com professores de Educação Física e faz uma relação com os dizeres de Geertz. O enunciador reproduz literalmente as palavras de Geertz, a saber: *O pensamento “deve ser compreendido ‘etnograficamente’, ou seja, por meio de uma descrição daquele mundo específico em que esse pensamento faz sentido” (GEERTZ, 1997, p. 227).* Para isso, utiliza aspas duplas como introdutor, a que Maingueneau (2002) denomina de *recursos tipográficos*. São os *recursos tipográficos* que assinalam as fronteiras entre o discurso citado e o discurso citante, segundo a abordagem teórica aqui mobilizada (MAINGUENEAU, 2002).

Constatamos, ainda, a partir da leitura do fragmento (01), que sem as aspas e sem a identificação do autor e da obra feita no final da citação, *Geertz (1997, p.227)*, não seria possível identificar exatamente quais as palavras do discurso citado. O uso de *recursos tipográficos* coloca em evidência as próprias palavras de um outro enunciador, sendo apenas esses *recursos* que delimitam as fronteiras necessárias para atribuir o discurso citado ao outro.

Numa análise mais enunciativo-discursiva, o fato de reproduzir literalmente o discurso do outro, delimitando duas vozes causa um efeito discursivo de fidelidade, de objetividade, por meio do qual o produtor do artigo tenta atribuir a responsabilidade do discurso citado ao outro, ou seja, a *Geertz (1997, p. 227)*. Percebe-se que o enunciador, ao recorrer ao ponto de vista alheio, demarca duas situações enunciativas: os seus dizeres e os dizeres do outro. Na busca por distanciar as duas vozes, esse enunciador encontra no discurso citado direto uma maneira de se isentar da responsabilidade do discurso, atribuindo a responsabilidade ao pesquisador citado. Dessa forma, o produtor do discurso citante mostra um outro ponto de vista.

Diante do que já foi dito é importante notar que o ensino do modo de discurso citado direto deve ser feito considerando os efeitos discursivos que esse promove na tessitura textual-discursiva. Em outras palavras, utilizam-se as palavras literais do outro com intenções. Uma delas, por exemplo, é trazer para o texto um argumento, uma tese, um ponto de vista de um outro em que é preciso deixar claro o que esse outro diz, pensa, argumenta, defende. Nossa posição é que o discurso direto não preenche ~~nao~~ de forma perfeita essas funções, mas é o que mais se aproxima delas.

Já o discurso citado indireto (DI), embora faça ouvir a voz do outro na trama textual, recebe maiores interferências do discurso citante, até porque nesse modo de discurso citado temos a reprodução do significado e não do significante, conforme apreendemos de Maingueneau (2002). Vejamos, para efeito de análise, fragmentos representativos das ocorrências do DI no *corpus*.

(Materialização de discurso citado indireto, 02)

Partindo da noção de gramaticalização (veja-se Hopper e Traugotta (1993)), Vitral (1996) propõe que, dentro do processo de evolução da forma de tratamento Vossa Mercê, o item *cê* está na etapa da cliticização. Entretanto, Cardinaletti e Starke (1999) apresentam contra-argumentos para esta proposta de que *cê* é um clítico e argumentam que o *cê* é na verdade um pronome fraco. (AC03, p. 284)

Em (02), discutindo sobre o processo de gramaticalização de certas formas pronominais, o enunciador cita em *discurso citado indireto* dizeres de *Vitral (1996)*, que afirma que *o item cê está na etapa da cliticização*. Não temos, portanto, reprodução literal do dito por outro, mas a reprodução do sentido. Conforme sustenta Maingueneau (2002), nesse modo de discurso citado é o sentido que é retomado. Ademais, no fragmento, constatamos que esse discurso indireto é retomado por meio de outro discurso indireto que contesta o conteúdo do discurso citado primeiro. O enunciador do discurso citante faz referência ao discurso de *Cardinaletti e Starke (1999)* para contestar a afirmação de *Vitral (1996)*, mostrando que o item *cê* não é um clítico, mas é, na verdade, um pronome fraco. Assim, as palavras *Cardinaletti e Starke (1999)* apresentam contra-argumentos para esta proposta de que *cê* é um clítico e argumentam que *o cê* é na verdade um pronome fraco constituem, na verdade, uma interpretação das palavras ditas por *Cardinaletti e Starke (1999)* em um outro contexto. O enunciador, contudo, mantém a sua interpretação na dependência do ponto de vista de outro enunciador. A referência a esse segundo enunciador indica também que o produtor do artigo, mesmo construindo sentido para outro discurso, delega o ponto de vista ao outro, a *Vitral (1996)*.

Além disso, o fragmento mostra uma forma típica de DI. A forma estrutural de introdução do DI é composta por um verbo *dicendi* (verbo que indica enunciação) mais a conjunção subordinativa *que*, introdutora de oração subordinada. No fragmento em análise, temos a seguinte estrutura: *Vitral (1996) propõe que...* Todo o período tem seu sentido atribuído a *Vitral (1996)*, ou seja, o produtor do artigo não assume a responsabilidade pelo conteúdo nele contido.

Nessa discussão, convém perguntar: qual a importância do ensino do modo de discurso citado indireto? A estrutura sintática do DI bem como sua função discursivo-enunciativa aponta para um esforço por parte do produtor do texto em construir sentidos para outros discursos. O DI é um dos resultados das leituras feitas em que não apenas reproduzimos o que o outro disse, mas interpretamos, dando nova “roupagem” sintática e lexical ao sentido já produzido em outro lugar. O diálogo, a apreensão de conhecimentos, a construção de sentidos acontecem nesse processo. É relevante, portanto, tomar conhecimento do modo de construção do DI não apenas quanto à forma, mas, principalmente, olhando os aspectos discursivo-enunciativos que subjazem a esse modo de diálogo com o outro na materialidade textual-discursiva.

(Materialização de modalização em discurso segundo, 03)

Para Bakhtin (1997:180), o homem nunca encontrará sua plenitude apenas em si mesmo, sendo por meio da troca linguageira que começa a vida: a criança recebe da boca da mãe e dos próximos num processo contínuo e ininterrupto de interação tudo que a determina inicialmente, ela e seu próprio corpo. (AC06, p. 111).

No fragmento (03), temos uma *modalização em discurso segundo (MDS)* quando o enunciador faz referência a Bakhtin (1997) para afirmar que a plenitude do homem não será encontrada em si mesmo, mas na interação com o meio e com os outros. Temos, então, o seguinte trecho: *Para Bakhtin (1997:180), o homem nunca encontrará sua plenitude apenas em si mesmo, sendo por meio da troca linguageira que começa a vida [...]*. Identificamos facilmente este modo por causa da expressão introdutora *Para Bakhtin*, correspondente à categoria de introdutores dos *grupos preposicionais* (MAINGUENEAU, 2006), próprios de *modalizações em*

discurso segundo. Ao mobilizar este recurso ao discurso do outro, o enunciador indica que ele não é o responsável pelo conteúdo do enunciado, conforme depreendemos de Adam (2008), pois neste modo ele apenas indica que está se apoiando em outro discurso, isentando-se da responsabilidade pelo que é citado.

A MDS é um modo de discurso citado em que o produtor trabalha dois aspectos centrais: primeiro, usa suas “próprias palavras” para interpretar as palavras do outro, ou seja, ele constrói um novo arranjo sintático para o sentido já produzido em uma outra estrutura textual; segundo, ao mesmo tempo em que constrói o texto, ele se ausenta da responsabilidade do ponto de vista ali expresso.

O ensino desse modo de discurso citado se apresenta como relevante na construção argumentativa e na coerência interna dos pontos de vistas presentes no texto. Assim, ao estudar a MDS não se estuda apenas a forma dos elementos introdutórios de discurso citado, mas sim recursos discursivo-enunciativos que promovem a construção de certos efeitos de sentido.

(Materialização de evocação, 04)

Intertextualidade e interdiscursividade são categorias que dão corpo ao processo de hibridização – mistura de textos, gêneros discursivos e discursos (cf. Fairclough, 1999) – na produção dos eventos discursivos. (AC04, p. 28)

No fragmento (04), há uma ocorrência de discurso citado por *evocação*. Constatamos que, ao conceituar os fenômenos da intertextualidade e da interdiscursividade como categorias que permitem a hibridização de textos, gêneros e discursos, o enunciador faz referência a *Fairclough*, citando apenas o nome do enunciador e o ano em que sua obra foi publicada. Nesse sentido, o enunciador do discurso citante não fez uma reprodução, um comentário ou parafraseamento do conteúdo do discurso do outro, mas fez apenas uma alusão a conceitos de outros pesquisadores e de sua área de conhecimento, inserindo informações referentes à pesquisa feita em um espaço epistêmico identificável, qual seja, (cf. Fairclough, 199).

O uso da *evocação* por parte de um enunciador aponta para um domínio das ideias/teses de outros enunciadores da área do conhecimento. Nota-se, neste exemplo, que o enunciador produtor do discurso citante compartilha a responsabilidade pelo dito com o pesquisador evocado, o do discurso citado. Isso se percebe, pois, embora o enunciador aponte uma fonte responsável pelo ponto de vista citado, ele faz uso de um conhecimento que, aparentemente, tem sido aceito em sua linha de pesquisa e lhe transmite segurança para proferi-lo. O fato de *evocar* sem reproduzir as ideias de outro evidencia conhecimentos compartilhados, evidencia, também, segurança ao se reportar ao discurso do outro, haja vista que a *evocação* exige do locutor conhecimentos da obra evocada.

(Forma de retomada: expõe comentário ou ponto de vista, 05)

[...] Trata-se da possibilidade do professor pesquisar sua própria prática, buscando sua melhor compreensão e mecanismos que possam torná-la mais eficaz. “[...] o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem” (STENHOUSE, 1975, apud, LÜDKE, 2001, p.80). Imbuído desse princípio, entendo como fundamental a prática da pesquisa pelo professor, uma vez que, no mínimo, é possibilitada a reflexão sobre a sua ação. (AC01, p.02) [...]

No fragmento (05), temos um caso ilustrativo de uma forma de retomada de discurso citado. No fragmento reproduzido temos que o enunciador do discurso citante discorre sobre a *possibilidade do professor pesquisar sua própria prática*. Para essa discussão, ele cita por meio de um discurso citado direto as palavras de *Stenhouse, 1975, apud, Lüdtke (2001, p.80)*, que diz: *o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem*. Após essa citação, o enunciador retoma expondo seu entendimento ou ponto de vista sobre o assunto tratado no discurso citado. A expressão *imbuído desse princípio* recupera o dito anteriormente. Após recuperar o referente, o enunciador expõe seu ponto de vista com as seguintes palavras: *entendo como fundamental a prática da pesquisa pelo professor, uma vez que, no mínimo, é possibilitada a reflexão sobre a sua ação*. Com essas palavras ele apresenta seu pensamento, seu ponto de vista, sobre a temática, marcando explicitamente a subjetividade (*entendo*) do seu dizer. O enunciador do discurso citante consegue, assim, estabelecer um diálogo com o discurso que ele cita, além de revelar uma competência de se posicionar diante do discurso do outro, expondo, desse modo, o seu entendimento sobre o conteúdo abordado.

Cabe ainda destacar, quanto a esse modo de retomada, o que Bessa, Bernardino e Nascimento (2010) denominam de “capacidade de posicionamento”, ou seja, o enunciador do discurso citante é capaz de se posicionar diante de um discurso citado. Desse modo, o discurso citado não fica desligado da teia de sentidos, mas é entrelaçado com os comentários e posicionamentos do discurso citante.

(Forma de retomada: realiza paráfrase do conteúdo do discurso citado, 06)

[...] Isso pode ser identificado na localização das novas centralidades e nas características sócio-econômicas daquelas pessoas que freqüentam os diferentes lugares, como *shoppings-centers*, ou a rua comercial do centro tradicional de uma cidade.

A segregação social do espaço urbano sob o capitalismo, e especialmente nestes tempos de mudança, envolve uma tensão dinâmica entre forças e processos de exclusão e integração sociais. A atual modificação dos padrões de segregação social nas diferentes cidades – um componente de tais mudanças – combina de forma complexa, realidades de exclusão com possibilidades de integração. O que é exclusão num sentido pode representar oportunidades de integração social em outro. (SABATINI in OLIVEIRA, 2001, p. 165-166).

Portanto, exclusão – integração são elementos opostos que interagem numa dinâmica de modo a provocar a segregação social do espaço urbano. A própria força da exclusão pode favorecer a integração em outra área, assim como o contrário. Ou seja, a integração sob outra óptica provoca ou alimenta a exclusão. [...] (AC09, p. 356)

Neste fragmento (06), temos mais um caso exemplificativo de forma de retomada de discurso citado. Ao apresentar a temática da segregação social, o enunciador cita, em discurso direto (DD), as palavras de *Sabatini in Oliveira (2001, p. 165-166)*, em que temos como discussão central [...] *A tensão entre forças e processos de exclusão e integração sociais [...] o que é exclusão num sentido pode representar oportunidades de integração social em outro*. [...]. Após essa citação, o enunciador retoma o discurso citado, no parágrafo seguinte, com uma paráfrase, a saber: [...] *Portanto, exclusão – integração são elementos opostos que interagem numa dinâmica de modo a provocar a segregação social do espaço urbano. A própria força da exclusão pode favorecer a integração em outra área, assim como o contrário. Ou seja, a integração sob outra óptica provoca ou alimenta a exclusão*. [...]. Nessa retomada, alguns

termos presentes no texto-fonte permaneceram na paráfrase como *integração, dinâmica, segregação social, exclusão*. Verificamos, nesse caso, que, na paráfrase, embora ocorram variações lexicais, ou seja, alguns termos tenham sido mudados, outros acrescentados ou retirados, a paráfrase manteve uma semelhança na dimensão formal do texto original.

Com base nessa ocorrência é possível constatar, ainda, que o enunciador do discurso citante, ao retomar o discurso do outro – o *já dito* –, constrói novos sentidos para esse discurso citado. Assim, ao retomar o discurso do outrem por meio de paráfrase, esse enunciador atua de forma a atribuir sentido, interpretar e re-significar um discurso citado.

Os fragmentos analisados não mostram todas as ocorrências e possibilidades de materialização do discurso do outro, mas revelam tendências quanto à recorrência desses modos na escrita de gêneros da esfera acadêmica em que o citar o discurso do outro se torna uma tarefa necessária. No mais, percebemos como os sentidos do texto são construídos no jogo dialógico entre discurso citante e discurso citado. Nesse jogo, ao atribuir a outro um dizer, não assumindo, assim, a responsabilidade pelos pontos de vistas citados diretamente no texto, manejando esse mesmo dizer por meio de recursos linguísticos se configuram estratégias discursivo-enunciativas.

4 Considerações finais

A proposta desse artigo foi discutir a materialização do discurso do outro no discurso, atentando para os aspectos/questões que decorrem desse fenômeno, tais como: modos de discurso citado, as formas de introduzir e retomar o discurso do outro e as marcas da (não) assunção da responsabilidade enunciativa. Para isso, utilizamos e analisamos fragmentos de textos acadêmicos extraídos do *corpus* de pesquisas que temos desenvolvido nos últimos 05 anos (BESSA, 2010; 2011) e (BERNARDINO, 2012), desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Ensino e Produção de Texto (GPET), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado Prof. “Maria Eliza de Albuquerque Maia” (CAMEAM). Como base teórica para análise, seguimos a linha dos estudos linguísticos de cunho enunciativo e discursivo, a partir, sobretudo, dos postulados de Bakhtin (1993; 2006), de Authier-Revuz (1990, 2004), de Maingueneau (2002; 1997) e de Adam (2008), entre outros.

No decorrer da análise empreendida, buscamos mostrar e analisar os vários modos de materialização do discurso do outro, observando as formas de introdução e, de forma menos explorada, as formas de retomada. Constatamos como o uso do discurso do outro faz fluir questões textual-discursivo-enunciativas diversas. A responsabilidade enunciativa, como uma dessas questões, se apresenta como recurso argumentativo muito frequente. Assim, ao estudar as estratégias de discurso citado no discurso, deparamo-nos com questões como: promover o efeito de objetividade; mostrar fidelidade ao dizer do outro; construir o efeito argumentativo do texto; mostrar conhecimento acerca dos conhecimentos produzidos na área; entre outros. Além disso, esses modos de discurso citado, ou diferentes tipos de representação de fala, atuam como marcadores da responsabilidade enunciativa. Através dessa categoria,

os enunciadores expressam diferentes formas de engajamento com os pontos de vista mobilizados no texto, assumindo ou imputando a responsabilidade ao outro.

Esses achados não podem ser considerados definitivos e absolutos, mas representam uma tendência quanto aos usos dos modos de discurso citado, quanto às formas de introduzi-los e de retomá-los. Trazer o estudo desses modos para o ensino de gêneros acadêmicos se apresenta como uma necessidade, haja vista que o estudante, tanto da graduação quanto da pós-graduação, necessita recorrer ao dizer do outro, quando se deparar com a produção escrita desses gêneros. Esse trabalho, portanto, traz algumas implicações para o ensino do texto acadêmico, podendo ajudar no sentido de fornecer indicações de como identificar e explorar, em atividades de leitura, de produção e de correção de textos, os modos de discurso citado, as formas de introdução e de retomada desses modos, as questões referentes à responsabilidade enunciativa, bem como as características e os efeitos de sentidos que resultam dos usos desses modos de discurso citado na materialidade textual.

Referências

ADAM, J. M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da S. Neto e Eulália Vera Lúcia Leurquin. Revisão Técnica: Luis Passeggi e João Gomes da S. Neto. São Paulo: Contexto, 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: Authier-Revuz, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11- 80.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**. Trad. de Celene M. Cruz e João W. Geraldi. Campinas, São Paulo: 1990. p. 25 - 43.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo, UNESP; Hucitec, 1993.

BESSA, J. C. R. ; BERNARDINO, R. A. dos S. Das marcas de dialogismo no texto acadêmico: o discurso citado em monografias de estudantes de Letras/Português. **Revista Língua & Literatura**, v. 13, n. 21, p. 55-72, 2011.

_____; NASCIMENTO, I. A. de A. Formas de retomada de discurso citado na construção de sentidos em textos acadêmicos. **Intersecções**, ano 4, n. 1, p. 17 – 38, Jundiá, 2011.

CARVALHO, J. L. Q.; BERNARDINO, R. A. dos. S.; BESSA, J. C. R. Os diferentes tipos de representação de fala como marcas da responsabilidade enunciativa em artigos científicos. In: VIII SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 8, 2012, Mossoró, RN. **Anais...** Mossoró: Edições UERN, 2012, p; 1570-1577.

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação**. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Elementos de linguística para o texto literário**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos; revisão da tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, I. A. de A.; BESSA, J. C. R.; BERNARDINO, R. A. dos S. A Referência ao Discurso do Outro em Textos Acadêmicos de Estudantes de Curso de Letras. SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 6, 2010, Mossoró. **Anais...** Mossoró: UERN, 2010, p. 127.

_____. Formas de introdução de discurso citado no gênero relatório de estágio supervisionado. CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9, 2011b, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011a, p. 01-18.

_____. O discurso do outro em artigos científicos de especialistas. SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 7, 2011, Mossoró. **Anais...** Mossoró: UERN, 2011b, p. 1185-1192.

ARGUMENTAÇÃO E ENSINO: OS ELEMENTOS RETÓRICOS REVELADOS NOS DISCURSOS DOS DOCENTES DO CURSO DE LETRAS ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Edmar Peixoto de Lima

1 Palavras iniciais

Este artigo é um recorte dos resultados da nossa pesquisa de mestrado que culminou com a dissertação intitulada “O *ethos* de professores universitários em discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa”, vinculada institucionalmente ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-UERN) e à linha de pesquisa “texto, ensino e construção de sentidos”. O *corpus* faz parte do banco de dados do Projeto de Cooperação Acadêmica: *disciplinas voltadas às metodologias de ensino de Língua Portuguesa* (PROCAD), um projeto que envolve a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade do Estado de São Paulo (USP) e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Utilizamos para este trabalho as entrevistas realizadas com os três (03) docentes das universidades envolvidas no projeto. Essas entrevistas foram realizadas em 2010 e apresentavam 11 questões ao todo. Delimitamos para esse debate apenas a questão que aborda a relevância da disciplina ministrada pelo docente na formação do graduando, a saber: em sua avaliação, no modo como concebe a sua disciplina, qual acredita ser a importância dela para a formação do professor de Língua Portuguesa? As disciplinas ministradas pelos docentes foram: Aproximação com a prática (AP) da UFMA, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I (MELP I) da USP e Didática da Língua Portuguesa (DLP) da UERN. Por razões éticas, os docentes serão identificados como P1, P2, e P3, respectivamente. A escolha pela questão em foco nos possibilita compreender os elementos retóricos (*ethos, pathos e logos*) revelados nos discursos dos docentes quando se posicionam acerca do ensino de Língua Portuguesa na formação dos graduandos do curso de Letras. Objetivamos assim investigar para quem os docentes se dirigem (auditório), o que defendem em seus posicionamentos (*logos*) e, conseqüentemente, qual a imagem de si (*ethos*) que revelam quando discutem as questões que envolvem o ensino de Língua Portuguesa na formação dos graduandos e, mais especificamente, acerca das disciplinas voltadas às metodologias de ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras.

Nosso aporte teórico tem como base os estudos que permeiam os conceitos da Nova Retórica ou Teoria da Argumentação no Discurso (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005), bem como dos estudos acerca da noção de *ethos* discursivo defendido por Amossy (2008), dentre outros estudiosos fundamentais para o desenvolvimento das análises.

Organizamos esse trabalho no seguinte percurso: inicialmente, contextualizamos a pesquisa, depois apresentamos algumas discussões acerca da Teoria da Argumentação no discurso. Logo em seguida, nos debruçamos sobre os elementos retóricos de modo que possamos delinear o foco das nossas análises, buscando compreender o auditório, as teses e a imagem que os docentes revelam em seus

discursos. E, por fim, discutimos nossos achados, concluindo o debate com o mapeamento dos elementos retóricos presentes nos discursos dos docentes e, finalmente, encerramos nossa conversa, embora destaques que o debate não termina por aqui, já que muitas investigações deverão ser abordadas no devir.

2 Teoria da argumentação no discurso

Argumentar sugere compreender as diversas funções que a linguagem exerce nas relações sociais, uma vez que os interlocutores buscam convencer o outro acerca de seus posicionamentos. É uma ação que visa a agir sobre o outro da conversação e, por essa razão, tem como objetivo influenciá-lo de alguma forma. Nessa perspectiva, o falante utiliza a linguagem em situação concreta de comunicação e o que antes era forma linguística, nas práticas sociais, reveste-se de significados e passa a fazer sentido para os envolvidos, ou seja, de acordo com Bakhtin (2003, p. 275), “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”. Em cada uma das situações de comunicação, os participantes criam suas próprias formas de enunciar, constroem sentidos em parcerias e, nesse movimento, não se pode desvincular a capacidade argumentativa dos discursos existentes.

Maneli (2004, p. 13) afirma que “a argumentação é um processo ao mesmo tempo prático e intelectual”. Isso envolve as questões ligadas ao cotidiano, às práticas sociais, ao mesmo tempo em que exige reflexão por parte do orador, uma vez que é necessário organizar o discurso, para que possa exercer sua funcionalidade. Assim, percebemos que, no ato comunicativo, expressamos opiniões, convicções, pensamentos, sendo nessa relação de reciprocidade que os indivíduos utilizam os discursos para atuar sobre o outro de diversas formas. Segundo Mosca (2006, p. 17), a argumentatividade está presente em toda e qualquer atividade discursiva, tem-se também como básico o fato de que argumentar significa considerar o outro como capaz de reagir e interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas. Nesse sentido, a argumentação se configura como essencial aos estudos que envolvem os discursos, tendo em vista o orador buscar agir sobre o outro da interlocução e, a situação de comunicação, exigir uma ação de reciprocidade entre os envolvidos no processo. Em outras palavras, o orador se posiciona acerca da temática, dirige-se ao outro, levando-o a concordar ou discordar do dito por meio de textos, os quais são de caráter argumentativo e, ainda, espera que o outro também utilize os discursos e possa defender suas ideias.

Para o sucesso da argumentação, é necessário que os envolvidos no processo comunicativo estabeleçam o acordo prévio, que se configura como uma predisposição inicial do auditório de ouvir os discursos do orador, para que, de fato, ocorra a argumentação.

Se o acordo entre orador e auditório não se estabelecer, o auditório poderá rejeitar o discurso, comprometendo o propósito argumentativo a que ele, orador, se propõe, impedindo-o de continuar defendendo seus posicionamentos. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 50),

uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

Ao levar em consideração a adesão dos ouvintes às suas considerações iniciais, o orador entende que o auditório está disposto a ouvi-lo, podendo então, continuar o processo argumentativo a que se propôs inicialmente. Essas questões acontecem de modo interligado, ou seja, as relações não se estabelecem de maneira separada do todo da argumentação, há, portanto, um entrelaçamento entre os desejos do orador ou o que ele consegue perceber dos seus interlocutores e os anseios do auditório.

Por essa razão, notamos que, na argumentativa, se estabelece de forma salutar uma relação dialógica entre os envolvidos e os elementos retóricos adquirem papéis imprescindíveis na construção dos discursos. O orador (*ethos*) revela a imagem de si por meio do que profere e defende (*logos*), tendo sempre como meta atingir o auditório (*pathos*) de alguma forma, portanto, a argumentação se dá nesse imbricamento entre *ethos*, *pathos* e *logos*.

3 Elementos retóricos: *ethos* (imagem de si), *pathos* (auditório) e *logos* (argumentos)

Tomando por base as discussões anteriores acerca da importância da argumentação nesse trabalho, passemos agora a discutir os elementos da retórica que, de acordo com Aristóteles, tem como função proporcionar ao orador a criação dos argumentos, que são de três tipos: *ethos*, *pathos* e *logos*. E, conseqüentemente, esse tripé assume importante papel na construção e compreensão dos discursos argumentativos.

De acordo com Souza (2003), “o *ethos* (centrado no orador, no seu caráter, na sua ética); o *pathos* (representa o auditório, as suas paixões, as suas seduções) e o *logos* (mais racional, é o discurso, com seus argumentos, que pode ser literário, religioso, jornalístico, etc.)”. Por essa razão, quando a argumentação estiver centrada na lógica, nos argumentos, a pretensão é levar o interlocutor ao convencimento das teses; quando estiver centrada no auditório, no *pathos*, a intenção, de acordo com o autor, é persuadir e manipular e quando estiver centrada na figura do orador, ou seja, no *ethos*, pode ou não ser manipulativo.

Podemos concluir que, mesmo havendo características específicas, é na inter-relação entre os elementos retóricos que a argumentação se constrói. Em outras palavras, *ethos*, *pathos* e *logos*, respectivamente, se inter-relacionam em função de interagir com o outro de modo que possa conduzi-lo ao convencimento ou persuasão. As relações constitutivas se instauram entre as posições do orador (*ethos*) e as paixões do auditório (*pathos*), haja vista dialogarem entre si. Segundo Meyer (2007, p. 48),

Observemos que o desenvolvimento do edifício retórico, da introdução à conclusão, recobre três grandes momentos: o *ethos* se apresenta ao auditório e visa captar sua atenção a respeito de uma questão, em seguida ele expõe o *logos* próprio dessa questão, eventualmente apresentando o pró e o contra. E o orador conclui pelo *pathos*, pois dessa vez se trata de atuar no coração e no corpo do auditório, se possível agindo sobre suas paixões, em todo caso sobre seus sentimentos, e mesmo sobre suas emoções. (grifos do autor)

Com base no processo argumentativo, esses três elementos estão imbricados, uma vez que não os concebemos separados entre si, mas constroem sentidos em conjunto. Isto se dá porque, como já ressaltamos, o orador atua com vistas a atingir seu auditório e esse por sua vez busca responder às questões suscitadas pelo orador. Dito de outro modo: o orador constrói seu posicionamento tendo em vista atuar sobre um auditório; o auditório, por sua vez, ao reagir diante dos pronunciamentos do orador, motiva, encaminha, direciona o comportamento desse orador; e ambos se utilizam das teses, ideias, argumentos para se posicionarem e defenderem suas crenças, valores e ideologias.

O ato de argumentar envolve a tese que o orador defende e expressa no discurso, à imagem que ele presume do seu auditório, assim como a própria imagem de si revelada, já que o orador objetiva fazer com que o auditório adira a suas teses e possa se convencer do que está sendo defendido. E, nessa construção, é necessário que ele, o orador, perceba, mesmo que de forma empírica e intuitiva, o que o auditório está disposto a ouvir. Uma vez que o contrário poderá impedir o orador de se posicionar acerca do assunto.

Em outras palavras, o *ethos* remete à construção da imagem que o orador revela de si em seus discursos. Essa construção não se dá de forma totalmente consciente, embora entendamos que o orador deva se adequar ao auditório e poderá assumir diferentes formas de comportamentos. O orador tende a se ajustar aos desejos do auditório por meio da defesa de suas teses. O *pathos* refere-se aos sentimentos provocados pelo orador e se torna o foco principal dos discursos, sendo entendido como aqueles a quem o orador pretende influenciar. E, por fim, o *logos*, o próprio discurso, cujas marcas revelam as teses e os argumentos presentes em sua construção, com vistas a convencer ou persuadir o interlocutor.

4 Técnicas argumentativas

Tomando por base o aspecto mais racional, remetendo-me a Souza, apresento as técnicas argumentativas definidas por Peralmen e Olbrechts-Tyteca (2005) que foram analisadas nos discursos dos docentes. Começamos nosso debate discutindo as características dos argumentos baseados na estrutura do real; *das ligações de sucessão: vínculo causal*, que segundo Souza (2003, p.72), são argumentos que se apresentam nos discursos como “causas, explicações ou justificativas”. Ou seja, os argumentos são construídos em torno da causa/efeito/consequência/finalidade. Nesse caso, o vínculo causal visa por meio de um evento do cotidiano ampliar ou reduzir as crenças em algo que explicaria suas causas ou efeitos. Ou seja, ao tentar entender a causa teremos como consequência compreender os efeitos existentes.

Já o *argumento da divisão do todo em suas partes* pertencentes aos argumentos quase-lógicos nos direciona “a concepção do todo como a soma de suas partes” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 265). Em outras palavras, o que não faz parte de nenhuma das partes não faz parte do todo ou vice e versa. Nesse sentido, as partes estabelecem relações com o todo. Embora haja a divisão do todo, não há perda das principais características que o compõem.

E, por fim, o *argumento pela ilustração* pertencente ao argumento das ligações que fundamentam a estrutura do real; o *fundamento pelo caso particular*. Esses argumentos se apresentam da seguinte forma: o fundamento pelo caso particular (exemplo, ilustração, modelo e anti-modelo) e o raciocínio por analogia. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 399), o recurso ao caso particular “pode desempenhar papéis muito variados: como exemplo, permitirá uma generalização; como ilustração, esteará uma regularidade já conhecida; como modelo, incentivará a imitação”. Nesse sentido, destacamos os argumentos por ilustração que partem de uma regra já admitida e devem ser ilustrados, remetendo o auditório à visualização da tese defendida.

Portanto, destacamos que, em nossas análises, nosso foco será identificar os elementos retóricos presentes nos discursos dos docentes. Assim sendo, passemos ao que dizem os docentes e o que revelam em seus posicionamentos.

5 Os elementos retóricos revelados nos discursos dos docentes universitários

Os saberes docentes congregam, além das formações específicas de cada área, as formações pedagógicas que fazem dos estudantes universitários os futuros professores dos cursos de licenciatura, no nosso caso, os professores de Língua Portuguesa. Nesse sentido, para compreendermos como se dá essa articulação, convém que os docentes, responsáveis pelas disciplinas, expressem seus posicionamentos com relação às funções que as disciplinas exercem na formação do professor.

Assim, é salutar que entendamos os sentidos que os docentes atribuem às disciplinas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras e que, por extensão, percebamos, ainda, o *ethos* que eles revelam em suas falas. Acreditamos que tomando por base o entendimento dessas questões, poderemos traçar um mapeamento da importância das disciplinas voltadas às metodologias de ensino na formação de professor do curso de Letras especificamente.

Seguindo o percurso discursivo, utilizamos os exemplos 01, 02 e 03 em que os docentes se posicionam com relação às teses que defendem acerca da função que as disciplinas ministradas por eles assumem no curso de Letras das três (03) IES envolvidas na pesquisa, a saber: UFMA, USP e UERN. Conforme já afirmamos no início desse trabalho, identificamos os docentes como P1, P2 e P3, de acordo com as disciplinas pertencentes a cada uma das IES, respectivamente.

Exemplo 01:

[...]

isso *ai* já ajuda para que eles vão ah... vão tendo um olhar de pesquisador, até porque o professor ele tem que ser um pesquisador, todo professor deve ser um pesquisador, como é que ele vai buscar informação, melhorar a sua prática não é? Então, essas práticas elas tem contribuído para esse incentivo à pesquisa, e aí nós já temos alunos que se engajam, no nosso departamento não era assim, é... não tinha entendido o aluno envolvido em pesquisa, querendo pesquisar, hoje você tem, é projeto de extensão, é

projeto de pesquisa mesmo e isso eu vejo que é uma contribuição que a própria disciplina dá e ... para esse trabalho, para esse trabalho com a pesquisa. (P1)

O orador toma como parte a ideia inicial defendendo a tese de que todo professor além de exercer as funções pedagógicas, também se constitui um pesquisador, já que, para ele, as pesquisas realizadas acerca das práticas pedagógicas contribuem para melhoria das ações em sala de aula. Percebemos na fala de P1, que a pesquisa promove o crescimento acadêmico do estudante universitário e que, por essa razão, deve ser incentivada durante o desenvolvimento das atividades de ensino. O docente revela ainda a necessidade de unir o ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno para mostrar a relevância da disciplina voltada às metodologias de ensino de Língua Portuguesa.

Ao expressar o argumento de que a pesquisa precisa fazer parte das ações da referida disciplina, o orador revela que só com uma formação voltada para o ato de pesquisa, poderemos pensar em um professor pesquisador na educação. Nesse sentido, percebemos que P1 utiliza *argumentos baseados na estrutura do real; das ligações de sucessão: vínculo causal*, uma vez que se tivermos uma formação mais voltada às pesquisas, teremos professores envolvidos na ação de pesquisar, e, como consequência, segundo o orador, essas pesquisas promoverão melhorias na educação.

O orador em questão elege como auditório os pesquisadores em geral e os estudiosos da própria IES. Segundo ele, a instituição em que trabalha “agora” compreende a dimensão do ato de pesquisar. Entendemos que antes a relação ensino e pesquisa não se inter-relacionavam tranquilamente, sendo, portanto, uma ação mais recente. Percebemos, ainda, o diálogo com os professores das disciplinas da área de ensino que desenvolvem as ações de incentivo e ao próprio aluno que “agora”, de acordo com o orador, já se engaja nas atividades promovidas pela instituição com relação à pesquisa.

Temos, portanto, como ponto central, um orador que revela em sua fala o *ethos* de um professor-pesquisador e de um profissional que vê nas pesquisas as possibilidades de melhorias da educação. Assim sendo, deparamo-nos com um professor que considera a pesquisa como elemento essencial na graduação e, mais especificamente, nas disciplinas voltadas às metodologias de ensino de Língua Portuguesa.

Exemplo 02:

Por que uma coisa que você tem que considerar muito fortemente quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, é partindo do principio de que o aluno já sabe Língua Portuguesa, *né?* É... ao mesmo tempo que ele já sabe, ele tem que aprender, então... é como lidar com esse lugar que muitas vezes é conflitivo mesmo, *né?* E que eu acho que gera muito, de todas essas polêmicas mesmo, *né?* De como se compreende muitas das coisas que se diz enquanto ao ensino de Língua Portuguesa mesmo, *né?* Bom, se o aluno já sabe, pra que eu vou ensinar pra que, *né?* Ou é numa outra perspectiva mais (inaudível) e prescritiva, o aluno sabe/ mais sabe o errado, então em algum lugar existe o correto, *né?* Então... assim, esses vários pontos de vista, quando eles vem pra sala de aula, acho que eles ajudam o aluno a ir configurando, *né?* Uma ideia, do que seja ensinar a Língua Portuguesa, por que aí ele tem que partir de todos esses lugares, *né?* O que o aluno traz, o que é a norma e como ela é considerada por diversos autores, *né?* O que seria um suposto padrão, por que aí vai se alimentar mais é... da perspectiva tradicional, então eu acho que ajuda a gerar polêmica, polêmica nesse sentido de colocar vários pontos de vista em contraponto[...] (P2)

O orador, no exemplo 02, inicia seu discurso por meio da defesa da tese de que o ensino se configura em uma dimensão de conflitos, já que, para ele, o aluno vem para a escola sabendo Língua Portuguesa e necessita estudar a referida língua. Por meio desse pensamento, P2 levanta o seguinte questionamento: se o aluno já sabe a Língua Portuguesa, qual seria o objeto de ensino da disciplina? De acordo com esse posicionamento, o que deve ser ensinado nas aulas não está delimitado de forma clara e percebemos que o orador defende inclusive que o ensino de Língua Portuguesa deva ser polêmico, uma vez que as relações estabelecidas devem ser conflitivas. Nesse caso, é pensar um ensino que pode oferecer aos graduandos uma visão do que seja de fato ensinar Língua Portuguesa, na medida em que a disciplina se constrói em um amplo debate e, por essa razão, apresenta conceitos vindos de várias teorias. O orador utiliza *os argumentos quase-lógicos por enumeração e divisão do todo em partes*, para justificar seu posicionamento. Para o orador, os objetos de ensino confluem de vários lugares sociais, muitas vezes divergentes, mas que formam um todo. Todavia, essa realidade pode oferecer aos graduandos uma visão do que seja de fato ensinar Língua Portuguesa, na medida em que, para o orador, a disciplina se desenvolve em um amplo debate buscando construir conceitos vindos de várias teorias.

O orador em questão se dirige aos graduandos do curso de Letras como auditório, pelo fato de querer mostrar de onde partem os objetos de ensino da Língua Portuguesa, que de acordo com sua fala, esse objeto não emerge de apenas uma teoria. O orador também dialoga com as teorias, tanto com as de perspectivas tradicionais como com as de abordagens mais modernas e atualizadas, já que há o desejo de que essas façam parte das discussões para que o graduando possa compreender os diferentes aspectos da língua e de quais lugares os conceitos advêm.

Percebemos nos discursos de P2, portanto, por meio da utilização dos argumentos, o *ethos* de um profissional da educação que apresenta perspectivas teóricas amplas, uma vez que não segue apenas uma concepção, mas que compreende o caráter conflitivo da língua nos mais diferentes aparatos teóricos. Assim, considera-se um professor que se propõe a aproveitar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos para construir a aula, mostrando-se como um professor polêmico, pois entende que precisa partir de vários lugares de fala para compor o ensino de Língua Portuguesa na graduação, nem sempre estabelecendo diálogos harmoniosos com e entre as teorias e graduandos.

Exemplo 03:

[...] Então, eu acho que a minha proposta é essa. No geral, as aulas acontecem mais... Assim... sabe... eu gosto dessa discussão. Sabe que eu gosto dessa disciplina? Das disciplinas, que eu trabalhei até hoje, essa é a que eu falo menos. (entrevistadora rir) Porque eu dou... acabo dando bastante espaço *pra* eles, *né?* O ano passado, - não sei se você chegou a presenciar essa aula? - nessas observações - que teve uma aula que era exatamente dessa apresentação dos planos de aula, que eu não podia falar de jeito nenhum, porque eu tinha extraído um dente e eu não tinha condições de falar. E aconteceram quatro aulas e, em nenhum momento, a gente ouviu o silêncio, porque os alunos conduziram a aula do começo até o final. Um grupo apresentava e os outros, eu não sei o que foi que aconteceu com eles, que eles incorporaram o professor.... Foi assim uma situação, assim, de chegar a deixar a gente lá no canto da parede, *né?* Então, é uma aula que, eles... no geral, ela acontece muito assim. Por isso que eu gosto dessa

parte. Eu gosto, porque ela tem um caráter muito prático, essa minha disciplina. Eu consegui dar um caráter... Espero que agora, no próximo semestre, eu já consiga pensar... já vou pensar algumas modificações... A gente tem sempre que modificar. Não dá *pru* se acomodar. (P3)

O orador apresenta a tese de que as ações desenvolvidas na disciplina se caracterizam como dialógicas, pelo fato de que a própria postura do docente, nesse caso, já instiga a interação entre colegas, levando-os à troca de conhecimentos e, muitas vezes, a conduzir as discussões mesmo sem a “presença” do professor no debate. P3 demonstra estabelecer relação pessoal com a disciplina e justifica sua postura utilizando o *argumento pela ilustração* pertencente ao *argumento das ligações que fundamentam a estrutura do real*; o *fundamento pelo caso particular*, uma vez que destaca uma situação que realça esse ponto de vista. Para o referido orador, as ações que permeiam o desenvolvimento da disciplina voltada às metodologias de ensino contribuem para a formação autônoma do graduando, motivando-os a se posicionarem ativamente nas discussões em sala de aula.

Percebemos que ele se dirige aos colegas de profissão como o auditório, mostrando a evolução das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e se direciona aos alunos da graduação. O orador considera que pode conduzir as discussões com liberdade, relacionando as experiências de sala de aula e as teorias que proporcionam inovação. Fala, ainda, com o entrevistador, buscando saber se esse, quando observador na construção do *corpus*, presenciou o fato que o docente destaca em sua fala.

Nesse caso, deparamo-nos com o *ethos* do orador mais voltado ao profissional democrático, interacionista, que consegue promover espaços de discussões nos quais o aluno é o sujeito da ação. Ainda, de acordo com P3, ele não se considera um profissional acomodado, pois é alguém que busca constantemente inovar. O orador revela a imagem de um professor inovador das metodologias nas disciplinas voltadas ao ensino.

Apresentamos, portanto, em síntese, no quadro abaixo, o *logos* (argumentos), *ethos* (imagem de si) e *pathos* (auditório) revelados nos discursos dos docentes universitários por meio dos sentidos atribuídos por eles às disciplinas voltadas às Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras.

PROFESSOR	ARGUMENTOS	ETHOS	AUDITÓRIO
P1	Argumentos baseados na estrutura do real; das ligações de sucessão: vínculo causal	Professor-pesquisador/ pesquisador: melhoria na educação/ incentivador	Pesquisadores/ professores das disciplinas (PROCAD)/ alunos da graduação
P2	Argumentos quase - lógicos por enumeração e divisão do todo em parte.	Profissional com perspectivas teóricas amplas/ aproveita os conhecimentos dos alunos/ polêmico	Graduandos/ teorias e teóricos
P3	Ligações que fundamenta a estrutura do real; o fundamento pelo caso particular: A ilustração.	Inovador/ interacionista/ sujeito da ação pedagógicas/ democrático	Professores/ alunos da graduação/ teorias interacionistas

6 Palavras finais

Nos sentidos revelados pelos discursos, deparamo-nos com uma disciplina que tem como objetivo principal direcionar as ações à formação do professor-pesquisador. Os oradores partem de lugares diferentes para construir seus percursos teóricos e, portanto, a aula de Língua Portuguesa se configura como um espaço conflitivo, pelo fato de que não se tem o domínio de uma verdade única do que seja importante, mas que está aberta às diversas possibilidades de teorias. Nesse caso, a construção da disciplina exige um conhecimento amplo e promove uma formação diversificada. E, por fim, nos vemos, ainda, diante de um professor que se sente muito à vontade em ministrar a disciplina e consegue estabelecer uma relação de afetividade com a mesma e com os alunos.

Os oradores constroem seus posicionamentos de lugares de fala diferentes e se dirigem a comunidade, convidando-a a debater com mais afinco o que essa disciplina representa para um curso cuja meta é formar professores de Língua portuguesa.

Essas discussões nos auxiliam na compreensão dos percursos teóricos e metodológicos que os docentes do curso de Letras traçam quando constroem os programas das disciplinas que se voltam às metodologias de ensino. Em outras palavras, as disciplinas se configuram como essenciais na formação de professor, uma vez que promovem uma visão ampla acerca dos conhecimentos teóricos, bem como se tornam espaços em que as discussões acerca de ensino e pesquisa confluem com mais intensidade na graduação.

Portanto, os oradores defendem suas teses ancorados em argumentos baseados na estrutura do real, argumentos quase-lógicos e as ligações que fundamental a estrutura do real; revelam imagens de um professor-pesquisador, de um profissional com perspectivas teóricas amplas e um docente inovador e interacionista; e elegem como auditório os demais professores que trabalham com as disciplinas de formação de professor e os graduandos do curso de Letras.

Esse debate nos leva a inferir que, embora os docentes pertençam a diferentes IES, os elementos retóricos revelam diferenças no uso dos argumentos (*logos*) na defesa das teses e proximidades nas imagens de si (*ethos*) e no auditório (*pathos*) a quem se direcional.

Referências

- AMOSSY, R. (org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MANELI, M. **A Nova Retórica de Perelman: filosofia e metodologia para o século XXI**. Tradução: Mauro Raposo de Melo. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.
- MEYER, M. **A Retórica**. São Paulo: editora Ática, 2007.
- MOSCA, L. S. (org.) **Discurso, argumentação e produção de sentido**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. (tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; revisão da tradução Eduardo Brandão) 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOUZA, G. S. **O Nordeste na mídia: um (dês) encontro de sentidos**. 2013. 402 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”/UNESP. Araraquara: UNESP, 2003.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA (DLP) ACERCA DA PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA NA UERN

Maria Graceli de Lima
Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Joseilson Jales Alves

1 Palavras iniciais

As reflexões apresentadas neste artigo consistem em um recorte de nossa pesquisa desenvolvida durante o mestrado, em articulação com o Projeto de Cooperação Acadêmica: disciplinas da licenciatura voltadas para as metodologias de ensino de Língua Portuguesa, na qual investigamos a compreensão de professores de Didática da Língua Portuguesa acerca do ensino de Língua Portuguesa, pondo em relevo suas percepções sobre as práticas de leitura, escrita e gramática.

Considerando esse recorte, determinamos como objetivo para este trabalho, analisar como 02 (dois) professores de DLP dos Campi de Pau dos Ferros e de Mossoró, percebem o ensino de leitura, apresentando possíveis implicações na formação do futuro professor de Língua Portuguesa. Nesse sentido, lançamos mão de estudos como os de Jouve (2002), Solé (1998) e Kleiman (2009), os quais tratam da leitura numa perspectiva da interação, por intermédio do texto, considerando, portanto, as instâncias língua/leitura como imbricadas.

Com o propósito acima referido, apresentamos inicialmente uma discussão sobre a perspectiva interacionista de leitura, tratando de alguns conhecimentos envolvidos nessa atividade de produção de conhecimentos seguida da metodologia empregada no estudo e, finalmente, analisamos o que dizem os professores de DLP acerca da prática de ensino de leitura.

2 Fundamentação teórica

Ao longo da história o processo de leitura tem sido explicado por diferentes modelos, sendo que nos deteremos neste trabalho a discuti-lo a partir da perspectiva interacionista. E é na perspectiva da leitura enquanto atividade de interação, por intermédio do texto, que entendemos as instâncias de língua/leitura como imbricadas (cf. SAMPAIO, 2002).

Jouve (2002, p. 17) ao conceber a leitura como “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”, vê na leitura um processo com cinco dimensões, as quais, sumariamente, descrevemos abaixo:

- **Um processo neurofisiológico** – implica que “a leitura é antes de qualquer coisa um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro”. Ler, segundo o autor, é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos (JOUVE, 2002, p. 18). O autor assinala que a leitura considerada no seu aspecto físico, apresenta-se, sobretudo, como uma atividade de estruturação.

- **Um processo cognitivo** – ocorre logo após a decifração dos signos pelo leitor, que busca nesse processo entender do que trata o texto ou obra de arte, buscando, assim, a compreensão. “O texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura” (JOUVE, 2002, p. 19).
- **Um processo afetivo** – estabelece que “o charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita”. Assim, Jouve faz a ressalva de que, se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade (JOUVE, 2002, p. 19). O autor afirma com isso que o engajamento afetivo consiste num componente de grande relevância da leitura de modo geral.
- **Um processo argumentativo** – determina que a função argumentativa está presente em todos os textos: “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (JOUVE, 2002, p. 22).
- **Um processo simbólico** – remete ao fato de que, “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite” (JOUVE, 2002, p. 22). Ao destacar essas dimensões em que a leitura pode se desenvolver, Jouve (2002) declara que a leitura não é uma recepção passiva, ela se apresenta como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. Corroborando com essa proposição de Jouve (2002), Solé (1998, p. 22) assume este modelo interativo, defendendo que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer *[obter uma informação pertinente para]* os objetivos que guiam sua leitura”.

Nesse sentido, Solé (1998) apresenta várias implicações decorrentes dessa percepção sobre a atividade de leitura. A primeira envolve a existência de um leitor ativo no processamento do texto. A segunda, é que sempre existe um objetivo determinado para orientar a leitura, ou seja, sempre lemos para alcançar algum propósito. Esses objetivos podem ser diversos: adquirir uma informação, verificar um conhecimento prévio, informar-se sobre um determinado acontecimento, seguir instruções para realizar uma atividade e etc.

A terceira implicação está voltada à interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos, que, segundo Solé (1998), está em grande parte relacionada ao objetivo da nossa leitura. Isso significa que um mesmo texto pode ser lido de forma diferente, se considerarmos que seus leitores podem apresentar objetivos distintos de leitura. Isso nos leva a uma quarta implicação, a de que o leitor constrói o significado do texto. Ou seja, o significado de um texto não é uma “tradução” daquilo que o autor quis lhe atribuir, mas uma construção que envolve além do próprio texto, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos.

A última implicação da definição da autora sobre o que é leitura, é o fato de que a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito, o que nem sempre foi claramente aceito nos diversos modelos de leitura que foram emergindo ao longo dos tempos.

De acordo com Solé (1998), nessa perspectiva interativa, a leitura é considerada:

o processo pelo qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLE, 1998, p. 23)

No entendimento de Solé (1998), apesar de considerar importante o uso que o leitor faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto, o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor. Nesta perspectiva, o leitor para construir uma interpretação do texto, utiliza tanto o conhecimento de mundo quanto o conhecimento do próprio texto. Assim, para ler, é preciso dominar habilidades de decodificação e assimilar as diferentes estratégias que levam ao entendimento de um texto.

Uma dessas estratégias são as diferentes previsões que fazemos sobre qualquer tipo de texto à medida que lemos, as quais são baseadas nas informações viabilizadas pelo texto, nas informações consideradas contextuais e no nosso conhecimento de mundo em geral. Dessa forma, é graças à verificação dessas previsões que somos capazes de construir uma compreensão. “Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação” (SOLE, 1998, p. 27).

Para o estabelecimento dessas previsões – denominadas por Jouve (2002) de antecipação da leitura –, desempenham um papel essencial, tanto os conhecimentos prévios do leitor, quanto seus objetivos de leitura, além do texto em si.

Assim, falar de conhecimentos prévios, conforme Solé (1998) é falar das representações da realidade que vamos construindo ao longo de toda nossa vida, graças à interação com o outro e com o mundo. São, portanto, os nossos valores, a nossa ideologia, os nossos conceitos, entre outros.

Muito próxima dessa posição de Solé (1998), encontram-se algumas das proposições de Kleiman (2009). Esta considera que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (2009, p. 13). E é pelo fato de o leitor utilizar esses vários níveis de conhecimento, os quais interagem entre si, que a leitura é concebida neste modelo interativo.

Kleiman (2009, p. 13) ao focalizar o conhecimento linguístico, comenta que este “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento do vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”. Notamos, assim, que o conhecimento linguístico é fundamental para que ocorra o processamento do texto, por meio do qual o leitor agrupa palavras em unidades maiores e significativas.

É também um componente do conhecimento prévio, o conhecimento textual, o qual diz respeito às relações e às propriedades internas ao texto, ou seja, as suas marcas formais. Essas marcas são percebidas pelo leitor como os elementos responsáveis pelas ligações internas ao texto, sem as quais a compreensão fica comprometida. Nesse caso, quanto mais o leitor é exposto a todo tipo de texto, quanto mais conhecimento textual ele tiver, mais fácil será sua compreensão (cf. KLEIMAN, 2009). Isso porque as características do tipo de texto narrativo, descritivo ou expositivo-argumentativo, por exemplo, exigem diferentes posicionamentos do leitor em relação ao que é lido.

E, por fim, Kleiman (2009) apresenta o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, que, segundo a autora, pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente. Esse conhecimento é, geralmente, adquirido através de nossas experiências e convívio na sociedade, e sua ativação é, também, fundamental à compreensão.

Então, durante a leitura, a ativação do conhecimento prévio em todos os seus níveis, é, pois, essencial para o entendimento do texto, pois é esse conhecimento que o leitor já possui que lhe permite fazer previsões ou inferências do que será lido.

Para recriar o sentido do texto, além da ativação do conhecimento prévio é fundamental o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura. Como frisa Solé (1998, p. 41):

compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor (ou, embora estipulados por outro, sejam aceitos por este). Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão.

Isso quer dizer que a explicitação de objetivos na atividade de leitura é crucial, pois determina tanto as estratégias utilizadas pelo leitor a fim de alcançar a compreensão do texto, quanto o controle que ele vai exercendo sobre a própria leitura. Parece claro que podemos ler com muitos objetivos diferentes, os quais determinam a forma em que nos situamos frente à leitura e ao controle da compreensão do texto.

Solé (1998) apresenta uma discussão sobre alguns objetivos gerais dos leitores com relação a um texto, os quais, sumariamente, descrevemos abaixo:

- **Ler para obter uma informação precisa** – remete “a leitura que realizamos quando pretendemos localizar algum dado que nos interessa” (1998, p. 93). A autora quer dizer com isso que, com esse objetivo de leitura, buscamos dados precisos e, concomitantemente, desprezamos outros. Solé caracteriza esse tipo de leitura com os seguintes exemplos: a busca de um número telefônico em uma lista; a consulta de um dicionário ou de uma enciclopédia, etc. A autora afirma, ainda, que essa leitura “caracteriza-se por ser muito seletiva – à medida que deixa de lado grande quantidade de informação como requisito para encontrar a necessária –, por sua rapidez, quando se “passa os olhos” pela informação não relevante [...]”. (1998, p. 93).

- **Ler para seguir instruções** – determina que “a leitura é um meio que deve nos permitir fazer algo concreto: ler as instruções de um jogo, as regras de uso de um determinado aparelho, a receita de uma torta, as orientações para participar de uma oficina de experiências, etc.” (1998, p. 94). Quando se tem esse

objetivo de leitura, é importante compreender o texto lido para que se possa atingir o fim proposto, considera a autora. Nesse caso, a leitura é uma atividade significativa e funcional, uma vez que o leitor lê para realizar algo concreto.

- **Ler para obter uma informação de caráter geral** – implica dizer que “quando lemos para obter uma informação geral, não somos pressionados por uma busca concreta, nem precisamos saber detalhadamente o que diz o texto; é suficiente ter uma impressão, com as ideias mais gerais” (1998, p. 94). Solé (1998) cita um exemplo desse tipo de leitura ao comentar que é bastante comum, quando pegamos um jornal para ler, algumas vezes lemos apenas as manchetes para termos uma ideia geral das notícias ou matérias. A autora afirma, ainda, que este objetivo de leitura é muito usado na escola, quando os alunos são orientados a fazerem trabalhos sobre determinados assuntos que não são ensinados em sala de aula.

- **Ler para aprender** – “quando a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto dado” (1998, p. 95). Nesse caso, a autora explica que o leitor se autointerroga sobre o que leu, buscando estabelecer relações sobre o que já sabe, rever novos conceitos, fazer sínteses, sublinhar, anotar, etc.

- **Ler para revisar um escrito próprio** – remete a “um tipo de leitura muito habitual em determinados grupos – aqueles que utilizam a escrita como instrumento de seu trabalho –, embora seja muito restrito fora deles” (1998, p. 96). Assim, esse objetivo de leitura ocorre quando lemos o que escrevemos a fim de verificarmos a adequação do escrito ao significado que pretendemos transmitir. Por essa razão, a autora a caracteriza como uma leitura crítica, que nos ajuda a aprender a escrever.

- **Ler por prazer** – neste caso “a leitura é uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma” (1998, p.96). Segundo a autora, geralmente, a leitura por prazer está associada à leitura de textos literários, isto é, a leitura não relacionada a atividades como questionários e análise dos textos, por exemplo.

- **Ler para comunicar um texto a um auditório** – implica observar que a finalidade deste tipo de leitura “é que as pessoas para as quais a leitura é dirigida possam compreender a mensagem emitida, e para isso o leitor pode utilizar toda uma série de recursos – entoação, pausas, exemplos não lidos, ênfase em determinados aspectos...” (1998, p. 97). A autora enfatiza que, neste caso, o leitor experiente jamais lerá um texto em voz alta sem que o tenha lido previamente ou para o qual não tenha uma compreensão.

- **Ler para praticar a leitura em voz alta** – Este objetivo de leitura é muito frequente no contexto escolar. “Pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entoação requerida” (1998, p. 98). O problema, segundo a autora, é que o professor costuma acrescentar a esse objetivo mencionado o da compreensão, o que para ela, requer uma oportunidade de leitura com essa finalidade.

- **Ler para verificar o que se compreendeu** – Este é outro objetivo tipicamente escolar, em que os alunos devem dar conta do que compreenderam com a leitura de um dado texto, respondendo, geralmente, a questões sobre ele. Embora Solé (1998) considere compreensível o fato de o professor avaliar se houve a compreensão por parte do aluno, ela chama a atenção para o fato de que esta sequência

“leitura/perguntas/respostas” seja bem planejada e que fique claro que por meio desta é possível trabalhar apenas determinados aspectos da leitura.

Vale ressaltar que estes são apenas alguns dos objetivos de leitura que devem ser compreendidos pelo leitor na construção de sentido de um texto. É fundamental, pois, que o leitor sempre estabeleça um propósito bastante claro em suas leituras.

Entendemos, pois, que um bom leitor é formado, principalmente, em situação de ensino, e é preocupante a atual situação de ensino de leitura, uma vez que é fácil de se constatar que seu espaço é mínimo nas aulas de Língua Portuguesa. A escola brasileira tem demonstrado uma maior preocupação com o ensino tradicional da língua, privilegiando os aspectos da língua-padrão. E, assim, o conteúdo de Língua Portuguesa tem priorizado o estudo da norma-padrão gramatical em detrimento do estudo da leitura e da produção textual (cf. SILVEIRA, 1998).

Faz-se necessário, portanto, mudar nossa atual situação de ensino de Língua Portuguesa, no intuito de diminuirmos as dificuldades existentes para nossos alunos, no que se refere, sobretudo, às atividades de leitura.

3 Metodologia

Determinamos como objetivo, neste artigo, analisar como professores da disciplina Didática da Língua Portuguesa compreendem o ensino de língua portuguesa, tendo em vista suas percepções sobre leitura. Para realizarmos essa investigação, analisamos uma entrevista realizada com duas docentes da referida disciplina, ambas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A escolha por essa disciplina se deu pelo fato de que a mesma articula diretamente metodologias ao ensino da Língua materna, além de permitir uma reflexão sobre a concepção de língua, linguagem e texto, o que pode nos munir de um aparato capaz de averiguar se o Curso de Letras possibilita uma reflexão acerca do trabalho efetivo com a leitura direcionado à Educação Básica.

Os dados analisados neste trabalho correspondem a fragmentos retirados da transcrição das entrevistas realizadas com as docentes, as quais aparecem nos excertos identificadas pelos codinomes: Professora Laura e Professora Graça.

4 Análise dos dados

Sabe-se que é mediante as concepções internalizadas por cada um de nós que se desenvolvem as nossas ações. Nossas concepções são construídas ao longo da vida, a partir das experiências e do nosso aprendizado. Contribuem para isso fatores variados como as oportunidades que temos, as opções que fazemos, o grupo social no qual estamos inseridos, como também as leituras que nos cercam e as que realizamos.

Seguindo essa linha de raciocínio, ao interrogarmos a professora Laura a respeito de sua percepção sobre leitura e o ensino de leitura, a professora posicionou-se da seguinte forma:

Excerto 01:

Professora Laura: Olhe! Por isso que eu acho que durante a graduação, a graduação é importante demais/ porque, a minha formação, eu tive professor muito bom de leitura na época/ e eu acho que eu nunca vou esquecer Angela Kleiman, né? [...] tem aquelas concepções gerais sobre ensino, sobre texto, sobre leitura a gente busca a base até na nossa formação teórica, né? (inaudível), da interação social [...]. Então o que é que acontece: eu estou trabalhando a prática da leitura né? então a prática da leitura ela precisa da leitura do texto literário também.

Fonte: Transcrição da entrevista da professora Laura

Percebemos pelo excerto acima que, a professora Laura aponta a autora Angela Kleiman como referência de seus estudos sobre leitura. Angela Kleiman, por sua vez, considera que a leitura é uma prática social e que os seus usos estão ligados à situação na qual o sujeito leitor está inserido, justificando, assim, os diferentes modos de ler.

A professora Laura acrescenta, ainda, a seguinte declaração sobre a prática da leitura:

Excerto 02:

Professora Laura: [...] na prática de leitura do texto oral, né? Observa o quê? Observa os gestos, observa a entonação, observa a postura, na prática de leitura do texto escrito, observe o papel dos recursos estilísticos, né? Observe os sentidos a partir do título, quer dizer vamos orientando esses alunos que eles vão precisar disso aí, dessas alterações para que lá na sala de aula, eles consigam fazer com esses alunos eles tenham uma... vamos dizer assim, uma diferenciação, pelo menos, na prática de leitura, ou das outras práticas, né?

Fonte: Transcrição da entrevista da professora Laura

Isto sugere que a percepção da professora Laura sobre leitura vai bem mais além daquela advinda de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma. A professora percebe, assim, a leitura enquanto processo interativo, o qual considera a existência dos sujeitos – autor e leitor – que são presentes e ativos. A leitura constitui, dessa forma, um processo cognitivo em que o leitor é posto em frente do autor do texto ou da obra, autor esse, que deixaria marcas de suas intenções, determinantes para os sentidos possíveis e com os quais o leitor interagiria para a construção desses sentidos.

Ao assumir essa perspectiva interacionista, a professora Laura está reconhecendo o aspecto social envolvido na interação entre os sujeitos mediante a leitura. Nesse caso, acreditamos que o leitor não é um sujeito dono do texto, mas ele se encontra inserido na sociedade e tem que lidar, continuamente, com contextos socioculturais diversos. A professora compartilha, portanto, da ideia discutida, também, por Solé (1998), segundo a qual, tanto os conhecimentos prévios – conhecimento textual, linguístico e conhecimento de mundo – quanto o estabelecimento de objetivos para a leitura desempenham um papel fundamental para a construção da compreensão textual.

Ainda tratando da leitura, a professora Laura admite a necessidade de se desenvolver em sala de aula práticas de leitura com o texto literário embora não se perceba em seu programa nenhum conteúdo relacionado à leitura desse tipo de texto.

A professora critica, ainda, a forma estruturalista como alguns professores trabalham o texto literário, como demonstra na seguinte fala: “Mas nós vamos encontrar casos, por exemplo, de um poema que foi usado para tirar substantivo, adjetivo, não é? Advérbios e por aí vai. Ou então vamos encontrar aquelas fábulas, como eu fazia uma crítica lá no início, dizia assim: quem são os personagens da história?” (transcrição da entrevista da professora Laura). Essa crítica se justifica na medida em que essas atividades reduzem o texto literário a objeto de análise sintática e a pretexto para exercícios de ortografia, desconsiderando o plano de leitura para o qual foi destinado, o de ler pelo simples gosto de ler.

No que concerne à percepção da professora Graça em relação à prática de leitura, embora não seja revelada claramente, a professora faz num determinado momento a seguinte declaração: “Sírío Possenti, ele tem umas considerações interessantes sobre leitura, né?”. Isso nos leva a entender que a professora compartilha das ideias desse autor, para quem o sentido é social, histórico e não individual. Isso significa que, para Possenti (2001), há por um lado, as associações que o indivíduo faz, mas há uma leitura que é social e que aos poucos vai se impondo, sendo nesse sentido que o autor afirma que a leitura errada existe.

É possível buscar algumas prováveis implicações decorrentes da perspectiva interacionista de leitura, assumida tanto pela professora Laura quanto pela professora Graça, na formação de futuros professores de língua portuguesa. Ou seja, ao assumir em seus discursos a leitura enquanto interação social, as docentes orientam os professores em formação a desenvolverem em suas salas de aula atividades que promovam, primeiro, uma leitura de textos autênticos, isto é, textos em que se possa perceber uma função comunicativa, um determinado objetivo.

Segundo, uma leitura em duas vias, nesse caso, ao ler, o aluno deverá considerar as condições em que o texto foi produzido, uma vez que existe uma relação muito forte de interdependência entre leitura e escrita. Terceiro, uma leitura crítica, em que o aluno seja capaz de interpretar os aspectos ideológicos do texto, percebendo que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras existe sempre uma determinada visão de mundo. Quarto, uma leitura diversificada, tal leitura é possível à medida que o professor propõe textos de diferentes gêneros com diferentes objetivos de leitura.

Quinto, uma leitura prazerosa, em que o aluno seja estimulado a ler o texto literário, o texto poético, pelo simples prazer de ler, sem qualquer cobrança que possa comprometer o prazer estético

proporcionado pela leitura literária. Por último, uma leitura que vá além das palavras dispostas no texto, dessa forma, o aluno é levado a compreender que a leitura que ele faz de um texto depende em grande parte do conhecimento prévio que ele traz consigo, o qual é acionado para interpretar elementos que não são explicitados no texto.

Evidentemente, essas são apenas algumas das implicações pedagógicas que podem estar presentes na percepção interacionista das docentes de Didática da Língua Portuguesa sobre leitura e seu ensino.

5 Algumas palavras finais

Neste estudo, interessamo-nos particularmente pela investigação de como professores da disciplina Didática da Língua Portuguesa compreendem o ensino de Língua Portuguesa, pondo em relevo seus discursos sobre a prática de leitura, um dos principais eixos do ensino da língua.

Considerando esse interesse, constatamos que a percepção sobre leitura que as professoras evidenciaram em seus discursos está intrinsecamente associada à percepção que elas têm sobre a língua enquanto atividade de interação. Com efeito, a visão de leitura das professoras entrevistadas volta-se para a construção social dos sentidos, mediante a interação dos diferentes tipos de conhecimento do leitor, considerando os contextos socioculturais diversos de que participa.

Nesses termos, entendemos que as docentes de Didática da Língua Portuguesa encaminham os futuros professores para um ensino de leitura produtivo e relevante na educação básica.

Referências

- JOUVE, V. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- SAMPAIO, M. L. P. **A relação teoria-prática no ensino da leitura**: o planejamento como referência de análise. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2002.
- SILVEIRA, R. C. P. da. Leitura: produção interacional de conhecimentos. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- POSSENTI, S. Existe a leitura errada? **Revista Presença Pedagógica**. Minas Gerais. v. 7. n. 40, p. 05-18, jul./ago. 2001.

JORNALISMO E DISCURSO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO PROGRAMA *BEM ESTAR*

Geilson Fernandes de Oliveira

Marcília Luzia Gomes da Costa Mendes

1 Considerações iniciais

Chegando ao Brasil somente na década de 50, trazida por Assis Chateaubriand, a televisão proporcionou grandes mudanças na sociedade brasileira, passando rapidamente a ser vista como um espelho da realidade, o que se deu principalmente depois da sua popularização. Passado mais de meio século, a TV adquiriu o *status* de meio mais acessível de informação e entretenimento, podendo manter o telespectador por horas a sua frente, influenciando-o. Quase todos os lares brasileiros possuem um aparelho televisivo (em alguns casos até mais de um), o que significa que a televisão se tornou parte fundamental da vida das pessoas, constituindo-se como uma parte orgânica do meio social e da cultura contemporânea.

Neste contexto, o jornalismo tem-se apresentado como um dos principais produtos da televisão brasileira, obtendo a maior parte da audiência se comparado a outros produtos televisivos. Os programas jornalísticos atuam como (re) produtores de sentidos, que são socializados a cada edição, possuindo legitimidade no meio social enquanto agentes que contribuem para a organicidade da sociedade.

Buscando refletir sobre estes sentidos e sobre o jornalismo enquanto lugar de referência (VIZEU, CORREIA, 2007), o presente artigo se propõe a analisar o discurso pedagógico do jornalismo televisivo, tendo como objeto empírico o programa *Bem Estar*, exibido nas manhãs de segunda a sexta-feira, pela Rede Globo de Televisão. Para esta análise, utilizamos como procedimento metodológico os pressupostos epistemológicos e teóricos da Análise de Discurso (AD) de orientação francesa, e temos como *corpus* três programas, exibidos respectivamente nos dias 25, 26 e 27 de abril de 2012.

2 *Bem Estar*: o programa

Apresentado por Mariana Ferrão e Fernando Rocha, dois jornalistas já conceituados da Rede Globo, o programa *Bem Estar* teve sua estréia em 21 de fevereiro de 2011, indo ao ar, desde então, de segunda a sexta-feira, às 10h, logo após o programa *Mais Você*, da Ana Maria Braga, tendo aproximadamente 40 minutos de duração, divididos em dois blocos.

Trazendo o conceito, como o próprio nome do programa indica, do bem estar das pessoas, dando dicas de saúde, alimentação, exercícios físicos, etc., o *Bem Estar* tenta fazer com que o telespectador reconheça hábitos não corretos que eles alimentam no cotidiano e encontre formas práticas de modificar esta realidade a partir das dicas fornecidas pelo programa, o qual conta ainda com uma repórter especial, Marina Araújo, que produz matérias demonstrando o equilíbrio de uma vida saudável. Além de uma repórter especial, há ainda uma equipe de médicos e especialistas de diversas áreas, como cardiologia,

pediatria, endocrinologia, preparadores físicos, entre outros que participam e tiram as dúvidas dos telespectadores que podem participar enviando perguntas pelo site²⁹ do programa.

É o primeiro programa jornalístico produzido em alta definição na emissora e, dentre os temas tratados, pode-se destacar: distúrbios do sono, ácaros, alergias, engasgos, entre diversos outros. Além de esclarecer questões até então não comentadas na TV e de retirar dúvidas dos telespectadores, há ainda a quebra de mitos, com a presença do quadro “mito ou verdade”, no qual é colocada em xeque uma questão que circula no imaginário popular.

Alguns críticos acreditam que a escolha do horário do programa foi estratégica, dado o fato de, pela manhã, quando a programação era até então do *Mais Você* e da *TV Globinho* - não estar proporcionando índices de audiências satisfatórios, o que vem sendo revertido nestes dois primeiros anos do programa *Bem Estar*.

3 Viés metodológico: a análise do discurso

Enquanto método legitimado pela ciência para objetos de pesquisa sob o enfoque da linguagem, a Análise de Discurso (AD) de orientação francesa é considerada profícua para estudos nas áreas das ciências sociais e humanas, buscando ora o mapeamento das vozes, ora a identificação dos sentidos.

Para compreendermos os discursos midiáticos, que tem uma grande carga de mensagens históricas e ideológicas é importante inicialmente conhecer o contexto histórico, político e social de sua produção, pois, de outra forma, se terá uma compreensão superficial destes discursos, ressaltando que a formação discursiva (FD) é o lugar da construção de sentido.

Tendo suas raízes no campo da linguística, onde a AD herda a afirmação da não-transparência da língua, conjugando língua e história na produção de sentidos, os estudiosos da área da AD trabalham com a materialidade dos discursos, analisando-os de forma aprofundada e sem a banalização de seus conceitos. Para Orlandi, “a Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso” (ORLANDI, 1999, p. 15). Nesta acepção, o discurso não pode ser confundido com fala, oratória, frases, enunciações, etc. como ocorre quando utilizamos esta palavra no dia a dia.

Ao analisarmos o programa proposto, por exemplo, a leitura e análise dos discursos e das imagens emitidas devem ser feitas conjuntamente a partir de uma memória, pois muitas vezes estes discursos podem apresentar outros que estão implícitos, o que na AD é denominado como interdiscurso.

É sabido que uma metodologia deve condizer com uma perspectiva teórica, e é por esse motivo que elegemos para este estudo a AD como método. Benetti (2007, p. 111) afirma que “o primeiro tipo de pesquisa para o qual a AD é um método adequado diz respeito à análise dos sentidos do discurso [...]”, análise pela qual é por nós empreendida.

²⁹ www.globo.com/bemestar

Estabelecendo uma distinção entre a análise de conteúdo (AC) e análise de discurso (AD), Orlandi (1999), nos mostra que enquanto a análise de conteúdo questiona o que este texto quer dizer, a análise de discurso quer saber como esse texto significa (ORLANDI, 1999, p. 17), deste modo, mais do que saber o que está presente no texto/discurso, na AD é necessário conhecer o seu significado e suas decorrências por meio de formações ideológicas, mecanismos de poder (FOUCAULT, 1972) e as posições que os sujeitos ocupam na ordem do discurso.

Assim, ao empreendermos uma análise do discurso pedagógico do programa *Bem Estar* é preciso primeiro compreender que este não é transparente, mas materializável e passível de uma reflexão que leve em consideração o contexto histórico-social de sua produção, bem como a posição dos sujeitos que constroem esses discursos e suas ideologias, não podendo esquecer do que é enfatizado por Foucault (2011, 1972) quando alerta sobre a presença dos mecanismos de poder nas práticas discursivas, que nunca são inocentes, mas sempre carregadas de outros sentidos.

4 Um jornalismo pedagógico: análise discursiva do programa *Bem Estar*

Principal meio de entretenimento e informação da população brasileira, a televisão produz e reproduz sentidos a todo o tempo. Mais do que em outros países, no Brasil, a TV assume o papel de integradora de uma identidade cultural nacional. Nesta conjuntura, o jornalismo age como um mediador entre o público e os fatos ocorridos na sociedade, dando organicidade ao caos de informações e acontecimentos, como é defendido por diversos teóricos da comunicação. Fazendo uma comparação, podemos observar que diferentes instituições sociais como a família, a igreja, a escola e grupos de amigos vem ultimamente perdendo espaço para esta e outras mídias.

Operando como um dispositivo disciplinar, o jornalismo presente nas emissoras de televisão buscam pedagogizar os telespectadores através de suas mensagens passando muitas vezes a orientá-los. É comum, por exemplo, notarmos o agendamento (TRAQUINA, 2001) das ações, assuntos e vivências cotidianas dos sujeitos, que são influenciados pelos discursos midiáticos. Muitas vezes, ao marcar um encontro, o marcamos somente após o jornal ou a telenovela, o que demonstra o forte papel que essas produções midiáticas e televisivas possuem em nossas vidas. Os assuntos do nosso dia a dia, não raro possuem também relações com os discursos da mídia. É comum notarmos que as conversas e interações cotidianas são pautadas pelo que é/foi veiculado. As vivências são também demarcadas por esse novo tipo de saber/poder. Consumimos os produtos que pela mídia são ofertados, vendidos. Gomes (2003) enfatiza sobre a importância das mídias e do jornalismo na modelização da sociedade, vista como ponto estratégico, “uma vez que são espaços por onde os discursos terão seu ponto máximo de difusão” (GOMES, 2003, p. 45), o que se assemelha ao posicionamento de Sodr  (1990), ao alertar que,

Do ponto de vista de uma estratégia pol tica global, os meios de informa o funcionam como dispositivos de mobiliza o e integra o das popula es – portanto, como um tipo de administra o ou gest o da vida social – e n o como media es explicitamente

políticas (geradores de *civitas*) ou pedagógicas (formadoras, aptas a suscitar a compreensão e a descoberta) dentro do modelo democrático tradicional. Entretanto, os *mass-media* são *dissimuladamente* político-pedagógicos. Neles, política e pedagogia disfarçam-se com uma roupagem estética (SODRÉ, 1990, p. 27).

Para ambos os autores, os meios de informação agem como instâncias que atuam de forma pedagógica em relação aos seus receptores, e desta forma assumem, como é explicitado por Vizeu e Correia (2007) legitimidade, tornando-se lugares de referência.

O programa *Bem Estar*, objeto de estudo deste trabalho é um exemplo de programa jornalístico³⁰ que atua neste sentido. Analisadas três edições, é perceptível o discurso professoral. No programa exibido no dia 25.04.12, por exemplo, a apresentadora, ao iniciar a temática do dia, fala “vamos aprender”. Esta formação discursiva (FD) remete a um sentido de “nós ensinamos e vocês (telespectadores) aprendem”. Na AD, como é afirmado por Benetti (2007) é preciso compreender o método acima de tudo “[...] como um gesto de interpretação do pesquisador em busca da compreensão sobre o funcionamento de um tipo de discurso” (BENETTI, 2007, p. 120). Na frase destacada acima, percebemos então a presença de um tom didático, que propõe os passos corretos para uma situação específica, FD que se assemelha a que estava presente no GC (gerador de caracteres): “Aprenda a fazer uma marmitta saudável”.

Ademais, há ainda o convite de participação para os receptores, apelidados pelos apresentadores de “auditório virtual”, dando um sentido de co-presença aos telespectadores, que podem enviar seus questionamentos e ter suas dúvidas retiradas através do site do programa. Este fator nos permite identificar um lugar de produção do discurso semelhante ao da escola, no qual o/a professor/a sempre estão disponíveis para o esvaziamento das dúvidas de seus alunos. Exemplos claros deste contexto podem ser vistos nas seguintes perguntas enviadas: “a marmitta engorda mais?”, “comer marmitta todo dia faz mal?”, o tema deste dia tratava do fato de várias pessoas, por morarem longe do trabalho, se alimentarem fora de casa e propunha que o mais adequado era levar a comida de casa e não se alimentar na rua, uma vez que, segundo as orientações apresentadas, a procedência dos alimentos que são vendidos na rua não é conhecida, o que pode acarretar, em alguns casos sérios problemas de saúde.

A participação de especialistas das mais diversas áreas da saúde reforça a seriedade do programa e dá confiança ao seu público no que diz respeito aos assuntos tratados. A linguagem utilizada tanto pelos apresentadores quanto pelos especialistas convidados buscam aproximar-se o máximo do tom coloquial, às vezes permeados por brincadeiras, visando uma maior aproximação das mais distintas classes. A simplificação de termos técnicos no texto jornalístico é uma proposta apresentada através do jornalismo científico, tipo de jornalismo que lida diretamente com a divulgação científica e suas especificidades, todavia, como este não é o objetivo desta investigação, não discutiremos o assunto de forma mais aprofundada. Uma FD que pode exemplificar o tom coloquial é visível quando o apresentador fala sobre

³⁰ Há divergências quanto ao gênero do programa, se jornalismo ou entretenimento, todavia, como nossa investigação versa sobre o discurso pedagógico e não sobre o hibridismo dos gêneros citados, não nos aprofundaremos nesta questão, classificando-o apenas como jornalístico, o que pode ser justificado pela presença do *Globo Notícia* e ainda pelo *site* do *Bem Estar* na área dos programas jornalísticos da Rede Globo, como é possível observar por meio deste endereço: <<http://g1.globo.com/>>.

as diferentes formas as quais eram chamadas as “marmitas” em nosso país, tais como “marmitão, coité, os marmitão”, etc.

Paternostro (1999), autora que possui um vasto trabalho na área de telejornalismo, afirma que nos programas jornalísticos, “quanto mais as palavras (ou o texto como um todo) forem ‘familiares’ ao telespectador, maior será o grau de comunicação. As palavras e as estruturas das frases devem estar o mais próximo possível de uma conversa” (PATERNOSTRO, 1999, p. 78). No caso do programa investigado, notamos tais características discursivas, de modo que qualquer pessoa, por menor grau de instrução que possua, poderá compreender o que está sendo discutido. O seu texto pode ser compreendido como um diálogo natural, mas, vale ressaltar que, assim como qualquer outro é carregado de sentidos que possuem uma historicidade e condições de possibilidades dadas (FOUCAULT, 2011), aspecto destacado como característico dos discursos midiáticos por Gregolin (2003). Ao comparar a hemodiálise a um filtro (explicação de um médico sobre o processo de hemodiálise, exibida em 27.04.12), temos um caso exemplar, onde o especialista consegue maior aproximação com o público e proporciona uma maior apreensão acerca da informação apresentada.

Quando apresentadas por especialistas, as informações prestadas passam a ter outro valor e importância, já que a posição ocupada no discurso pelo sujeito que possui um saber/poder que constitui a verdade (FOUCAULT, 2011; 1972) é distinta a de outro sujeito sem formação específica ou a de um leigo no assunto. Estes fatores são denominados por Orlandi (1987) como as relações de força existentes no discurso. De acordo com esta noção, pode-se apreender que “[...] o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno” (ORLANDI, 1999, p. 39-40).

Sobre o discurso pedagógico e as relações de influência da TV nos processos educativos, Baccega (2000) defende que em nosso país,

[...] a televisão, com meio século de presença entre nós, compartilha com a escola e a família o processo educacional, tendo-se tornado um importante agente de formação. Ela até mesmo leva vantagem em relação aos demais agentes: sua linguagem é mais ágil e está muito mais integrada ao cotidiano: o tempo de exposição das pessoas à televisão costuma ser maior do que o destinado à escola ou à convivência com os pais (2000, p. 68).

Uma dimensão mais ampla da atividade jornalística é deste modo apresentada, a do jornalismo como lugar de orientação nas sociedades, conforme Vizeu e Correia (2007), muito semelhante ao da família, dos amigos, da escola, da religião, entre outros. Para Fischer (2006) há na TV um discurso sobre como devemos proceder e estar no mundo. Esses discursos são produzidos e reproduzidos socialmente, e possuem força por estarem presentes nos espaços midiáticos.

Assim, todas as ‘dicas’ médicas, psicológicas ou até de ordem religiosa ou moral, comunicadas através de inúmeros especialistas de todos esses campos do conhecimento, a respeito daquilo que devemos fazer com nosso corpo e nossa sexualidade, ao se tornarem presentes no grande espaço da mídia, não só ampliam seu

poder de alcance público como conferem à própria mídia, ao próprio meio, um poder de verdade, de ciência, de seriedade (FISCHER, 2006, p. 50).

As informações repassadas por programas jornalísticos na TV, por possuírem grande audiência dentre a grade de programação, são as que mais são consideradas verdadeiras, muitas vezes não sendo feita nenhuma indagação por parte dos que assistem, conferindo um poder de verdade aos discursos jornalísticos e midiáticos. Neste sentido, este poder ou os micropoderes, agem com suas variadas formas, sendo possível evidenciar, no nosso caso de análise, o que está presente no discurso professoral e pedagogizante.

Ao mesmo tempo em que possui um discurso de uma vida saudável, é observado no programa analisado o momento das notícias, que são fornecidas pelos jornalistas Evaristo Costa e Sandra Annenberg durante o *Globo Notícia*, que é exibido durante o *Bem Estar*. Apesar da interação dos apresentadores, é notável uma quebra do clima até então existente, bem como uma mudança repentina do assunto. Isto ocorre devido às notícias trazidas pelos apresentadores do *Jornal Hoje* tratarem de temas considerados pesados, como acidentes, mortes, política, etc.

O programa exibido no dia 26.04.12 trazia a temática de como se livrar de insetos, neste, um biólogo dava as dicas, entre as quais é possível destacar uma que responde a questão central, mas sem grande profundidade: manter a casa sempre limpa.

Não só neste caso específico, mas em todo o programa *Bem Estar*, é observada a reafirmação de discursos já existentes, o que na AD é visto como interdiscurso ou memória discursiva. De acordo com Orlandi (1999, p. 31) “este é definido como aquele que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Além do caso em questão, o enunciado “vamos fazer como a gente já viu aqui no *Bem Estar*”, proferido por uma das convidadas, por mais de uma vez, reafirma um discurso já existente, objetivando sustentar cada palavra dita e adquirir maior confiança. No que remete ao interdiscurso e memória discursiva, Orlandi (1999, p. 31) deixa claro que é “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

O quadro “aprendi com o *Bem Estar*” é outra mostra da memória discursiva no programa. Neste quadro, telespectadores enviam vídeos onde falam sobre o que aprenderam, muitas vezes agradecendo aos especialistas e apresentadores pelas dicas cedidas.

Tais aspectos creditam ao programa um saber-poder, que é legitimado pela forte aceitação de seus discursos, que passam a circundam no meio social e a serem atualizados e reatualizados de forma contínua.

5 Considerações finais

Podendo ser considerado como um dos produtos televisivos de maior audiência, o discurso jornalístico, assim como outros discursos, possui grande poder de influência e os seus dizeres, mais do que quaisquer outros, são tidos como inequívocos. Por este motivo, foi proposto para este trabalho uma

análise discursiva do programa *Bem Estar*, da rede Globo de Televisão, observando os seus dispositivos pedagógicos presentes no discurso.

Com a grande contribuição da AD, podemos destacar que este método nos proporcionou um estado de reflexão, mas como alerta Orlandi (1999, p. 09) “[...] sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo”, de modo que esta breve reflexão apresentada não se fecha aqui. Ao contrário, estabelece-se uma relação em que a linguagem torna-se materializável e menos ingênua, carregando sempre variados sentidos, o que justifica o merecimento de atenções constantes.

À guisa de conclusão é possível compreender que o discurso televisivo, mais especificamente do *Bem Estar* pode ser didatizado, objetivando consolidar uma função pedagógica, que educa os seus receptores. O jornalismo passa a ser então um lugar de referência, sempre próximo e à disposição de seu público.

Reconhecer tanto a TV quanto o jornalismo enquanto agentes que participam ativamente dos processos educativos é um dos grandes desafios de nossa sociedade, levando-se em consideração que tudo deve ser apreendido por meio de um viés crítico, pois existem conteúdos que podem ser satisfatórios e exercer a sua função social, e outros que possuem em sua grande parte somente aspectos negativos. Afora isto, deve-se atentar para o fato de que todos os discursos estão carregados de poderes e ideologias, e que buscam, continuamente, reproduzirem-se.

Referências

- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação: aproximações. In: BUCCI, Eugênio.(org.) **A TV aos 50**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- BENETTI, Marcia. Análise do Discurso em jornalismo: estudo de vozes e sentidos. In: LAGO, Cláudia; BENETTI, Marcia. **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 21ed. São Paulo: Loyola: 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1972.
- GOMES, Mayra Rodrigues. **Poder no jornalismo: Discorrer, Disciplinar, Controlar**. – São Paulo: Hacker Editores, Edusp, 2003.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. (Org.). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- PATERNOSTRO, Vera I. **O texto na tv: manual de telejornalismo**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- SODRÉ, Muniz. **A máquina de Narciso**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1990.

TRAQUINA, Nelson. **O estudo do jornalismo no século XX**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

VIZEU, Alfredo; CORREIA, João Carlos. A construção do real no telejornalismo: do lugar de segurança ao lugar de referência. In: VIZEU, Alfredo. **A sociedade do telejornalismo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OS SENTIDOS DO “ENGAJAR-SE” NA INTERFACE ENTRE OS DISCURSOS MIDIÁTICOS E AS IDENTIDADES JUVENIS

Francisco Vieira da Silva

Ananias Agostinho da Silva

“As palavras são, de fato, testemunhas informantes
[...] fedem, mas não apodrecem, não se desintegram.”
(Beatriz Sarlo)

1 Introdução

“Atualmente não é raro ver jovens de respeitável origem mergulharem em movimentos bastante ambíguos: por longo tempo eles não souberam dar sentido à sua vida”, afirma Nietzsche (2002, p. 40) referindo-se à aparente falta de perspectiva de alguns jovens do seu tempo que, em busca de um sentido para a existência em sociedade, engajaram-se de maneira descabida em determinados partidos políticos. Prossegue o filósofo: “Por fim o acaso decide: eles acabam caindo em um partido que tenha um ‘sentido’, embora no fundo proteste não só o bom gosto deles como também o olfato” (NIETZSCHE, 2002, p. 40). O filósofo ainda enfatiza que esses jovens, principalmente os que participavam de partidos antisemitas, estavam interessados sobretudo no “sentido” que os judeus atribuíam ao dinheiro. Dessa forma, ao compartilharem desse pensamento, os jovens procuravam dar um sentido para si através da ojeriza ao outro e daí, possivelmente, incorreriam nas perniciosas práticas de injúria e difamação para com os judeus.

Refletindo a partir dessas reverberações nietzschenianas, é possível traçar um paralelo com os jovens de hoje e os motivos que os levam a se filiarem a grupos que propagam atitudes discriminatórias em relação aos outros; basta citarmos, por exemplo, os casos das facções neonazistas ou ainda as atitudes violentas provocadas por torcidas organizadas (*hooligans*), dentre outros. Assim como na juventude descrita por Nietzsche, os jovens contemporâneos, ao se engajarem, também forjam suas identidades na relação com o Outro que lhes constituem.

Contudo, pretendemos discutir aqui o engajamento dos jovens não em grupos que propagam a violência, mas justamente o oposto disso, ou seja, os jovens que, de alguma forma, participam de ações comunitárias e cidadãs, que reivindicam e buscam seus direitos, que atuam de forma ativa no intuito de transformar, ou pelo menos, atenuar os diversos problemas existentes. Os movimentos sociais e/ou projetos socioeducativos nos quais os jovens se engajam podem estar em consonância, por exemplo, com a profusão de discursos acerca do trabalho voluntário, apregoada com bastante veemência nos últimos anos em diversos setores da sociedade, inclusive na mídia.

Assim, convém explicitar o modo como a mídia atua nesse contexto, tendo em vista que, na contemporaneidade, a mídia desempenha o papel de mediação entre seus leitores e a sociedade e que os discursos/textos por ela veiculados não correspondem à realidade em si, mas são uma construção que

permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação de sua relação com a realidade concreta (GREGOLIN, 2011). Em suma, é necessário compreender os mecanismos utilizados pelos discursos midiáticos que visam à (des)construção das identidades dos jovens que se engajam, sendo esse o objetivo vislumbrado a partir desse artigo, na medida em que lançaremos nosso gesto de leitura sobre os discursos presentes na revista *Viração*, uma publicação voltada à divulgação de ações que pressupõem diferentes formas de engajamento juvenil.

A mídia traz à baila enunciados e, de forma ubíqua, silencia outros. De acordo com Foucault (2009), a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que objetivam determinar aquilo que pode ser dito em um dado momento histórico. Isso significa afirmar que o discurso encontra-se vinculado de maneira fulcral com as condições sócio-históricas que o engendram.

Dessa maneira, os enunciados produzidos ligam-se a redes de memória que os inscrevem no fio da historicidade, reatualizando-os, de maneira a produzir determinados efeitos de sentido. Os sentidos esquecidos serão rememorados noutro contexto; dessa forma, “todo sentido festejará um dia seu nascimento.” (BAKHTIN, 2000, p. 413). Esse contínuo movimento de memória/esquecimento faz com que vozes, inúmeros dizeres – já ditos – atravessem e constituam todo discurso, marcado pela ordem – regras, construídas anonimamente, para preservar interesses e orientar comportamentos e sentidos permitidos num dado momento histórico-social (CORACINI, 2010).

Em face dessas considerações e tendo a Análise do Discurso de linha francesa como aporte teórico, nossas reflexões serão conduzidas no intento de descrever/interpretar, a partir de discursos presentes na mídia, as redes de memória e os efeitos de sentido que (re)produzem identidade(s) para o jovem engajado.

Acreditamos que a (re)produção das identidades pela mídia não estejam apartadas das construções/representações socialmente atribuídas aos jovens e, de maneira específica, aos jovens que decidem engajar-se. Por outro lado, não concebemos essas construções como sendo estanques, uma vez que partilhamos da concepção de identidade defendida por Bauman (2005). Para esse autor, pensar a identidade no contexto contemporâneo significa lidar com a contingência, com a efemeridade/transitoriedade, haja vista que no “[...] admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33).

Podemos ilustrar, pois, que o jovem atual toma para si uma notável multiplicidade de construções identitárias que se coadunam com as diferentes instâncias sociais nas quais ele se encontra imerso. Os jovens podem “acumular” a identidade de filhos, irmãos, alunos, pais, torcedores de um determinado time/agremiação, de certo artista/ídolo. Ademais, absortos no escapismo cibernético, os jovens também se identificam com comunidades virtuais, dentre várias outras redes de pertencimento.

2 Ser “engajado” nas páginas da *Viração*

Com vistas a cumprir com o escopo deste trabalho, lançaremos um olhar sobre os enunciados presentes na revista *Viração*, uma publicação produzida por uma organização não governamental homônima de educomunicação, sem fins lucrativos, criada em 2003. Tal organização interessa-se por divulgar ações desenvolvidas por jovens engajados numa série de projetos sociais e comunitários. Além de produzir a revista, essa organização oferece cursos e oficinas de capacitação em comunicação, feitos para jovens, por jovens e com jovens em escolas, grupos e comunidades em todo o país³¹.

Conforme postula Foucault (2010), uma das principais funções do analista de discurso, senão a principal, é a de encontrar as regularidades em meio à dispersão do discurso e dos sentidos; assim sendo, procuraremos rastrear as regularidades discursivas que traduzem o processo de (re)produção de identidade(s) para o jovem engajado no âmbito da *Viração*.

O *corpus* é formado por duas edições da revista *Viração*³². Nosso gesto de leitura incide sobre os diversos textos presentes nesse veículo midiático que nos possam fornecer subsídios para, a partir do tecido discursivo, entrevermos a inscrição identitária do jovem engajado.

Observemos de maneira mais detalhada o excerto abaixo. Nele é possível evidenciar o lugar discursivo através do qual a revista *Viração* tece os seus dizeres:

E vamos em frente!

A grande mídia está cheia de dedos apontados para a juventude. Não são raras as abordagens sobre o jovem e o adolescente na TV, no rádio, em jornais, revistas e na internet, que recortam apenas aspectos negativos desse público, taxando-o veladamente de indiferente, desinteressado e apático às questões políticas e sociais. Mas isso não é uma verdade absoluta! A juventude está aí, ativa, participante, fazendo revoluções locais e levantando bandeiras de diversas causas. Só que de sua própria maneira, e não mais como os seus pais!

Na reportagem de capa *Quem sabe faz a hora*, você fica por dentro do novo perfil do jovem militante brasileiro, participativo e conectado com diversas redes e disseminando saberes. (VIRAÇÃO, 2011, p.13, grifos nossos)

O texto acima constitui uma apresentação do número da revista, ao mesmo tempo em que incorpora características prototípicas de um editorial, pois apresenta, de certa maneira, o posicionamento da revista no tocante ao assunto abordado. É preciso salientar, inicialmente, que a revista delimita a instância sociodiscursiva em que se insere no contexto midiático, qual seja: a de uma posição que se contrapõe à grande mídia, ou seja, as poderosas corporações comunicacionais que monopolizam a distribuição da informação no país. Dessa maneira, a revista enuncia de outro lugar, mais precisamente da “periferia” da grande mídia, numa espécie de olhar exotópico, de maneira que os enunciados propagados

³¹ Informações obtidas na própria revista, mais precisamente num espaço intitulado “Quem somos”, no qual a revista, além de identificar a instituição que a idealizou e os órgãos parceiros que a mantém, também apresenta a equipe editorial composta por jovens de várias regiões do país.

³² Selecionamos de maneira aleatória dois exemplares da revista *Viração* dentre os números publicados no ano de 2011.

pela referida publicação objetivam propor outras formas de se conceber a questão do engajamento do jovem, engendrando, pois, identidade(s) para este.

A revista destaca que a mídia “aponta os dedos” para a juventude. Essa expressão em destaque nos revela que a “grande mídia” adota uma postura coercitiva em relação aos jovens, de maneira a caracterizá-los como “desinteressados” e insensíveis em relação à mobilização e ao engajamento político e social. Os discursos da *Viração*, por seu turno, intentam modificar essa concepção, pois a juventude, ao contrário do que apregoa a “grande mídia”, apresenta uma postura ativa na atualidade. Nesse ponto, é importante registrar a função do dêitico *aí* no intuito de demarcar de forma extralinguística que hoje em dia os jovens também se engajam nas mais variadas ações e movimentos sociais existentes.

Os enunciados seguintes ratificam a percepção defendida pela revista e o termo *revolução* fulgura nos recônditos da memória discursiva e ingressa no discurso dessa publicação. Assim, segundo a revista, a juventude hodierna faz revoluções locais, toma uma postura combativa frente à realidade circundante, mas o faz ao seu modo, de maneira distinta das gerações anteriores. A *revolução* por eles desenvolvida é ressignificada no contexto atual, de acordo com o que subjaz ao discurso da *Viração*, e isso ocorre por meio dos domínios de memória, concebidos aqui como todos os enunciados produzidos sobre esse objeto (FONSECA-SILVA, 2010). No caso, tais domínios compreendem as formulações existentes sobre o jovem engajado e/ou sobre seu avesso, ou seja, os jovens “apáticos”. Endossando esse argumento, podemos acrescentar que nos enunciados presentes na *Viração* subsiste a ideia de que a juventude contemporânea suscita revoluções através de uma forma “conectada”, em redes, o que nos remete ao advento das novas tecnologias, implicando a necessidade de se considerar as revoluções oriundas dos contextos digitais como formas legítimas e inalienáveis do engajamento juvenil.

Nesse excerto da *Viração*, persiste um movimento de sentido que se pauta num processo de (des)construção de uma identidade para o jovem engajado, pois a identidade que a revista constrói para o jovem “militante” manifesta-se a partir da desconstrução da identidade veiculada pela “grande mídia.” É, portanto, numa relação com a alteridade que as identidades são discursivamente costuradas. Noutras palavras, a identidade se faz pela marcação da diferença (WOODWARD, 2008).

Vejamos agora um trecho da reportagem apresentada no excerto anterior, com a finalidade de particularizarmos essa reflexão:

Quem sabe faz a hora

[...] é muito comum nos dias de hoje ouvir algumas pessoas falarem a típica frase: “A juventude de hoje não faz nada.” Mas, não é bem assim! Desde as últimas décadas, os jovens têm feito muita coisa, só que diversificando as temáticas de suas bandeiras. Ações e protestos pela liberdade de expressão, direitos humanos da mulher, da criança, e do adolescente são campos cada vez mais frequentes de engajamento da juventude, que, inclusive, está protestando contra vários tipos de preconceitos, violências sexuais, além de estar voltando seus olhos para a questão da sustentabilidade, do meio ambiente e de outras temáticas. [...] “Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério”. O que a banda Charlie Brown Jr denuncia não é segredo para muitos jovens. “A juventude é deixada de lado na mídia. E quando aparece é em notícia ruim de morte, roubo. Aparece como sempre algo que está perdido”, desabafa Marcos Eduardo Rodrigues Santos, de 18 anos. (VIRAÇÃO, 2011, p.14, grifo nosso)

O excerto supracitado acentua o posicionamento da *Viração* no momento em que apresenta essa reportagem (no excerto analisado anteriormente), tendo em vista que a publicação esmiuçar a identidade que a mídia constrói para o jovem. *A priori*, é necessário não deixar de mencionar o título da reportagem, já que o enunciado “quem sabe faz a hora” integra o refrão da famosa canção “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, que se tornou trilha sonora das mobilizações juvenis realizadas no apogeu do regime militar. Esse enunciado traz consigo toda uma memória acerca do engajamento juvenil daquele período, que, em consonância com outros órgãos (sindicatos, associações, etc.), insurgiram-se contra a ordem vigente, de forma a buscar os diversos direitos que foram aviltados de maneira abrupta pelo poder estatal. Ao retomar esse enunciado, a revista instaura um jogo enunciativo através do qual se objetiva referendar que os jovens atuais, assim como os da época da canção de Vandré, também fazem “a hora”, também participam e reivindicam seus direitos.

Nessa medida, tal enunciado assinala a historicidade do discurso, através da mobilização dos fiapos de memória que presidem todo dizer. Essa (re)atualização enunciativa, conforme aponta Pêcheux (1999, p. 56), “[...] é necessariamente um espaço móvel de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas [...]”.

A revista tece seus dizeres no sentido de ratificar a participação dos jovens, como uma forma de consubstanciar a identidade destes. Para tanto, convém mencionar as diversas recorrências do discurso citado na tentativa de delinear uma alteridade para os efeitos de sentido que ressoam do discurso da *Viração* e, por consequência, assinalar a heterogeneidade mostrada marcada do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990). Assim, na primeira recorrência, o discurso citado representa a voz da (grande) mídia que continuamente procura caracterizar os jovens como sendo apartados e distantes das mobilizações sociais; essa caracterização, por sua vez, será refutada ao longo do texto. Na segunda recorrência, é possível verificar um trecho de música de uma banda contemporânea – Charlie Brown Jr – bastante apreciada pelo público juvenil (““Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério”). Tal trecho reitera a postura adotada pela mídia no que concerne à veiculação de identidades para o jovem. Por fim, a terceira recorrência do discurso citado constitui a fala, ou melhor, o desabafo de um jovem, que reforça as construções identitárias que lhes são endereçadas, a partir de certas construções discursivas e ideológicas propagadas por alguns dispositivos midiáticos.

Vimos, pois, que ser “engajado” nas páginas da *Viração* pressupõe o entendimento acerca de identidades que são construídas pela grande mídia. Além disso, a revista, ao forjar um perfil para o jovem engajado, lança mão de domínios de memória que inscrevem os enunciados na historicidade que os constituem. Para tanto, no intuito de reforçar essas constatações, analisemos os excertos que seguem, que são posicionamentos adotados pelos jovens oriundos de cartas de leitor concernentes à edição anterior a qual tratava da relação entre engajamento social e religião:

A religião impulsiona o jovem ao engajamento social?

Com certeza, sim, pois com os ensinamentos que temos na religião, somos impulsionados a nos envolver nas causas sociais, tornando também os jovens responsáveis e com uma visão de mundo diferente. (G. M. O. S., 16 anos, Pinheiros, ES).

Não acredito que seja a religião que impulsiona o jovem ao engajamento social, mas sim o seu ciclo de amigos, onde as amizades possuem fortes influências sobre valores, comportamentos e pensamentos. (E. K., 18 anos, Curitiba, PR). (VIRAÇÃO, 2011, p.23, grifo nosso)

A opinião dos jovens sobre uma possível interferência da religião no engajamento juvenil é sintomática para entendermos como a própria juventude se enxerga e postula razões que justificam o seu engajamento. De acordo com o autor do primeiro posicionamento acima exposto, a religião favorece o engajamento dos jovens, pelo fato de os ensinamentos religiosos incitarem a tomada de consciência, por parte do jovem, o que o impele a rever a situação social posta e procurar formas de modificá-la. Importante ressaltar que o autor do comentário varia a pessoa do discurso, pois, inicialmente, utiliza a primeira pessoa do plural (“temos/“somos”) e depois transpõe seu dizer para a terceira do singular (“tornando os jovens responsáveis”). Assim, o sujeito, ao dissertar sobre o jovem engajado, também se inclui na pessoa do discurso, primeiramente, porque ele é jovem e, em segundo lugar, porque, como leitor da *Viração*, ele provavelmente também pode estar engajado em alguma atividade social ou, pelos menos, compartilha da tese de que os jovens precisam se envolver em algum projeto social e/ou político. Nessa variação da pessoa do discurso, o sujeito forja uma identidade para o jovem engajado, qual seja: a de que, em alguns casos, a religião pode ser decisiva no processo de engajamento juvenil. Isso ocorre porque a posição adotada pelo sujeito influencia sobremaneira na constituição do seu dizer. Assim, os sentidos que emergem desses discursos estão vinculados com a posição sociodiscursiva que o autor do comentário ocupa (a de jovem/engajado), o que corrobora a indissolúvel ligação do discurso com a exterioridade, com social (FERREIRA, 2012).

O segundo posicionamento, por sua vez, desconstrói a identidade forjada pelo primeiro, na medida em que, para aquele leitor, a religião não impulsiona o jovem a se engajar socialmente, uma vez que outras instâncias podem exercer essa função, mais precisamente as redes de amizade. De acordo com esse ponto de vista, as relações que são criadas, a partir do círculo de amizades, é o que efetivamente favorece o engajamento social do jovem. Nessa acepção, “ser engajado” pressupõe ter um círculo de amigos, já que sem estes o engajamento não ocorre de maneira profícua.

3 Considerações Finais

A Análise do Discurso, enquanto uma corrente linguística não-positivista, postula em suas proposições teórico-metodológicas a impossibilidade de estancar os efeitos de sentido que ressoam dos discursos. Nesse aspecto, é pertinente citarmos Malidier (2011), quando afirma que por mais que persigamos capt(ur)ar os sentidos, estes nos escapam, evadem fugidios na natureza movediça e instável da língua(gem). Isso posto, o gesto lançado sobre as construções identitárias do jovem engajado na revista

Viração não pretendeu recobrir todos os efeitos de sentido, em consonância com as redes de memória que os historicizam, mas sim desvelar alguns desses efeitos subjacentes aos enunciados da *Viração* que poderiam nos fornecer mecanismos para que pudéssemos entrever, com base nos ecos provenientes da memória discursiva, o movimento de (des)construção identitária do jovem engajado.

Foi possível constatar que a identidade do jovem engajado nas páginas da *Viração* encontra-se atravessada pela desconstrução de outra identidade juvenil produzida por determinados veículos midiáticos os quais a *Viração* denomina de “grande mídia”. Esses veículos alardeiam que os jovens estão pouco interessados pelas causas sociais e/ou políticas e, para acentuar essa ideia, enfocam de maneira exarcebada a delinquência juvenil, deixando pouco (ou nenhum) espaço para expor ações afirmativas de uma juventude engajada e atuante. É por meio desse argumento que a revista *Viração* costura seus dizeres e, a partir daí, também constrói representações identitárias para o jovem engajado.

Podemos conceber que, de maneira um tanto genérica, ressoa da *Viração* um discurso positivo em relação ao engajamento juvenil, visto que se trata de um jovem preocupado com o momento presente e com o futuro, com a situação social e política atual e os efeitos daí decorrentes para a posteridade. Esse perfil contrasta com o que aponta Pais (2006), ao explicitar uma percepção corrente acerca da relação que o jovem estabelece com o tempo: “Porque para muitos jovens o futuro se encontra desfuturizado – não porque esteja sob controle, mas porque se encontra (des)governado pela incerteza.” (p.12).

As redes de memória mobilizadas para a constituição dos enunciados da *Viração* assinalam que os jovens de hoje fazem a “revolução”, com base nos recursos tecnológicos disponíveis na contemporaneidade. Neste ínterim, a revista atualiza determinados enunciados típicos da militância juvenil de outras épocas, a exemplo do trecho da música de Geraldo Vandré, com vistas a vincular a identidade do jovem atual com a de outro período histórico, embora a revista estabeleça as especificidades do engajamento hodierno, de modo a distingui-lo daquele predominante noutras épocas.

Além disso, quando os próprios jovens opinam a respeito de uma pretensa inflexão da religião no engajamento juvenil, eles (des)constróem as identidades, a partir das posições adotadas. Dessa forma, de acordo com os posicionamentos explicitados na *Viração*, há jovens que se engajam por intermédio da religião, enquanto outros o fazem a partir da influência dos amigos. Coexistem, pois, identidades ambivalentes que se assentam nos fatores que possibilitam o engajamento juvenil. As identidades são, portanto, construídas discursivamente e se apresentam de forma múltipla, camaleônica e instável.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 19. Campinas, IEL/UNICAMP, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

CORACINI, M. J. Vozes (des)ordenadas e (in)fames. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (Orgs.). **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, M. C. L. Memória discursiva em funcionamento. In: ROMÃO, L. M. S.; CORREA, F. S. **Conceitos discursivos em rede**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

FONSECA-SILVA. Enunciado, objeto do discurso e domínio de memória. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (Orgs.). **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A ordem do discurso**. 19. ed. Ed. M. J. Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GREGOLIN, M.R. Análise do Discurso e mídia: a (re)produção de identidades. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (Orgs.). **A Análise do discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

NIETZSCHE, F. **Fragmentos finais**. Trad. Flávio R. Kothe. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da Memória**. Campinas : Pontes, 1999.

SARLO, B. **Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação**. Trad. R. Goldoni & S. Molina. São Paulo: Edusp, 2005.

REVISTA **Viração**: mudança, atitude e ousadia jovem, ano 9, nº 76, setembro de 2011.

REVISTA **Viração**: mudança, atitude e ousadia jovem, ano 9, nº 78, novembro de 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RELAÇÕES DE PODER NA POLÍTICA: A IDENTIDADE NORDESTINA (RE)CONSTRUÍDA SOB O VIÉS DISCURSIVO DA REVISTA *VEJA*

Jocnilton Cesário da Costa
Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho

1 Introdução

Na inserção do sujeito no contexto sócio-histórico da contemporaneidade, apreende-se um número variado de dizeres que se moldam nas diferentes práticas discursivas. Cada discurso lançado no meio social enreda uma vontade de verdade do sujeito enquanto ente evocativo de uma construção identitária. É desse desígnio que se constitui as relações de poder que envolvem o homem e sua manifestação da linguagem, nas mais variadas situações do cotidiano que o levam, a partir da relação com o outro, a exercer a patente do poder de acordo com a posição ocupada socialmente.

Os discursos escritos na linha da História são determinados pelas marcas discursivas, constituindo as páginas que demarcam identidade do sujeito. Todo dizer passa a ser entendido pelo poder que o sujeito passa a relacionar com outros sujeitos, na busca pela fabricação de saberes que moldam as situações em que o discurso é um exerce sobre o sujeito e este sobre o discurso.

Nos moldes discursivos, encontram-se efeitos de sentido, através da roupagem assumida pelos discursos em diferentes instâncias enunciativas. Sobe ao palco a mídia, para encenar um espetáculo constituído de vozes que conseguem, a partir da situação de produção, estender a rede de sentidos pelo corpo social e, assim, construir identidades possíveis.

Partindo dessas elucidações, o presente estudo tem como objetivo discutir como se constrói a identidade nordestina sob o viés discursivo da Revista *Veja*, dando ênfase às relações de poder responsáveis por essa construção. Buscou-se, dessa forma, adentrar-se na análise da capa da revista *Veja*, edição 1.969 (16 de agosto de 2006), extraída em sua versão *on-line* do acervo digital disponível no site <http://veja.abril.com.br>.

Para esse fim, organizou-se este artigo da seguinte maneira: primeiramente, far-se-á uma abordagem sobre as relações de poder existentes entre a ordem do discurso e a historicidade que atravessam a constituição do saber; logo após, abordar-se-á algumas questões relativas ao discurso midiático e, por fim, analisar-se-á o discurso presente na capa da revista *Veja* edição 1.969 (16 de agosto de 2006), objeto de estudo da discussão aqui proposta.

2 Relações de poder e (o)posição social do sujeito

Em meio aos diversos aspectos determinantes do discurso, a ressalva do poder é primordial. São as relações de poder que vão entender uma dada prática discursiva como uma validade empreitada na

construção do dizer e seu potencial valor. Para isso, é necessário focalizar alguns conceitos da epistemologia foucaultiana. As especificidades da relação que o discurso mantém com a sua exterioridade são bastante marcantes para expressar o que propõe Foucault (2004).

Silva (2004, p. 159) aponta que “buscar Foucault na AD nos obriga a pensar na sua visão sobre o poder e, como desdobramento, na relação saber-poder para, no âmbito dessa relação, enxergarmos as ações sobre/do sujeito”. Esse último, por sua vez, é uma fabricação das relações de poder que se materializam em saberes discursivamente praticados e exercidos em uma determinada época histórica.

O poder passa a ser demarcado pelas diferentes trocas simbólico-discursivas que se estendem no corpo social. Não se trata de pensar na ideia de acúmulo e impregnação do poder em sujeitos específicos, tendo em vista que ele se inscreve nas revelações discursivas de saberes. Desse modo, é atribuindo um olhar mais atento aos pensamentos foucaultianos que se deve compreender a relação entre saber e poder, resgatando os preceitos arqueológicos do discurso e os instaurando, outrossim, na ordem que delimita o valor que esses discursos mantêm com os aspectos sócio-históricos. Assim sendo:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2004, p. 8).

Essa colocação exprime a ideia de que o poder não se encontra concentrado unicamente na mão de um dado indivíduo; ele se manifesta por intermédio das práticas cotidianas. Quem assume o poder agora pode não assumi-lo depois. Quem é tido como poderoso no hoje pode não sê-lo no amanhã. Por isso mesmo que o poder, para Foucault (2004), não existe; o que existe são relações de poder: um diálogo discursivo entre jogo de poderes que se instauram nas disputas ensejadas pelas práticas cotidianas.

O sujeito, nesse ínterim, passa a assumir uma posição social que é determinada pelo poder que lhe é dado. Esse poder é definido pelo discurso e pelas práticas discursivas, haja vista que cada dizer tem seu potencial valor, sendo que esse valor é dado, também, pela posição que esse sujeito ocupa no momento em que esse discurso é lançado no meio social. Por isso que, de acordo com Foucault (2004), se pode dizer que o sujeito ora se põe, ora se opõe a determinada formação discursiva, isto é, tudo é uma ocorrência advinda das trocas de saberes e fabricação de verdades.

As relações de poder são, *a priori*, compreendidas, a partir dos postulados foucaultianos, por meio da visão genealógica que considera como verdadeiro em um dado espaço e época tudo aquilo que está ligado ao sistema de poder. Daí é central a visão do poder como o responsável por estabilizar a verdade exposta pelos enunciados construídos por meio da validade científica e pela relação com o saber. Em virtude das trocas vislumbradas nos avanços tecnológicos de produção, o poder se manifesta através de sujeitos que empregam o discurso como prática e revelação de saberes. Ganha destaque nesse viés não mais as lutas entre as classes, Estados ou instituições, mas o poder circunscrito como se fosse uma rede estendida ao corpo social motivada pelos seus efeitos múltiplos na direção que ele passa a ocupar nas diferentes instâncias sociais (SILVA, 2004).

A noção de poder está expressa na busca pela instituição de vontades de verdade. O que se manifesta como preceito valorativo é justamente por causa da busca de tornar certas práticas discursivas como verdadeiras, incluindo, com isso, toda gama de representação de saberes/poderes de uma dada coletividade. Essa abordagem está relacionada à discussão segundo a qual

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, **os tipos de discurso que ela escolhe e faz funcionar como verdadeiros**; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2004, p. 12, grifo nosso).

De acordo com essa colocação, é possível explicitar como os discursos representam a busca por verdades possíveis. Em meio às batalhas discursivas, o discurso passa a representar um jogo de lutas entre o verdadeiro e o falso. A tentativa é buscar a fabricação de verdades, instituindo as trocas de saberes e a instauração das relações de poder.

Na fase arqueológica, Foucault (2007a) propõe a investigação mais direcionada ao saber e aos aspectos que determinavam seu aparecimento. Nesse contexto, a iniciativa foi justamente procurar explicar que objetos e maneiras de pensar tornaram-se possíveis na construção do conhecimento. Surge aí a missão cabível ao arqueólogo/analista: perceber quais enunciados são emergentes na constituição do saber de uma época, delimitando a compreensão da formação discursiva e seu papel na construção desse saber.

A noção de formação discursiva torna-se extremamente importante no entendimento do saber que vai aflorar a produção desse enunciado e não outro, na escavação daquilo que constitui o saber e instaura o poder. Esse entendimento fornece subsídios para compreensão de como “cada formação discursiva constrói os objetos de que fala. [...]. O enunciado é concebido como a unidade do discurso e, sendo assim, tanto um como outro traduz em sua ocorrência a noção de poder”. (SILVA, 2004, p. 161). Nesse sentido, a noção de formação discursiva contribui, de maneira decisiva, para a ascensão do saber/poder.

Essa noção do saber/poder, em consonância com a expressividade de formação discursiva, enaltece a consideração que Foucault (2007) faz sobre enunciado: um acontecimento discursivo que decide o que pôde ser dito em uma época devido aos aspectos presentes ou não às margens do discurso, que, por estarem em sua volta, na sociedade e na história, se configuram como a resolução do dizer. Em outras palavras: trata-se da junção de certos preceitos voltados para o discurso e as condições não discursivas.

Na fase genealógica, Foucault (2009) procura explicar as relações das práticas discursivas com outras práticas (não discursivas), o que não era explícito na fase arqueológica. Essas práticas determinam o que pode ou não ser dito, tendo em vista que a sociedade dispõe de bens que são determinantes para controlar a ordem do discurso. Esse controle é dado por meio da política, da ciência de outros fatores

sociais que atribuem o caráter decisivo para a vontade de verdade dos discursos, silenciando aquilo que não pôde ser dito porque não constitui um discurso de verdade. Assim sendo,

o poder não é substancialmente identificado como um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a seu nascimento; ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular. Logicamente, nesta máquina ninguém ocupa o mesmo lugar; alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia. De modo que eles podem assegurar uma dominação de classe, na medida em que dissociam o poder do domínio individual. (FOUCAULT, 2004, p. 219).

Nota-se, por meio dessa colocação, que o poder é mutável, deslocado, intrincado. Ele se manifesta a partir das trocas simbólicas, da constituição dos saberes que delimitam espaços de supremacia. O que temos, nesse esboço teórico, é justamente o efeito genealógico de ramificações sociais de promulgação de diferentes saberes e poderes que apreendem os sujeitos em diferentes práticas e formações discursivas.

O caráter enfático que é dado à genealogia foucaultiana reside na tentativa de “procurar investigar como acontece em nossa sociedade uma história política do conhecimento” (SILVA, 2004, p. 171). O poder, nesse caso, passa a ser tramado pelo saber, difundindo-o e instituindo-o como ocorrência do comportamento do sujeito em diferentes práticas discursivas. Nesse quadro, o poder disciplinador funciona como um entendimento da posição dos indivíduos na engrenagem social.

É nesse sentido que o sujeito passa a ser considerado como fabricação do conhecimento e não como produtor do conhecimento. Os campos de saberes acabam criando o sujeito a partir de sua vontade de verdade, o que implica dizer que eles agem com estratégias de poder que o normatizam e o disciplinam. Trata-se, portanto, da articulação recíproca entre saber/poder.

Aquilo que circula na sociedade passa a ter sentido a partir de suas nomeações, de suas proposições como verdades, como saberes. São os dizeres que, uma vez inseridos em uma prática discursiva especificamente colocada como dominadora e detentora do saber, determinam a busca do estabelecimento entre o verdadeiro e o falso. Dessa forma,

as coisas e as palavras estão muito rigorosamente entrecruzadas: a natureza só se dá através do crivo das denominações e ela que, sem tais nomes, permaneceria muda e invisível, cintila ao longe, por trás deles, continuamente presente para além desse quadriculado que, no entanto, a oferece ao saber e só a torna visível quando inteiramente atravessada pela linguagem. (FOUCAULT, 2007b, p. 222).

Nesses dizeres, fica evidente e as palavras manifestam o saber pelo fato de serem práticas de linguagem vistas em situações sociais e históricas dotadas de poder. Com isso, as relações sociais, o comportamento do sujeito e as normatizações discursivas são fatores categóricos para a ascensão do poder. Este último não pode permanecer estanque do saber, o qual se constitui como o grande responsável pelas advertências das estratégias dos dispositivos de força e poder.

Dentro desse universo propagativo de relações de poder, encontra-se uma oportunidade-chave para se construir possíveis identidades. Hall (2005), ao considerar a constituição da identidade no cenário pós-moderno, explica que o mundo globalizado contribui para o declínio de velhas identidades e o

surgimento de novas. São os fatores da modernidade, nos quais se inserem os sujeitos, que faz emergir as identidades que se alicerçam sob diversos contextos socioculturais. Por isso que

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno até aqui visto como um sujeito unificado. E assim a chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas de processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2005, p. 7)

Nessa perspectiva, o sujeito, que, por sua vez, era tido como homogêneo, passa a ser fragmentado por causa de sua inserção no contexto da pós-modernidade. É a partir dessa situação de deslocamento do sujeito que surge o que vai se chamar “crise de identidade”, que nada mais é do que a maneira de conceber o indivíduo mediante sua exterioridade mutável de relações sociais e culturais. Por isso, o processo de globalização tem contribuído para a pluralização das identidades, como uma célula discursiva que se multiplica a todo instante no corpo social que dá a ela seu caráter vital.

Silva (2008) explica que as identidades são demarcadas pelas oposições que enfrentam em relação à outra. Trata-se, na verdade, de considerar que os contrastes e extrusões definem suas marcas identitárias. O referido autor explica, ainda, que essas oposições se dão pelos “duelos” que se travam, por exemplo, nas oposições entre negro *versus* branco, rico *versus* pobre, nordestino *versus* sulista, dentre outras.

Diz ele que essas oposições vão determinar a construção de identidade pela diferença. Com isso, os traços identitários, marcados por exclusões, aversões e contrastes, não podem ser vistos fora do sistema de significação nos quais adquirem sentidos.

Por isso que, “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. (SILVA, 2008, p. 75). Tudo isso resulta de um processo de produção/representação simbólica e discursiva. De tal modo, a identidade é definida historicamente, uma vez que o sujeito a assume de maneira diferente em diferentes momentos. Daí resulta também uma identidade perpassada pelas relações de poder.

Dentro das relações observadas entre as trocas simbólicas em um dado ensejo social, nota-se que o poder torna-se decisivo para o aparecimento das identidades, haja vista sua inserção na engrenagem histórica, cujo organismo é comandado pela ordem estabelecida pela propagação dos discursos em diferentes condições de produção. Isso é notável pelo fato de que “tais identidades apresentam-se em contextos sociais e históricos, internalizadas em práticas discursivas a serem descritas e interpretadas. Essas identidades emergem das relações de poder e são resultados da diferença”. (SOUZA, 2008, p. 101).

Concedido o exposto, fica claro que as identidades, uma vez construídas no contexto pós-moderno, são sujeitas a modificações. Tudo isso é decorrência de uma conjuntura social refreada pela fragmentação que faz do sujeito ou de um dado objeto discursivizado nunca permanecer imóvel e sólido em sua prática discursiva.

Direcionado ao viés de suas práticas, dos aspectos tecnológicos e da própria produção de identidades, entende-se que o poder passa a ser analisado por Foucault (2009) a partir de seus efeitos na

edificação da subjetividade. O poder é um campo produtivo, justamente pelos efeitos possíveis na elaboração da subjetividade que se constitui nesse processo estratégico das próprias práticas discursivas. Cada prática discursiva determina como se dá a fabricação de verdades e espetacularização de acontecimentos engendradoras de relações de poder, como é o caso da mídia e seus tentáculos, assunto do próximo tópico.

3 No palanque da mídia: espetacularização de sentidos e fabricação de verdades

No caminhar do sujeito da era tida como pós-moderna, a sociedade oferta situações capazes de conduzir esse sujeito a subir no palanque da mídia e expressar diferentes posições responsáveis pelas espetacularização de sentidos e fabricação de verdades. Trata-se de uma relação cambiante de discursos que são produzidas em um campo de vastos efeitos simbólicos referenciadores de possíveis identidades, as quais, nos moldes da História, se constituem discursivamente.

Na verdade, a mídia, conforme coloca Courtine (2003), comporta-se como uma forma de ressoar um número ilimitado de vozes com forte teor imperativo traduzido por vontades de verdades. Entende-se, assim, que aquilo que é desenhado na mídia, contornado sob os traços das relações de poder, constrói a imagem de uma busca incessante de propagar a ideia de que o lance discursivo imbuído do campo midiático soa, ou procura soar, uma demanda pela normatização, disciplina e agenciamento de sentidos nas malhas do poder.

Aguçando um olhar para a história, enxergando-a como um produto fabricado a partir da posição ocupada por dados sujeitos, entende-se que a mídia passa a ser tida como uma instituição atravessada pelo poder e pela subjetividade. Aprofundando essa noção, Thompson (2009, p. 19) afirma que

o desenvolvimento dos meios de comunicação é, em sentido fundamental, uma reelaboração do caráter simbólico da vida social, uma reorganização dos meios pelos quais a informação e o conteúdo simbólico são produzidos e intercambiados no mundo social e uma reestruturação dos meios pelos quais os indivíduos se relacionam entre si.

Esse pensamento alude à ideia de que os meios de comunicação de massa oferecem um número variado e significativo de símbolos que funcionam propriamente como elementos capazes de referendarem a maneira como a sociedade age frente aos ditamos histórico-discursivos. O liame dessa alusão ganha força à medida que os sujeitos sociais adentram na mídia para realizar trocas de saberes e relações (inter)discursivas. Assim sendo, o universo midiático é, impreterivelmente, constituidor de verdades que se fazem presentes em diferentes práticas discursivas que produzem efeitos de sentidos comungadas pela memória individual e coletiva do sujeito.

Baseado nesse introito, a ação midiática faz do discurso uma espetacularização de um acontecimento. Isso implica dizer que esse espetáculo consegue encenar crenças, imagens e figuratividades arraigadoras de identidades, através das quais os sujeitos procuram inferir verdades sobre o que é dito. Dessa forma,

a mídia produz sentido por meio de um insistente retorno de figuras, de sínteses-narrativas, de representações que constituem o imaginário social. Fazendo circular essas figuras, ela constrói uma “história do presente”, simulando acontecimentos-em-curso que vêm evadidos de signos do passado. Se analisarmos o funcionamento discursivo da mídia, poderemos entrever esses movimentos de resgate de memória e de estabelecimento do imaginário de uma identidade social. (GREGOLIN, 2003, p. 96).

O expresso deixa claro o papel da mídia e seus tentáculos. No meio midiático, depara-se com inúmeras representações de uma exterioridade produzida de forma individual e compartilhada em/por uma dada coletividade. A mídia passa, pois, a definir a maneira do sujeito agir frente aos ditames de verdade propiciados pela sociedade de massa.

Fazer alusão à mídia como uma construção da “história do presente” que simula “acontecimentos-em-curso” é entender a própria noção de discurso propriamente ligada à da Análise do Discurso, corrente teórica em que ora se encontra situado este estudo. Pensar na mídia e no discurso é apreender o próprio acontecimento.

Numa perspectiva etimológica, a palavra discurso tem a ideia de curso, de percurso, de movimento. Nas malhas do corpo social, o discurso se estende no intuito de fornecer a manifestação do homem em suas diversas práticas enunciativas. O discurso é, pois, uma prática de linguagem em que se observa a fala do homem causando efeitos de sentido. (ORLANDI, 2002).

O discurso precisa ser entendido como uma marca constitutiva do homem com sua exterioridade, dando ênfase ao plano que o define em decorrência de sua marca sucessiva e interrupta. Nesse desígnio, o discurso passa a ser “constituído pelos enunciados que se dispõem numa formação discursiva na qual eles se encontram em relações determinadas, regidas pelos princípios da reutilização, da dispersão, da exterioridade, do acúmulo, da efetividade”. (ARAÚJO, 2004, p. 231).

Nessa breve conjuntura ideativa de discurso, compreende-se que a mídia, uma vez disseminadora de diferentes dizeres e objetos simbólicos, produz efeitos de sentido de acordo com os travestimentos sócio-históricos do sujeito. Assim como o discurso é um contínuo deslocamento, o campo midiático também o é.

Por isso, nessa dualidade entre mídia e discurso, partir-se-á agora para a análise da capa da revista *Veja*, edição 1.969 (16 de agosto de 2006). Lembra-se, de antemão, que a capa da revista supracitada passa a ser um palco que oportunizará um espetáculo para o discurso midiático e, assim sendo, uma patente de relações de poder na constituição da identidade nordestina.

4 Na arena do discurso político da revista *Veja*: relações de poder na (re)construção da identidade nordestina

Folhear as páginas da revista *Veja* possibilita o conhecimento de uma realidade de representação simbólica de uma exterioridade. Criada em 1968, a *Veja* é uma revista que trata de temas variados de abrangência nacional e global. Aguçando um rápido olhar a esse veículo midiático, percebe-se que, embora

o grande foco da revista seja tratar de temas geralmente discutidos no hoje da sociedade, assuntos como tecnologia, ciência, ecologia, religião e política são abordados, com maior destaque, em várias de suas edições.

Gregolin (2003) aponta que a mídia, uma vez tida como acontecimento discursivo que atinge um número elevado de sujeitos compactuantes dos ideários nela veiculados, acaba agenciando sentidos referenciadores de verdades sobre aquilo que se diz, pois há uma memória individual e coletiva que normatizam os dizeres que passam a ser propagados no universo midiático. Com uma tiragem semanal superior a um milhão de cópias, sendo a maioria de assinaturas, a revista em foco é a de maior circulação nacional, como ~~assim~~ informa o *site* oficial da revista. Por isso que a *Veja*, atingindo essa grande dimensão de leitores, funciona como uma ação institucionalizadora de saberes e fabricante de verdades.

Dito isto, examina-se esse discurso de capa da revista *Veja* edição 1.969 (16 de agosto de 2006), extraída em sua versão *on-line* do acervo digital disponível no site <http://veja.abril.com.br>.



Capa da Revista Veja. Ed. 1969. 16 ago. 2006. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

No funcionamento discursivo dessa capa, ativa-se, inicialmente, a memória discursiva para se compreender a situação de produção na qual se encontra esse discurso. Partindo da noção de que os

efeitos de sentidos são incutidos pelos dizeres que se encontram escritos nas páginas do paradigma sócio-histórico vinculado ao período eleitoral para presidência da República, mais precisamente a campanha eleitoral de 2006, a identidade aí (re)construída não se dá de forma monolítica; ela se constrói discursivamente nas relações de poder.

A ressalva do enunciado “Ela pode decidir a eleição” traz o convite para entender a trama discursiva proposta pelo discurso político. Inebriar-se nesse dizer é uma forma de beber na fonte da História para saciar a compreensão do agenciamento de sentidos na manifestação das relações de poder.

Numa primeira visão, remete-se ao contexto das eleições realizadas desde o século XVI até os dias atuais. Nesse alavancar do exercer de opiniões através do voto livre, compreende-se que, ao longo do processo histórico, por muito tempo, apenas um grupo social que preenchia certos requisitos capitalistas podia exercer o voto livre. Outrossim, a imagem da mulher negra ressalva o teor de abolição dos escravos, pois, o voto feminino, assim como a liberdade dos negros-escravos, é como se fosse fruto de uma libertinagem tardia.

Com a proclamação da Independência do Brasil, em 1882, o país passou a viver o chamado período imperial e, na primeira legislação eleitoral proposta por D. Pedro I, apenas aqueles possuidores de bens capitais e com alto *status* social podiam votar. Na constituição de 1891, aparece o voto direto para presidente e vice-presidente. Mas é somente em 1932 que a figura feminina passa a se fazer presente nas decisões políticas através do exercício livre do voto. (CÂNDIDO, 2004).

Dentro desse discurso historicizado, nota-se que a relação de poder traduzida pela figura feminina é de grande valia. Partindo da noção da adução de Foucault (2009) de que ninguém diz nada por acaso, pois há sempre algo definido na ordem do dizer, a presença da mulher como a grande responsável pela decisão do pleito eleitoral é uma tentativa de fazer um elo regenciado pelas relações de poder, já que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. (FOUCAULT, 2009, p. 26).

Acima do colocado, leva-se em conta que a cidadã posta no tecido discursivo é fiada nos moldes sócio-históricos. Apreende-se, através do enunciado discursivo em pauta, que se trata de uma mulher, mas mais que isso, de uma nordestina. Sua região de origem, seu grau de escolaridade e seu *status* social funcionam como elementos fundantes de traços identitários. Ora, é um indivíduo da classe feminina, negra e de baixa classe social quem pode decidir a eleição. Daí a tese foucaultiana de que o poder permanece estancado ao aparelho de Estado, haja vista que “nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados”. (FOUCAULT, 2004, p. 150).

O explicitado incita o pensamento de que, de um lado, reforça os estereótipos da visão eleitoreira do povo nordestino: sendo, pois, da região de origem do candidato que liderava as pesquisas na época das disputas, Luís Inácio Lula da Silva, o nordestino (representado pela mulher) pode ser o cidadão com a grande patente de decisão das eleições presidenciais e, por isso, acabar não fazendo a melhor escolha, pois falta-lhe um grau de instrução mais elevado, a saber que “todo sistema de educação é maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (FOUCAULT, 2009, p. 44)

Por outro lado, é de maior relevância a ressalva que é feita à mulher nordestina e seu caráter decisório nas eleições presidenciais. Como foi explicitado no primeiro tópico deste trabalho, o poder, na perspectiva foucaultiana, não se encontra pronto e determinado nas mãos de um dado indivíduo ou coletividade; ele se manifesta nas práticas discursivas do cotidiano. Por isso mesmo que a identidade nordestina, nessa materialidade discursiva, é construída de forma cindida e maleável, conforme aponta Hall (2005).

Ainda assim, a identidade nordestina é muito mais do que construída; ela é reconstruída, uma vez que se deixa de lado os lugares-comuns que tomam o ser nordestino dentro de uma conjuntura social de atraso e dá a ele voz e vez ~~de~~, no jogo discursivo das tramas simbólicas, de/para ser o grande vencedor, exercendo seu poder de cidadania e decidindo o futuro do país.

O colocado acima reforça a ideia de uma identidade construída pela diferença, a qual, nos postulados de Silva (2008), é tida a partir dos contrastes moldados em determinadas formações discursivas que conferem ao sujeito discursivizado uma nova face, isto é, uma nova identidade, promulgando a ideia de que “as relações de poder são uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças”. (FOUCAULT, 2004, p. 250).

Em síntese, aponta-se que as relações de poder impregnadas do discurso em voga são tidas como forma de por em ascensão o caráter movediço do poder, isto é, a campanha eleitoral faz com que a figura nordestina seja posta como a pilastra para apoiar as decisões de melhor governo (ou não) para administrar o país nos próximos quatro anos.

É interessante deixar claro, no entanto, que o discurso nunca permanece estante no tocante à interpretação, já que, como coloca Gregolin (2001), não há sentidos prontos e estáveis, de modo que suas movências permitem ~~em~~ que se tenha uma compreensão possível; daí a noção de efeitos de sentido. Colocam-se essas questões para se levar à compreensão de que, nos moldes discursivos, cada dizer é traçado a partir de um nível comportamental oriundo daquilo que historiciza a constituição do sujeito dentro de uma dimensão identitária. Por isso que, na análise aqui realizada, faz-se necessário esclarecer que muitas leituras poderiam ainda ser feitas mediante o caráter heterogêneo da língua que traz o discurso como fonte inesgotável de sentidos.

5 Conclusão

No contato com o discurso, cabe ao analista buscar os efeitos de sentidos possíveis, tendo em vista que a língua é opaca e sujeita a equívocos. Como estão ligadas a certa demarcação histórica, as formulações discursivas oportunizam a fabricação de verdade sobre aquilo que se diz. O tecido discursivo passa a ser moldado por meio da situação de produção na qual o sujeito se encontra.

Na arena do discurso midiático, compreendeu-se que os dizeres veiculados funcionam como uma forma de espetacularizar os sentidos possíveis e de fabricar verdades sobre aquilo que se diz. A mídia, assim sendo, traz consigo forte teor de disseminação de saberes que responsabilizam as relações de poder que se estendem nas malhas discursivas do corpo social.

Na arena do discurso político da revista *Veja*, constatou-se que as relações de poder fazem com que as práticas discursivas do cotidiano atravessem as condições de produção dos sujeitos, de modo que eles ganhem uma nova dimensão de poder-saber sobre si próprio e sobre o outro. No funcionamento discursivo da capa da revista supracitada, a identidade nordestina passou a ser (re)construída por meio das relações de poder e pelas trocas cambiantes de símbolos presentes nos fatores sócio-históricos. Isto é, a condição de inferiorização e de decadência passa a ser substituída por um caráter de decisão e de superioridade, já que a posição do nordestino, assumida por uma mulher negra e de baixa renda, alcança o poder decisório nas eleições presidenciais.

Referências

ARAÚJO, I. L. **Do signo a discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CÂNDIDO, J. J. **Direito eleitoral brasileiro**. 11 ed. Bauru, SP: Edipro, 2004.

COURTINE, J. J. Os deslizamentos do espetáculo político. In: GREGOLIN, M. R. (org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Paulo: Claraluz, 2003. p. 49-64.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

GREGOLIN, M. do R. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: GREGOLIN, M. do R. (org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Paulo: Claraluz, 2003. p. 95-110.

_____. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. R. V.; CRUVINEL, M. F.; KHALIL, M. G. (Orgs.). **Análise do discurso**: entornos do sentido. Araraquara – SP: Cultura acadêmica, 2001. p. 9-39.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 73-102.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

SILVA, P. F. Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (org.) **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder e subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 159-179

SILVA, T. T. produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008. p. 103-133.

SOUZA, A. C. A questão das identidades nos estudos culturais. In: SILVA, F. P. (org.). da. **Travessias do sentido e outras questões de linguagem**. Mossoró, RN: Queima Bucha, 2008.

REVISTA VEJA. **Ela pode decidir a eleição**. Ed. 1969. 16 ago. 2006. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

THOMPSON, J. B. Comunicação e contexto social. In: THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 11 ed. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, Vozes, 2009.

ENTRE O FATO E A REPRESENTAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A ESPETACULARIZAÇÃO

Maria Ivanúcia Lopes da Costa

Márcia Bezerra de Morais

Marcília Luzia Gomes da Costa Mendes

1 Introdução

Por meio da movimentação discursiva, os meios de comunicação espetacularizam os acontecimentos a fim de seduzir os sentidos do público pela produção do extraordinário. Esta percepção de que a mídia desempenha o papel de mediação entre leitores e realidade alimenta a condição desta como produtora de formas simbólicas, e, muitas vezes, construtora do espetáculo. A proposta deste artigo é discutir a espetacularização presente na mídia e sua materialidade nas notícias, compreendendo que este remete à esfera do sensacional e à superação do ordinário. O que se observa mais largamente é a mescla entre informação e entretenimento, uma forma capitalista de vender a mercadoria (notícia) como *espetáculo*. A concepção de Debord (1997) apresenta dois eixos interpretativos que permitem compreender a concepção de espetáculo. O primeiro aponta espetáculo, mercadoria e capitalismo como intimamente associados, reduzindo-o a um determinismo econômico. O segundo funda-se em uma contraposição questionável entre real e representação, sendo esta última um tipo de mediação para o real. Neste sentido, Debord (1997) explica que o espetáculo é uma forma de sociedade em que os indivíduos consomem o que lhes falta em existência real. Se com base em sua raiz semântica *Spetaculum* (latim) significa tudo que atrai e prende o olhar e a atenção, parece adequado a utilização do termo *Showrrealismo*, usado por José Arbex Jr (2001) para remeter-se ao show de notícias, ao extraordinário. Ao que se percebe, o fenômeno da espetacularização da notícia emerge recorrentemente no fazer jornalístico contemporâneo, e isso tem gerado diversos trabalhos e consistentes pesquisas sobre as movimentações discursivas em torno dos fatos midiáticos.

2 A mídia e o Espetáculo

O surgimento da mídia é precedido pelo espetáculo. Antes da existência de uma sociedade ambientada pela mídia, o espetáculo já existia, e associava-se quase sempre à política e/ou à religião. No entanto, somente na contemporaneidade, o espetáculo vai se desvinculando desses campos para inscrever-se de forma mais contundente no plano cultural e midiático. Assim, o espetáculo encontra-se associado aos campos cultural e midiático na medida em que estes evidenciam a emergência de uma cultura cada vez mais “industrializada”. Ou seja, midiaticizada.

Considerando a notícia como produto e o contexto como cenário dos fatos noticiáveis, é que nos propomos a refletir sobre a espetacularização dos acontecimentos pela mídia e sua materialidade nas

notícias, compreendendo que estas, muitas vezes, remetem-nos à esfera do sensacional e à superação do ordinário.

Neste sentido, o enlace entre mídia e espetáculo permite a veiculação de valores que são refletidos em consumo, de modo que a notícia é comercializada simbolicamente sob um aparato notório de espetáculo.

3 O fato, a imagem e a representação: o espetáculo na era da liquidez

A “era da liquidez”, expressão do sociólogo Zygmunt Bauman (2004), para tratar a era da pós-modernidade, define com eficiência a realidade que vivenciamos hoje, na qual o descartável e fluido prevalece ocupando o lugar do duradouro e sólido. Neste cenário, os discursos constituem o espaço primeiro, no qual se dão os embates sociais, construídos a cada situação de comunicação, incluindo aí, as perspectivas e possibilidades comunicativas cada vez mais volúveis e espetaculares.

Convém-nos destacar aqui, o papel dos meios de comunicação para a construção discursiva de espetáculos a partir de fatos pinçados na realidade, e as disputas que, muitas vezes, envolvem interesses econômicos e políticos que, pela influência capitalista, refletem na produção noticiosa e na sua espetacularização.

O espetáculo remete ao sensacional, ao extraordinário, às vezes, até o que se produz torna-se campo de disputa de significados.

Para direcionar os conceitos aqui trabalhados, convém-nos pensar a palavra semanticamente. Sendo assim, *spetaculum*, com raiz latina, significa tudo aquilo que atrai, prende o olhar e chama a atenção. No dicionário encontramos três considerações: representação teatral; exibição esportiva, artística etc e cena ridícula ou escândalo. De qualquer modo, todas elas sugerem uma relação entre o espectador e um dado evento, que chama a atenção e prende o olhar. A partir disso é que constatamos o quanto a leva de informações é trabalhada em processos diferentes de industrialização até que cheguem aos consumidores de forma atraente.

Em sintonia com questões contemporâneas, Guy Debord, com seu livro *A Sociedade do Espetáculo* (1997) inaugura uma reflexão importante sobre o espetáculo. Ainda que, em um livro, seja difícil encontrar um conceito rigoroso e nitidamente formulado de espetáculo, dois eixos interpretativos podem ajudar a compreender a concepção de espetáculo, conforme sua construção teórica.

Um desses eixos aponta o espetáculo como expressão de uma situação histórica em que a “mercadoria ocupou totalmente a vida social” (DEBORD, 1997, p.30). Espetáculo, mercadoria e capitalismo estão umbilicalmente associados. Sendo assim, a sociedade do espetáculo pode ser interpretada como ajustamento avançado do capitalismo, como a etapa contemporânea da sociedade.

A elaboração de Guy Debord aproxima-se às concepções apresentadas por alguns autores contemporâneos que pensam a sociedade atual como a modalidade contemporânea do capitalismo, marcada pela intensa presença e convergência da comunicação, da informação, das telecomunicações, da informática e pela aceitação de que elas tornaram-se mercadorias.

Outro viés interpretativo é a anunciada separação entre real e representação. Essa concepção inaugura a possibilidade da sociedade do espetáculo em que as imagens passam a ter lugar privilegiado no âmbito das representações, sendo, inclusive difícil de identificar até onde é real e até onde é representação deste. No entanto, Debord (1997) destaca que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (p. 18).

Muito seguramente, isso explica porque a informação pura e simples já não basta para atrair a atenção do público de hoje, sedento de imagens. De acordo com Debord (1997), a imagem não obedece a uma lógica própria, sendo assim um abstrato do real, uma representação.

Sobre a mediação de imagens, Polistchuk & Trinta (2003, p. 144) chamam de labirinto de imagens, e apresentam que o ser humano habita um mundo construído por “efeitos de representação”, em que a realidade oferece fortes aparências.

Em detrimento desse valor imagético, a mídia imprime às mensagens contornos espetaculares. Considerando que “o aparato midiático de montagem (em sentido cinematográfico) e dramatização imprime às mensagens contornos espetaculares, ao risco, porém, de toldar a visão que se pode ter da realidade representada.” (POLISTCHUK & TRINTA, 2003, p. 145).

Na verdade, há uma forte tendência ao espetacular, e a diversidade de mídias é uma mostra disso, além da mescla de informação com entretenimento, tornando-se mercadorias cada vez mais disputadas.

De acordo com Debord (1997, p. 13), “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação”.

A tecnologia impulsionada pelo capitalismo entra nesse cenário para garantir um leque de possibilidades e estratégias capazes de encantar e surpreender o público, a fim de ser agradável aos sentidos, e produzir informações e conhecimento em um espetáculo grandioso de cores, luzes e formas. Nesta perspectiva, observa-se quão volúvel ele é, suscetível a mudanças, constitutivamente líquido.

O que o espetáculo apresenta como perpétuo é fundado sobre a mudança, e deve mudar com a sua base. O espetáculo é absolutamente dogmático e, ao mesmo tempo, não pode levar a nenhum dogma sólido. Para ele nada pára; é o estado que lhe é natural e, todavia, o mais contrário à sua inclinação. (DEBORD, 1997, p. 71)

Sendo assim, os espetáculos da pós-modernidade não escapam dessa liquidez e são elaborados para emocionar, fazer chorar ou rir, envolver, trazer à tona sentimentos fortes que se esvaíam quando as cortinas se fecham.

4 O (extraordinário) espetáculo da notícia

Os meios de comunicação constroem discursivamente a espetacularização dos acontecimentos. A reprodução desses acontecimentos, através do jornal, ou a sua transformação em notícia, passa pela reinvenção do fato, de modo que o acontecimento só é possível a partir do fato, desde que este possua

notabilidade pelas suas saliências. No entanto, é preciso considerar que, do fato à notícia, o acontecimento passa por um processo de construção do sentido e que durante esse processo é que se trabalha a representação discursiva da realidade, transformando a notícia em mercadoria.

Ao refletir sobre a notícia como espetáculo, consideramos as reflexões de José Arbex Júnior (2001), inclusive sobre a transformação do jornalismo em show. O autor analisa vários fatores que, sobretudo, tem transformado a notícia em algo altamente perecível, característicos da volubilidade e liquidez da pós-modernidade que o jornalismo adentrou. Entre os fatores estão a abundância de informação, a concorrência, a exaltação da novidade e a busca por furos.

Aqui, cabe distinguir conceitualmente, midiaticização e espetacularização como procedimentos diferenciados, que segundo Arbex Junior (2001) o primeiro aproxima-se muito mais à mera veiculação, enquanto que espetacularização refere-se ao processamento, enquadramento e reconfiguração de um evento, através de prévias análises.

5 Espetáculos na televisão: alguns casos

Em nosso cotidiano encontramos diversos exemplos de quando essa espetacularização se concretiza. Em momentos mais dramáticos, como os atuais, encontramos casos em que a política, como espetáculo nos meios de comunicação, tornou-se rotineira, especialmente quando se trata da televisão.

Alguns exemplos mais comuns são as copas do mundo de futebol, os festivais de música, as olimpíadas, as grandes festas populares, shows beneficentes, entre outros. Contudo, a contemporaneidade assiste ainda a espetacularização em diversos âmbitos como o jurídico e o policial, que chegam a render matérias “sensacionais” como aquelas que envolvem apreensões, chacinas, julgamentos, etc. ganhando destaque cenas como gravações ocultas, quebra de sigilo, bate-boca entre parlamentares e acusações em tons teatrais.

Um exemplo foi o chamado “Escândalo do Mensalão”, nome dado à maior crise política sofrida pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2005 e 2006, no Brasil. As imagens abaixo mostram a repercussão do fato e sua espetacularização.



Fig.1. Capas da Revista Veja – Julho de 2005

Entre os exemplos clássicos que nos remetem às grandes super produções espetaculares, temos o ocorrido em 11 de setembro de 2001 em Nova York, quando assistimos, ao vivo pela televisão, aviões se chocarem com as torres gêmeas (*Twin Towers*).



Fig.2. Ataque terrorista às torres gêmeas, em Nova York. Fonte: TV norte-americana ABC

Embora real, a cena aproximou-se de muitas produções já vistas, evidenciando ainda mais o limite tênue entre o real e a representação deste. E, na medida em que as imagens se repetiam, a cena parecia cristalizar-se nas retinas como parte de um grande espetáculo.

Em agosto do mesmo ano assistimos ao vivo as negociações do sequestro de Patrícia Abravanel, filha do apresentador de televisão e proprietário do SBT, Sílvio Santos. Patrícia foi sequestrada na porta da própria casa, no Jardim Morumbi, em São Paulo. Depois de alguns dias de negociação, o resgate foi pago e Patrícia foi libertada. O sequestrador Fernando Dutra Pinto acabou sendo perseguido pela polícia e

matou a tiros dois policiais. Sem ter para onde ir, acabou invadindo a casa de Sílvio Santos no dia 30 de agosto, mantendo-o refém junto com toda a família. Toda a negociação foi acompanhada ao vivo por vários programas de televisão, como num grande show.



Fig.3. Sílvio Santos e a filha após o sequestro - Fonte: Agência Estado

A imagem acima mostra a cena após o sequestro. Além das lentes de câmeras fotográficas, a cena foi vista em tempo real, pelos noticiários de várias emissoras.

Sete anos depois mais um caso parecido foi novamente televisionado. Desta vez em Santo André-SP, quando Lindemberg Fernandes Alves, de 22 anos, invadiu o domicílio de sua ex-namorada, Eloá Cristina Pimentel, de 15 anos, onde ela e colegas realizavam trabalhos escolares. O sequestrador liberou dois reféns, permanecendo com sua ex-namorada Eloá e uma amiga. O prédio em que estavam logo se tornou o local mais apontado pelas câmeras de televisão. A imagem a seguir é um recorte da notícia espetacularizada, palco de insegurança e medo no local do crime e nos lares em que as imagens chegavam refletindo o fato.



Fig. 4. Refém durante seqüestro. Foto: José Cordeiro/ Agência O Globo

Os noticiários mantinham repórteres dia e noite no local para cobrir qualquer novidade. Além disso, a produção era tanta que o caso tomava conta de toda a programação, ganhando espaço em programas policiais e de entrevistas. Após mais de 100 horas de cárcere privado, policiais do GATE e da Tropa de Choque da Polícia Militar de São Paulo explodiram a porta – alegando, posteriormente, ter ouvido um disparo de arma de fogo no interior do apartamento – e entraram em luta corporal com Lindemberg, que teve tempo de atirar em direção às reféns. A adolescente Nayara deixou o apartamento andando, ferida com um tiro no rosto, enquanto Eloá, carregada em uma maca, foi levada inconsciente para o Centro Hospitalar de Santo André. O sequestrador, sem ferimentos, foi levado para a delegacia e, depois, para a cadeia pública da cidade. Tudo isso acompanhado como um filme, misturando suspense, ação e drama.

Mais tarde, o fato retornaria à mídia. Desta vez as lentes das câmeras se voltaram para o julgamento de Lindemberg Alves, que após cerca de 50 horas de julgamento, distribuídas em quatro dias, foi condenado a 98 anos e 10 meses de prisão, além de 1320 dias de multa, pelo assassinato da ex-namorada Eloá Pimentel e por outros 11 crimes.



Fig.5. Lindemberg em julgamento em 2012. Foto: Diogo Moreira/ Futura Press/AE

Recentemente outros casos também ganharam e ganham destaque na mídia. Pelo poder e fascínio das imagens, principalmente, as pessoas voltam-se para a representação da realidade e “a imagem passa a valer por si mesma e não por aquilo a que se refira; a cópia é preferível ao original” (POLISTCHUK & TRINTA, 2003, p. 144).

Além destes, casos de entretenimento como os *reality shows* mostram o quanto a espetacularização se aproxima da realidade.

No Brasil, a mistura entre realidade e ficção está a cada dia conquistando espaço na televisão brasileira que, imersa na era dos *reality shows*, vem configurando e adaptando diversos programas à luz desse formato, a fim de garantir a audiência e aumentar a rentabilidade financeira da emissora.

Na verdade, a ideia de utilizar câmeras de filmagens e flagrar como as pessoas reagem a determinadas situações ou como elas executam suas atividades, das mais banais ou ordinárias possíveis e, em seguida, apresentá-las a milhares de receptores não é algo tão recente, como se acredita, já que no final da década de 1940 a televisão norte-americana adotava a ideia e “estreava o programa *Candid Câmera*, que simulava situações capazes de produzir, em pessoas anônimas, as mais inusitadas reações, que eram captadas por câmeras escondidas” (MENICONI, 2005). Na época o programa foi um sucesso e ainda hoje é possível visualizar seus reflexos, que inspiraram as conhecidas *pegadinhas* dos programas de auditório da televisão brasileira.

No Brasil, embora os primeiros programas do gênero tenham sido *No Limite*, exibido em 2000 (Globo) e *Casa dos Artistas* apresentado em 2001 (SBT), o maior fenômeno de audiência do gênero surgiu em 2002 com o *Big Brother Brasil* (Globo), mas ainda nasceram em 2008 *A Fazenda* (Record), e mais recentemente o *reality The Ultimate Fighter* (Globo), entre outros.

Pelo que se vê “somos resultado e parte integrante de uma cultura que privilegia a percepção visual como fonte principal do conhecimento” (ARBEX JUNIOR, 2001, p. 34). Com isso, o público é convidado de forma contundente e persuasiva a interagir, a vivenciar o drama como se fosse o seu próprio drama. E o show apresentado pela mídia moderna não foge a essa regra.

6 Considerações finais

O fato tem ganhado cada vez mais contornos espetaculares. E o que seria o espetáculo senão uma maneira de contar uma história de forma atrativa? E nesse caso, atrai-se para vender. Logo, quanto mais espetacular, mais vendável. Portanto, a notícia tem se tornado cada vez perecível, e a mídia sedenta por imagens, por furos, por novos espetáculos capazes de fidelizar o público.

Deste modo, podemos então considerar que a “sociedade do espetáculo” está em sintonia com a fase atual do capitalismo, na qual a informação torna-se mercadoria favorável à economia.

Referências

ARBEX JR. J. **Showrnalismo**: a notícia como espetáculo. São Paulo: Casa Amarela, 2001.

DEBORD, G. **A Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a Fragilidade dos Laços Humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

POLISTCHUCK, I.; TRINTA, A. R. **Teorias da comunicação**: o pensamento e a prática da Comunicação Social. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

SOBRE OS AUTORES

Rosângela Maria Bessa Vidal (Org.)

É doutora em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, onde é vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e coordena o Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalistas (GPEF). Tem publicado capítulos e artigos na área do funcionalismo linguístico.

Rosângela Alves dos Santos Bernardino (Org.)

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professora Assistente II da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET) e do Grupo de Pesquisa em Análise Textual dos Discursos (ATD).

Antonio Luciano Pontes (Org.)

É Doutor em Linguística pela UNESP e professor Titular de Linguística na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Letras. Desenvolve pesquisas nas áreas de Lexicografia Multimodal, Terminologia, Geografia Linguística. Publicou diversos artigos e capítulos de livros.

E-mail: Pontes321@hotmail.com

Ananias Agostinho da Silva

Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Mestre em Letras pela mesma instituição. Atualmente, é doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e integrante do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET) e do Grupo de Pesquisa em Análise Textual dos Discursos (ATD).

Edmar Peixoto de Lima

É professora assistente II do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros – Rio Grande do Norte; Mestre em Letras pela UERN e doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – Ceará. Desenvolve pesquisas na área da Argumentação, gramática e formação de professor de Língua Portuguesa. E-mail: edmarpeixoto@uern.br.

Francisca Francione Vieira de Brito

Graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola (2004) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Especialista em Leitura e Produção Textual (2010) pela mesma IES e em Língua Espanhola (2011) pela Faculdade do Vale do Jaguaribe - FVJ. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL da UERN e graduanda de Letras-Português pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Docente da rede municipal de ensino de Apodi-RN.

Francisco Vieira da Silva

Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente, é doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e integrante do Círculo de Discussões em Análise do Discurso – CIDADI.

Geilson Fernandes de Oliveira

Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela UERN. Atualmente é discente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da UERN. Possui capítulos de livros e artigos publicados, entre eles: “Blogs na educação: análise do seu uso como uma ferramenta didático-pedagógica”, “Jornalismo, Publicidade e Entretenimento: Hibridização de Gêneros na era do Hiperconsumo”, “Cordel Encantado: uma fábula televisa construída por meio de arquétipos”, entre outros. Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4844174677497419>.

Ilderlandio Assis de Andrade Nascimento

Possui graduação em Letras/Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2013). Aluno do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. É membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI/UFPB) e do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET/UERN).

Ivanaldo Oliveira dos Santos Filho

Possui pós-doutorado em estudos da linguagem pela USP, é doutor em estudos da linguagem pela UFRN, professor do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ivanaldosantos@yahoo.com.br.

Jocenilton Cesário da Costa

É mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, atuando como bolsista do Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Possui licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas também pela UERN, na qual é membro do Grupo de Estudos do Discurso – GRED, desde 2008. Nessa instituição, foi bolsista-voluntário e Bolsista de Iniciação Científica da Pesquisa "Uma leitura discursiva da poesia popular: sentido, memória e identidade" pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (2008-2010). E-mail: newton.costa.jp@hotmail.com.

José Vilian Manguiera

Possui graduação em Letras em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, ambas pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Tem Mestrado em Literatura e Doutorado em Literatura e Cultura. É professor de literatura de língua inglesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte — UERN, desde 2005, atuando na graduação e também no Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN.

Jorge Luis Queiroz Carvalho

Graduando em Letras/Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Bolsista PIBIC/UERN e membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET/UERN). Desenvolve estudos na área de Linguística do Texto, interessando-se pelos seguintes temas: escrita acadêmica, discurso citado e responsabilidade enunciativa.

José Cezinaldo Rocha Bessa

Possui graduação em Letras/Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2005) e mestrado em Estudos da Linguagem, na área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007). Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara. Professor Assistente III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Campus de Pau dos Ferros. É pesquisador do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (UERN/DL/CAMEAM).

Joseilson Jales Alves

É graduado em Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua espanhola.

Kélvya Freitas Abreu

Mestre em Linguística e licenciada em Letras (Português - Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professora de espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro. Desenvolve seus estudos e pesquisas na área de Linguística Aplicada com ênfase ao ensino e aprendizagem do espanhol como Língua Estrangeira.

Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra

Graduação em Letras (2001) e especialização em Linguística Aplicada (2003) pela Universidade de Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestrado (2006) e doutorado (2013) em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professora efetiva da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte desde 2004. Atua nos seguintes temas: linguística textual, referenciação, crítica genética, livro didático e produção textual.

Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Membro do GEPPE e GPET, professora do Departamento de Educação, docente permanente do PPGL e coordenadora do PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Marcília Luzia Gomes da Costa Mendes

Doutora em Ciências Sociais pela UFRN. Docente do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da UERN. Líder do Grupo de Pesquisa Informação, Cultura e Práticas Sociais. Autora de “Sujeito, Saberes e Práticas Sociais”; “Fragmentos do discurso quadrinizado: uma leitura crítica da personagem Mônica”; “Telenovela e produção de sentidos: relações entre ficção e reconhecimento”, entre outros. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1853494257403195>.

Maria Eliete de Queiroz

É Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte do Departamento de Letras Estrangeiras, Campus de Pau dos Ferros, RN. Atua na área dos estudos linguísticos, com ênfase na Linguística do texto e na Análise do Discurso, desenvolvendo trabalhos que abordam análise, produção e ensino de textos.

Maria Ivanúcia Lopes da Costa

Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Letras pelo Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Márcia Bezerra de Moraes

Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, na mesma Universidade. Membro do Grupo de Estudos do Discurso da UERN/GEDUERN. Atualmente desenvolve pesquisas na área da Análise do Discurso, com interesses voltados para as práticas discursivas no âmbito na mídia, e nas relações entre discurso e memória.

Maria Valdênia Falcão do Nascimento

Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC e integrante do Grupo de pesquisa PROTEXTO/UFC. Tem experiência na área de Linguística Aplicada e desenvolve pesquisas relacionadas à formação de professores de línguas, avaliação da aprendizagem, compreensão e produção de textos e representações sociais de professores.

Maria Graceli de Lima

Possui graduação em Letras, habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2009) e Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2012). Atualmente é funcionária da prefeitura municipal de Taboleiro Grande atuando como professora de português da Escola Municipal Abraão Cavalcante Bessa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Mizilene Kelly de Souza Bezerra

Possui licenciatura em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Especialização em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Atualmente é discente no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), do Campus Avançado Prof.^a Maria Elisa de A. Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Regiane Santos Cabral de Paiva

Professora de língua espanhola da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua espanhola e Literatura Hispanoamericana. É mestra em Letras pela UERN e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola (GEPPELE) da UFC e do Grupo de Pesquisa em Linguística e Literatura (GPELL) da UERN.

Tatiana Lourenço de Carvalho

Professora de Espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É membro dos grupos de pesquisa: Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) e Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET) do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN. Atua na área de Linguística Aplicada com ênfase no ensino de espanhol, novas tecnologias, letramentos na *web* e gêneros textuais digitais.

Valdecy de Oliveira Pontes

Possui Licenciatura Plena em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (2006), especialização em Linguística Aplicada pela Faculdade Sete de Setembro (2009), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2009) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral em Estudos da Tradução, na Universidade Federal de Santa Catarina. É Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, Tradução, Sociolinguística, Dialetoleologia, Funcionalismo (corrente norte-americana) e Sociofuncionalismo. Atuando, principalmente, nos seguintes temas: espanhol como língua estrangeira, aspecto, modalidade, tempo verbal, ponto de referência, tradução e ensino de línguas.