

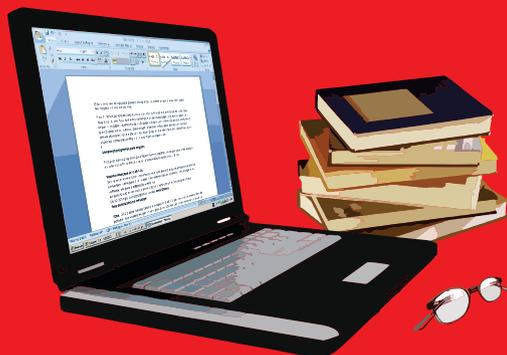
Cadernos de Aula

Coleção

LEITURA — E — PRODUÇÃO TEXTUAL

Gessilene Silveira Kanthack
Eliuse Sousa Silva
Organizadoras

10



edua
at's
Editora da UESC

COLEÇÃO CADERNOS DE AULA

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

COLEÇÃO CADERNOS DE AULA

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Gessilene Silveira Kanthack
Eliuse Sousa Silva
Organizadoras

10

Ilhéus-Bahia



Editora da UESC

2012



Universidade Estadual de Santa Cruz

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA

JAQUES WAGNER - GOVERNADOR

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

OSVALDO BARRETO FILHO - SECRETÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

ADÉLIA MARIA CARVALHO DE MELO PINHEIRO - REITORA

EVANDRO SENA FREIRE - VICE-REITOR

DIRETORA DA EDITUS

MARIA LUIZA NORA

Conselho Editorial:

Maria Luiza Nora – Presidente

Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro

Antônio Roberto da Paixão Ribeiro

Dorival de Freitas

Fernando Rios do Nascimento

Jaênes Miranda Alves

Jorge Octavio Alves Moreno

Lino Arnulfo Vieira Cintra

Lourival Pereira Júnior

Maria Laura Oliveira Gomes

Marcelo Schramm Mielke

Marileide Santos Oliveira

Raimunda Alves Moreira de Assis

Ricardo Matos Santana

COLEÇÃO CADERNOS DE AULA

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Organizadoras:

Gessilene Silveira Kanthack

Eliuse Sousa Silva

Colaboradores:

Arlete Vieira da Silva

Clêudson Moraes Lawinsky

Eliene da Silva Badú

Gessilene Silveira Kanthack

José Wanderley Sousa Oliveira

Lucicléia Sousa Silva Passos

Mônica Franco de Santana Oliveira

Odilon Pinto de Mesquita Filho

Patrícia Kátia da Costa Pina

Sandra Maria Pereira do Sacramento

Siomara Castro Nery

Tânia Regina de Moura Queiroz de Oliveira

Urbano Cavalcante da Silva Filho

©2012 by GESSILENE SILVEIRA KANTHACK
ELIUSE SOUSA SILVA

Direitos desta edição reservados à
EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Ilhéus/Itabuna, km 16 - 45662-000
Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028 - Fax: (73) 3689-1126
<http://www.uesc.br/editora>
e-mail: editus@uesc.br

PROJETO GRÁFICO
George Pellegrini

DIAGRAMAÇÃO
Alencar Junior

REVISÃO
Maria Luiza Nora
Aline Nascimento
Maria Luiza Castro de Araujo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L533 Leitura e produção textual / Gessilene Silveira Kanthack, Eliuse Sousa Silva, organizadoras. – Ilhéus : Editus, 2012. 199p. (Coleção Cadernos de Aula).
Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7455-266-8

[Colaboração de alunos do curso de Especialização em Leitura e Produção Textual (turma 2006-2008)].

1. Leitura – Estudo e ensino – Coletânea. 2. Produção Textual – Estudo e ensino – Coletânea. I. Kanthack, Gessilene Silveira. II. Silva, Eliuse Sousa.

CDD – 372.4

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Gessilene Silveira Kanthack, Eliuse Sousa Silva	
LEITURA E PRODUÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO EM PROSA COM ALUNOS DE 6ª SÉRIE: UMA PROPOSTA.....	13
Clêudison Moraes Lawinsky, Patrícia Kátia da Costa Pina	
A LITERATURA REGIONAL NA SALA DE AULA: UMA ALTERNATIVA PARA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES?	39
Lucicléia Sousa Silva Passos, Patrícia Kátia da Costa Pina	
O DISCURSO DO ALUNO SOBRE A PRÓPRIA REPETÊNCIA.....	65
Eliene Alves dos Santos, Odilon Pinto de Mesquita Filho	
A LEITURA ENQUANTO PROCESSO DE INTERAÇÃO LEITOR/TEXTO/PRODUTOR	93
Eliene da Silva Badú, Siomara Castro Nery	
A CONCEPÇÃO DE LEITURA DEMONSTRADA NAS ATIVIDADES DE “ESTUDO DE TEXTO”	117
Mônica Franco de Santana Oliveira, Arlete Vieira dos Silva	
A PRODUÇÃO ESCRITA SEGUNDO O PROJETO EDUCACIONAL PARA JOVENS E ADULTOS DO MUNÍCIPIO DE ILHÉUS - BA	135
José Wanderley Souza Oliveira, Arlete Vieira da Silva	
A VARIAÇÃO DA CONCORDÂNCIA VERBAL EM LÍNGUA ESCRITA: INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS E EXTRALINGUÍSTICAS	155
Tânia Regina de Moura Queiroz de Oliveira, Gessilene Silveira Kanthack	
“A PROPAGANDA É A ALMA DO NEGÓCIO?” UMA PROPOSTA LINGUÍSTICO-METODOLÓGICA DE TRABALHO COM O TEXTO PUBLICITÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA.....	177
Urbano Cavalcante da Silva Filho, Sandra Maria Pereira do Sacramento	

APRESENTAÇÃO

Este caderno traz contribuições de professores de linguagem que se inquietaram com suas práticas em sala de aula e se propuseram a (re)pensar o ensino de língua portuguesa, buscando o curso de Especialização em Leitura e Produção Textual (turma 2006-2008). Tal curso, ofertado pelo Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz, teve como objetivo principal oportunizar a ampliação do conhecimento de teorias diversas, bem como a revisão de conceitos e procedimentos didático-pedagógicos, no que diz respeito à leitura, à produção e à recepção de textos.

Assim, reúnem-se aqui oito artigos resultantes das monografias apresentadas no curso, que discutem a linguagem e seu ensino, a partir de diferentes áreas, como Literatura, Análise do Discurso, Linguística Textual, Sociolinguística, entre outras. São estudos que procuram encarar os desafios do cotidiano de sala de aula, oferecendo respostas possíveis.

O trabalho *Leitura e produção do texto literário em prosa com alunos de 6ª série: uma proposta*, de Clêudison Moraes Lawinsky, discute aspectos do imaginário infanto-juvenil, em uma crônica, enfatizando a interação texto-leitor e a construção de significados. Tomando, também, como texto estético, o artigo *A literatura regional na sala de aula: uma alternativa para formação de alunos leitores?*, de Lucicléia Sousa Silva Passos, propõe a inserção de autores regionais no ensino como alternativa para o estímulo à leitura. Em *O discurso do*

aluno sobre a própria repetência, Eliene Alves dos Santos analisa, fundamentada na teoria da Análise do Discurso, como a repetência é encarada pelo aluno repetente. Já Eliene da Silva Badú, a partir de uma pesquisa bibliográfica, reescreve os debates levantados pela Linguística Textual sobre *A leitura enquanto processo de interação leitor/texto/produtor*. Abrangendo, também, esse campo de conhecimento, bem como o da Psicolinguística, dentre outros, o trabalho *A concepção de leitura demonstrada nas atividades de “estudo de texto”*, de Mônica Franco de Santana Oliveira, debruça-se sobre questões de leitura ligadas à significação da palavra. Já o artigo *A produção escrita segundo o projeto educacional para jovens e adultos do município de Ilhéus – BA*, de José Wanderley Souza Oliveira, traz a peculiaridade de apresentar um estudo etnográfico, sob a ótica da cidadania e da autonomia sócio-político-cultural dos sujeitos. O trabalho de Tânia Regina de Moura Queiroz de Oliveira, *Variação da concordância verbal em língua escrita: influência das variáveis linguísticas e extralinguísticas*, apresenta a inovação de estudar a variação linguística na escrita, tomando como *corpus* redações de alunos. Por fim, o texto *“A propaganda é a alma do negócio?” uma proposta linguístico-metodológica de trabalho com o texto publicitário nas aulas de língua materna*, de Urbano Cavalcante da Silva Filho, assentado na teoria da Análise do Discurso, aponta caminhos para o trabalho com os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, tomando por objeto o texto propagandístico.

Como se pode observar, os estudos aqui apresentados abordam temáticas de grande relevância para o ensino da leitura e da produção textual. Por isso, divulgá-las é uma forma de colaborar com pesquisadores, professores e demais interessados,

não só nessa área de estudos, como, sobretudo, na melhoria do ensino de língua portuguesa. Além disso, a divulgação possibilita que outros conheçam a pesquisa desenvolvida em nossa Universidade, particularmente no Departamento de Letras e Artes.

Gessilene Silveira Kanthack

(Dra. em Linguística/UFSC)

Profa. Titular do DLA/UDESC

Eliuse Sousa Silva

(Mestra em Linguística/UFMG)

Profa. Assistente do DLA/UDESC

LEITURA E PRODUÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO EM PROSA COM ALUNOS DE 6ª SÉRIE: UMA PROPOSTA

RESUMO

Estudo do imaginário, utilizado como estratégia metodológica para a promoção da leitura e produção do texto literário em prosa, no gênero crônica, com alunos da 6ª série, com enfoque para a interação texto-leitor e construção de significados e interpretações textuais. Para tal estudo, dispõe-se da obra literária, em consonância com o livro didático. Realiza-se, para tanto, a análise de uma crônica em um livro didático de 6ª série, demonstrando a presença dos referenciais do imaginário infanto-juvenil e os elementos que auxiliam sua ativação no ato da leitura e da produção literária, utilizando concepções teóricas das Estéticas da Recepção e do Efeito, especificamente as do teórico alemão Wolfgang Iser. Foi observado como os referenciais do imaginário e seus elementos ativadores podem ser utilizados metodologicamente pelo professor, com alunos de 6ª série, para a interação texto-leitor, promoção do gosto pela leitura, produção literária e a construção de significados e interpretações textuais.

Palavras-chave: Imaginário. Crônica. Leitura. Produção Literária. Livro Didático.

LEITURA E PRODUÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO EM PROSA COM ALUNOS DE 6ª SÉRIE: UMA PROPOSTA

Clêudison Moraes Lawinsky
Patrícia Kátia da Costa Pina¹

INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura em classes do ensino fundamental II, por vezes, é utilizado como instrumento de ensino da língua materna e, com ele, se ensinam e se trabalham conteúdos, exercícios e avaliações meramente gramaticais. Nesses casos, o ensino de Literatura no ensino fundamental II não é realizado em seus aspectos essencialmente literários.

Nessa situação, a Literatura na escola não é ensinada dentro de uma perspectiva em que o aluno possa tratar o texto literário como um objeto que tenha características específicas de linguagem; o aluno “não consegue acompanhar as mudanças no tratamento dado ao texto literário, propiciadas pelas contribuições da Teoria Literária contemporânea” (SILVA, 2005, p. 45). Também, não possibilita que o aluno interaja com esse texto, colocando-o como colaborador, no sentido de realizar as suas próprias interpretações e a construção de significados. Silva (2005, p. 37) afirma que “O leitor deve ser mais valorizado,

¹ Profa. Orientadora. Doutora em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ou melhor, as abordagens que priorizam a interação texto-leitor precisam ter mais penetração no contexto escolar.”

Especificamente, o texto literário, no ensino fundamental II, é utilizado, com maior frequência, na modalidade em prosa.

Assim, o trabalho com o texto literário é feito geralmente sob a ótica de concepções teórico-literárias, como o Formalismo Russo e o Estruturalismo, em que se privilegia a análise crítico-interpretativa centrada no texto; um trabalho “marcado por enfoques formalistas e estruturalistas que analisam o texto literário como produto acabado” (SILVA, 2005, p. 37). Isso é feito em detrimento de correntes teóricas, como as Estéticas da Recepção e do Efeito, que levam em conta a participação-colaboração do leitor na construção de significados para o texto.

A escola poderia partir da concepção formalista e estruturalista, que vê o texto literário como estrutura fechada, de elementos integrados e inseparáveis, com um caráter de singularidade, possuidor de tudo o que nortearia a recepção, e chegar até a concepção suas das estéticas e do efeito que, além de prever que a obra literária também seja norteadora, afirma, no entanto, ser o texto literário passível de ser atualizado pelo leitor, que construiria os significados de acordo com sua leitura. De fato, conforme Iser (1996, p. 9), “o texto se completa quando o seu sentido é constituído pelo leitor”.

Ao lado dessa problemática e, como consequência dela, tem-se, na escola, no ensino de Literatura, em classes do ensino fundamental II, uma problemática que envolve não só a leitura, mas a produção do texto literário. O texto literário, em seus aspectos, é rechaçado, pois sua leitura e produção acabam sendo uma obrigação, visto que é algo desassociado de um tratamento, por um lado, essencialmente literário e, por outro, que privilegie a interação texto-leitor.

Neste sentido, a escola, em seu ensino de Literatura, em classes do ensino fundamental II, necessita de abordagens teóricas e estratégias metodológicas adequadas ao trabalho com o texto literário, no sentido de fomentar o gosto pela leitura e produção escrita, proporcionando a interação texto-aluno e a construção de significados e interpretações textuais. Acredita-se que um trabalho com o imaginário poderá ser realizado com o texto literário para tal fim.

Assim, este artigo constitui o relato de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, de natureza linguístico-literária e didático-pedagógica. Possui um caráter crítico-analítico, pautado no estudo de teorias sobre a natureza do objeto literário e os métodos do ensino da literatura. Tem como proposta investigar a utilização do imaginário infanto-juvenil como estratégia para a promoção da leitura e da produção literária, da interação texto-aluno e da produção de sentidos para o texto literário, utilizando a crônica e o livro didático para alunos de 6ª série.

A escolha desse gênero tem suas razões. A crônica, segundo Cândido (1992), é um gênero que, no Brasil, se desenvolveu com bastante originalidade. De fato, grandes escritores a adotaram e foram verdadeiros mestres na sua produção, como Machado de Assis, Olavo Bilac, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, entre outros.

Nascida do jornalismo, a crônica tinha o objetivo de informar e se tratava de artigos de rodapé, que versavam sobre assuntos políticos, históricos, culturais ou literários. Depois, passou a ser um texto em que o cotidiano é retratado e a vivência humana tematizada. Utilizando-se de uma linguagem simples e natural, desprovida de todo o requinte gramatical e grandiloquência intelectual, ela descortina a realidade, “pega o miúdo e mostra,

nele, uma grandeza, uma beleza” (CÂNDIDO, 1992, p. 14), mostrando, nas coisas simples, o que elas têm de grandiosidade e singularidade.

A crônica possibilita ao leitor ver a realidade no que ela tem de cotidiano, natural, comum, sem deixar de mostrar o quanto é séria e importante. E ela o faz de modo a persuadir o leitor. Pela sua própria característica de texto leve, simples, breve e que nos transporta às coisas do dia-a-dia, tem o poder de instigar o leitor e levá-lo a pensar na própria realidade e na vida que o cerca. Afirma também Cândido (1992, p. 19) que a crônica, por ter um aspecto de simplicidade, brevidade, graça e falar de coisas sérias, diverte, “atrai, inspira e amadurece a nossa visão das coisas”.

Portanto, a escolha desse gênero está, também, no fato de que suas características de linguagem simples, despojada, por tratar de assuntos corriqueiros, do cotidiano de cada um, pela sua brevidade e por seu toque de humor e descontração, aproximam-se de um perfil do alunado da 6ª série.

Utilizando o gênero crônica, analisa-se o imaginário presente aí, a exemplo da manifestação do imaginário infanto-juvenil na crônica “Qual destes é seu pai?” de Moacir Scliar, que se encontra no livro didático da série *Português: linguagens*, da 6ª série. Nessa análise, foi observado como os elementos referenciais do imaginário infanto-juvenil, presentes aí, podem ser facilitadores e auxiliares de um trabalho com o imaginário do aluno de 6ª série.

Este trabalho se justifica por contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito do ensino de Literatura com alunos de classes de 6ª série, visto que será disponibilizado suporte teórico e metodológico para um trabalho de recepção do texto literário em prosa, utilizando especificamente o gênero crônica.

1 O IMAGINÁRIO INFANTO-JUVENIL E A CRÔNICA

Neste artigo, propõe-se um olhar sobre a crônica, no intuito de, pelas Estéticas da Recepção e do Efeito, abordando, especificamente, as concepções teóricas do alemão Wolfgang Iser, demonstrar a manifestação do imaginário pelo texto literário. Poderá, assim, fazer uso desse imaginário como estratégia metodológica, para a promoção da leitura e produção literária em prosa, com classes de 6ª série.

Para Iser (1979), o imaginário é algo fluido, disforme, difuso, não totalmente fundamentado e apreensível, um misto de sonhos, fantasias, imagens, alucinações, ideias, percepções. É um potencial criador que o homem carrega e que pode ser manifestado, concretizado e configurado pela ficção. No texto literário, o imaginário é ativado; é colocado em ação esse potencial criador.

É nesse sentido que propõe-se a utilização do imaginário para a promoção da leitura e produção literárias: um trabalho com o imaginário, levando o aluno a sua fruição na leitura e produção literárias. O próprio imaginário manifestado na leitura e escrita literárias será utilizado como isca para uma constante interação e para o trabalho com a obra literária.

As Estéticas da Recepção e do Efeito trazem uma oposição à concepção imanentista, colocada pelo Formalismo Russo e pelo Estruturalismo. Nesses, o texto é considerado de maneira exclusiva em seus aspectos textuais, de onde advêm as suas possibilidades de interpretação. Pelos elementos que constituem o texto em si é possível realizar sua reconstituição, sua significação. Aquelas, por sua vez, embora também possam ser consideradas imanentistas, apresentam a categoria leitor/leitura com um diferencial, em que em que o papel do leitor, na construção de significados para o texto e suas interpretações, é importante,

embora sempre seja, este, coordenado pelo texto. É na recepção que o texto literário terá, segundo o seu leitor, mas guiado pelo texto, sua interpretação, sua significação.

Das referidas correntes teórico-críticas temos Hans Robert Jauss, trabalhando a recepção, e Wolfgang Iser, que trabalha o efeito.

Para Jauss, o que interessa é a maneira como a obra literária é ou deveria ser recebida (JAUSS; LIMA, 1979, p. 23). A recepção da obra seria condicionada pelo leitor, que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos, para dar vida à obra e dialogar com ela (ZILBERMAM, 1989).

Jauss defende a relação leitor-texto dentro de uma perspectiva que chama de horizonte de expectativas, na qual o leitor poderá realizar leituras do texto literário, de acordo com sua visão de mundo e suas vivências. Não só o texto literário diria algo para o leitor, mas este também diria algo sobre o texto. O texto literário seria configurado em sua produção pelo autor, de acordo com seu universo cultural e vivencial. Na leitura, orientado pelo texto, o leitor o configuraria de acordo, também, com sua própria bagagem cultural e vivencial. Ocorre, assim, uma quebra da ideia de interpretação homogênea e total da obra literária; uma leitura fechada sem as possibilidades de melhor construção de significados e interpretações pelo leitor.

Na leitura e produção do texto literário em prosa, o horizonte de expectativas do aluno, em classes de 6ª série, será ativado, pois estabelecerá uma relação entre a obra e suas vivências, visão de mundo e bagagem cultural que pertencem ao seu universo infanto-juvenil, produzindo uma melhor construção de interpretação e significados textuais na leitura e na produção escrita.

Iser, por sua vez, ao trabalhar com o efeito, concentra-se no que a obra literária causa (JAUSS; LIMA, 1979). O efeito é condicionado pela obra que transmite orientações prévias e, de

certo modo, imutáveis, porque o texto conserva-se o mesmo para o leitor (ZILBERMAM, 1989).

Iser, assim, traz a concepção de leitor implícito, afirmando que o texto teria um leitor predeterminado, responsável pelo preenchimento de vazios que o texto possuiria. Esses vazios são estruturas de indeterminação, pontos abertos no texto que deixam algo “suspenso”; uma situação deixada para ser preenchida pelo leitor em sua leitura. É pelos vazios que o texto literário estabelece sua interação comunicativa com o leitor; conforme Iser, citado por Jauss e Lima (1979, p. 27): “a indeterminação resulta da função comunicativa dos textos ficcionais”. Esses vazios são complexos de controle que forçam e orientam o leitor a preenchê-los, procurando constantemente estabelecer o sentido do texto. O texto literário é quem dirige essa operação com os seus “ditos”, portanto, forçando e orientando o leitor e fazendo com que ele não preencha esses vazios com construções de sentido incertas e casuais.

Os vazios do texto literário, na verdade, compõem o leitor implícito, um leitor virtual que está no próprio texto. É uma espécie de conjunto de estruturas textuais que irão orientar o leitor real. O leitor implícito de Iser “remete às diretivas de leitura deduzíveis do texto e, como tais, válidas para qualquer leitor” (JOUVE, 2002, p. 44). Essas coordenadas implícitas valem para todo leitor, embora o leitor real possa segui-las ou não. É a correspondência a elas que irá determinar a construção de sentido para o texto. Se o leitor real segui-las, poderá obter um sentido mais provável que aquele ao qual o texto quer remeter.

Aqui, a imaginação seria o elemento chave para o leitor preencher os vazios textuais, configurando suas interpretações e uma forma de concretização do imaginário. “Apenas a imaginação é capaz de captar o não-dado, de modo que a estrutura do texto, ao estimular uma seqüência de imagens, se traduz na consciência receptiva do leitor” (ISER, 1996, p. 79).

Com a concepção de leitor implícito, trabalhada em classes de 6ª série, o aluno poderá construir, na leitura do texto literário em prosa, uma melhor produção de significados e interpretações textuais, a partir dos preenchimentos que fizer dos vazios, com sua construção de sentido. Isso será feito, uma vez que a imaginação seja trabalhada nesse sentido, indo além do apresentado pela obra, transfigurando, transpondo seus limites, recriando, reinventando. O aluno será, então, um colaborador na recriação da obra literária, que se efetivará, tanto na leitura como na produção.

Abordando o imaginário, Iser coloca o texto literário entre o limite da realidade e da ficção, onde o imaginário é o elemento que faz a ponte entre ambos. Segundo Iser, o imaginário está presente na vida real, mas também na literatura, onde se articula de modo organizado (ISER, 1996, p. 11).

A partir desse caráter do texto literário, de situar-se entre realidade e ficção e do que foi dito sobre os vazios textuais, sobre leitor implícito e preenchimento dos vazios pela imaginação, vê-se a escolha da crônica como pertinente para um trabalho de promoção da leitura e escrita literárias com alunos da 6ª série. Isso pode ocorrer, uma vez que se trata de um tipo de texto que pode situar-se no limite entre o literário e o não-literário, possibilitando que o aluno-leitor seja colocado nesse limite, entre o real e o ficcional e, portanto, entre a sua realidade e a inventada. De fato, segundo Sá (1987, p. 12), “o escrivão do cotidiano [o cronista] compõe um claro caminho, através do qual o leitor reencontra o prazer da leitura e – mesmo que não perceba – aprende a ler na história “inventada” a sua própria história”.

Tal aspecto pode aproximar o aluno da 6ª série da crônica, levá-lo a interagir e construir seus significados, interpretações, por meio do reconhecimento que fará, por um processo de identificação, a partir da realidade ali “inventada”, da sua própria realidade.

Por outro lado, a crônica leva a realidade a uma transfiguração. Como diz Sá (1987, p. 48), “o cronista... não se limita a descrever o objeto que tem diante de si, mas o examina, penetra-o e o recria, buscando sua essência, pois o que interessa não é o real visto em função de valores consagrados. É preciso ir mais longe, romper as conceituações”.

Com isso, o aluno poderá ser levado, diante do confronto de sua realidade com a realidade inventada, a uma transfiguração, um descortinar dessa realidade, transpondo seus limites, recriando, reinventado, por meio da imaginação, construindo significado e interpretação do texto literário, durante a leitura, bem como na produção escrita.

Assim, enfoca-se, aqui especificamente, o imaginário infanto-juvenil, no texto literário em prosa no gênero crônica, analisando a manifestação desse imaginário, com vistas a um trabalho da sua exploração para o gosto da leitura e produção literária.

A crônica “*Qual destes é seu pai?*”, de Moacir Scliar, que se encontra no livro didático da série *Português: linguagens* da 6ª série, foi escolhida para análise, tendo como fundamento a obra “*O fictício e o Imaginário*”, de Wolfgang Iser sobre o imaginário que se manifesta pela literatura, pela obra literária, através do que ele denomina atos de fingir.

2 OS ATOS DE FINGIR NA CRÔNICA “QUAL DESTES É SEU PAI?”

Para Iser, o imaginário, na obra literária, insere-se dentro de uma relação triádica: real, fictício e imaginário. Ele afirma que “o imaginário não se expressa a si mesmo, mas é sempre captado sob forma de produtos” (ISER, 1996, p. 222). “O imaginário não é um potencial que ativa a si mesmo, mas uma instância

que precisa ser mobilizada por algo externo” (ISER, 1996, p. 259).

Nessa relação entre real, fictício e imaginário, o fictício é uma instância ativadora do imaginário, fazendo com que ele se revele. Ele é o seu agente mobilizador no texto literário (ISER, 1996). O imaginário preenche o ficcional e precisa dele para se manifestar.

Mostra-se na obra literária pelo que Iser chama de “atos de fingir”; eles são atos de transgressão (ISER, 1996) e, em linhas gerais, realizam os desdobramentos que processam a relação entre o real, o fictício e o imaginário no texto literário, proporcionando o aparecimento do imaginário. São três: a seleção, a combinação e a autoindicação ou o desnudamento da ficcionalidade.

Em “*Qual destes é seu pai?*”, o processo de manifestação do imaginário, pelos atos de fingir, ocorre de forma um tanto particular.

2.1 A seleção

A seleção, como o próprio nome sugere, realiza uma escolha de sistemas contextuais presentes no mundo empírico para a formação de um mundo ficcional no texto literário. Essa seleção é transgressora, pois, nesse ato de escolha, os sistemas contextuais são desvinculados do que designam (ISER, 1996, p. 16).

O autor de “*Qual destes é seu pai?*” seleciona elementos que serão referenciais da realidade na crônica: o pai, o filho, o dia a dia de ambos.

De fato, o pai e o filho como referenciais da realidade podem ser depreendidos a partir dos fragmentos: “*Lamento dizer, meu filho...*” e “*Não, filhos, não somos os seres poderosos que vocês gostariam que fôssemos. Mas somos os pais de vocês.*”

Pode-se perceber o referencial do dia a dia de um pai através de:

Homens comuns que levantam de manhã e vão trabalhar. Homens que se angustiam com as prestações a pagar, com os preços do supermercado, com as coisas que estão sempre estragando em casa. Homens que de vez em quando jogam futebol, que às vezes fazem churrasco, que ocasionalmente vão a um teatro ou a um concerto. Destes homens é que são feitos os pais.

Observa-se, também, o do dia a dia de um filho: *“Se o filho está doente, se o filho tem fome, se o filho precisa de roupa...”*

O autor também seleciona elementos que serão referenciais da ficção em *“Qual deste é seu pai?”*: os super-heróis com seus poderes e o personagem da história em quadrinhos.

Os super-heróis e o personagem da história em quadrinhos estão, claramente citados, a partir das palavras: *“Superman”, “Homem Invisível”, “He-Man”, “Rambo”, “Transformer”, “Príncipe Valente”, “Tio Patinhas”*. Os super poderes são também mencionados pelas palavras e sentenças: *“voando”, “visão de Raios-X”, “passar despercebido”, “a Força”, “formidável musculatura”, “armas incríveis”, “feroz ódio contra os inimigos”*.

Esses referenciais da realidade e ficção selecionados são transgredidos, pois são infringidos e desvinculados do que designam na realidade empírica e, vão apresentar-se como fictícios. É na combinação como ato de fingir que são configurados como tais.

2.2 A combinação

A combinação é o ato pelo qual há uma organização desses elementos selecionados. Desenvolve-se, dentro do texto, em um relacionamento entre eles, no que os transgredir, ficcionalizando-os. É *“a configuração concreta de um imaginário”,* manifestando-o no texto literário (ISER, 1996, p. 18-23).

Pela combinação, em *“Qual destes é seu pai?”*, acontece uma organização e um relacionamento dos referenciais.

Primeiro, os referenciais do pai, do filho, do dia a dia de ambos, dos super-heróis com seus poderes e do personagem da história em quadrinhos, embora se refiram à realidade, são todos, na crônica, fictícios e não são uma cópia exata da realidade empírica.

Por outro lado, há uma relação entre eles, em que há um incremento maior da ficcionalidade. Os referenciais da ficção – os super-heróis com seus poderes e o personagem da história em quadrinhos – são atrelados, como que acoplados aos referenciais da realidade – o pai, o filho, o dia-a-dia de ambos – provocando um efeito específico.

A presença desses referenciais da ficção extrapola as características daqueles que representam a realidade. Dá a eles seus predicados, incrementando-os e transfigurando-os em ficcionalidade, ocorrendo o aparecimento de uma imagem verbal: o pai comum que se assemelha a um super-herói. Isso se dá de duas formas: pelos intercruzamentos desses referenciais e por um movimento de aproximação e distanciamento entre eles.

No intercruzamento, tem-se:

Quando os filhos precisam, estes homens se transformam. Se o filho está doente, se o filho tem fome, se o filho precisa de roupa – estes homens adquirem a força de He-Man, a velocidade do Superman, os poderes mágicos de Merlin.

Os referenciais da realidade conjugam-se com os da ficção, como se fosse um movimento do real: *“Se o filho está doente, se o filho tem fome, se o filho precisa de roupa”*, para uma junção: *“estes homens adquirem”*, com o ficcional: *“a força de He-Man, a velocidade do Superman, os poderes mágicos de Merlin”*.

Por esse movimento, ocorre uma transfiguração dos referenciais da realidade: *“estes pais se transformam”*. E aparece uma imagem verbal de um pai comum que *“adquire”* superpoderes; um pai herói.

Como um movimento de aproximação e distanciamento, aparece: *“Não, filhos, não somos os seres poderosos que vocês gostariam que fôssemos. Mas somos os pais de vocês”*.

Nesse fragmento encontra-se, primeiro, um distanciamento dos referenciais da ficção, quando o pai afirma não ser nenhum dos personagens fictícios: *“Não, filhos, não somos os seres poderosos que vocês gostariam que fôssemos”*. Porém, há também uma aproximação pelo fato de mencioná-los: *“...seres poderosos...”*. Por esse movimento de distanciamento e aproximação, acontece algo como um posicionamento ora na realidade, ora na ficção.

Em seguida, pode-se perceber um enquadramento mais explícito nos referenciais da realidade: *“Mas somos os pais de vocês”*. É por esse movimento, de distanciamento e aproximação entre os referenciais, que vai fixar-se, enfim, naqueles da realidade; o autor parece querer, através do personagem pai, fazer um jogo entre realidade e ficção, enfatizando a realidade, sem descartar a ficção.

No entanto, ao final da crônica, tem-se: *“Mas somos os pais de vocês, que um dia serão pais como nós. Os heróis são eternos. Os pais não. E é nisso que está a sua força”*.

Vê-se, aqui, um arremate do movimento com uma volta aos referenciais da realidade para transfigurá-los. O movimento, ao fixar-se neles, sofre um desfecho inusitado: *“Os heróis são eternos. Os pais não. E é nisso que está a sua força”*. Eles são transfigurados a partir de outra *“força”*, que não pertence aos referenciais da ficção. O autor, através do personagem pai, desvela a realidade, mostrando uma força escondida que é capaz

de tornar o pai comum em um super-herói. Uma força humana; poderes finitos, em contraposição aos “*eternos*”. Portanto, uma força diversa daquela dos super-heróis; uma força peculiar; um poder especial.

Ocorre, assim, pela combinação como ato de fingir, uma transfiguração de todos os referenciais selecionados e injetados na crônica “*Qual destes é seu pai?*” A combinação se desenvolve ficcionalizando todos eles e, de modo particular, incrementa os da realidade, desvelando-os depois e mostrando, neles, algo de maravilhoso.

Nessa organização dos referenciais no texto, proporcionada pela combinação como ato de fingir, o imaginário, segundo Iser, adquire uma configuração concreta. Ocorre então o desnudamento da ficcionalidade.

2.3 O desnudamento da ficcionalidade

O terceiro ato de fingir, como o próprio nome sugere, faz aparecer, ou acontecer, ficcionalidade no texto literário. É o “ato característico da literatura em sentido lato” (ISER, 1996, p. 23).

O fictício, pela seleção e pela combinação, ultrapassou as fronteiras do real empírico, irrealizando-o, organizando e configurando no texto literário um mundo fictício. Aparece, pelo desnudamento da ficcionalidade, um mundo representado, que não é o mundo dado, mas deve ser entendido como se fosse; é um mundo que é um *como se*.

É assim que, segundo Iser, nessa organização e configuração, construídas pelos atos de fingir seleção e combinação, surge no texto um imaginário. Além de o fictício transgredir a realidade empírica naquilo que nela podemos encontrar, também, como

ficção, cruza as fronteiras do imaginário, dando-lhe uma forma. Dessa maneira, ele determina o imaginário, configurando-o. O fictício, assim, é uma forma de figuração do imaginário, que, pelo texto literário o manifesta. Ele dá acesso ao imaginário.

Pode-se observar isso em *“Qual destes é seu pai?”*, por esses referenciais transgredidos. A transgressão de limites, que o fictício, pelos atos de fingir, opera, transmuta o real e o imaginário de forma simultânea, de modo a aparecer uma reinvenção da realidade sob a forma de fingimento, que na verdade é um imaginário. O autor colhe o que tem da realidade e do imaginário para criar um mundo fictício. O que vemos, então, no texto ficcional é um imaginário manifestado.

Assim, o mundo ficcional traduz o imaginário infanto-juvenil, que o autor buscou nos seus referenciais de realidade e ficção: referenciais de pai, filho, dia a dia de ambos, super-heróis com seus poderes e personagem dos quadrinhos, referenciais esses que trazem na memória, no vivido e, também, na imaginação, nos sonhos, nas fantasias, nos desejos, alucinações, de forma potencial, como um imaginário infanto-juvenil.

O imaginário infanto-juvenil em *“Qual destes é seu pai?”* se traduz como potência criadora que o autor traz em si. Porém, pelo ato da leitura, o leitor infanto-juvenil também tem seu imaginário ativado. Ambos os imaginários são ativados na leitura, como numa confluência. O imaginário do autor que se manifesta e o imaginário do leitor que é ativado.

3 A CRÔNICA, A LEITURA E A ESCRITA LITERÁRIA

A proposta de promoção da leitura e produção literárias, a partir da crônica, seria aqui realizada pela exploração do imaginário infanto-juvenil.

Na leitura, o imaginário é ativado pelo próprio aluno-leitor espontaneamente. O trabalho aqui seria o de utilizar certas estratégias para um envolvimento maior com esse imaginário, para que aconteça também com a leitura.

Na produção escrita, por outro lado, a estratégia seria utilizar esse imaginário, ativado na leitura, para a criação literária, visto ser ele um potencial criador.

A estratégia no trabalho com a leitura seria iniciada a partir da aplicação das concepções teóricas aqui abordadas sobre o imaginário, de forma teórica e prática, em sala de aula. No que diz respeito à aplicação teórica, pensou-se o quanto é importante o entendimento adequado, por parte do aluno, das concepções da Teoria Literária. "A escola deve garantir ao aluno o ensino-aprendizagem de conceitos literários" (SILVA, 2005, p. 27). Para tanto, é necessário que o professor saiba como realizar essas explicações de forma apropriada à compreensão do alunado.

O primeiro passo seria uma abordagem com a crônica, que, em sua característica de texto de linguagem simples e curto, possibilita uma percepção e interação mais fácil de seus detalhes. Seria uma abordagem que levasse o leitor infanto-juvenil à compreensão do fictício, da realidade do texto literário e do imaginário na obra literária, tendo em vista o entendimento dos aspectos de uma história literária, através desses elementos que a compõem.

O professor, então, poderia mostrar aos alunos que um texto literário possui referenciais da realidade e, por vezes, da própria ficção, tal como vimos em "*Qual destes é seu pai?*", e que, na obra literária, ambos são fictícios; que esses referenciais são escolhidos pelo autor e organizados em um processo de construção da obra literária, criando uma história ficcional. E, também que, em todo esse processo de criação, há por detrás, um

imaginário do autor que lhe serve de ponto de partida para toda essa construção literária, sendo o texto literário carregado desse imaginário.

O aluno pode ser convidado a perceber os atos de fingir na crônica: os referenciais escolhidos e sua organização no texto. Nesse trabalho, não só o aluno-leitor poderá ter uma visão mais detalhada do texto, de sua estrutura, como poderá estabelecer um maior contato e intimidade com ele, possibilitando um passo na construção de sentidos.

Nesse contato com o texto, o leitor, por meio de um processo de identificação, participa da obra literária. A identificação, segundo Freud citado por Jouve (2002, p. 135), “é o fundamento da constituição imaginária”. Fala-se aqui de engajamento afetivo com a leitura que está na “base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção” (JOUVE, 2002, p. 19).

É pelo processo de identificação com a obra literária que pode ocorrer, durante a leitura, também o envolvimento aluno-leitor com o texto literário, assim como poderá perceber a si mesmo, pois, conforme Iser (1999, p. 53) afirma, “perceber-se a si mesmo no momento da própria participação constitui uma qualidade central da experiência estética”.

No caso de *“Qual destes é seu pai?”*, um leitor infanto-juvenil poderá corresponder à obra por um processo de identificação com seus referenciais. Os referenciais da ficção – os super-heróis com seus poderes e o personagem da história em quadrinhos – e os referenciais da realidade – o pai, o filho e o dia a dia dos dois – ambos ficcionalizados, e que configuram um imaginário infanto-juvenil, promoveriam uma identificação do leitor infanto-juvenil com a obra literária.

A partir de todo o processo de identificação com a obra, o aluno-leitor experimentará uma interação com a obra literária e, pode-se dizer, estabelecendo sentidos, para ela, que podem ir

além do que foi dito pelo autor; significados não tão previsíveis por ele. O texto guia, mas o leitor faz seu trajeto, desbravando, nos seus percursos, novos sentidos. Isso pode ser conferido em “*Qual destes é seu pai?*”, a partir do horizonte de expectativas do aluno, com o qual reconhece a temática dessa obra como parte do seu universo infanto-juvenil, dando-lhe sentidos e interpretações. Ao mesmo tempo, esse seu horizonte de expectativas se alarga com novos sentidos que atribuirá a seu mundo infanto-juvenil. Isso ocorre pelo fato de a obra literária ser capaz de suscitar uma percepção da realidade empírica reformulando e criando significados a seu respeito.

Nessa produção de sentidos a respeito da crônica “*Qual destes é seu pai?*” e de seu universo infanto-juvenil, seu imaginário também será ativado, assim como foi o do autor.

O professor, assim, passaria da leitura à escrita. Acredita-se que, na escola, a produção escrita após a leitura é essencial, pois, como defende Vargas (1993, p. 13), “só quando leio o texto literário e este me estimula a escrever ou criar a partir dele é que o círculo se fecha”. Seria, como ela mesma afirma, levar o aluno a “perceber o texto literário como aquele capaz de despertar seu leitor para a escrita, levando-o a criar efetivamente” (VARGAS, 1993, p. 58). Isso seria pertinente pelo fato de o imaginário ser um potencial criador. O imaginário exercido leva à criação.

Então, um trabalho de produção literária seria feito em dois sentidos: o aluno-leitor seria co-autor da crônica lida e autor de outro texto literário.

A imaginação seria fator importante. Por ela, o leitor coopera com a obra literária; “ao ler um texto, o modo pelo qual se representa um objeto, um cenário ou uma personagem permite que ressuscitem imagens enterradas” (JOUVE, 2002, p. 118). “A imagem é, portanto, a categoria básica da representação. Ela

se refere ao não-dado ou ausente, dando-lhe presença” (ISER, 1999, p. 58). Por um processo de imaginação, é a partir da obra literária que pode ocorrer durante a leitura, o aluno-leitor também estará envolvido com o texto literário.

Um leitor infanto-juvenil poderá, aqui, corresponder à obra *“Qual destes é seu pai?”* por um processo de suscitação da imaginação, a partir da mesma, bem como do imaginário manifesto. O aluno-leitor poderá ser estimulado a construir, produzir, inventar, imaginar, segundo seus referenciais da realidade e ficção presentes no texto e configuradores do imaginário infanto-juvenil. E nisso, re-construir, re-produzir, re-criar o texto literário.

Poderia ser proposto um texto com as características da crônica. O aluno seria convidado a escolher um acontecimento real de sua vida e transformá-lo, tornando-o fictício. Qualquer acontecimento pode ser aceito, devido à importância de dar liberdade ao aluno, mas o professor poderá sugerir, também, como motivação.

As sugestões devem ser feitas com recorrência a fatos comuns do dia-a-dia infanto-juvenil, utilizando referenciais de sua realidade empírica. Os fatos poderiam ser as “peraltices”, a tarde de brincadeiras, o dia em que levou um tombo e se machucou muito, a primeira vez que andou de bicicleta, uma viagem que fez, utilizando personagens que podem ser ele mesmo, seus colegas ou amigos, o pai, a mãe, vizinhos, o homem da padaria, a diretora da escola, e espaços de seu conhecimento, tais como sua casa, a escola, o quintal do vizinho.

Esse acontecimento, porém, seria ficcionalizado. Partindo de um acontecimento real de sua vida, o aluno construiria uma história ficcional, ativaria seu imaginário, no que ele tem do vivido, do lembrado, transformando-o em ficção, onde nem tudo na narrativa seria real, mas um dos personagens, o espaço, ou algum de seus aspectos seriam inventados. Aqui, poderiam,

também, entrar referenciais da ficção, como os super-heróis, personagens dos quadrinhos e desenhos animados ou outros personagens fantásticos e reinos encantados. Ou, até mesmo, poderiam ser criados seus personagens fantasiosos, seus lugares mágicos. Nesse caso, o imaginário do aluno seria ativado e recorrido como o sonhado, o fantasiado, o desejado.

O professor, depois de pronta a produção, deverá ajudá-lo na organização narrativa do texto, e no que se fizer necessário. E isso seria algo importante na aprendizagem do aluno, como compreensão de que o fazer literário é composto do escrito, reescrito, e de aprimoramento, o que colaboraria como reflexão crítica do seu próprio fazer literário. O aluno passa a ter uma oportunidade de interação, com o texto literário, através do compreender e refletir sobre seu processo de produção, possibilitando também um gosto pela escrita literária.

Outro passo é o do aluno co-autor da crônica lida. A imaginação também seria fator importante. Ela, que estaria presente em todo o processo anterior de produção escrita, aqui exerceria um papel em consonância com o leitor implícito de Iser. O aluno, no preenchimento dos vazios textuais, processado na leitura, transformá-la-ia em escrita.

Em *“Qual destes é seu pai?”* isso poderia ser realizado em certos espaços que ativariam a imaginação do aluno leitor, como, por exemplo, a própria imagem verbal suscitada no texto, conforme vimos. O aluno criança/adolescente, até pelo fato de sua capacidade maior de abstração e subjetividade, poderia imaginar essa cena, e idealizar, um pai-herói; como seriam ele e seus poderes.

Outras possibilidades são vistas, através da aproximação e do distanciamento dos referenciais da ficção, conforme foi visto, e em que o autor, tal como em um jogo, nega ser um dos super-heróis e personagem dos quadrinhos, mas, menciona-os. Isso

pode levar o aluno a imaginar seu pai ou outro pai como sendo um desses personagens fictícios.

Com uma crônica lida, o professor poderá orientar o aluno-leitor, sem apontar os vazios, mostrando a eles que podem existir no texto, referenciais não descritos por inteiro ou cenas que podem ser imaginadas. O papel do professor será o de apenas estimular os alunos a expressarem esses preenchimentos na escrita, uma vez que já fez isso em sua mente, na leitura. Assim, uma casa, um personagem, uma ação não descritos pelo autor, poderão ser imaginados e produzidos pelo leitor.

Outras possibilidades podem existir, como acrescentar algo aos personagens, às suas ações, aos acontecimentos da crônica lida, transformando-os em produção escrita. Em *“Qual destes é seu pai?”*, às ações do Supermam, de voar, de ver através das coisas, poderia somar-se a sua força incrível ou os raios que saem dos seus olhos e, à força do He-Man incorporar-se a sua espada inseparável. Aos atos do dia-a-dia do pai, de jogar bola, fazer o churrasco e ir ao teatro, seria acrescentado o de assistir o jogo na TV ou tomar a cervejinha nos finais de semana.

Seriam acrescentados referenciais da realidade e ficção que não foram selecionados pelo autor, mas são de conhecimento do aluno em seu universo infanto-juvenil.

Nesse trabalho, o imaginário seria ativado e o aluno colocaria seu potencial criador em ação. Vargas (1993, p. 58) afirma que a *“leitura da literatura nos ensina a viver também com a imaginação, tornando-se o texto lido fonte de criação”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado, conclui-se que o imaginário poderá ser utilizado como estratégia de promoção da leitura

e produção do texto literário em prosa, no gênero crônica, com alunos da 6ª série, no intuito de promover a interação texto-aluno e a possibilidade de uma melhor construção de significados textuais. Isso poderá ser realizado pela escola, segundo a proposta aqui apresentada.

Como se vê, o aluno-leitor da 6ª série poderá, consoante o texto literário e os referenciais do imaginário infanto-juvenil aí presentes, entrar em contato com o imaginário constituinte desse texto. E ali, confrontar-se com o seu, reconhecendo-o nos referenciais da realidade e da ficção, ambos, presentes nessa obra literária. É por este reconhecimento, pelo imaginário, que o aluno-leitor poderá ser levado a interagir com o texto literário, o qual imaginário aqui, então, seria o elemento estratégico para envolver o aluno na leitura e produção literária. Uma vez em contato com o texto literário e tendo sua imaginação estimulada, o aluno poderá, em consonância com seu horizonte de expectativas, preencher os vazios textuais, recriando, reinventando e construindo suas próprias significações e interpretações a respeito da obra.

Observa-se, também, que a escolha da crônica como texto literário em prosa é uma boa opção, uma vez que este tipo de gênero possui, em suas características, um perfil que se encaixa no do aluno infanto-juvenil e possibilita colocá-lo entre a realidade e o ficcional, fazendo ponte com o imaginário, portanto, com o elemento estratégico para a leitura e produção literária e, sucessivamente, a interação do aluno com o texto, produção de significados e interpretações próprias.

Assim, a escolha do texto e a forma como será trabalhado serão decisivos para a execução desta proposta. A escola, em suas classes de 6ª série, deverá realizar escolhas de textos literários em prosa que possam remeter ao imaginário infanto-juvenil. Por outro lado, deverá utilizar formas de explorar o

imaginário do aluno infanto-juvenil. Dessa maneira, ele poderá ser estimulado a interagir com a obra literária e levado a tratá-la como tal, uma vez que seja trabalhada nesses aspectos e não apenas como instrumento de ensino da língua materna. Por outro lado, nessa interação, o aluno da 6ª série poderá ser levado a construir suas próprias interpretações e significados. Seria um bom passo para levá-lo ao gosto pela leitura e produção literária.

REFERÊNCIAS

- CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés do chão. In: **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Couchar. **Português: linguagens**. 6ª Série. São Paulo: Atual, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma Antropologia Literária**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1996.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. v. 1 e 2. São Paulo: 34, 1996.
- ISER, Wolfgang. Interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAUSS, Hans Robert; LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- MAGNANI, Mari do Rosário Mortate. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura / Ensino:** uma problemática. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

SÁ, Jorge de. **A crônica.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1987. Série Princípios.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula:** da teoria literária à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

VARGAS, Suzana. **Leitura:** uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e historia da Literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

A LITERATURA REGIONAL NA SALA DE AULA: UMA ALTERNATIVA PARA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES?

RESUMO

Perceber a leitura como uma prática interessante tem sido difícil para muitos estudantes. O que se observa é que esses, ante a leitura literária, têm tido um despertar de emoções negativas, como o desinteresse, a desmotivação. A responsabilidade por isso costuma ser atribuída, ora aos próprios alunos, ora aos professores, e os projetos desenvolvidos contribuem para que os alunos sejam leitores apenas enquanto estão na escola. Assim sendo, esta pesquisa de natureza bibliográfica propõe-se a discutir, com base nos pressupostos de Silva (2005), Mafra (2003), Magnani (2001), entre outros, se a inclusão de textos literários de autores regionais no currículo das escolas, aliada ao conhecimento de estratégias de leitura, pode ser uma alternativa para estimular o gosto pela leitura. Os resultados obtidos mostraram um descompasso entre o discurso dos teóricos e o da escola acerca da leitura e que a ficcionalização de aspectos identitários pode ser um gancho para “fisgar” o leitor.

Palavras-chave: Leitor. Leitura literária. Literatura regional.

A LITERATURA REGIONAL NA SALA DE AULA: UMA ALTERNATIVA PARA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES?

Lucicléia Sousa Silva Passos
*Patrícia Kátia da Costa Pina*¹

INTRODUÇÃO

*Ai que prazer
Não cumprir um dever,
Ter um livro para ler
E não o fazer!
Ler é maçada.
Estudar é nada.
O sol doira
Sem literatura*
Fernando Pessoa (1937)²

O poema de Fernando Pessoa, posto em epígrafe, traduz o sentimento de muitos alunos, quando se trata da prática da leitura, em especial a de textos literários, isto é, ler literatura não é prazer, é um “dever”, uma obrigação. Obrigação essa que, ao não ser cumprida, traz alívio, satisfação, pois o sol “doira sem literatura”. Esse discurso dos alunos sobre o desprazer de ler é endossado por professores de diversas áreas,

¹ Profa. Orientadora. Doutora em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

² Disponível em: <http://www.insite.com.br/art/pessoa/cancioneiro/195.html>.

os quais afirmam que os estudantes não gostam de ler e isso explica o insucesso de muitos. Mas, frequentemente, são os docentes da área de linguagem que são vistos, tanto por entidades governamentais, quanto pela escola e pela sociedade em geral, como os principais responsáveis por motivarem os alunos a lerem. Os professores da área de linguagem, então, para atingirem essa meta, listam uma quantidade de obras – clássicos da literatura no ensino médio ou os chamados paradidáticos no ensino fundamental – que os alunos devem ler, os quais serão analisados ao longo do ano letivo. O que se constata, entretanto, é que essa estratégia nem sempre funciona e, tão logo os alunos deixam a escola, deixam também de ser leitores.

Em face do acima exposto, pretende-se, por meio desta investigação, discutir a respeito da inclusão de textos literários de autores regionais no currículo das escolas, aliada ao conhecimento de estratégias de leitura, como uma alternativa para estimular o aluno a gostar de ler. Ressalta-se que a pesquisa bibliográfica foi o recurso utilizado para este estudo (BOAVENTURA, 2004). As fontes foram os livros publicados, entre os anos de 1980 e 2006, que abordassem as questões referentes à escolarização da leitura, em especial a leitura literária. Foram encontrados muitos títulos sobre leitura, mas, em virtude da especificidade temática desta pesquisa, apenas 14 foram selecionados.

Este estudo se mostra relevante porque não trata apenas dos problemas da leitura, da dificuldade dos professores no processo de mediação da leitura literária, da dificuldade enfrentada para conduzir o aluno a assumir seu papel de doador de sentido do texto, de co-autor. Mais que isso, aponta-se uma estratégia para a conquista do leitor, a saber, a leitura de textos literários de autores que ficcionalizam aspectos identitários comuns aos educandos.

1 OS (DES)CAMINHOS DA LEITURA (LITERÁRIA) NA ESCOLA

De acordo com Jouve (2002), a leitura (literária) é uma atividade que pressupõe um despertar de emoções. Isso porque o texto literário não é algo pronto, acabado e sem vida, mas seus sentidos são construídos na interação com o leitor. Para esse autor, a leitura é uma prática “charmosa”, ou seja, possui um aspecto emocional, decorrente da identificação que há entre o leitor e a mensagem veiculada no texto, ou seja, é construída pelo leitor no ato da leitura, por meio de pistas presentes no texto. Quando ocorre essa identificação, alguns leitores sentem piedade das personagens, ou simpatia, raiva, riso, entre outros. Assim sendo, quanto mais intensas forem as emoções que um texto suscitar no leitor, maior será o seu interesse em continuar a leitura e maior o grau de convencimento do texto ficcional. Nesse sentido, todo leitor possui um ponto de vulnerabilidade, algo que o sensibiliza, que o faz embevecer-se, ou não, ao ler um texto. Esse elo entre o leitor e o texto ocorre quando algo na narrativa o interessa. Entretanto, se não ocorre, o leitor não percebe a leitura como satisfatória.

Perceber a leitura como uma prática “charmosa” (como define Jouve), ou seja, interessante, tem se mostrado difícil para muitos estudantes. O que se observa é que, eles, ante a perspectiva da leitura literária, têm tido um despertar de emoções que podem ser classificadas como negativas, tais como desinteresse, apatia, desmotivação. Culpar o professor por essa desmotivação do aluno seria uma tarefa muito simplista, assim como, também, o seria culpar os alunos – se é que, em se tratando da leitura literária na escola, fosse possível atribuir a culpa a alguém.

Na verdade, discutir os impasses da leitura literária na escola requer o entendimento de que se trata de uma questão cuja

amplitude ultrapassa os limites da relação professor-aluno. Envolve o professor na medida em que sua concepção, de leitura e de literatura, bem como seus mitos e postura profissional, estão intimamente relacionados com sua prática docente; envolve o aluno por conta de ser ele, aquele que o professor pretende motivar, e pelo fato de o mesmo ser alguém que possui idiossincrasias, gostos e vivências que influirão diretamente no modo como vai interagir com o texto a ser lido. Porém, abrange, além disso, os órgãos aos quais compete organizar e traçar as diretrizes referentes ao ensino no país e, por fim, o próprio processo histórico de formação da nação brasileira.

Assim como Leahy (1999), Magnani (2001) compreende que o tratamento da leitura e, conseqüentemente, da leitura dos textos literários, nas escolas, ainda segue o modelo positivista, focado na história literária. O que se nota nas salas de aula é que essa prática não se associa a uma experiência de possibilidades, de prazer, de fruição; ao contrário, a leitura ocorre para que os alunos realizem tarefas de natureza avaliativa. Dos alunos, exige-se obediência ao sistema educativo, que se pauta na aquisição de conhecimentos, tendo em vista a realização de exames e provas que mensurem o que foi aprendido.

1.1 O (des)compasso da leitura escolarizada

No mundo da educação escolar, a leitura permanece sendo uma prática marcada pelo excesso de regras, em que os limites entre o que é literatura e o que não poder ser considerado como tal estão perfeitamente delimitados. Sendo assim, nem todas as obras merecem ser classificadas como literatura. O termo designa somente obras que a crítica especializada rotulou como “clássicos” (MAFRA, 2003, p. 18). A literatura, a partir dessa

visão de cânone, de algo sagrado, deve então ser cultuada por professores e alunos, sendo que o professor é a pessoa iluminada que deve iniciar o aluno nesse ritual. E o aluno, como aprendiz, deve apenas imitar os passos do mestre. É como se a literatura não fosse algo vivo, mas “um fóssil limpo”, passível de ser dissecado apenas por críticos especializados, os quais determinam como uma obra pode ou deve ser lida (MAFRA, 2003, p. 09). Por isso, exclui-se do processo de leitura o olhar do aluno, desconsidera-se uma característica que, segundo Bakhtin, todo texto pressupõe: a dialogicidade (BRAIT, 1997). Ou seja, apenas a voz do autor não diz nada, mas, pelo menos, duas vozes (a do autor e a do leitor), é a condição para que o texto tenha sentido. Desconsiderar o olhar do aluno é fazer com que o texto literário perca a vida, pois a literatura se torna viva no ato da leitura, quando ocorre o diálogo entre o leitor, o texto e o autor (LEAHY, 1999).

A visão da literatura, enquanto cânone, distancia o aluno do texto, porque sua visão, suas experiências e vivências são relevadas no ato da leitura. É até contraditório querer que o aluno se empenhe, dedique-se e mostre motivação ante a leitura literária se a sua opinião não é aceita, se não lhe é permitido construir um sentido, atribuir significação ao que lê. Vale lembrar que a literatura é uma manifestação artística, e a arte redimensiona o real, atribuindo-lhe novos valores, questionando paradigmas, rompendo com o estabelecido. Não permitir que o aluno confronte, questione e redimensione o que lê é ir de encontro à própria literatura. Essa exclusão da opinião do aluno é também mostrada por Magnani (2001) como um dos problemas quando se trata da escolarização da leitura literária. Para a autora, a leitura é um processo interacionista de construção de sentido, opinião também compartilhada por Zappone (2006), que afirma que a interação entre autor/texto/leitor é essencial para que a

literatura seja encarada como algo vivo. Mafra (2003) vai além e mostra que, no processo interacionista da leitura, o aluno-leitor exerce a função de autor quando reconstrói, a partir de sua leitura, o sentido do texto. O autor, por sua vez, também é leitor na medida em que se entende que sua escrita é, na verdade, um diálogo com leituras e experiências que teve anteriormente.

Compreende-se, então, que ler é um processo que ultrapassa a decifração do componente linguístico e requer a participação ativa do aluno na construção do sentido do texto, sentido esse que dependerá das experiências adquiridas pelo aluno ao longo de sua vida e, muitas vezes, descartadas na sala de aula. O aluno, aliás, costuma ser visto, por muitos professores e escolas, como “tábula rasa”, alguém que nunca leu e, por isso, devem ter o seu contato com os textos mediado pelos professores, textos percebidos por eles ou pela escola como sendo literários. Por conta de não perceber o texto literário a partir da dialogicidade, a leitura institucionalizada na escola está intimamente associada à ideia de tradição, de conservadorismo. Esse conservadorismo, por sua vez, leva a escola e, concomitantemente, o professor a ignorar a literatura de massa, com a qual o aluno geralmente tem o primeiro contato. O aluno se vê, então, privado da possibilidade de realizar uma leitura instigante, de contrapor seu dialeto não-padrão com o dialeto de prestígio, de discutir o porquê de se perceber, como literatura, algumas obras, e outras, não (MAFRA, 2003).

Em face do acima exposto, nota-se, então, que há dois discursos sobre a leitura: o discurso que a escola tem e aquele que os teóricos da leitura fazem sobre a escola. Esses discursos se mostram diferentes em muitos aspectos, não havendo pontos em comum entre eles. Na verdade, percebe-se “um descompasso entre as práticas de leitura que circulam na escola e as discussões sobre a leitura recorrentes fora da escola” (SILVA, 2005, p. 15).

É fato que existem pontos de convergência entre leitura e literatura, os quais são sustentados por discursos teóricos que investigam a relação entre leitura, literatura e escola. No entanto, esses aportes teóricos geralmente se perdem na sala de aula e resultam em muitas práticas equivocadas. A esse respeito, Silva (2005) esclarece que é preciso haver mais discussão no espaço escolar sobre as teorias referentes à leitura, à literatura, de modo que a prática pedagógica, referente ao ato de ler, seja revista, repensada, e a leitura possa ser encarada como uma atividade atrelada à consciência crítica do mundo, que mantém estreita relação com o contexto histórico-social onde o aluno está inserido.

Convém salientar que a escola vem perpetuando um trabalho com a leitura, sobretudo, a de textos literários, de modo maçante, mecânico e repetitivo, como apontam muitos pesquisadores, entre os quais se destaca Silva (1995), estudioso que criou uma metáfora muito interessante sobre este tema. Segundo ele, a leitura na escola costuma seguir alguns passos: passo de ganso, passo de cágado, passo incerto e passo largo. A primeira metáfora (passo de ganso) corresponde a uma leitura mecânica, onde o aluno lê o livro, responde às questões, repassa a gramática, produz um texto e entrega ao professor. Ou seja, o ato de ler é um processo destituído de prazer, de significação, que não permite ao aluno questionar, refletir e tampouco nem tão pouco conhecer a si próprio. Considerando, então, que a criança ou jovem, frequentemente, permanece, por anos, em uma mesma instituição em que os professores de língua materna são os mesmos, em todas as séries, eles saberão, a cada ano, o que ocorrerá nas aulas de Língua Portuguesa, quanto ao trabalho com o texto literário. Eis aí um dos motivos que contribuem para que os jovens de hoje não gostem de ler, não percebam a leitura como prática prazerosa (VARGAS, 1995).

Essa metáfora usada por Silva (1995) se coaduna com as colocações de Kleiman (2001) e Martins (1994), pesquisadoras que, analisando criticamente a questão da escolarização da leitura, destacam a noção de leitura que ainda predomina no espaço escolar enquanto decodificação do signo linguístico, que pressupõe a existência de um leitor passivo, restrito a apreender as informações superficiais do texto. Desse modo, a prática de leitura literária na escola se resume à realização de alguma atividade com fim avaliativo e, por conta dessa avalanche de atividades, o aluno passa a encarar a leitura como tarefa enfadonha e tão logo deixe a escola, abandona tal prática. Aliás, não se pode omitir o fato de que a imagem que a escola transmite sobre a leitura literária é diametralmente oposta à noção de prazer. Será que algo que requeira da pessoa esforço, que implique em aguçar suas percepções, que lhe suscite questionamentos, não dá prazer? Ou será que o aluno só consegue ter prazer quando lhe oferecem textos curtos, “fáceis”?

A segunda metáfora (passo de cágado) diz respeito ao processo em que a leitura é realizada com o intuito de imitação passiva, para responder questionário exatamente como prescrito no livro didático. Esses questionários, muitas vezes, trazem perguntas de caráter não-reflexivo, tais como “Quem são os personagens?”, “Qual o enredo?”, “Qual o tipo de narrador?”. No caso dos livros de literatura infanto-juvenil, é comum eles virem acompanhados de uma ficha com perguntas sobre a obra e, muitas vezes, os alunos são obrigados a respondê-las a fim de obterem uma nota. É uma prática que não exige reflexão, ou melhor, que “poupa” o trabalho do professor.

O “passo incerto” reflete a prática pedagógica de quem não sabe ser professor sem o livro didático. Sem ele, o mestre fica desorientado, não sabe direcionar o trabalho com o texto literário. Isso, contudo, nem sempre ocorre, não porque o professor

seja incapaz, mas porque lhe falta conhecimento aprofundado sobre a literatura e teorias concernentes ao texto literário e essa falta de saber não lhe permite trabalhar de uma forma mais livre, mais desprendida, menos pautada no material didático. Quando o professor se limita a trabalhar a leitura apenas por intermédio do livro didático, não permite que o aluno realize de fato uma leitura libertadora, propriamente sua, pois as atividades propostas no livro geralmente trazem esquemas de interpretação pre-estabelecidos.

Por fim, a última metáfora (passo largo) corresponde à percepção de leitura que os professores devem ter, ou seja, a leitura como um processo crítico que permite aos leitores compreenderem a si mesmos e à sociedade na qual estão inseridos e, possibilita perceberem a si mesmos e questionar os porquês da vida. É uma leitura realizada com propósitos, com significados, que se inicia como dever e termina sendo prazer. Contudo, muitas vezes, a leitura praticada em sala de aula visa ao consumo rápido de textos, de modo que a quantidade de textos lidos se torna muito mais importante que a qualidade dessas leituras. Ademais, “a troca de experiências, as discussões sobre a diversidade de interpretação e a valorização das leituras dos alunos tornam-se atividades relegadas a segundo plano” (SILVA, 2005, p. 17). Diante disso, pode-se dizer que as metáforas propostas por Silva (1995), sobre o processo de escolarização da leitura literária, são interessantes, mas parecem enfatizar o professor como culpado pelo desinteresse do aluno ante a leitura, quando, na verdade, isso envolve questões de dimensões ainda maiores.

Em face das ideias discutidas ao longo desta explanação, pode-se dizer que o modo como a leitura e a literatura são tratadas, em sala de aula, tornam-nas práticas artificiais, destituídas do real valor que possuem, ou seja, mais que uma prática cognitiva ou afetiva, a leitura e, sobretudo, a literária, é uma ação cultural

historicamente constituída. Quando a leitura é tratada da maneira citada anteriormente, as práticas se tornam adequadas e os alunos tendem a ter prazer no que fazem. Quando, porém, o processo de escolarização da leitura se dá de modo inadequado, eles tendem a resistir ou criar aversão pelos livros, pela leitura. Mais ainda, o aluno não consegue perceber os muitos saberes que permeiam o texto literário nem suas possíveis relações com outras áreas de conhecimento (SILVA, 2005).

1.2 O professor e a noção de leitura literária: implicâncias na prática docente

No processo de escolarização da leitura, o professor tem uma importância ímpar, de modo que sua percepção do que sejam leitura e literatura, bem como sua postura profissional determinaram a sua prática docente. De acordo com Aguiar (1988), essa discrepância entre o que diz a teoria e o ensino da leitura, tal como vem sendo praticado nas escolas, pode decorrer da dificuldade do professor no acesso a materiais bibliográficos que tratem do assunto. Ou ainda pode resultar de uma formação, nos cursos de Magistério ou de Letras, que não propiciou uma preparação substancial relacionadas à literatura que lhe permita intermediar os processos de leitura de modo mais eficiente. Assim sendo, muitas vezes, a noção de literatura que alguns professores de língua materna têm imprimida em suas consciências, geralmente está associada à noção de cânone, de um bem cultural a ser passado, geração após geração. Por isso, recomendam aos alunos a leitura dos grandes clássicos da literatura e ignoram os textos literários regionais ou aqueles que são mais atrativos para os educandos. Alguns professores até realizam, em sala de aula, um trabalho com diversos tipos de textos, como os citados

anteriormente, porém, o modo como isso é feito nem sempre contribui para que os alunos se tornem leitores assíduos e, posteriormente, se interessem pelos grandes nomes da literatura nacional (MAFRA, 2003). Importa mencionar que não se pretende, aqui, diminuir a importância ou o valor de autores renomados, como Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos, entre outros. Ao contrário, defende-se a ideia de que o educando, para atingir esse nível de leitura, para ler prazerosamente os clássicos, deve ter sido motivado a ler, e essa motivação pode advir da leitura de textos literários de autores regionais, como Agenor Gasparetto, Jorge Araújo, Odilon Pinto (escritores do Sul da Bahia), entre outros.

A concepção que o professor possui acerca do ato de ler pode, também, tornar a leitura do texto literário enfadonha, uma vez que este entendimento norteará sua prática docente. Para alguns mestres, ler é decodificar palavras e “não um processo de criação e descoberta, dirigido ou guiado pelos olhos perspicazes do escritor” (SILVA, 1995). Em virtude disso, as atividades de leitura são realizadas para que o aluno repasse conteúdos gramaticais, faça um resumo no dia da prova ou ocupe o espaço da aula. A boa leitura, contudo, é aquela que gera conhecimento, que motiva o leitor a refletir sobre suas posturas, seus valores, sobre o mundo que o cerca. Aguiar (1988), ao discutir esse assunto, comenta que existem escolas e professores com uma prática de leitura literária inadequada, mas também existem mestres que se mostram preocupados em motivar seus alunos a serem leitores, porém não “oferecem atividades nem utilizam recursos que permitam a expansão de conhecimentos, das habilidades intelectuais” daqueles. A autora ainda esclarece:

outra situação observada é a de que esses professores querem incentivar posturas críticas e participantes da realidade social, mas valem-se de práticas repetitivas, com alta carga de obrigatoriedade,

satisfazendo-se com freqüência com a simples leitura dos textos solicitados, revelada através de discussões, redações dissertativas ou fichas de leitura (AGUIAR, 1988, p. 33).

Nota-se, a partir do discurso de Aguiar (1988), que existe, em muitos professores, um desejo de tratar a leitura literária em sala de aula de modo adequado, mas esbarram na falta de materiais teóricos que apontem metodologias, estratégias alternativas de trabalho com o texto literário. O que Aguiar (1983) aponta no fragmento acima como comprometedor da eficácia do trabalho do professor na mediação da leitura literária é o que também evidencia Mafra (2003). Essa última fala que o professor tem se mostrado perdido e, em face de sua desvalorização, tem se portado mais como proletário do que como mediador do conhecimento, haja vista que não possui o controle sobre o que produz, tornando-se um mero reproduzidor. Isso, contudo, não ocorre porque o professor seja vítima dos mandos e desmandos das autoridades governamentais, que são responsáveis pelo ensino no país, mas é algo que se dá de modo inconsciente, por meio das próprias ações e concepções do professor.

Importa dizer que essa proletarização dos professores não está atrelada à sua origem social, mas à postura pessoal e profissional que alguns deles assumem. Muitas vezes, eles não conseguem perceber que seu trabalho é um exercício político. No caso específico dos professores de língua materna, que lidam diretamente com o texto literário, quanto mais cedo perceberem que não existe neutralidade em seu trabalho, mais eficiente poderá ser seu ensino. Acreditar que existe uma prática pedagógica neutra é negar comprometer-se com as mudanças, é detém um sistema de ensino reproduzidor, que mantém no poder uma elite que não quer perder seus privilégios e, para isso, necessita de uma classe que se mantenha subjugada.

Cabe aqui destacar que a postura profissional dos professores interfere diretamente na prática pedagógica e, conseqüentemente, na formação, ou não, de alunos leitores. A esse respeito, Miceli (1988 apud SILVA, 1995) expõe que os valores ético-profissionais determinaram o fazer pedagógico em sala de aula. Por isso, classifica os professores em seis categorias. Segundo essas categorias, o primeiro tipo de profissional é o “professor de passagem”, ou seja, aquele que usa as escolas de ensino fundamental e médio como degrau para alcançar o espaço acadêmico, por isso, volta-se apenas para seu futuro profissional, desconsiderando, assim, os problemas dos alunos. É alguém que executa bem seu trabalho, porém não se deixa envolver, não dedica o máximo de si.

O segundo tipo é o “professor de licença ou em final de carreira”. Esse é aquele que, em face dos anos de profissão, já se encontra desgastado, desestimulado e, pela falta de motivação, não tem forças para incentivar os alunos a gostarem de ler. A terceira categoria elenca o chamado “professor manietado”, aquele que está insatisfeito com a profissão e não muda porque, ou é tarde demais ou não tem competência para atuar em outro ramo. É aquele professor que não tem paixão pelo que faz, exerce a profissão apenas por questão de sobrevivência.

A categoria seguinte diz respeito ao “professor mau profissional”, aquele que, por não ter conseguido sucesso em outras áreas, dedica-se, pesadamente, ao ensino. Esse tipo de profissional, muitas vezes, sequer tem um curso de licenciatura que o habilite a ensinar. Outro tipo próximo a esse é o “professor não-vive-disso”, ou seja, aquele cuja profissão é um “bico” e, por isso, não se dedica à tarefa docente. A última categoria é a do “professor consciente e idealista”, isto é, aquele que, apesar das dificuldades, das opressões, luta pela dignidade de seu trabalho.

Diante do exposto, observa-se que o modo como os professores lidam com sua profissão se reflete diretamente na sala de

aula. No caso dos professores de língua portuguesa, percebe-se que não são os culpados por haver um descompasso entre o discurso teórico sobre a leitura literária e o que ocorre em sala de aula, mas podem ser agentes de mudança ou de manutenção do *status quo* desse impasse. Para uma revolução no tratamento da leitura literária em sala de aula, seria necessário que os professores unissem saber teórico a um querer agir de modo político, uma vez que não é suficiente, apenas, municiá-lo de teorias e estratégias referentes à leitura. É preciso que os professores se comprometam com essa causa e, também, deixem de ser operários que agem, unicamente, em face de um manual de instruções: o livro didático (MAFRA, 2003).

1.3 A questão da leitura (literária) a partir do livro didático

Não se pode discutir a questão da escolarização da leitura literária sem se discutir a questão do livro didático, haja vista o sistema educacional brasileiro, herdeiro dos ideais positivistas e iluministas, consagrar o livro como fonte maior de obtenção de saberes, de modo que, aqueles, desejosos de ascender socialmente, precisem ter acesso aos conhecimentos contidos nele. (LEAHY, 1999). Sendo assim, o sistema de ensino alicerçado nessas concepções contribui para que o professor privilegie, em sua prática docente, atividades propostas pelo livro didático. Não se pretende aqui promover a extinção do livro didático, porém o que se discute é quando ele se torna o único referencial para o professor ministrar suas aulas, ou seja, o problema não é o livro didático, mas, sua má utilização. A esse respeito, Silva (2005) aponta que ao ser usado como única fonte de conhecimento nas aulas, o livro didático contribui para um entendimento fragmentado do material que contém, assim como valida a

noção de apenas um tipo de leitura aceitável. Pode-se favorecer também a leitura enquanto rotina e obrigação, pois geralmente sempre há uma atividade avaliativa associada à leitura do texto. Magnani (2001) aponta os mesmos problemas que Silva (2005), acrescentando que as atividades de leitura propostas nos livros didáticos, ora pedem respostas desnecessárias, ora requerem do aluno a reprodução integral de partes do texto ou respostas que, apesar de serem abertas, “pressupõem uma interpretação fechada, como mostram as respostas certas do livro do mestre” (MAGNANI, 2001, p. 55).

Convém destacar, acerca dos livros didáticos de Língua Portuguesa, que os textos neles contidos apresentam caráter utilitário. Seu objetivo é facilitar a preparação da aula pelo professor e, em virtude disso, os textos geralmente são curtos, fragmentados, traduzidos ou adaptados pelo autor e, por isso, não permitem que o aluno tenha uma visão da totalidade da obra da qual foi extraída. O livro didático de Língua Portuguesa encontra-se, na maioria das vezes, organizado em três seções: uma que trata dos aspectos gramaticais, outra da produção de texto e uma outra da leitura. O texto inicial de cada seção serve como pretexto para tratar de aspectos referentes a cada uma delas. Por esse motivo, após o exercício da leitura, sempre aparecem as questões de gramática que trazem frases, trechos do texto lido para, a partir deles, ensinar a Língua Portuguesa ao aluno. Fecha-se o ciclo com os exercícios de redação que apresentam o texto inicial como modelo.

A todos os problemas anteriormente citados, Mafra (2003) acrescenta o fato de que, apesar de os livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura trazerem uma diversidade de textos, o modo como são tratados ainda deixam transparecer uma inflexibilidade na concepção de leitura, pois se desconsidera a visão do aluno. O livro didático pode manter o aluno bastante ocupado e

deixá-lo com a sensação de que produziu muito, mas não assegura que ele realize uma leitura transformadora e crítica. Apesar dessas considerações, é com base no material do livro didático que muitos professores planejam suas aulas, avaliam os alunos que devem ou não ser aprovados e onde se busca estimular o gosto pela leitura.

Essa supervalorização do livro didático ocorre, também, porque ele facilita a vida do professor, que, em face da desvalorização de seu trabalho, evidenciada por meio de uma baixa remuneração, se vê obrigado a lecionar em várias escolas para se ter um padrão de vida satisfatório. Assim, não lhe sobra muito tempo para pesquisar, para construir os textos ou atividades a serem usados em suas aulas. O livro didático facilita-lhe o trabalho, mas, por outro lado, o faz seu refém e torna as aulas repetitivas, pois sempre é realizada a leitura do texto, são discutidas as características do período literário ao qual pertence e os alunos respondem as atividades para fixar o assunto. Sendo assim, o livro didático “assume” o controle da aula. E o professor, onde fica? Não poderia ele ter trazido para a sala de aula um texto atual que tenha temática ou características similares ao texto base do livro didático e estabelecer um contraponto? Não poderia o próprio professor elaborar questões instigantes sobre o texto lido ao invés de simplesmente fazer o que está proposto no livro didático?

1.4 A literatura regional: uma alternativa para formação do gosto?

O professor que deseja incentivar seus alunos a serem leitores, como aponta Silva (1995, p. 14), deve ser apaixonado pela leitura e, caso não seja, precisa aprender a ser, precisa ter

“paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros”, pois apenas quem é apaixonado pela leitura pode transmitir essa paixão a outrem, e “contaminá-lo” com o prazer de ler. Ajudar a construir esse gosto não é tarefa fácil, mas possível, principalmente quando no processo de ensino, leva-se em conta o “presente histórico tanto de professores quanto de alunos e tomá-los como ponto de partida para a feitura da escola, da leitura e da literatura” (MAGNANI, 2001, p. 136).

Trazer para a sala de aula textos não canônicos, como é o caso dos trabalhos de autores regionais, poderia estabelecer esse vínculo identitário entre aquilo que aluno e professor vivenciam e o que a escola quer ou pretende ensinar. Essa é, aliás, a proposta de Mafra (2003), ou seja, não limitar, aos alunos que estão na passagem do ensino fundamental para o médio, a leitura apenas de *corpus* literários que privilegiem autores e títulos renomados no cenário da literatura clássica. Segundo a autora, os adolescentes precisam ter contato com os mais diversos tipos de textos literários, mesmo aqueles que, na percepção do professor, sejam triviais, “marginais”, emergentes ou talvez até nem devessem ser considerados como literatura. Além disso, essas leituras são iniciadoras de leituras maiores, mais profícuas.

Mafra (2003) defende, por conta das ideias acima expostas, que a escola e os professores não ignorem os animes, as revistas Guia Astral e tantas outras publicações que os alunos trazem escondidas em suas mochilas para sala de aula. Neste trabalho, propõe-se, ademais disso, a leitura de textos de autores da região cacaueira. Geralmente quando se fala em autores regionais no tocante ao sul da Bahia, pensa-se logo em Jorge Amado ou Adonias Filho, em virtude do reconhecimento que esses autores alçaram em nível nacional e internacional. A região cacaueira tem se mostrado muito profícuo em termos de produção literária, e há outros autores, além dos anteriormente citados,

cujas obras são interessantíssimas, como, por exemplo, Jorge Medauar, Euclides Neto, Sosígenes Costa, Cyro de Matos, Jorge Araujo, entre outros. Por que, então, privar o aluno do acesso às obras desses autores? Por que não romper esse distanciamento entre aluno/texto/autor, mostrando-lhes que Itajuípe, Belmonte, Itabuna e demais cidades da região possuem escritores de talento singular? Por que não mostrar que pessoas comuns, que um dia foram alunos como eles, e que, talvez, também tiveram dificuldade em Língua Portuguesa, nem sempre foram bons em produção textual, nem alunos excepcionais em Literatura, souberam superar suas dificuldades e hoje brincam com as palavras e brindam os leitores com a ficcionalização das histórias, dos “causos” e acasos da região?

Vale ressaltar que ter acesso a essas obras tem se tornado mais fácil em virtude da criação de uma editora na cidade de Itabuna, a Via Litterarum, a qual publicou obras de escritores e poetas, até então desconhecidos, como Daniela Galdino, Bira Lima, Odilon Pinto, Agenor Gasparetto, entre outros. No caso de Agenor Gasparetto, conhecido mais como professor do Departamento de Ciências Agrárias da Universidade Estadual de Santa Cruz do que como escritor, sua obra “Regressantes” (2003) se mostra como uma boa alternativa para tentar mediar o contato do aluno com o texto literário, haja vista que pode favorecer a identificação, a interação do aluno com o texto por tratar de assuntos interessantes para adolescentes.

No livro, narram-se histórias de casais apaixonados que têm o namoro proibido pelos pais; jovens que se veem divididos entre dois amores; jovens cujos pais são muito ricos e os mandam estudar na Europa, mas que preferem “curtir a vida loucamente” e se veem forçados a amadurecer quando a família perde os bens. Percebe-se que a obra em questão trata de assuntos universais, comuns ao adolescente e à sociedade pós-moderna, mas que

ganham um aspecto singular quando o cenário de encontros e desencontros amorosos são cidades e locais conhecidos pelos alunos: a cidade de Ubaitaba, a Avenida Cinquentenário e a Praça Olinto Leone, no município de Itabuna, entre outras mencionadas no livro.

A leitura de textos literários regionais, como os contos presentes no livro “Regressantes”, de Agenor Gasparetto, pode favorecer o surgimento do que Jouve (2002, p. 118) chama de “lembranças-telas”, ou seja, a identificação com algumas situações fictícias que permitem ao leitor reviver detalhes íntimos de sua história ou lembrar-se de alguém próximo que tenha vivido situações similares àquelas contadas no texto. Essa rememoração cria, então, vínculos afetivos entre o texto e o leitor, que podem motivá-lo a prosseguir na leitura. A inserção de textos regionais pode contribuir, também, para o encontro da escola com o mundo, pois a introdução de textos não canônicos como esses pode auxiliar o aluno a desvelar as diferentes formas de linguagem com as quais mantém contato.

Por fim, importa dizer que a consolidação da formação do gosto pode-se dar não apenas inserindo no currículo da escola uma obra regional. Tanto Zappone (2006) como Magnani (2001) apontam que, para que isso aconteça, para que a mediação da leitura literária na escola ocorra de forma mais atraente para o aluno, urge uma atuação política e inovadora do professor, que é um dos mediadores entre os produtores dos textos (autores), os textos propriamente ditos (obras) e os leitores ou públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, ficou evidente que há um descompasso entre o discurso da escola sobre a leitura e o discurso dos

teóricos acerca do assunto. A escola, muitas vezes, dissemina a ideia de que o aluno não gosta de ler e, por isso, não realiza nenhum projeto ou trabalho no sentido de incentivar a leitura ou, quando realiza, o faz, tendo em vista a avaliação dos saberes que o aluno apreendeu. Por isso, o trabalho se torna mecânico, repetitivo e maçante. Outro aspecto a ressaltar é que a escola trabalha muito em função dos clássicos, como se apenas essas obras pudessem ser classificadas como “literatura”. É como se a literatura fosse algo pronto, passível de “dissecação” e análise, mas apenas sob a luz do que os teóricos disseram. Por trabalhar a literatura a partir da noção de cânone, perpetua-se a visão da literatura como algo sagrado, e o professor como o “ser iluminado” responsável por manter a tradição. O aluno seria um aprendiz, uma espécie de “tábula rasa” a quem está reservado o espaço do imitador passivo.

No processo da escolarização da leitura literária, a escola exclui a visão do aluno, ignora que todo texto pressupõe alguém que dialogue com ele, conforme proposto por Bakhtin (BRAIT, 1997). Não é dada liberdade para que o aluno leia com seus próprios olhos, estabelecendo significação ao texto a partir de sua vivência. Isso mostra, então, que a escola trata a leitura mais como decodificação do signo linguístico, como aponta Martins (1994) e Kleiman (2001), do que como um processo interacional, como propõem Magnani (2001) e Zappone (2006). A escola também consolidou o discurso de que o aluno não lê, mas, na verdade, o aluno lê sim. A questão é que essa leitura não é de materiais ou obras que a escola classifica como literatura, ao contrário, ela é vista como “marginal”, segundo mostra Mafra (2003). Assim sendo, a escola tem trilhado um caminho inverso ao que propõem os teóricos que tratam dessa temática que sugerem que seja encarada, a leitura enquanto interação leitor/texto/autor.

No que se refere ao professor, as literaturas mais antigas praticamente o responsabilizam pelo fato de os alunos se mostrarem desmotivados a ler. As publicações mais recentes nem mostram os docentes assim, nem como vítimas, mas como possíveis agentes de mudança no tratamento conferido ao texto literário na sala de aula. Apontam, ainda, que existem profissionais comprometidos em mudar essa visão que o aluno tem acerca da leitura literária, mas que se deparam com a falta de material teórico que lhes mostre novas formas de lidar com o texto e, por isso, terminam fazendo o que tanto gostariam de evitar. Deve-se destacar que esse desejo de fazer diferente é o primeiro passo rumo a uma atuação mais significativa.

Nota-se que é preciso valorizar a figura do aluno, ouvi-lo, conhecer seus gostos, preferências, saber o que costuma ler e confrontar os clássicos, o que se considera “literatura” com essa, que ele traz em sua mochila. É preciso conquistar o aluno, fisgá-lo e isso é possível quando o texto o cativa, o atrai. Essa atração, esse aspecto emocional que pressupõe a leitura, segundo Jouve (2002), pode ser conseguido por meio da literatura regional, que, ao ficcionalizar aspectos constitutivos da identidade regional, ao tratar de temas comuns a qualquer adolescente, e trazendo como cenário cidades da região cacauzeira, da Bahia, cria laços, vínculos com o leitor que Jouve (2002) chama de janelas afetivas, as quais motivam o aluno a prosseguir na leitura.

Falar do adolescente, do jovem que está dividido entre dois amores, de fazendeiros, donos de roças de cacau que perderam tudo, de jovens que eram ricos, passearam pela Europa e perderam tudo, de casais apaixonados que tiveram suas histórias interrompidas porque os pais não consentiam o namoro, pode não ser tão atrativo para o professor, mas o é para o aluno, pois são situações vividas e vivenciadas por eles. E, quando isso é tratado em um texto literário de autor regional, o aluno se sente mais

próximo do texto, da história que lhe é contada e passa a perceber que é possível estabelecer nexos entre o que ele lê e o que vive. A literatura já não se mostra tão distante como parecia ser.

Assim sendo, incluir textos literários de autores regionais é uma forma de permitir que o aluno compare seu dialeto não padrão com o dialeto padrão culto que traz o texto, é permitir-lhe discutir a fragmentação do mundo moderno, bem como perceber as várias formas de usar a linguagem, de perceber como o texto literário redimensiona o real.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

GASPARETTO, Agenor. **Regressantes**. Itabuna: Via Litterarum, 2003.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

LEAHY, Cyana. Leitura no final do século XIX. In: LYONS, Martyn. **A palavra impressa: histórias da leitura no século XIX**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999. p. 89-112.

MAFRA, Núbio Dellanne Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2003.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PESSOA, Fernando. **Liberdade.** Disponível em: <<http://casadebayaga.blogspot.com/2007/09/liberdade-fernando-pessoa.html>> Acesso em: 11 jan. 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola:** perspectivas e propostas. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Ivanda Maria Martins Silva. **Literatura em sala de aula:** da teoria literária à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

VARGAS, Suzana. **Leitura:** uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

ZAPONNE, Mirian Hisae Yaegashi. Caminhos da leitura literária no Brasil: prelos, editoras e instituições. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs). **Territórios da leitura:** da literatura aos leitores. São Paulo: ANEP, 2006.

O DISCURSO DO ALUNO SOBRE A PRÓPRIA REPETÊNCIA

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar aspectos do funcionamento do discurso sobre a repetência entre alunos repetentes, à luz da teoria da Análise do Discurso e a partir das noções psicopedagógicas sobre o referido assunto. Nessa perspectiva, consideramos os discursos de 30 alunos, de ambos os sexos, do ensino médio, de uma escola pública, em Itabuna-Bahia. Os dados foram coletados mediante a aplicação de um questionário aberto e em anonimato. Foram identificados os enunciados sobre a repetência e analisado o funcionamento do discurso através do reconhecimento, categorização e caracterização de algumas famílias parafrásticas. Assim, pode-se observar que o discurso do aluno constitui-se a partir de uma Formação Ideológica regulada por duas Formações Discursivas dominantes – uma em que o sujeito assume a culpa pela sua reprovação; e outra em que o sujeito nega essa responsabilidade.

Palavras-chave: Discurso. Repetência. Aluno. Formação Ideológica. Formação Discursiva.

O DISCURSO DO ALUNO SOBRE A PRÓPRIA REPETÊNCIA

*Eliene Alves dos Santos
Odilon Pinto de Mesquita Filho¹*

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, tem-se discutido muito sobre a questão da repetência, considerada uma preocupação, um problema que traz consequências graves, tanto para a educação no país, quanto, ou, principalmente, para os alunos. O ato de impedir o avanço, ou a passagem para o nível seguinte, de estudantes com baixo rendimento escolar suscita diversos pontos de vista, nos quais se identificam argumentos favoráveis e contrários a essa medida.

Sabe-se que a aprendizagem dos alunos está relacionada à sua auto-estima, à sua motivação e, por isso, à medida que são reprovados, sua autoconfiança pode ficar bastante comprometida, haja vista terem que lidar com o estigma da própria reprovação e a aceitação dos colegas de classe.

Conforme Amaral (2002, p. 1), um estudo encomendado pelos Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento afirma que “[...] a repetência é o principal obstáculo para o desenvolvimento do ensino secundário no país e alguns educadores

¹ Prof. Orientador. Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz, Doutor em Letras e Linguística, pela Universidade Federal da Bahia.

pregam a eliminação sumária da prática para resolver o problema”. Em contrapartida, segundo o autor, outros educadores não percebem vantagem alguma em aprovar alunos que não conseguiram assimilar os conteúdos. Assim, podemos afirmar que esses últimos concebem o ato de reprovar como um instrumento disciplinador: aluno que não estuda, que não atinge o nível de aprendizagem ideal ou esperado, repete. Eles acreditam que o ato de reprovar possibilita ao educando uma segunda oportunidade para dominar, assimilar os conteúdos que não foram capazes de aprender no primeiro contato, em determinado ano, podendo essa não aprendizagem, acarretar outros problemas na vida adulta.

Conforme assinala Souza (2003, p. 1), “há mais de 7 milhões de alunos a mais no sistema que já deveriam ter concluído, não fôra a repetência”. Essa realidade demonstra que ainda há uma cultura da repetência, ou seja, que a reprovação é percebida como algo bom, que professor competente é aquele que não promove seus alunos; o profissional da educação assume a postura da reprovação, mas não modifica seu método de ensino, quiçá responsável pelo fracasso do estudante.

Diante do exposto acima, interessa saber como funciona o discurso do aluno repetente sobre a própria repetência, analisando aspectos de seu funcionamento a partir das noções psicopedagógicas sobre a repetência e à luz das categorias teóricas básicas da Análise do Discurso.

Desse modo, esperamos que o sujeito-aluno apresente em sua fala posições discursivas pré-estabelecidas, haja vista que é interpelado pela ideologia, submetendo-se à língua e à história na produção de discursos e que ocorra, no funcionamento discursivo desse sujeito, discursos que assumam e neguem a responsabilidade pela repetência, bem como que concordem e discordem do sistema de reprovação vigente.

Acredita-se que a realização deste trabalho é justificado por possibilitar uma revisão de conceitos básicos da análise do discurso, bem como por oportunizar, aos interessados nessa linha de pesquisa, o contato com a análise de um discurso sobre um tema polêmico e instigante como a repetência.

Além disso, é válido salientar que o presente artigo estudará a questão da reprovação sob um ponto de vista diferente, significativo e nunca antes considerado: o ponto de vista do aluno, reconhecendo os interdiscursos, as formações discursivas que compõem e/ou produzem o seu discurso.

Assim, propõe-se a contribuir para uma reflexão, para uma mudança no âmbito educacional, a qual vise o “resgate” da motivação dos alunos repetentes para a aprendizagem.

2 ANÁLISE DO DISCURSO

Sabe-se que a língua(gem) tem sido estudada de diferentes pontos de vista, sendo, portanto, subsidiada por teorias diversas como: a teoria estruturalista, a sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, análise do discurso etc. Por isso, uma vez que a pesquisa em questão visa a analisar o discurso do aluno sobre a própria repetência, interessa, aqui, a teoria da análise do discurso, de orientação francesa, a qual ultrapassa a mera descrição linguística, assumindo e considerando que existe uma relação intrinsecamente correspondente entre sujeito, língua, ideologia e história. Nesse contexto, foram adotadas, pois, algumas obras de distintos autores, quais sejam: Brandão (1997), Foucault (1997), Maingueneau (2005), Orlandi (1996; 2003), Pêcheux (1995) e Althusser (1980), por serem referências obrigatórias a todos os que trabalham e lidam com o discurso nessa perspectiva. Assim, serão discutidas com base na concepção

desses autores, algumas noções indispensáveis ao estudo, à análise no campo discursivo.

2.1 Língua(gem) e Discurso

Na perspectiva da análise do discurso, a língua(gem) é entendida como um sistema mutável, dinâmico. Segundo Brandão (1997), a língua é interação social que envolve sujeitos, contexto e orientação histórica. Arelada a essa visão de língua(gem), tem-se a noção de discurso compreendido como “[...] palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2003, p. 15). Noutros termos, é através do discurso que se pode observar a relação que há entre sujeito, língua e história, bem como compreender o sentido (e/ou os sentidos) que se estabelece para os sujeitos, ou por eles próprios.

Para compreender tais efeitos de sentido, têm que ser consideradas, conforme Maingueneau (2005), algumas características essenciais do discurso, a saber: ele é transfrástico, orientado, interativo, agente, contextualizado, possui sujeito, obedece às leis discursivas e é considerado dentro de um interdiscurso (discursos outros). Desse modo, contata-se que o funcionamento do discurso não é hermético, ao contrário, extrapola o contexto, o enunciado, à medida que se inter-relaciona com todos esses elementos capazes de revelar os efeitos de sentido e sua relação “[...] com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2003, p. 30). Nas palavras de Foucault (1997, p. 31),

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações

com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem.

Assim, pode-se afirmar que todo enunciado propõe outros, haja vista que traz consigo uma memória discursiva (interdiscurso). É a partir do interdiscurso – um já-dito – que o sujeito formula um novo dizer (intradiscurso). É, então, nesse horizonte teórico, que se evidenciam as noções de ideologia e formação ideológica.

2.2 Discurso, Ideologia e Formação Ideológica

A ideologia tem papel fundamental, indispensável na análise do discurso, haja vista que todo sujeito é partícipe de uma história que está inserida numa ideologia.

A questão ideológica é discutida por Althusser (1980) a partir de duas teses, quais sejam: “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (p. 77); e “A ideologia tem uma existência material” (p. 83). A primeira tese reflete o modo pelo qual os homens atuam, vivem, relacionam-se em sociedade, a partir de condições reais. Já a segunda reflete a concretização desses atos, dessas vivências, ou seja, das relações assumidas pelos homens em sociedade.

A ideologia a que Althusser se refere, na verdade, trata da manifestação, através de uma prática regulada, dos valores e crenças que adquirimos em contato com os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) – família, escola, igreja, política etc. Dito de outro modo, o sujeito é afetado pela língua e pela história, desde o seu nascimento, por meio do convívio social. A partir desse convívio, dessa integração no ambiente familiar, escolar, religioso, político, entre outros, ele internaliza e/ou adquire valores que vão orientá-lo, situá-lo, enquanto sujeito histórico. No

entanto, essa manifestação não acontece de forma clara, objetiva. Para reconhecê-la, faz-se necessário uma interpretação, pois a ideologia “é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária para que signifique” (ORLANDI, 1996, p. 48).

Consoante Brandão (1997) e Orlandi (2003), esse processo de interpelação ou assujeitamento ideológico é aparentemente neutro, daí o sujeito não ter consciência do mesmo: “[...] o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2003, p. 32). Nas palavras de Pêcheux (1995, p. 60), o sentido daquilo que está dito é “[...] mascarado por sua evidência transparente para o sujeito [...]”, ou seja, num horizonte de interpretação daquilo que está dito e/ou posto (o discurso) há o que Pêcheux denomina de “o todo complexo das formações ideológicas” (PECHEUX, 1995, p. 160).

Diante dessa realidade, pode-se afirmar que o discurso não é autêntico, no sentido literal do termo, pois é feito a partir de um anterior, inscrito numa formação ideológica. O que se faz, enquanto sujeitos, é incluir nele marcas subjetivas, apenas. Isso revela a impossibilidade de uma linguagem individual.

Considerando que todo discurso constitui-se entre o mesmo (já-dito) e o diferente, numa relação entre língua, sujeito, história e ideologia, cabe, também, elucidar a noção de formação discursiva.

2.3 Formação Discursiva e a Dispersão do Sujeito

O processo de significação a partir de uma formação ideológica determinada é denominado por Pêcheux (1995) de formação discursiva, ou seja, são as formações discursivas que determinam

o que pode e o que deve ser dito “a partir de uma conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes” (p. 160). Noutros termos, a formação discursiva é um conjunto de princípios que determina e orienta o processo discursivo. Por isso, pode-se dizer que as formações discursivas são orientadas pelas formações ideológicas, assumidas socialmente pelo sujeito.

Para a análise do discurso, o sujeito é disperso, clivado, assim como o é o seu discurso. Essa dispersão caracteriza-se através dos diversos papéis sociais que esse sujeito assume. A partir desses papéis (mãe, pai, professor, aluno, presidente, diretor, entre muitos outros), o sujeito diz, mas seu dizer é regulado pelas formações discursivas. Assim, o sujeito é atravessado por aquilo que lhe é exterior sem ter consciência desse processo de interpelação, daí, ele pensar ser a origem e a fonte do que diz.

Por fim, considerando esse deslocamento do sujeito na perspectiva da análise do discurso, perceber a formação discursiva consiste em analisar, identificar quais as memórias e, ou os interdiscursos são evocados em um enunciado, bem como quais os sentidos dessas memórias em condições outras.

Além disso, para compreender os efeitos de sentido de um discurso, tem que ser considerada a tríade: discurso – formação discursiva – formação ideológica. Consoante Brandão (1997), esses elementos estão imbricados e não há como tratar de um sem evocar a presença do outro, ou dos outros. Tal fato ocorre, precisamente, quando analisamos um discurso observando as condições de produção (contexto sócio-histórico, interlocutores, lugar de enunciação, imagem que fazem do outro, do lugar do outro, a imagem que fazem de si) do mesmo. Considerando, pois, tais condições, as significações presentificadas no discurso em voga serão elucidadas.

Assim, o que significa repetência no contexto ideológico do aluno? Para responder a essa questão deve-se considerar,

segundo a análise do discurso, o lugar de onde fala o sujeito, ou melhor, as condições de produção. Pode-se asseverar que a posição dos sujeitos no discurso resulta das relações hierárquicas que organizam/estruturam a sociedade. Com isso, podemos afirmar que o lugar, a partir do qual fala o sujeito professor, é diferente daquele em que fala o sujeito aluno. Mas, talvez não se possa afirmar que a estratificação social, que situa professores e alunos em posições distintas na sociedade, faz com que a fala do professor signifique mais que a do aluno. Nesse sentido, torna-se evidente que, considerando os lugares dos sujeitos, é que se percebe e se compreende o modo como os sentidos estão sendo produzidos nos enunciados. Ainda com relação a esse fator, Foucault (1997, p. 109) afirma que o sujeito do enunciado

é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes [...] Descrever uma formulação [...] não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.

Assim, pode-se dizer, de modo geral, que não interessa, aqui, extrair um conteúdo do enunciado do aluno, tampouco observar marcas linguísticas (exceto as marcas que orientem os efeitos de sentidos). Pretende-se, sim, compreender a constituição, o funcionamento do seu discurso, tendo em vista a relação mutuamente correspondente entre língua, sujeito, história e ideologia.

3 O FENÔMENO DA REPETÊNCIA

A repetência escolar não é algo recente, mas é ainda um fenômeno que precisa ser melhor compreendido. Segundo Torres (1999-2000, p. 9, v. 3), “a repetência é a “solução” interna

que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não-aprendizagem ou da má-qualidade de tal aprendizagem”. Desse modo, entender a repetência consiste em verificar aspectos como avaliação e qualidade no ensino, observando a ideologia dominante por trás dessas variáveis.

No cenário educacional, as atenções estão voltadas para a aprovação ou reprovação dos estudantes. Isso se dá mediante a aferição e mensuração dos resultados alcançados, por meio dos instrumentos avaliativos. O total de pontos obtido pelos alunos é que dirá se os mesmos estão ou não preparados para “enfrentar” a série seguinte. Nesse sentido, Luckesi (1999, p. 18) assevera que “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”. Na pedagogia do exame, o que predomina é a nota, o processo de aprendizagem fica em segundo plano. Nesse contexto, professores e alunos estão voltados, concentrados na avaliação. Os professores pensam em como avaliar, quais os instrumentos; os alunos, por sua vez, procuram saber quais são os instrumentos que o levarão à série seguinte. Em suma, pouco importa a maneira como se chega a mais uma etapa de ensino, pouco importa a aprendizagem.

Essa realidade demonstra certo consenso entre sistema educacional, professores e alunos em relação à repetência e ao modo pelo qual ela é concebida, pois o sistema é regido pela seguinte norma: promoção dos que atingem a nota escolar e reprovação dos que não a atingem. Isso faz com que professores, alunos e a sociedade em geral vejam a repetência como algo bom, já que é inerente ao sistema, portanto, deixa de ser um problema educacional.

No entanto, a repetência observada na perspectiva dos estudiosos, especialistas, é fruto da baixa qualidade educacional e, por isso, um problema sério que merece acompanhamento e requer medidas eficazes. Torres (1999-2000, p. 12, v. 3) afirma que

[...] para os especialistas e os estatísticos a repetência é um indicador claro da não-funcionalidade e da ineficiência interna do sistema escolar, para a sociedade, em geral, e a comunidade educacional, em particular (professores, pais, estudantes, diretores, deliberadores de políticas nos distintos níveis), a repetência é aceita como algo “natural”, como um componente inerente e até inevitável da vida escolar.

Assim, tem-se, de um lado, uma ideologia que percebe a repetência como algo natural e externo à escola e, uma outra ideologia que percebe como sinalizadora da ineficiência/ineficácia do sistema escolar. A primeira ideologia aponta os alunos como os maiores responsáveis pela sua repetência. Já a segunda aponta a escola e o próprio sistema educacional como culpados, haja vista que nada fazem para a melhoria do ensino, para mudar o quadro da reprovação escolar.

Na perspectiva dos especialistas, a repetência é ineficaz em diversos pontos, quais sejam: pedagógico; social; administrativo; e financeiro. No âmbito pedagógico, submeter o aluno à reprovação significa expô-lo à mesma realidade de antes, ou seja, “vai rever os mesmos conteúdos, com os mesmos métodos” (GENTILE, 2003, p. 1), métodos esses que o conduziram ao fracasso. Socialmente, a repetência é considerada como um incentivo à baixa expectativa, ao lado do baixo rendimento, ou seja, a repetência promove o fracasso. Nas palavras de Souza (2003, p. 1), “para o aluno a repetência traz consigo a perda da auto-estima, da convivência com seus pares e, o mais grave, o aluno repetente aprende menos”. Nos âmbitos administrativo e financeiro, a repetência promove o desperdício de recursos. O dinheiro gasto com alunos repetentes seria muito melhor utilizado e administrado se investido em políticas que primassem pela melhoria da qualidade no ensino, erradicando, por conseguinte, o problema da repetência.

Em linhas gerais, podemos dizer que a questão da repetência é bastante complexa, não se esgota nas variáveis avaliação e

qualidade no ensino, e, como vimos, não tem uma única causa, não devendo, por isso, ser vista com olhar reducionista. O problema da repetência requer soluções preventivas e não mais remediadoras. “A proposta principal [deve ser] a de “aliviar” ou “reduzir” a repetência, ao invés de introduzir as mudanças e as medidas necessárias para eliminá-la como um mecanismo permanente e perverso do sistema educacional” (TORRES, 1999-2000, p. 13, v. 3). Há que se visualizar a repetência como um problema do sistema escolar e não mais do aluno.

Como se pode observar, a repetência é um problema bastante polêmico, que exige uma discussão ampla por parte dos educadores e do próprio sistema educacional. O que se observa é que o problema da reprovação existe, isso é fato. Mas quem está com a razão? Repetir prejudica o aluno, prejudica o sistema? São inúmeras as perguntas que podem surgir e muitos serão os discursos sobre a repetência, quais sejam: o do pesquisador, o da escola, o do professor, o do sistema educacional brasileiro, o do aluno etc. No entanto, a voz do aluno é, habitualmente, a menos considerada, o que talvez torne a questão da repetência ainda mais difícil de ser compreendida, analisada. Além do mais, desconsiderar o discurso do aluno, nesse contexto, pode vir a comprometer ainda mais a sua autoestima, sua aprendizagem ou privar o próprio sistema de ensino de descobrir uma maneira eficaz de lidar com essa problemática.

4 METODOLOGIA

Considerando o referencial teórico explicitado e, tendo em vista o caráter qualitativo da pesquisa sobre a análise do discurso, foram selecionados como *corpus* deste estudo os discursos de trinta alunos repetentes do ensino médio, de uma escola da

rede estadual de ensino, da cidade de Itabuna-Bahia. Esse nível de ensino foi escolhido por se tratar da última instância da educação básica.

Embora a pesquisa seja qualitativa, para fins de estudo, estabeleceu-se os seguintes critérios investigativos: foram coletados os discursos de dez alunos de cada série do ensino médio, sendo que, em cada turma, considerados os discursos de cinco homens e cinco mulheres. Nenhum dos alunos pesquisados tinha vínculos com a pesquisadora.

A coleta dos dados (os discursos) realizou-se mediante a aplicação de um questionário aberto, e sigiloso, aos alunos repetentes. A escolha desse procedimento, consoante Lakatos e Marconi (1991), possibilita maior liberdade nas respostas, emissão de opinião, haja vista que traz perguntas abertas, subjetivas, discursivas, e mais segurança ao pesquisado, pois suas respostas não serão identificadas em razão do anonimato. O questionário compôs-se de sete questões discursivas:

- 1 - Por que e quantas vezes você repetiu o ano letivo? Em quais séries?
- 2 - Para você o que significa repetir o ano letivo? Por quê?
- 3 - Como se sentiu ao ser reprovado? Por quê?
- 4 - A quem atribui a culpa pela sua reprovação? Por quê?
- 5 - Você concorda com o sistema de reprovação? Por quê?
- 6 - "Perder o ano" significa que você nada aprendeu? Por quê?
- 7 - O que você fez quando soube que fora reprovado? Por quê?

Os alunos pesquisados responderam ao questionário espontaneamente, haja vista que, em cada turma, a professora que lecionava no horário da pesquisa entregou o questionário somente aos alunos que quiseram participar do processo investigativo. É válido ressaltar que, para atingir os cinco alunos

de ambos os sexos, em cada etapa do ensino médio, foi necessário investigar as três turmas de cada série presentes na escola e, neste trabalho, optou-se por manter a escrita original dos alunos.

Após a eleição do *corpus* e a coleta dos dados, seguiu-se o segundo passo da pesquisa: a identificação dos enunciados sobre a repetência nas respostas ao questionário. No terceiro momento foram elencadas as categorias que mais se repetiram nos enunciados relativos a cada questão. Em seguida, observou-se, a partir da elaboração de gráficos, em que medida essas categorias se repetiam e foram destacadas as três (culpa, sentimentos, mudança) mais evidentes nos discursos. O quinto passo consistiu na identificação, a partir das categorias destacadas, das famílias parafrásticas, isto é, as formulações de sentido que se repetem. Identificados os enunciados parafrásticos, passou-se ao sexto procedimento: caracterizar duas formações discursivas – uma que assume e outra que nega a culpa pela repetência, identificando, assim, a presença da formação ideológica. Por último, fizemos um estudo de cada formação discursiva a partir das parafrases identificadas, verificando o funcionamento do discurso do aluno repetente sobre a repetência.

5 ANÁLISE DOS DADOS: O DISCURSO SOBRE A REPETÊNCIA

O discurso do aluno sobre a própria repetência constitui uma formação ideológica, pois apresenta divergência de opiniões. Há um discurso, submetido ao discurso dominante na escola, em que o aluno assume inteiramente a culpa pela reprovação, isentando a instituição escolar de qualquer responsabilidade por isso. Há um outro, de resistência ao discurso

dominante na escola, em que o aluno não assume, no todo ou em parte, a culpa pela reprovação, atribuindo-a, no todo ou em parte, às deficiências da instituição escolar.

Dessa formação ideológica, derivam duas formações discursivas. Formação discursiva “é o lugar da constituição do sentido” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Uma formação discursiva, segundo Brandão (1997), é constituída pela retomada e reformulação de enunciados – num sistema parafrástico.

Analisando os enunciados dos alunos repetentes, foram identificadas duas Formações Discursivas (FD), as quais foram denominadas FD1 e FD2:

FD1 - sujeito que se assume culpado pela sua reprovação, assujeitado ao discurso dominante na instituição escolar:

7- “A mim, pois não me interessava pelos estudos [...]”;

18- “Somente a mim e mais ninguém, pois eu sou responsável pelas minhas vitórias e também por minhas derrotas [...]”;

27- “A mim mesmo. Por que eu relaxei, não me esforcei para que passasse como nas outras séries”;

39- “A mim mesmo, porque fui irresponsável durante um ano inteiro.”

FD2 - sujeito que não se assume culpado pela sua reprovação e apresenta uma resistência contra o discurso dominante na instituição escolar:

26- “A mim mesma!!! Porém eu acho que algumas escolas complicam um pouco, e dificultam a aprovação do aluno[...]”;

21- “[...] por causa do trabalho, não conseguir conciliar trabalho com escola. A escola, porque nunca quer saber, nem ao menos entender o lado do aluno, acha que o aluno é irresponsável sempre...”;

28- “Questão de saúde”;

35- “Perdi por motivo de viagem, morava em Rondônia e estive que vim para Itabuna no meio do ano letivo. Aos meus pais. Por motivo de necessidade financeira”.

De modo geral, o sujeito identificado na FD1 inscreve-se num plano discursivo que reconhece seu papel de estudante e precisa comprometer-se com seu aprendizado, assumindo e mantendo uma postura responsável, de interesse e disciplina, assujeitado ao discurso dominante na escola sobre a repetência. Já o sujeito identificado na FD2 não assume totalmente a culpa pela própria repetência e apresenta uma resistência ao discurso dominante na instituição escolar sobre o tema.

Na instituição escolar, existem dois discursos sobre a repetência: um discurso tradicional dominante, que aponta o aluno, individualmente, suas condições familiares e sociais como os únicos fatores que levam à reprovação; e um discurso crítico, ainda subalterno, que reconhece a própria escola como um fator que leva à repetência. Segundo Gentile (2003, p. 1), “depois da própria criança, a família e a condição social terem sido apontadas como culpadas pela reprovação, descobriu-se que o nó estava também na escola e na incapacidade dos sistemas de atender a diferentes necessidades de aprendizagem”.

Desse modo, percebe-se que o discurso do aluno repetente sobre a repetência, de certa forma, é o mesmo que circula na instituição escolar. Essa repetição se dá por meio da paráfrase.

Os “processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 2003, p. 36). Destacamos, no processo de análise, três famílias parafrásticas associadas a cada uma das formações discursivas.

Na FD1 (sujeito que se assume culpado pela sua reprovação, assujeitado ao discurso tradicional dominante na instituição escolar) identifica-se a primeira família parafrástica sobre

o sistema de reprovação². No discurso escolar tradicional é valorizado o acerto, e desvalorizado o “erro, [sem reconhecer que este é] parte importante da aprendizagem, [funcionando como] uma hipótese de elaboração do conhecimento. [O discurso escolar tradicional não considera que o erro é] *construtivo*” (RABELO, 1998, p. 13). A escola, nesse sentido, tem exercido a função de apenas classificar os alunos “em detrimento de outras possibilidades mais lícitas como o diagnóstico” (1998, p. 13). No discurso tradicional, a escola limita-se a classificar alguns estudantes como sujeitos aptos e capacitados (para), e estigmatizar outros como sujeitos não-aptos ou não-capacitados (para).

Considerando esses aspectos do discurso escolar tradicional, veja-se o que enunciam os sujeitos-alunos assujeitados a esse discurso, inscritos na FD1:

Os que concordam com o sistema de reprovação:

11- *“Vou concordar porque eu não estava pronto para o 2º ano”;*

19- *“sim. É um meio de julgar o aluno”;*

36- *“Sim, só merece passar quem conseguir os pontos”;*

42- *“Sim. É mais que justo. Como pode passar para uma série maior se não atingiu a nota escolar? O correto é voltar tudo de novo: infelizmente”.*

Observa-se que esse discurso considera justo e bom o sistema quantitativo, punitivo, classificatório vigente. E mais, funciona como mola propulsora para um melhor desempenho e dedicação aos estudos, funcionando como uma espécie de desafio. Tais evidências opõem-se ao que dizem alguns estudiosos

² Sabe-se que, na realidade, o sistema é avaliativo, e a reprovação é resultante do processo de avaliar. No entanto, neste trabalho é utilizado o termo reprovação, haja vista que ele fora utilizado no questionário de pesquisa aplicado aos alunos, a fim de que os mesmos não relacionassem o sistema que reprova com os instrumentos que subsidiam a avaliação, como exames, trabalhos etc.

sobre a repetência, no discurso escolar crítico, como é o caso de Dimenstein (2004, p. 1): “abate a auto-estima; é uma trava na relação do indivíduo com o aprendizado”. No entanto, assujeitado ao discurso escolar tradicional, o sujeito-aluno se apresenta como réu confesso e único culpado de sua repetência, como se pode ver nos enunciados abaixo:

42- “[...] *Como pode passar para uma série maior se não atingiu a nota escolar? O correto é voltar tudo de novo: infelizmente*”;

11- *“Vou concordar porque eu não estava pronto para o 2º ano”.*

No entanto, o assujeitamento ao discurso escolar tradicional não consegue calar totalmente, no sujeito-aluno, um resquício de resistência ao discurso dominante na instituição escolar, como se percebe na expressão “*infelizmente*”. O sujeito da enunciação pode identificar-se inteiramente com o sujeito da formação discursiva dominante, o que caracteriza o “bom sujeito” (INDURSKY, 2000). Entretanto, o sujeito da enunciação, por meio de uma “tomada de posição”, pode contrapor-se ao sujeito da formação discursiva, separando-se ou tomando distância dele, o que caracteriza o “mau sujeito”.

A segunda família parafrástica associada à FD1 diz respeito aos sentimentos expressados pelos sujeitos pesquisados. Segundo o discurso crítico na instituição escolar, a perda da motivação e da autoestima é uma constante quando o assunto é a repetência. Vale observar os enunciados dos alunos:

Os que expressam sentimentos negativos:

18- *“Sentimento de frustração, fracasso [...]”;*

22- *“Péssima, fiquei mais dois anos sem estudar... [...] estava envergonhada sou muito inteligente e tinha perdido por bobeira...”;*

26- *“Foi uma sensação horrível. Desânimo, tristeza”;*

43- *“Me senti uma incompetente. por que estudei o ano todo e no final nada [...] Fiquei triste e desanimada[...];”*

Em relação à questão dos sentimentos, fica claro que, no funcionamento dos discursos, ocorrem sensações de incapacidade, frustração, tristeza, desânimo e “inferioridade” diante dos colegas de classe que avançaram para a série seguinte. Pode-se constatar que os enunciados citados corroboram a ideia de que a repetência é “[...] na imensa maioria das vezes, um trauma [...] Depois de tanto ser reprovado, o estudante sentia-se burro e envergonhado” (DIMENSTEIN, 2004, p. 1).

Um enunciado que merece destaque é o que revela o fator evasão como consequência da reprovação:

22- *“Péssima, fiquei mais dois anos sem estudar... [...] estava envergonhada sou muito inteligente e tinha perdido por bobeira...”*

Segundo Gentile (2003, p. 1), “além de causar sérios problemas no processo de aprendizagem, a reprovação – ou a simples ameaça dela – é ainda a principal causa da evasão”. No caso desse sujeito, o seu afastamento da escola deu-se pelo sentimento de vergonha provocado pela reprovação. Afinal, o estigma da repetência ficará para o resto da vida, em sua memória e registrado em seu histórico escolar.

A última família parafrástica associada à FD1 refere-se ao comportamento dos alunos. Segundo estudiosos, como Neubauer (2007), Torres (1999-2000), Dimenstein (2004) e muitos outros, no contexto educacional, o aluno que repete está condenado ao fracasso, haja vista que a repetência faz com que o mesmo encare os estudos como uma fonte de sofrimento, criando, assim, bloqueios ao processo de aprendizagem. Nas palavras de Torres (1999/2000, p. 13), “a repetência só atrai mais repetência”. Veja-se o que dizem os sujeitos pesquisados:

Os que prometem mudar de comportamento:

10- *“Eu logo prometi que esse ano eu ia estudar pra valer e nunca mais na minha vida eu vou perder de ano”;*

24- *“[...] mais depois eu percebi que ia deimorar muito para me formar, então resolví correr atrás”;*

42- *“[...] percebi que tinha que me esforçar mais no ano seguinte [...] tomei consciência da situação [...]”.*

Os enunciados que compõem essa família parafrástica contrapõem-se à ideia dos estudiosos sobre a repetência. Segundo os discursos desses sujeitos, o fato de ser reprovado serviu como um estímulo à mudança, despertar para o compromisso e para a responsabilidade com os estudos.

Como visto no funcionamento do discurso que constitui a FD1, o sujeito assume a culpa pela sua repetência, demonstrando um assujeitamento ao discurso tradicional, dominante na instituição escolar. Por isso, concorda com o sistema de reprovação, expressa sentimentos negativos e propõe-se a mudar de comportamento em relação ao desempenho nos estudos.

Visualize-se agora as famílias parafrásticas que compõem a FD2 (sujeito que não se assume culpado pela sua reprovação e apresenta uma resistência contra o discurso dominante na instituição escolar).

Os que não concordam com o sistema de reprovação:

2- *“[...] mais ao mesmo tempo acho injusto pois tem alunos que so vive fora da sala não estuda não faz as atividades e quando chega na reculperação passa de ano.”;*

8- *“Não, pois perdi por décimos”;*

21- *“Não, porque nada muda, são as mesmas repetições e ladainhas, até as provas são as mesmas...”;*

45- *“Não. Porque se o aluno estuda o ano todo é claro que ele aprendeu algo, com exceção de algumas pessoas”.*

Esses enunciados revelam uma insatisfação do sujeito com o fato de ter sido vítima da repetência e se aproximam do discurso crítico, considerando o sistema de reprovação injusto, falho, o qual se encarrega de estigmatizar o aluno como repetente, desconsiderando, assim, seu desempenho nas outras disciplinas, nas outras áreas do saber. Em um dos enunciados pode-se perceber uma crítica à escola e à metodologia dos professores, quando se visualiza:

21- “[...] nada muda, são as mesmas repetições e ladainhas, até as provas são as mesmas...”

Essa crítica corrobora o pensamento de Gentile (2003, p. 1) sobre a repetência: “[...] o fato de ter repetido pouco acrescenta à sua aprendizagem. Vai rever os mesmos conteúdos, com os mesmos métodos [...]”. Trata-se, portanto, da constatação de um sistema que ainda não sabe lidar com a real necessidade dos alunos. É como se esse sujeito questionasse: “Qual a função da repetência?” e não encontrasse a devida resposta.

Os enunciados que constituem a segunda família parafrástica – FD2 – dizem respeito à indiferença ou aos sentimentos positivos em relação à repetência.

Os que são indiferentes à reprovação:

8- “Nada já sabia que ia perder”;

12- “Fiquei tranquilo[...]”;

14- “Normal por gue eu já sabia gue ia perder”;

34- “Normal”.

A partir desses enunciados, percebe-se um posicionamento discursivo contrário ao dos estudiosos da repetência. Segundo eles, repetir o ano letivo causa abalo na autoconfiança do aluno. Entretanto, observa-se que, nessa formação discursiva, o sujeito demonstra uma postura de consciência tranquila. Essa “apatia”

pode ser associada à pequena significância da repetência como instrumento que possibilita aprendizagem. Até porque a reprovação, na perspectiva discursiva dos sujeitos que compõem a FD2, não é digna de mérito.

Por fim, inter-relaciona-se à FD2 à terceira família parafrás-tica, sobre a questão do comportamento dos alunos em virtude da repetência. Vejam-se:

Os que não se comprometem com uma possível mudança de comportamento:

20- *“Nada, por que não adiantava fazer nada”;*

31- *“Nada porque não tinha nada que eu pudesse fazer a não ser estudar mais no próximo ano”;*

34- *“Nada, porque não tinha nada pra fazer”;*

38- *“Nada, fui pra casa e esperei o outro ano pra recuperar o tempo perdido”.*

Diante de tais enunciados, percebe-se que, aparentemente, existe uma unanimidade entre as respostas, pois todos eles negam uma mudança de comportamento. A excessiva repetição do termo “*nada*” demonstra uma ausência de ações, corroborando, assim, com a questão da “*apatia*” discutida, explicitada na família parafrás-tica anterior. No entanto, identifica-se a presença de dois enunciados que evidenciam um deslocamento para a rede de sentidos visualizada, discutida na FD1, em que os sujeitos se comprometem com a mudança.

31- *“Nada porque não tinha nada que eu pudesse fazer a não ser estudar mais no próximo ano”;*

38- *“Nada, fui pra casa e esperei o outro ano pra recuperar o tempo perdido”.*

Esses sujeitos negam uma mudança de atitude e, ao mesmo tempo, evidenciam um compromisso para o ano seguinte, a

partir das expressões “*estudar mais*” e “*recuperar o tempo perdido*”. Observa-se uma passividade conformista, como se o aluno estivesse diante de uma fatalidade do destino, contra a qual nada pode fazer. Talvez esse tipo de comportamento possa ser atribuído à influência do discurso tradicional dominante na instituição escolar.

Assim, nessa formação discursiva, percebe-se que o funcionamento discursivo perpassa pelo princípio do não assumir a culpa pela repetência, discordar do sistema de reprovação, ser indiferente a esse fato e não se comprometer com um melhor desempenho nos estudos, muito embora alguns enunciados desloquem seu sentido para outra rede de significações.

Em suma, vale dizer que tanto a FD1 quanto a FD2 apresentam, em sua rede de significações, deslocamentos em uma ou outra família parafrástica, ou seja, alguns enunciados que compõem a FD1 podem perfeitamente inscrever-se na FD2, e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o funcionamento do discurso sobre a repetência através do reconhecimento das famílias parafrásticas, que constituem cada formação discursiva explicitada (FD1 – sujeito que se assume culpado pela sua reprovação, assujeitado ao discurso dominante na instituição escolar; FD2 – sujeito que não assume a culpa pela sua reprovação e apresenta uma resistência contra o discurso dominante na instituição escolar), identificam-se os sentidos dos discursos que compõem a FD1 atrelados a uma formação ideológica que inscreve a repetência como um instrumento disciplinador e capaz de possibilitar ao aluno uma segunda chance de assimilar conteúdos. Essa

memória discursiva, pré-estabelecida encontra-se marcadamente instituída no processo discursivo do sujeito que se assume irresponsável, desinteressado; concorda com um sistema quantitativo, punitivo, classificatório, que julga o aluno como capacitado ou incapaz de avançar nos estudos, evidenciando, nele, sentimentos de tristeza, frustração e inferioridade diante dos colegas de classe e, ao mesmo tempo, promove mudança do estado de irresponsabilidade para o da responsabilidade, do compromisso com os estudos. A memória discursiva que interpela o imaginário desses sujeitos está relacionada ao contexto sócio-histórico da educação brasileira, que vê a repetência como um problema do aluno e não como resultado da má-qualidade do ensino, um problema escolar.

Conforme assinala Neubauer (2007, p. 1), a história revela uma visão em que o “Brasil é dominado pela ‘pedagogia da repetência’ que acha mais fácil reprovar alunos que ensiná-los”.

Tendo em vista o estudo e a observação feita sobre as regularidades presentificadas na FD2, pode-se afirmar que a ideologia dominante dessa formação discursiva inscreve a repetência como um instrumento injusto, falho – posto que pune alguns e privilegia outros que também mereceriam ser punidos “[...] tem alunos que só vive fora da sala não estuda não faz as atividades e quando chega na recuperação passa de ano” – um instrumento hermético – haja vista que desconsidera as razões, os fatores externos que interferem e dificultam o avanço do estudante, tais como trabalho, escola, saúde etc. – e, por fim, e um instrumento que funciona como obstáculo e, ou empecilho capaz de estigmatizar o aluno como repetente. O interdiscurso evidenciado nessa formação discursiva encontra-se ainda subjugado à ideologia tradicional. No entanto, já é fruto de discussões mais amplas acerca de uma realidade que precisa ser transformada e, ao que parece, vem sensibilizando o olhar dos alunos repetentes.

Assim, pode-se dizer que o funcionamento do discurso do aluno sobre a própria repetência constitui-se a partir de uma Formação Ideológica regulada por duas Formações Discursivas dominantes (FD1 e FD2), as quais publicizam ocorrências discursivas que, ora se opõem e ora confirmam os discursos outros sobre a repetência, inscritos no contexto sócio-histórico-ideológico da realidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

AMARAL, Rodrigo. Alto índice de repetência eleva 'desperdício escolar'. **BBC Brasil**. 20 ago. 2002. Disponível em: <<http://www.bbc.uk/portuguese/noticias.htm>> Acesso em: 14 out. 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 6. ed. São Paulo: UNICAMP, 1997.

DIMENSTEIN, Gilberto. Repetência é coisa de pobre. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 18 de abril de 2004. Disponível em: <<http://www.folhauol.com.br/folha/dimenstein/colunas/gd180404.htm>> Acesso em: 02 jan. 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GENTILE, Paola. Repetência: a grande culpada: problemas de aprendizagem e evasão atingem alunos que cursam novamente a mesma série. **Nova Escola On-line**, n. 166, outubro de 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/166ou03/html/encartes_repetencia>. Acesso em: 02 jan. 2008.

INDURSKY, Freda. Evolução da noção de sujeito em análise do discurso. In: II congresso nacional da ABRALIN e XIV instituto linguístico. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2000. p. 1467-1474.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NEUBAUER, Rose. A pedagogia da repetência acha mais fácil reprovar que ensinar. **2 Dedos de prosa**, 31 de maio de 2007. Disponível em: <<http://doisdedosdeprosa.wordpress.com/2007/05/31/a-pedagogia-da-repetencia-acha-mais-facil-reprovar-que-ensinar/htm>>. Acesso em: 02 jan. 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? **Revista Pátio**. Porto Alegre, v. 3, n. 11, Nov. 1999/ jan. 2000, p. 9-14.

A LEITURA ENQUANTO PROCESSO DE INTERAÇÃO LEITOR/TEXTOS/PRODUTOR

RESUMO

A leitura permite ao homem sua inclusão num universo privilegiado, pois é através do convívio com o texto que ele extrai, não só uma forma de compreensão do mundo, mas, sobretudo, coopera com seu próprio desenvolvimento. Assim, o presente artigo foi concebido tendo como objetivo principal investigar a leitura enquanto processo interacional entre leitor/texto/produtor. Para tanto, fez-se necessário analisar alguns conceitos, como o que é leitura, para que serve e como se dá esse processo, quais estratégias de leitura são utilizadas, além de analisar o texto e seu papel na construção de sentidos. Não pretendemos, no entanto, esgotar a teoria que trata das questões relacionadas à leitura, mas, principalmente, apontar para a possibilidade de uma melhor forma de ver o texto como processo de interação.

Palavras-chave: Leitura. Texto. Interação. Compreensão.

A LEITURA ENQUANTO PROCESSO DE INTERAÇÃO LEITOR/TEXTOS/PRODUTOR

Eliene da Silva Badú
Siomara Castro Nery¹

INTRODUÇÃO

A fala, a leitura e a escrita são aquisições que se dão numa ação evolutiva em cuja organização o homem alcança a experiência maior da linguagem. É a leitura, no entanto, que permite a sua inclusão num universo privilegiado, pois, através do convívio com o texto, extraímos não só uma forma de compreensão do mundo, como também, cooperamos para nosso próprio desenvolvimento.

Cientes da importância da leitura, tanto para os alunos, quanto para os professores, foi concebido este trabalho. Nele, pretendemos refletir acerca da nova ideia de leitura introduzida pela Linguística Textual, na qual o foco principal passa do texto para o leitor, pois é esse que, através de suas experiências de vida e conhecimento de mundo vai dar sentido ao que foi lido.

Não se pode, no entanto, considerar o texto “[...] um repertório de mensagens e informações, e o papel do leitor não consiste em apenas extrair essas informações através do domínio das palavras [...]”, como afirma Kleiman (1999, p. 65). É pela a

¹ Profa. Orientadora. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestra em Língua Portuguesa pela PUC-SP.

leitura que passamos a compreender o mundo que nos cerca, e esse processo não é passivo, mas primordialmente interativo, no qual o leitor deve considerar, além dos objetivos do autor, os seus próprios, para que possa, então, construir o seu sentido para o texto.

Nesse novo modelo interativo, a leitura passa a ser um processo cognitivo e social, já que, na sua consecução, o leitor faz previsões sobre o texto com base em seus conhecimentos prévios e checa as informações nele contidas, confirmando ou rejeitando suas previsões. Desse modo, o significado não se encontra no texto nem na mente do leitor, como nos modelos anteriores, mas é alcançado através da interação entre o leitor e o autor por meio do texto. Como afirma Trevisan (1992, p. 22),

a interação leitor-texto, que se estabelece no momento da leitura vai depender de uma série de elementos centrados no leitor, com seu conhecimento de mundo, suas crenças, opiniões e interesses, seus conhecimentos a respeito dos diferentes tipos de textos e dos recursos linguísticos utilizados.

Partindo desse pressuposto e tomando a leitura como ponto de partida, este trabalho reflete sobre a questão da interação textual e do papel do contexto na facilitação dessa interação, já que, segundo Smith (2003), o processo de leitura nas escolas, muitas vezes, encara o sentido como última preocupação, e o que interessa é a decodificação rápida e correta das palavras, como se elas não tivessem nada a ver uma com a outra, quando a utilização do sentido deveria facilitar a identificação das palavras no texto. Ainda segundo o autor (2003, p. 182),

[...] o fato de o significado facilitar a identificação de palavras individuais é replicado a cada vez que lemos, uma vez que a leitura seria impossível se lutássemos para identificar uma palavra após a outra, sem conhecimentos prévios para o que aquelas palavras poderiam ser.

Assim, a importância desse estudo se justifica, portanto, pelo fato de que a inovação do conceito de texto, os aspectos externos e internos da textualidade, bem como o papel fundamental do contexto, trazidos pela Linguística Textual, ainda não são amplamente difundidos e conhecidos pelos que fazem educação.

1 O PROCESSO DE LEITURA

A leitura é entendida, aqui, como um componente intrínseco à vida social, que participa e influencia os elementos materiais e culturais da existência humana em toda a sua trajetória histórico-social. Ela é como um elemento de construção de relações de significação e possuidora de amplo potencial de intervenção no meio social. Assim, o processo de leitura e compreensão textual pode ser dilatado ou comprimido, dependendo da interação entre texto/leitor. E essa interação ocorre exatamente por meio de mecanismos utilizados pelo autor e de conhecimento do leitor, que tem papel ativo, pois é ele quem põe em jogo toda a sua competência linguística e cognitiva, a fim de participar desse processo interacional com o texto, construindo o sentido daquilo que é lido.

O ato comunicativo, portanto, possui suas peculiaridades, que fazem com que um texto seja considerado como tal por seu receptor. Um dos principais fatores que compõe a textualidade é a intencionalidade de quem produz um texto. A intencionalidade diz respeito ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente em uma determinada situação comunicativa. Do outro lado, está a aceitabilidade, que se refere à perspectiva do receptor de que a ocorrência comunicativa com que se depara seja coerente, coesa, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir

conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor. Para tanto, ele necessitará suscitar suas experiências, conhecimentos prévios e conhecimento de mundo.

O processo de leitura, segundo Solé (1998), pode ser explicado sob dois aspectos: primeiro pelo modelo ascendente (*bottom up*), no qual o leitor desempenha um papel passivo, cuja função é apenas decodificar letras, palavras e frases para chegar à informação que o texto lhe dá. Nesse sentido, o texto é, então, visto como um fruto do pensamento do autor que deve ser capturado passivamente pelo leitor. É como um arcabouço fechado, responsável pela difusão de um único sentido que exerce um controle unívoco: a interferência do texto sobre o leitor. O segundo aspecto é pelo modelo descendente (*top down*), no qual o leitor não decodifica letra por letra, mas utiliza-se de seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para constituir antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se nele para constatar essas antecipações.

Na concepção de língua e linguagem como estrutura, como código e instrumento de comunicação, o sujeito é visto como um ser submisso, inconsciente e determinado pelo sistema. É um sujeito que, mesmo achando que fala por si próprio, repete o que a ideologia pede que fale. Nessa concepção, o texto é visto como um produto de codificação de um emissor/produtor a ser decodificado pelo leitor/receptor. Esse, por sua vez, se limita a decodificar a mensagem sem se preocupar com o não-dito, com aquilo que o texto não explicitou.

Com o advento, porém, da Linguística Textual, oponente da Linguística Estrutural, foi-se além dos limites da frase e foram introduzido o sujeito e a situação da comunicação em seus estudos sobre a leitura e a produção textual. Em outras palavras, o texto passou, então, a ser estudado dentro do seu contexto de produção, e a ser compreendido, não como algo acabado, mas como um processo resultante de operações sociocomunicativas.

Com o surgimento dessa nova ideia de leitura, o foco passa do texto para o leitor, cujas experiências de vida são mais importantes que os dados do texto. Assume, portanto, o leitor, um papel ativo, já que é ele próprio quem atribui significado ao texto, valendo-se, para tanto, de uma quantidade significativa de informações e ideias, isto é, de seu conhecimento de mundo.

Para esse modelo interativo, a leitura é um processo cognitivo e social, uma vez que, durante a leitura, o leitor faz previsões sobre o texto com base em seus conhecimentos prévios e checa as informações ali contidas, confirmando ou rejeitando suas previsões. Desse modo, o significado não se encontra no texto nem na mente do leitor, como nos modelos anteriores, ele é alcançado através da interação entre o leitor e o autor por meio do texto. Como afirma Koch (2001, p. 21),

a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem, em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para a partir daí, chegar a uma síntese. Também da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses.

Assim, quando a língua passa a ser vista como forma de ação ou interação e o sujeito como entidade psicossocial, que se constitui na sua relação com o outro, o texto é concebido como o próprio lugar da interação, que traz em si toda uma gama de implícitos revelados pelo conhecimento do contexto sociocognitivo dos interlocutores (leitor/texto), que aqui são vistos como sujeitos ativos, que constroem e são construídos pelo texto. Analisado dessa forma, o texto é tomado como um sistema de significado aberto, que dá margem a uma multiplicidade de sentidos, construídos no momento da interação autor/texto/leitor.

Devido a sua complexidade, o processo de leitura não pode, contudo, ser reduzido tão somente ao resultado da interação

leitor/texto, como tão bem enfatiza Martins (1992, p. 34): “reduzir, porém, a dinâmica do processo de leitura ao resultado da interação leitor/texto é reduzi-la consideravelmente, a ponto de provocar equívocos como pensar que um leitor lendo um mesmo texto, não importa quantas vezes, sempre realizará uma mesma leitura”.

Dessa maneira, em decorrência dessa complexidade, os leitores devem sempre considerar todos os recursos técnicos e cognitivos que podem ser desenvolvidos para que a leitura seja produtiva, pois ela não se esgota no momento em que se lê. Logo, a leitura a ser considerada aqui, vai além de simples decodificação.

2 O QUE É LEITURA?

Antes de tratarmos do conceito de leitura e sua amplitude, serão apresentados alguns conceitos sobre o texto e suas características. Segundo Costa Val (1991), o texto ou discurso pode ser definido como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal. É, portanto, uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jugo de atuação sócio-comunicativa.

Para Fávero e Koch (2000, p. 25), o termo texto pode ter duas acepções:

Texto em *sentido amplo*, designando toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema, etc.); e, em se tratando de linguagem verbal, temos o *discurso*, a atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação.

Finalmente, um texto se caracteriza como tal, por sua unidade formal, material. Desse modo, seus constituintes linguísticos devem ser integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso. Segundo Koch (2001), um texto será bem compreendido se avaliado sob três aspectos:

- a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;
- b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência;
- c) o formal, que diz respeito à sua coesão.

O texto, porém, não é apenas produto, mas significação. Assim, o leitor não apenas apreende o sentido que está no texto, enquanto texto, mas atribui sentidos a ele (cria, faz associações), compreende-o. A leitura, portanto, é o momento crítico da constituição de um texto, um momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que, nele, se desencadeia o processo de significação.

O conceito de leitura, por sua vez, também é amplo e passa pela decodificação até a leitura compreensiva; esse processo é complexo e abrange várias operações. Por causa da complexidade que envolve esse assunto, serão apresentadas algumas definições de leitura.

Para Leffa (1996), ler é extrair significado do texto, isto é, atribuir sentido ao texto, enquanto que a compreensão é o resultado do ato da leitura. O autor ressalta ainda que o valor da leitura só pode ser medido depois que a mesma terminou. Em outras palavras, a ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão.

Quando o autor afirma que ler é extrair significado do texto, devemos entender que isso não significa transferir o conteúdo do texto para o leitor, mas que esse se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto. Na verdade, o texto não possui

um único conteúdo, mas pode refletir vários conteúdos, assim como vários textos podem também refletir um só conteúdo.

A aceção de que ler é atribuir significado ao texto põe a origem do significado não nele, mas no leitor; a qualidade do ato de leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. Nesse caso, dois elementos distintos, leitor e texto, reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão.

Segundo Solé (1998, p. 23), “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a língua escrita. Nessa compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, com suas expectativas e conhecimentos prévios”. Ler, portanto, não se resume a observar um texto como um produto final, cujo sentido, às vezes, supostamente “oculto”, seja passível de ser apreendido em sua totalidade. “Tampouco é objeto plano que progride em sua extensão [...]”, segundo Orlandi (1999, p. 39), que sustenta ainda ser “preciso considerar que se o texto tem início, meio e fim, o discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Não há, desse modo, começo absoluto nem final” (idem).

Analogicamente, para Martins (1992, p. 23), “ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outrem”. O ato de ler corresponde, desse modo, ao processo de apreensão da realidade que cerca o indivíduo. Essa realidade se revela ao leitor através de variadas linguagens. Portanto, o ato de ler não diz respeito à apreensão da realidade somente através da leitura do texto escrito: é a interpretação do pensamento expresso por símbolos da escrita com a vivência e a afetividade do leitor. Ler o mundo é assumir-se como sujeito da própria história. Em outras palavras, ter consciência dos processos que interferem na sua existência como ser social e político. Assim, o indivíduo só é capaz de fazer uma leitura permanente do mundo, quando consegue captar as

revelações do dinamismo desse mundo para nele interferir e atuar, sentindo-se, então, motivado para a leitura da palavra e, conseqüentemente (ou a partir daí), para a leitura do mundo, como afirma Freire (1994, p. 20):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

De conformidade com Freire, Martins (1992) afirma que a necessidade de ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na cultura em particular, pois estamos presos a um conceito de cultura intimamente ligado à produção escrita, geralmente proveniente do trabalho de letrados. Portanto, para isso é preciso considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem.

Assim também Smith (2003) defende a leitura como sendo um procedimento no qual o leitor atua com uma aptidão que não está sujeita essencialmente à sua competência de decifrar sinais, mas sim à sua capacidade de dar significado a eles, compreendê-los. Nessa visão, a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, isto é, deixa de ser um mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto em que atua passa a ter considerável influência em seu desempenho na leitura. Assim, a leitura se realiza a partir da interação do leitor com o objeto lido. Esse diálogo se referencia através do tempo, do espaço, de uma situação e é desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor, como tão bem analisa Solé (1998), quando

afirma que os bons leitores não são necessariamente os que compreendem mais e melhor o texto, mas aqueles que sentem prazer na leitura. Ainda segundo a autora, o bom leitor tem a capacidade intrínseca de desfrutar de uma leitura, mas, para isso, precisa de estratégias específicas que o levem a essa dimensão. No caso específico da escola, cabe ao professor propiciar aos seus alunos momentos de leitura prazerosa, com as estratégias específicas e sem a cobrança que se costuma fazer: ler pelo simples prazer da leitura e, como resultado, entender para que serve a leitura.

3 PARA QUE SERVE A LEITURA?

Martins (1992) afirma que, para a leitura ser compreendida e se efetivar verdadeiramente, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Acrescentem-se aí as exigências, percalços, estímulos e recompensas do mundo externo.

Assim como para Solé (1998), a leitura na escola é objeto de conhecimento, ou seja, aprende-se a ler, mas raramente se discute a leitura como recurso para se adquirir novos conhecimentos. Ressalta ainda a autora que se aprende a ler, mas pouco se reflete sobre o ler para aprender. O que antes era tomado como uma decorrência “automática” – domínio dos códigos de leitura e competência leitora – exames como o PISA² (Programa

² Para a avaliação dos níveis de leitura, os alunos devem realizar uma ampla gama de tarefas com diferentes tipos de textos. As tarefas abrangem desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características.

Internacional de Avaliação de Alunos) comprovam ser essa uma concepção totalmente equivocada.

Como se pode ver, a leitura é um dos instrumentos essenciais para que o indivíduo construa seu conhecimento e exerça sua cidadania. Indubitavelmente, ela amplia o entendimento de mundo do leitor, propicia o acesso à informação com autonomia, permite o exercício da fantasia e da imaginação e estimula a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. Além disso, a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático de linguagem e da personalidade, pois trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem.

O domínio da leitura, portanto, é essencial para se obter sucesso na escola, na sociedade, na vida, sendo necessário na maior parte das situações cotidianas. A competência em leitura envolve um conjunto de habilidades que incluem, entre outras, a capacidade de o leitor: criar suas próprias estratégias de compreensão, adequando-as às características do texto; construir significado e identificar as estruturas que compõem um texto, dentre elas, a macroestrutura, a microestrutura e a superestrutura³; estabelecer uma rede de relações entre enunciados, organizando as informações que compõem as diferentes partes do material; realizar inferências, localizar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente a informação.

³ Segundo Kleiman (2004), microestrutura refere-se à simples identificação das ideias expressas no texto. A superestrutura está relacionada com a determinação das ideias principais do texto. E a macroestrutura relaciona-se com a análise da estrutura característica de um texto.

4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Os objetivos que o leitor traça ao fazer uma leitura determinarão quais estratégias utilizará para a concretização dos seus objetivos, isto é, a leitura está intrinsecamente ligada aos objetivos estabelecidos. Como ressalta Solé (1998, p. 41), “[...] não é a mesma coisa ler para ver se interessa continuar lendo e ler quando procuramos uma informação muito determinada, ou quando precisamos formar uma ideia global do conteúdo para transmiti-la a outra pessoa”.

As estratégias de leitura de ordem cognitiva ou metacognitiva são usadas pelo leitor para conseguir um bom entendimento do texto. A primeira tem a função de permitir ou facilitar o processamento textual, seja em termos de produção ou compreensão sem a intenção do agente; ao passo que a segunda envolve a reflexão do leitor sobre o próprio processo de compreensão a partir de predição, seleção e inferências. Smith (2003) define o termo metacognição como o pensamento acerca de nossos próprios pensamentos. As estratégias metalinguísticas são atividades que têm funções planejadora e avaliadora. Por estratégias de leitura cognitiva entende-se a execução de um cálculo mental por parte dos interlocutores.

Assim, quando o leitor se propõe a alcançar determinados objetivos por meio da leitura, ele, mesmo inconscientemente, estabelece estratégias cognitivas que lhe permitem compreender o que está sendo lido. Uma dessas estratégias, segundo Smith, é o controle da compreensão, requisito essencial para ler eficazmente, que nos põe em estado de alerta quando alguma mensagem do texto não é compreendida, tornando a leitura improdutiva.

As estratégias utilizadas durante a leitura, responsáveis por sua compreensão, são, segundo Solé (1998), as seguintes:

- Formular previsões sobre o texto a ser lido;
- Formular perguntas sobre o que foi lido;
- Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto;
- Resumir as ideias do texto.

Considerando esses aspectos, o ensino de estratégias de leitura abre novas perspectivas para a eficácia do ato de ler, possibilitando ao leitor ultrapassar as dificuldades pessoais e ambientais de forma a obter um maior sucesso. Essas estratégias podem e devem ser ensinadas nas séries iniciais do ensino fundamental, pois se isso realmente se efetivar nas séries subsequentes, o aluno provavelmente terá maior facilidade e, conseqüentemente, melhor desempenho na leitura, como objetiva e designa o PISA. A escola, entretanto, na maioria das vezes, apresenta um ensino massificado da sua política educacional e não privilegia as necessidades do sujeito. Assim sendo, os alunos não sabem ler, não produzem e, em decorrência disso, constituem uma massa amorfa e passiva, resultado do trabalho de professores que não leem, fechando-se, assim, o círculo vicioso de uma educação alienante. Por outro lado, quando o professor exerce um papel de grande importância, propiciando, ao seu aluno, não somente a aprendizagem em leitura, mas também propondo modelos técnicos e procedimentos que proporcionem a compreensão da leitura, essa realidade de alienação e repetição pode romper-se e dar início a uma nova fase na forma de se fazer educação em nosso país.

Dessa maneira, para o leitor, o objetivo da leitura é, então, alcançar a compreensão do texto. No entanto, essa compreensão deve ser avaliada, levando-se em conta os objetivos estabelecidos pelo próprio leitor, variando os propósitos da mesma forma que as abordagens do texto. Dessa forma, o leitor consciente prepara um caminho atuante e seguro a fim de construir sentido para aquilo que lhe é apresentado como texto.

5 O TEXTO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

É um equívoco acreditar que um texto é um objeto sempre pronto para ser inteiramente apreendido por alguém. Encará-lo dessa forma é ver na figura do leitor um ser passivo que, simplesmente, se conforma em decodificar a sequência de palavras que está à sua frente. O leitor nunca é passivo, pois, diante do que lê ou do que ouve, constrói uma interlocução permanentemente viva, mesmo que isso se dê sem manifestação verbal explícita: concorda, discorda, faz acréscimos, aponta outras direções, censura, polemiza, corrige rumos, enfim, o leitor é um ser atuante na construção de sentido de um dado texto.

Assim sendo, o homem, a todo o momento, está produzindo e interpretando sentidos, visto que ele está fadado a interpretar, a atribuir sentidos aos textos e, conseqüentemente, à vida. Dessa forma, não se pode ignorar o fato de que aquele que souber usar a linguagem para criar efeitos de sentido, bem como compreender o que é produzido, terá melhores condições de ocupar determinados lugares sociais, construir discursos, garantir participação social e conquistar o direito de falar e escrever.

Smith (2003) salienta que, para leitores experientes, o significado de uma sequência de palavras tem prioridade, pois este lhes facilita a identificação de palavras individuais com uma quantidade relativamente menor de informação visual. Para leitores iniciantes, porém, as palavras escritas podem ser entendidas sem serem precisamente identificadas. Ou seja, em ambos os casos os aspectos da identificação do sentido ocorrem simultaneamente.

Sob o mesmo ponto de vista, Kleiman (1999, p. 65) afirma que a compreensão textual passa a ser uma atividade recíproca e complexa na construção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e em sua organização, demandando a mobilização de um extenso

conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. O sentido de um texto é, portanto, construído na interação entre seus interlocutores. Koch (2003, p. 18-19), por sua vez, afirma que, para a concretização dessa construção de sentidos, o leitor

[...] mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido [...] O processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente – entre produtor e interpretador.

Outrossim, Orlandi (1998) afirma que as relações de sentido se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer; e entre o que ele diz e o que os outros textos dizem. Os sentidos, portanto, que podem ser lidos em um texto, não estão ali, mas na sua relação com outros textos, e estão determinados pela posição que ocupam aqueles que o produzem (autor/leitor). Dessa maneira, depreendemos que os sentidos do texto estão sujeitos à sua relação com outros textos e é essa relação de dependência que ajudará o leitor na compreensão de suas leituras.

Conforme Solé (1998, p. 70), porém, quando se tem uma aptidão razoável para a decodificação, a compreensão ocorre, mas somente se forem observadas três condições:

[...] a) da clareza e coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade ou conhecimentos de sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna; b) do grau em que o conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto; c) das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê.

Koch (2001), analogamente, ressalta que as estratégias cognitivas de leitura pressupõem a compreensão da coesão e coerência textuais na construção dos sentidos no texto. Ainda

segundo a autora, a inferência é também considerada uma estratégia, pois é por meio dela que o leitor constrói uma ligação entre os segmentos textuais e/ou entre informação explícita e não explicitada, partindo da informação trazida por ele e, levando também, em conta, o contexto. O leitor realiza essa estratégia inconscientemente a fim de atingir seu objetivo na leitura.

Além dessas relações, alguns fatores cognitivos, interferem na compreensão e, conseqüentemente na interação leitor/texto. Beaugrande (apud CASTRO NERY, 2004) propõe uma tipologia de conceitos e relações em que usa a estratégia de construção de redes semânticas. Para o autor, se, por um lado, o receptor encontra no texto elementos que lhe possibilitam recorrer aos modelos cognitivos e apreender o sentido, por outro, existem textos construídos com o objetivo de serem não determinados.

Em síntese, a imputação de sentidos a um texto varia extensamente, podendo ir de uma leitura parafrástica, caracterizada pelo reconhecimento de um sentido que se supõe ser o do texto, até uma leitura polissêmica⁴ que atribui múltiplos sentidos ao texto. Como ressalta Orlandi (1999, p. 12), “ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação (baseada na intencionalidade), a leitura (compreensão) também é regulada”. A autora, baseada na aceitabilidade, retoma afirmando que:

[...] só a referência à história permite que se diga, de uma leitura, se ela compreendeu menos ou mais do que ‘devia’. Porque, sem dúvida, na multiplicidade de sentidos possíveis atribuíveis a um texto,

⁴ Segundo Orlandi (1987, p. 201-2), leitura parafrástica é o reconhecimento ou reprodução de um sentido supostamente dado pelo autor do texto, é o espaço da retomada e das reformulações de enunciados. A leitura polissêmica é a atribuição de múltiplos sentidos ao texto, pois abre espaço para a pluralidade dos sentidos.

há uma determinação histórica que faz com que só alguns sentidos sejam 'lidos' e outros não.

Assim, o sentido não existe em si, mas está determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que o texto é produzido. Esse muda de sentido segundo as posições daqueles que o emprega.

Segundo Trevisan (1992, p. 24),

é o conhecimento de mundo que possibilita ao leitor construir o mundo textual, o qual consiste na configuração de conceitos e relações subjacentes ao texto, mas especialmente, constitui uma representação do mundo pelo texto. Essa representação, no entanto, dificilmente corresponderá ao mundo real, uma vez que depende da visão pessoal, das crenças, dos interesses dos usuários.

Portanto, para a compreensão daquilo que lhe é apresentado, o leitor necessita fundamentalmente dos conhecimentos prévios a respeito dos elementos linguísticos presentes nos enunciados, que funcionam como pistas para que, através da ativação desses conhecimentos, o leitor possa captar o sentido do texto, estabelecendo, assim, uma relação entre o linguístico e o cognitivo, sem deixar de considerar o contexto em que ambos estão inseridos, uma vez que eles também interferem e influenciam na apreensão do sentido propagado pelo texto. Portanto, o texto somente pode ser compreendido, se o leitor estiver apto e levar em consideração todos os meandros que o compõem, para que ambos, leitor e leitura (texto) interajam formando um só, enquanto dois.

6 A LEITURA ENQUANTO PROCESSO INTERACIONAL

Kleiman (1999) argumenta que, para que haja compreensão, o leitor aciona o seu conhecimento prévio e, por isso, a leitura

é considerada um processo interativo. O conhecimento prévio envolve o conhecimento linguístico (conhecimento semântico e sintático), o conhecimento textual (reconhecimento de marcas narrativas, descritivas, argumentativas), e o conhecimento de mundo (conhecimentos culturais, sociais e individuais). Nesse último, temos os esquemas que determinam as expectativas sobre a ordem natural das coisas.

Nesse sentido, a leitura da palavra escrita só se realiza e se reproduz, quando interage com o espaço em que o homem se sente sujeito, ou seja, quando existe uma estreita relação entre o trabalho e o contexto de que esse homem participa. Ler, então, é o resultado da tensão entre leitor e texto escrito, um esforço de comunicação entre o autor, que elaborou e escreveu seu pensamento, e o leitor, que se interessou e leu o texto. A leitura é, portanto, um processo de comunicação entre leitor e autor mediado pelo texto. O encontro com o autor, que está ausente, dá-se através de sua palavra escrita. Consequentemente, compreender o jogo de palavras escritas pelo autor é compreender o significado do texto. Percebemos, portanto, que o leitor é atuante e imprescindível, estando presente em todas as etapas do processo.

Nesse sentido, Kleiman (1999, p. 65) postula que “[...] o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca essencialmente, a adesão do leitor”.

Enfim, o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. O sentido de um texto é, portanto, construído na

interação texto-leitor ou texto-co-enunciadores e não algo que preexista a essa interação. Desse modo, a leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de criticidade aguçada, que, em um movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite a buscar as intenções do autor, mas construa a significação global do texto, percorrendo as pistas e as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites de um texto e incorporá-lo ao seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Nesse sentido, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico ou real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a leitura que permite a inclusão do homem em um universo privilegiado, pois é através do convívio com o texto que ele extrai, não só uma forma de compreensão do mundo, mas principalmente, coopera com seu próprio desenvolvimento.

É através da leitura que o leitor passa a compreender o mundo que o cerca, e esse processo não é passivo, mas primordialmente interativo, no qual o ele deve considerar além dos objetivos do autor, os seus próprios, para que possa, então, construir o seu sentido para o texto.

No modelo interativo de leitura, essa passa a ser um processo cognitivo e social, já que, na sua consecução, o leitor faz previsões sobre o texto com base em seus conhecimentos prévios e checka as informações contidas nele, confirmando ou rejeitando suas previsões. Desse modo, o significado não se encontra no

texto nem na mente do leitor, como em modelos anteriores; ele é alcançado através da interação entre o leitor e o autor por meio do texto.

Esse processo de compreensão da leitura requer estratégias que auxiliem o leitor na aquisição do sentido do texto, além de outros procedimentos cognitivos, pois ele precisa trazer à tona informações, conhecimentos, situações novas, entre diversos outros elementos, para daí, como leitor atento que deve ser, atribuir sentido ao que está sendo lido.

Enfim, é fato incontestável que a leitura se constitui em uma das maiores conquistas da humanidade. Por ela, o ser humano não só absorve o conhecimento, como pode transformá-lo em um processo de aperfeiçoamento contínuo. A aprendizagem da leitura possibilita a emancipação humana e a assimilação dos valores da sociedade. A leitura é, assim, um processo, ao mesmo tempo, natural e complexo. Natural, pois faz parte da natureza do homem ler o mundo que o cerca, antes mesmo de ler vocábulos. Complexo, pois a leitura envolve uma série de fatores, além do econômico, social, cultural, mas também aqueles que permeiam a formação educacional. Embora natural, o leitor necessita de um nível de conhecimento desenvolvido, para que, ao longo da(s) leitura(s), possa dar conta da complexidade desse processo e ultrapassar as barreiras que essa complexidade impõe.

REFERÊNCIAS

CASTRO NERY, Siomara. **Ensino de leitura em aulas de Língua Portuguesa:** proposta de atividades para o 4º ciclo do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), PUC-SP, 2004.

COSTA VAL, Maria da G. Repensando a textualidade. Fórum de estudos linguísticos. **Anais... IV** Instituto de Letras da UERJ. 21/10/1999 (conferência). Disponível em: <<http://www.bbs.meta-link.com.br/~lcoscarelli/costavalrepensando.doc>> Acesso em: 25 maio 2007.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. **Linguística Textual: uma introdução**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra- Luzzatto, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999. Coleção Passando a Limpo.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Deise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

TREVISAN, Eunice M. C. **Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1992.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A CONCEPÇÃO DE LEITURA DEMONSTRADA NAS ATIVIDADES DE “ESTUDO DE TEXTO”

RESUMO

Este trabalho pretende ampliar as discussões ligadas à compreensão/interpretação da leitura, a partir da questão: Qual é (ou quais são) a(s) concepção(ões) de leitura demonstrada(s) pelo(a) professor(a) nas atividades de “estudo de texto”? Por ser a atividade de “estudo de texto” uma ferramenta muito utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, foram feitas algumas considerações sobre o processo de elaboração e construção de sentido do texto a partir dessa prática. O estudo mostrou que, na maioria das vezes, a leitura fica apenas no âmbito da decodificação, comprometendo o entendimento global do texto. Desse modo, a concepção de leitura interacionista se apresenta como um caminho possível para que o(a) leitor(a) coparticipe do processo de construção de sentido e não apenas decodifique o que foi lido. Para Kato (1987), o leitor ideal é aquele que consegue estabelecer relação entre os dados do texto e os conhecimentos prévios socialmente construídos.

Palavras-chave: Leitura. Texto. Construção do Sentido.

A CONCEPÇÃO DE LEITURA DEMONSTRADA NAS ATIVIDADES DE “ESTUDO DE TEXTO”

*Mônica Franco de Santana Oliveira
Arlete Vieira dos Silva¹*

INTRODUÇÃO

O relativo insucesso frente ao ato de ler permeia todas as disciplinas do currículo escolar e apresenta-se como tema de grande abrangência e importância social. Assim, o presente trabalho pretende ampliar os conhecimentos e a reflexão e/ou discussão no ambiente escolar sobre a concepção de leitura demonstrada nas atividades de “estudo de texto” e, dessa forma, contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A escolha por esse tema se deu por ser a leitura uma das grandes dificuldades demonstradas no desempenho dos(as) alunos(as) no processo ensino-aprendizagem, em que, na maioria das vezes, a compreensão da leitura fica apenas no âmbito da decodificação, comprometendo o rendimento em todas as disciplinas.

Sendo a leitura via de acesso à aprendizagem dentro e fora da escola, existe a preocupação com a formação de leitores autônomos que possam atuar decisivamente na sociedade leitora. Para tanto, faz-se necessária uma prática mais efetiva nas escolas, para minimizar as dificuldades em que se “esbarra” a leitura nas salas de aula do ensino fundamental, principalmente nas escolas públicas.

¹ Profa. Orientadora. Mestra em Ciência da Educação pela Universidade de Pelotas, RS e Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA.

A ausência de leitores críticos nas salas de aula pode revelar nuances de uma política excludente, pois a leitura também é um instrumento de cidadania e, ao mesmo tempo, de conquista social (SOARES, 1999). É nesse contexto que a investigação pedagógica faz-se indispensável, pois, através dela, os(as) professores(as) têm oportunidade de refletir e ressignificar suas posturas frente ao insucesso ou baixo rendimento dos trabalhos desenvolvidos nas salas de aula.

É por meio da leitura que se pode criar um mundo de referências, e a escola não pode negar essa função. O rendimento das práticas de leitura certamente criará leitores mais críticos e autônomos, que utilizem com desembaraço a leitura nas diversas situações de sua vida prática.

Considerando as atividades de “estudo de texto”² como instrumento importante para a construção do seu sentido, este trabalho pretende analisar qual concepção é (ou quais são) demonstrada(s) nas atividades de “estudo de texto”. Uma vez que, os leitores formados nas salas de aula estão muito presos ou muito distanciados dos textos lidos, esta pesquisa pretende responder a duas questões:

- O professor, ao elaborar as atividades de “estudo de texto”, sabe qual é a concepção de leitura que utiliza?
- As atividades de “estudo de texto” servem para resgatar as informações objetivas ou (re)construir o sentido do texto lido?

O trabalho foi realizado a partir de dez atividades de “estudo de texto” recolhidas nas turmas de 8ª série das escolas da rede

² Optou-se por usar o termo “estudo de texto” para designar a atividade de construção de sentido do texto sem diferenciar “compreensão” de “interpretação”.

pública de ensino. O critério na escolha da 8ª série se deu por entender-se que, por se tratar da última série do ciclo, se teria uma visão mais concreta do desenvolvimento dos(as) alunos (as) nessa atividade, haja vista que as atividades de “estudo de texto” são trabalhadas desde as séries iniciais, sendo que a 8ª série exige do professor de Língua Portuguesa maior elaboração e, conseqüentemente, maiores possibilidades de analisar sua concepção de leitura – objeto de análise deste trabalho.

Serão apresentadas algumas concepções de leitura recorrendo, para tanto, a Soares (1997; 2004), Kleiman (2004), Freire (2001; 2006), Kato (1995) e Solé (1998).

A abordagem recairá na forma como o professor constrói o sentido do texto através das atividades de “estudo de texto” e de que forma são elaboradas as perguntas para verificar se houve ou não a compreensão/interpretação do que foi lido, à luz dos autores Marcuschi (1996) e Menegassi (1998).

Nas considerações finais, serão retomados os objetivos desta pesquisa e uma reflexão quanto será feita aos resultados observados, apresentando algumas sugestões para a melhor utilização das atividades de “estudo de texto” nas práticas de leitura em sala de aula.

1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura tem sido um dos principais instrumentos do pensamento crítico e, para tanto, supõe um leitor que atenda a essa expectativa. O papel da escola é justamente formar um indivíduo capaz de interferir nos textos e, através deles, no mundo (FREIRE, 1982).

Segundo esse autor, desenvolver o pensamento crítico constitui-se um dos pressupostos para concretizar o ato de ler, e que será sempre mediatizado, inicialmente, pela leitura.

Existem diferentes concepções de leitura, por isso discorre-se, de forma resumida, sobre as principais ideias dos autores citados neste trabalho. Entretanto, é preciso considerar, inicialmente, a concepção de letramento, já que a leitura é vista como prática social. O processo de letramento é constituído por práticas e eventos relacionados ao seu uso na sociedade, onde a leitura e a escrita realizadas pelos alunos são orientadas, dentro e fora da escola, como práticas sociais (SOARES, 2004).

É importante considerar também as contribuições de Bakhtin para o entendimento do dialogismo, que, segundo ele, é o princípio constitutivo da linguagem. Dessa forma, os interlocutores e também os discursos “dialogam” o tempo todo. A ideia de um discurso, atravessado todo o tempo alheio, que traz no seu interior o outro, é um dos principais pontos do pensamento de Mikhail Bakhtin e o fundamento da sua concepção dialógica da linguagem (BRAIT, 1997).

Na concepção estruturalista ou decodificadora (KLEIMAN, 2004), muito utilizada nas escolas, o papel do leitor fica restrito ao resgate das informações superficiais do texto, ou seja, às informações explícitas que ele traz. A leitura dessa forma é tratada como um trabalho puramente de tradução de letras e sons, partindo de palavras, de frases, até chegar ao sentido do texto como um todo (*processo de informação ascendente ou bottom-up*). Muitas vezes, o aluno oriundo dessa prática, não consegue estabelecer as relações de sentido presentes no texto, ficando somente no plano da decodificação. Isso acarreta ao leitor uma postura de “repetição” das ideias do autor. Sob esse prisma, o texto é visto como uma obra pronta, com pouca ou nenhuma participação do leitor no processo de construção do sentido. É uma atividade mecânica que reforça a passividade do leitor, dando maior ênfase ao texto e às ideias do autor e, ou do professor. É uma prática “empobrecedora”, pois não oportuniza mudança de visão de mundo.

Em sentido contrário, encontra-se a concepção de leitura psicolinguística, que tem como tônica, o leitor e as suas experiências. Nessa concepção, o conhecimento prévio do leitor é priorizado para se chegar à compreensão do texto lido. Para Kato (1995, p. 50), o processo é definido como “[...] uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma”.

A autora classifica os três tipos de leitores: o leitor analisador, o leitor construtor e o leitor construtor-analisador. O primeiro é dependente do texto e somente consegue fazer uma leitura linear das informações presentes no texto, partindo de pequenas partes para o todo significativo (*bottom-up*). O segundo privilegia apenas o leitor, suas experiências e vivências, sem, contudo, articular as informações textuais. Segundo essa concepção, o leitor tem uma postura de autonomia diante do texto, pois é ele o responsável pela construção do sentido, utilizando “excessos de adivinhações” (*top-down*). E o terceiro seria o leitor ideal, aquele que, buscando os dados textuais e os conhecimentos prévios, consegue promover uma interação entre leitor e texto, compreendendo o que foi lido. A autora considera que:

Uma concepção de leitura na qual os processos ascendentes e descendentes aparecem como duas possibilidades complementares, isto é, se a leitura for vista como uma interação entre leitor e texto, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados lingüísticos, que teriam, entre outras, a função restritiva em relação ao uso excessivo de predições (KATO, 1995, p. 67).

Retomando Kleiman (2004, p. 10), a leitura é uma “prática social que remete a outros textos e outras leituras”. Dessa forma, todas as vezes que se lê algo relaciona a conhecimentos que já estão internalizados (conhecimentos prévios). A partir de elementos textuais, o leitor chega a novos conhecimentos.

Para Isabel Solé (1998, p. 116), a leitura é como “um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto”. Nesse sentido, a leitura deve colaborar para que o leitor seja ativo e consiga compreender aquilo que está sendo lido.

A concepção de leitura segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 70), passa necessariamente por um leitor que:

[...] sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Este documento fundamenta-se basicamente nas concepções acima citadas (Kleiman e Solé), principalmente por descrever o texto como prática social e pelo caráter ativo demonstrado pelo leitor na compreensão dos textos lidos.

Na mesma linha, Coracini (1995, p. 15) concebe o ato de ler como um “processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos”. Ou seja, a compreensão perpassa pelas condições históricas e sociais.

Há que se considerar, ainda, a concepção, na qual o leitor é capaz de estabelecer relações entre o mundo e as leituras realizadas, compreendendo e interagindo com as intenções comunicativas presentes nos textos (GERALDI, 2002).

Nessa perspectiva, por entender-se que tal concepção atende melhor à função de leitor proficiente que desejamos formar nas nossas escolas é que a adotaremos neste trabalho como o “modelo ideal”.

Vários conceitos sinalizam concepções discursivas de leitura, nas quais os processos ascendentes e descendentes se completam, ou seja, a leitura como uma interação entre o texto e o leitor. Aliar os objetivos e as estratégias de leitura para que o leitor coparticipe da (re)construção é o maior desafio para as atividades de “estudo de texto” promovidas nas salas de aula.

2 ESTUDO DE TEXTO: A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

É notório que o processo de elaboração das atividades de “estudo de texto” quase sempre é apoiado nos livros didáticos e a maioria das atividades apresentam sequências padronizadas para avaliar a compreensão/ interpretação do texto lido pelo aluno.

As atividades de “estudo de texto” deveriam ser elaboradas (ou parte delas) pelos professores, mas, infelizmente, por falta de tempo, preparo ou orientação, as questões são “copiadas” (algumas na íntegra) dos livros didáticos. Nesse caso, as perguntas e as respostas atendem às expectativas dos autores, sem muita ou nenhuma contribuição dos professores e dos alunos no processo de construção de sentido do texto (MARCUSCHI, 1996).

Segundo o autor, a maioria dos livros didáticos concebe a língua como um código ou um sistema de sinais fechado, fora da realidade dos falantes. Dessa forma, ao tomar tal postura, o professor não leva em consideração o caráter dialógico da língua, nem os conhecimentos prévios do aluno. A língua é um mecanismo aberto e, por essa razão, jamais pode ser analisada apenas sob seu aspecto decodificador, ou seja, “de um sentido único presente no texto”. Por isso, é necessário aprofundar as questões para que o aluno compreenda/interprete o que foi lido sob vários aspectos ou pontos de vista. Alguns exemplos dessas

questões são: “Onde aconteceu o fato?”, “Quem são os personagens principais?” ou “Quando ocorreu?”. Essas questões que são facilmente identificadas no texto, transformam a atividade em algo desinteressante, pois não oferecem condições para compreensão/interpretação, mas apenas localização.

O trabalho desenvolvido nas escolas deve primar pela inserção do aluno no contexto. Em outras palavras, é preciso promover a interação texto/autor/leitor para que haja a construção do sentido do escrito. A leitura crítica provoca o leitor, construindo muitas possibilidades. Isto é, de uma leitura é possível extrair vários sentidos. É preciso relacionar a visão de mundo do autor à visão histórica.

Outro aspecto relevante para a compreensão/interpretação do texto é salientar o objetivo de cada leitura (SOLÉ, 1998), pois foram desenvolvidos diferentes mecanismos mentais para diferentes leituras realizadas, a saber: leitura para encontrar dados, para seguir instruções, para aprofundar ideias, como entretenimento, enfim, cada leitura deve ter seu objetivo explicitado pelo professor para facilitar o processo de aquisição do conhecimento. Os PCNs reforçam essa ideia, quando dizem que “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal” (BRASIL, 1997).

Para Menagassi (1995, p. 90), “o professor não explora questões interpretativas por não saber fazê-lo, pois sua interpretação quase sempre é dirigida e única”. Levando em consideração que o estudo teórico da leitura é relativamente recente e muitos professores não tiveram a oportunidade de se embasar teoricamente nessa área, o insucesso pode ser atribuído também ao professor. Mas, também, a estrutura educacional que não favorece a formação de leitores, como: bibliotecas públicas e acesso difícil a livros e revistas que tanto contribuem para a formação de leitores dentro e fora das escolas.

Apesar de inúmeras pesquisas e livros sobre leitura, ainda nos deparamos com procedimentos considerados mecânicos, que não contribuem para a construção de sentido da leitura. Geraldi (2002, p. 90) enfatiza que “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análises de textos”.

Na verdade, as atividades de “estudo de texto”, quando bem elaboradas, são instrumentos valiosos para o trabalho docente. Mas elas precisam ser reavaliadas pelos professores e amplamente discutidas com os alunos para que atendam melhor ao perfil de leitor que se deseja formar nas escolas.

Enfim, o trabalho de construção de sentido do texto depende, em grande parte, do aprofundamento teórico sobre leitura e da formação leitora do professor, para que a compreensão/interpretação ultrapasse o âmbito da decodificação e permita que o leitor interaja com as intenções presentes no texto e faça suas inferências, (re)construindo, assim, o sentido do que foi lido.

3 AS ATIVIDADES DE “ESTUDO DE TEXTO” – CAMINHOS PERCORRIDOS

As atividades de “estudo de texto” ocupam grande espaço nas aulas de língua portuguesa, pois podem ser instrumentos avaliativos de compreensão/interpretação da leitura efetuada. Assim sendo, nessa perspectiva, o trabalho de elaboração das perguntas deve ser capaz de auxiliar o aluno na recuperação do(s) sentido(s) do texto apresentado e, não servir, apenas como exercício para localizar, transcrever ou copiar informações do texto. Marcuschi (1998, p. 64) afirma que:

A maioria absoluta dos exercícios de compreensão de texto dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são

sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma seqüência do texto.

Menegassi (1999) acredita que há certos padrões de perguntas avaliativas que pouco colaboram para a compreensão/interpretação do texto lido, e esse problema está centrado na dificuldade encontrada pelo professor na elaboração destas questões, porque ele está muito “apegado” aos modelos oferecidos pelos livros didáticos. Ele considera que

[...] assim, torna-se necessário um trabalho direcionado, inicialmente, à conscientização e construção do professor-leitor, para depois considerá-lo como um avaliador de leitura de seus alunos, uma vez que, para produzir perguntas de leitura, cujo objetivo seja mensurar o processo de construção de conhecimento em seus alunos, o professor, primeiro, deve conhecer o seu próprio processo de leitura [...].

Segundo esse autor, o professor precisa ser avaliado inicialmente e demonstrar claramente, na sua prática, sua concepção de leitura e, por meio de uma reflexão, posicionar-se frente ao seu papel na construção do conhecimento acerca da leitura.

Considerando, portanto, a proposta de identificar a concepção que educadores têm acerca da leitura e utilizando-se da análise do que era exigido, enquanto estudo de texto, este trabalho permitiu a observação de questões puramente ligadas à significação da palavra, tais como:

- *Substitua a palavra em destaque por um sinônimo/ O que sugerem no texto as palavras em destaque/ A expressão tal equivale à expressão/ A palavra que melhor substitui o termo grifado é.../ Que significado tem a palavra...*

A atividade apresentada reduz o trabalho de compreensão/interpretação ao simples ato de significação de palavras, sem

nenhuma participação reflexiva do leitor. Nesse sentido, o exercício é apenas uma atividade para reforçar os aspectos semânticos da língua. A exploração do texto resume-se ao trabalho de substituição de palavras sinônimas, e o restante da atividade acerca-se de questões relacionadas aos aspectos gramaticais da língua.

Outras questões são subjetivas, mas não têm relação com o texto apresentado:

- *Explique com suas palavras as frases a seguir retiradas do texto/ Na sua opinião/Você acha...*

Há um distanciamento da proposta de compreensão/interpretação, pois os leitores supervalorizam suas experiências sem relacioná-las ao texto. Tais questões se fundamentam exclusivamente nas experiências do leitor e não remetem a outras leituras. A leitura, no entanto, deve buscar no texto as várias possibilidades de sentidos.

Por outro lado, algumas questões sugerem uma participação maior do leitor, pois abrem possibilidade para o sujeito posicionar-se. Outras delas se baseiam em informações do texto:

- *Qual é a relação entre o eu que fala no conto e a mulher?/ Leia e indique fatos do cotidiano que mostram a ausência dela/ Relacione os possíveis motivos, na sua opinião, que teriam motivado tal atitude/ Escreva dois outros sentimentos que você percebe no texto.*

Observa-se que essas questões trazem elementos mais completos para a construção de sentido do texto, pois, aí, foram oferecidas condições de exercitar habilidades semânticas e inferências para o processo da compreensão/interpretação.

Questões subjetivas do tipo,

- *Faça um contraponto entre o texto lido e o texto discutido na sala/ Explique com suas palavras/ Justifique a sua resposta/ Compare o texto ao documentário exibido na aula.*

relacionadas com o conteúdo do texto, ajudam o leitor a argumentar, despertando a criticidade. Há uma tentativa de construção de sentido a partir dos elementos textuais e das experiências pessoais. O caráter dialógico é destacado e as questões apontam para a discursividade e trabalham com diferentes possibilidades de leitura, a citar:

- *Como você entendeu as declarações da terapeuta Priscilla Derdyk?/ Como você entendeu tal afirmação no contexto da matéria?*

À medida que são apresentadas questões que contam com a participação do leitor em consonância com o texto lido, torna-se possível avançar na formação de leitores capazes de construir sentido para o texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de “estudo de texto”, em grande parte, servem apenas como mero instrumento investigativo, mas não oportunizam ao aluno uma leitura significativa. O papel de mediador do professor mostra-se fundamental para o desenvolvimento da prática de leitura dos estudantes, pois, na maioria das vezes, é na figura do professor que o estudante encontra seu referencial de leitor. Torna-se necessário garantir, nas atividades de “estudo de texto”, a formação de leitores proficientes que atribuam sentido ao texto lido, sem ficar meramente no campo do parafrasear, daquilo que apresenta o texto em linhas explícitas.

Entretanto, o modelo de leitura seguido ainda em muitas escolas não prepara o leitor para resgatar as informações implícitas do texto, para a leitura nas “entrelinhas”, ao contrário, condiciona à repetição de ideias sugeridas pelos livros didáticos ou mesmo pelo ponto de vista do professor. Nota-se que tais atividades não atendem ao perfil de leitor que se pretende formar. O trabalho de leitura deve ser entendido como uma atividade discursiva com diferentes situações sócio-comunicativas, em que, com base nas informações trazidas pelo texto e nas suas experiências, o aluno consiga construir o sentido (KATO, 1987). É fundamental que o leitor seja capaz de estabelecer relações entre o mundo e as leituras realizadas, compreendendo e interagindo com as intenções comunicativas presentes nos textos.

Retomando a pergunta inicial deste trabalho: Qual é (ou quais são) a(s) concepção(ões) de leitura demonstrada(s) nas atividades de “estudo de texto”?, é possível verificar a existência de duas concepções teóricas de leitura: a primeira, focada na visão estruturalista da linguagem, em que o texto é o detentor do sentido, de modo que o leitor tem pouca participação na sua construção; nesse caso, a leitura é vista como um processo de decodificação; a segunda baseia-se nas informações do texto e nos conhecimentos prévios do leitor para a construção do sentido, permitindo uma abertura discursiva em que se processem as informações promovendo “diálogos” entre texto/leitor/autor.

O trabalho mostrou que, embora algumas atividades não ajudem no processo de construção de sentido do texto, pois centralizam as questões na decodificação e na significação, há questões que já caminham em direções mais discursivas, que envolvem conhecimentos outros. Segundo Geraldi (2002, p. 108), “em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por ela produzidos”. Assim, as atividades de “estudo de texto” trabalhadas nas escolas devem confrontar ideias, para que o leitor possa processar as

informações do texto e se posicionar enquanto sujeito da produção de sentido.

Dessa forma, concluímos que as leituras feitas pelos alunos, mesmo não sendo exatamente as pensadas pelo livro didático ou pelo professor, podem ser aceitas como “possíveis leituras” de acordo com o que o texto lido apresenta. E é na escola que esse processo de aquisição deve ser melhor estruturado para que os(as) alunos(as) passem de passivos “decodificadores” a sujeitos construtores de sentido dos textos apresentados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa:** quinta à oitava série. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Campinas: Mercado de Letras, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria & prática. Campinas: Pontes & Editora da UNICAMP, 2004.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção do sentido.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua.** Em aberto, Brasília, ano 16, n. 69 jan./mar., 1998.

MENEGASSI, José Renilson. Compreensão e interpretação no processo de leitura. **Revista UNIMAR**, Maringá (PR), v. 17, 1995, p. 85-94.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. São Paulo: Pontes, 2001.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE & Autêntica. 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A PRODUÇÃO ESCRITA SEGUNDO O PROJETO EDUCACIONAL PARA JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE ILHÉUS - BA

RESUMO

O presente trabalho é resultado de um estudo de caso do tipo etnográfico, tendo como objeto o Projeto Político-Pedagógico de Ilhéus – BA. Através da pesquisa, investigou-se como é configurada a atividade de produção textual na Educação de Jovens e Adultos do município, sob a ótica da cidadania e da autonomia sócio-político-cultural dos sujeitos, especialmente no período de escolarização. A metodologia desenvolvida apoiou-se nas abordagens teóricas que versam sobre a EJA, dentre outras, além do próprio Projeto, o qual foi confrontado com as três categorias de análise elencadas, acerca da produção de texto: há oportunidades de produções de texto? Qual o objetivo das produções escritas? Como é trabalhada a produção de texto? A partir da análise realizada, considerou-se que o Projeto apresenta uma proposta de qualidade para a EJA, em Ilhéus-BA, e sugere práticas pedagógicas que subsidiem o trabalho de produção textual, valorizando as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Produção de Texto. Projeto Político-Pedagógico.

A PRODUÇÃO ESCRITA SEGUNDO O PROJETO EDUCACIONAL PARA JOVENS E ADULTOS DO MUNÍCIPIO DE ILHÉUS - BA

José Wanderley Souza Oliveira
Arlete Vieira da Silva¹

INTRODUÇÃO

Das experiências vividas e das leituras dedicadas ao estudo de textos produzidos nas classes da educação básica, em especial nas classes de jovens e adultos, verifica-se um grau elevado de desarticulação entre esses textos e as estratégias das propostas metodológicas para tal finalidade.

Partindo-se do pressuposto de que a educação deve ser interativa e que a língua “deve estar situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado” (BRASIL, 1999, p. 141), percebe-se que a utilização de temas de maior interesse por parte dos alunos, que estejam mais próximos das suas experiências e vivências, não apenas torna a produção mais prazerosa, como facilita o alcance dos resultados esperados.

Levando-se em consideração que um dos fatores a estimular a leitura e a escrita está diretamente ligado à relação estabelecida com o aluno, mediante seus interesses, experiências e curiosidades entende-se que os textos trabalhados em sala de aula, pelos professores, devem concretizar essa relação.

Nesse contexto, surgiu o interesse em realizar um estudo de caso do tipo etnográfico, utilizando-se a técnica de análise de

¹ Profa. Orientadora. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Pelotas – RS.

documento, tendo como objeto o Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos, do município de Ilhéus – BA, proposto pela Secretaria Municipal de Educação local para subsidiar e nortear o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na EJA do ensino fundamental da sua Rede Municipal de Ensino.

Como metodologia, foram feitas a identificação e a análise dos objetivos, no Projeto, visando-se descrever como estava sendo configurada a atividade de produção de texto na Educação de Jovens e Adultos, no município. Dessa forma, elegeram-se três categorias que respondessem ao tema-problema da pesquisa, quais sejam: Há oportunidades de produção de texto? Qual o objetivo das produções escritas? Como é trabalhada a produção de texto?

A pesquisa foi iniciada com a elaboração da contextualização, no Brasil, da Educação de Jovens e Adultos, sua trajetória e mudanças até os dias atuais, considerando-se a formação do educador em EJA como ponto prioritário para o sucesso dessa modalidade educacional.

Como foco principal do trabalho, foi feita a apresentação do Projeto Político-Pedagógico como estudo, onde constam sua proposta pedagógica, seus objetivos e perspectivas, dando destaque à área de conhecimento da Língua Portuguesa, como sede do arcabouço de estudos e discussões que versam sobre a atividade de produção de texto em sala de aula.

1 EJA NO BRASIL

O sistema educacional brasileiro constitui-se de uma nomenclatura específica para o ensino regular, quer seja a educação básica, o ensino superior e a pós-graduação. Aqueles estudantes que não participaram da educação básica na idade esperada, portanto defasados, no processo de escolaridade, têm a

oportunidade de reintegrar-se ao sistema de ensino através da EJA – Educação de Jovens e Adultos, um programa governamental que corresponde ao ensino supletivo.

A educação básica de jovens e adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação do Brasil, a partir da década de 1930, visto que, foi nesse período, a sociedade brasileira passou por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos.

Com isso, a oferta de ensino básico e gratuito estendeu-se consideravelmente, ampliando a educação com o apoio do governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, transferindo responsabilidades aos estados e municípios, como, também, desenvolvendo práticas através dos movimentos sociais, das organizações não governamentais e das universidades, dando um novo significado à educação de jovens e adultos. Tal movimento incluiu esforços de extensão do ensino elementar aos adultos, articulados nacionalmente, especialmente nos anos 1940. Segundo Cunha (1999, p. 10),

ao final da ditadura de Getúlio Vargas, em 1945, há um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos e, com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), solicitam-se aos países integrantes esforços no sentido de se educar a população adulta analfabeta.

Assim, desde os Jesuítas, com a catequização dos indígenas, e após a República, a educação de jovens e adultos tem sido realizada, no Brasil, sem a devida atenção do governo, apesar da criação de vários planos para a educação, ao longo do tempo, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, oficializado em dezembro de 1967 pela Lei nº 5.379 (SANTANA, 2006), que surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos, um imperativo constitucional que instituía o direito de todos à educação e se justificava a partir dos

conteúdos da ação educativa programada para a massa iletrada. A proposta do MOBREAL estava calcada na alfabetização funcional de jovens e adultos, buscando a aquisição de técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integração social e melhores condições de vida. Essa proposta foi contrariada pelo educador Lourenço Filho, que defendia a aquisição dos hábitos da boa leitura e da boa reflexão sobre ela, ao mesmo tempo, reforçando as noções dos valores sociais, cívicos e morais, já existentes em cada aluno, e de desenvolvimento, no sentido do melhor ajustamento social (PILETTI, 2002). Faltava, à proposta do MOBREAL, a valorização do homem como ser social e da sua condição de cidadão.

Com Paulo Freire (anos 1960), que vinha acumulando experiências no campo da alfabetização de adultos desde a década de 1950, surgiu a proposta do Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. Com isso, o ensino tecnicista abriu espaço para a conscientização da importância da educação voltada para a formação de seres humanos críticos e politicamente conscientizados, e para o desenvolvimento social do país, tendo como subsídio a influência da tendência libertária e libertadora, baseando-se na “adequação do processo educativo às características do meio” (PILETTI, 2002, p. 106).

Nos anos 1970, a Educação de Jovens e Adultos foi caracterizada como suplência da educação formal, tendo por objetivo a oportunidade de acesso de jovens e adultos ao sistema formal de educação.

Com a extinção do MOBREAL, na década de 1980, surgiram outras propostas como a Fundação EDUCAR, que apoiou programas e iniciativas educacionais de governo, entidades civis e empresas. Nos anos 1990, a extinta Fundação EDUCAR deu lugar ao Programa Nacional de Alfabetização, que tinha como objetivo atingir 21 milhões de analfabetos. Daí, após a participação do Brasil em uma reunião, na China (Conferência de

Jomtiem) sobre o Plano Decenal de Educação, o país passou a se comprometer com a proposta de uma educação mais abrangente, vislumbrando o Acordo Nacional de Educação Para Todos, dando maior visibilidade à educação de adultos (SANTANA, 2006). Essas propostas tiveram sustento durante os dois mandatos de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Com a LDBEN (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nomenclatura do ensino supletivo, oferecido por meio de novos recursos didáticos, como rádio, televisão e correspondência, passou a ser EJA – Educação de Jovens e Adultos –, para atender a todas as séries e não somente à alfabetização.

Em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, em parceria com organismos governamentais e não-governamentais, com experiência na alfabetização de jovens e adultos, utilizando, como alfabetizadores, pessoas com grau de escolaridade em nível médio, com a proposta de abolir o analfabetismo no Brasil. Contudo, o índice de analfabetismo no país continua acima de 10,9% da população acima de 15 anos, segundo a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o equivalente a 14,9 milhões de pessoas, sendo 1,8 milhão com menos de 30 anos, em 2005:

dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) mostram que o Brasil ainda luta com o alarmante número de 2,4 milhões de jovens analfabetos. Dos 15,5 milhões de brasileiros acima de 10 anos que não sabem ler nem escrever, 15% têm menos de 30 anos. A maior concentração está no Nordeste, onde estão 65% dos jovens analfabetos do país (O GLOBO, 9-4-2007).

Diante desse quadro, está sendo preparado um novo formato para o programa Brasil Alfabetizado. A principal inovação é que professores da rede pública serão contratados para dar aulas, no lugar de alfabetizadores leigos. Com isso, o governo espera

melhorar a eficácia do ensino não só de jovens e adultos, mas também das próprias crianças em idade regular, uma vez que os docentes receberão treinamento específico para ensinar a ler e escrever.

Dentro desse contexto, deve-se considerar o tratamento dado ao ensino da língua, em especial às habilidades de leitura e escrita como mecanismos de crescimento e desenvolvimento social do sujeito, com vistas às condições de produção criadas para essa finalidade, ou seja, qualificar o educador para, por extensão, dar maior qualidade às práticas de leitura e de escrita, visando ao crescimento e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

1.1 Formação do educador em EJA

Em virtude da ausência de uma regulamentação legal, a educação de jovens e adultos ainda não se constitui em uma carreira específica para os educadores que atuam nessa área. O que ocorre são educadores do ensino regular ministrando aulas para jovens e adultos no turno noturno, utilizando as mesmas dinâmicas e metodologias utilizadas com crianças e adolescentes. Segundo Gadotti e Romão (2003, p. 64),

por isso, não há como fugir de uma análise da inserção do Professor na sociedade concreta, abordando todas as dimensões de seu papel – atribuído ou conquistado. E não se trata de qualquer professor e de qualquer sociedade; trata-se do Educador de jovens e adultos, na sociedade brasileira, neste final de século.

A falta de um corpo técnico especializado dificulta a construção de projetos pedagógicos direcionados a essa modalidade, para a qual, os cursos de pedagogia raramente oferecem habilitação. Além disso, muitos programas de alfabetização de jovens e adultos, criados pelo governo e por movimentos sociais, utilizam

o serviço voluntário ou oferecem pequena ajuda de custo, e o trabalho docente é feito por pessoas de baixa escolaridade, sem formação técnico-profissional.

Há, em algumas universidades brasileiras (na UESC, por exemplo), cursos de especialização na área de educação de jovens e adultos e, mesmo que o público alvo seja composto de pedagogos e licenciados, principalmente em Letras, não há ainda uma legislação que “proteja” esse educador, enquanto valorização salarial e outras conquistas da categoria profissional de educador, desmotivando esses especialistas para o trabalho com a educação de jovens e adultos.

Percebe-se que, além de políticas públicas efetivas, é preciso que sejam colocadas em prática questões específicas que diferenciem esse grupo de estudantes daqueles que frequentam o ensino regular, ou seja, questões como carga horária, currículo diferenciado, continuidade na escolaridade, e não apenas a alfabetização, mas um atendimento qualitativo ao estudante que é adulto, trabalhador, porém cursa séries iniciais do ensino fundamental.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme afirmado antes, optou-se, como encaminhamento metodológico, por um estudo de caso da Educação de Jovens e Adultos, no município de Ilhéus – BA, e como objeto de análise o seu Projeto Político-Pedagógico.

A opção por esse tipo de técnica justifica-se pelo interesse em estudar a proposta destinada a subsidiar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na EJA do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ilhéus - BA. Outrossim, segundo Silva (1998), pode-se, por vezes, generalizar na análise de algumas categorias de ensino, pois, dentro da estrutura macrossociológica da educação, em que se constitui o sistema brasileiro de ensino, não há

divergências sobre estudos específicos. André (1999) corrobora, afirmando a validade de um estudo de caso quando se trata de levantamento de hipóteses acerca de um fenômeno, principalmente quando for de ordem educacional.

É necessário constar, antes de descrever delimitações quanto a tempo, espaço, situações, circunstâncias e instrumentos utilizados no trabalho, o que foi estudado, o que é entendido e o porquê da opção pela pesquisa nos moldes do estudo de caso do tipo etnográfico. Enquanto para os etnógrafos esse tipo de pesquisa tem como foco de interesse a descrição da cultura de um grupo social, quanto a práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados etc., para os educadores o foco é o processo educativo. Certamente há divergências nesses enfoques como, por exemplo, o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. Segundo André (1999), quando se refere ao processo educativo, o que se tem feito é uma adaptação da etnografia, ou seja, estudos de caso do tipo etnográfico.

André (1999, p. 28) argumenta que estudo de caso do tipo etnográfico é feito quando “o estudo faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. Assim, vale ressaltar que, no caso específico desta pesquisa, foi adotada a técnica de análise de documento. O documento analisado foi o Projeto Político-Pedagógico de Ilhéus – BA e, neste Projeto, fez-se a identificação e a análise dos objetivos, visando à maneira como se configura a atividade de produção de texto na Educação de Jovens e Adultos, naquele município.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico em estudo, os principais objetivos do ensino da Língua Portuguesa são a leitura e a escrita de textos (2006, p. 38). Assim, no reconhecimento através de leituras prévias do documento, elegeram-se três categorias de análise sobre a construção do texto escrito, a partir do

Projeto, que pudessem responder ao tema-problema da pesquisa, conforme segue:

1ª - Há oportunidades de produção de texto?

2ª - Qual o objetivo das produções escritas?

3ª - Como é trabalhada a produção de textos?

3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO MUNICÍPIO DE ILHÉUS – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSTRUINDO A CIDADANIA

A organização das propostas educacionais de escolas, redes e sistemas de ensino se configura em documentos denominados projetos pedagógicos. A proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos do município de Ilhéus-BA é apresentada como subsídio do trabalho educativo a ser desenvolvido naquela localidade, sob a égide da Constituição Federal, da LDBEN nº. 10.172/1996 e do Plano Municipal de Educação, Lei nº. 3084/2004.

Objetiva-se, com o projeto, além de dar qualidade ao processo de ensino e aprendizagem, nortear professores da rede municipal nas suas práticas pedagógicas, especificamente na EJA, para que possam contribuir para o sucesso escolar dos alunos, de acordo com o Projeto (2006, p. 8), com vistas à valorização das “suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerando o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais”.

O Projeto parte da perspectiva socioconstrutivista, na concepção de que o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, considerando que os alunos de EJA, quando chegam à escola, trazem consigo muitos conhecimentos, cada um com

seu repertório de experiências, por tratar-se de pais e mães de família, trabalhadores e trabalhadoras, cidadãos e cidadãs no exercício dos seus direitos e deveres, mas faltando-lhes o conhecimento sistematizado pelos conteúdos escolares. Dessa forma, as diretrizes para a mudança na EJA de Ilhéus, de dois para três anos, na 1ª etapa, e da aglutinação da 5ª e 6ª séries em um ano, e 7ª e 8ª em mais um ano, na 2ª etapa, apontam para o trabalho mais intenso e efetivo das atividades de leitura e escrita, além da intenção de propor um projeto pedagógico que atenda às necessidades desse alunado heterogêneo, de saberes, vivências e experiências múltiplas.

Conforme descrito na proposta, objetiva-se possibilitar o acesso, a permanência, a continuidade dos estudos e o sucesso do aluno, tomando seus conhecimentos prévios como ponto de partida para a construção da sua cidadania plena, para que possam intervir na sociedade em que vivem a partir do reconhecimento dos seus direitos e deveres. Ainda no tocante aos objetivos, a formação continuada dos profissionais que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, no município de Ilhéus é colocada como condição para o bom desempenho do Projeto. Dessa forma, para subsidiar a prática docente, está prevista a promoção de cursos e palestras para todos os envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, com temas que favoreçam o melhor desempenho das unidades escolares; fazer acompanhamento pedagógico nos Centros de EJA, a fim de garantir a unidade política, filosófica e metodológica da proposta; realizar reuniões mensais com a equipe técnico-pedagógica para estudos, discussões, sanar dificuldades e acompanhar o trabalho docente, além de encontros semestrais com professores, coordenadores e convidados para relato de experiências dos projetos desenvolvidos nas classes da EJA.

Destacando a área de conhecimento Língua Portuguesa, percebe-se a preocupação com a linguagem e o desenvolvimento dos seus dois aspectos, o oral e o escrito e, com isso, a inquietação

com o papel da escola e a necessidade premente de articular a ressignificação do conceito de alfabetização. As propostas de Língua Portuguesa atentam para a ampliação dos recursos linguísticos dos alunos, para que saibam adequar seus discursos às diferentes situações, desde as mais formais às mais informais. Além disso, há a preocupação em respeitarem-se os diferentes falares e as limitações de uso da língua oral em contraste com o uso da língua escrita, problema evidenciado pelas regras e pelas normas gramaticais, as quais devem receber atenção na prática da escrita.

A ideia central do Projeto Político-Pedagógico do Município de Ilhéus – BA é que os alunos da Educação de Jovens e Adultos concluam os estudos em condições iguais aos do ensino fundamental e médio, pois de acordo com o documento (ILHÉUS, 2006, p. 20),

a EJA deve assegurar a continuidade dos estudos e inserção no mundo produtivo com as mesmas condições dos alunos que concluem o ensino fundamental e médio, nos cursos seriados, portanto não pode sofrer qualquer tipo de discriminação porque ela é educação básica, enquanto modalidade, nos seus níveis fundamental e médio.

Tudo isso para que, assim, possam prosseguir com os estudos e assegurar a sua inserção no mundo produtivo, norteados por uma educação inclusiva pautada na construção da cidadania e no saber para a vida e para o trabalho, encontrando na afetividade e no respeito mútuo o eixo significativo para o desejo e a vontade de aprender.

4 ANÁLISE DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA PARA AS CLASSES DE EJA DE ILHÉUS – BA

A partir da leitura do Projeto Político-Pedagógico de Ilhéus – BA, chamado de PPP, e através das categorias elencadas sobre a

construção do texto escrito foram selecionadas, no *corpus*, possibilidades de análise pertinente a cada categoria. Dessa forma, foram extraídos excertos do PPP, confrontados com as categorias de análise, como se seguem.

1ª categoria: há oportunidades de produções de texto?

O professor da 1ª Etapa da EJA deve oferecer aos alunos textos significativos e oportunidades de escrever, mesmo que não produza ainda uma escrita convencional, possível de ser interpretada pelos outros. A partir dessas escritas imprecisas e insuficientes, o professor deve auxiliá-lo, mostrando o que está faltando e trazendo novas informações. O professor deve mostrar a forma correta de grafar as palavras, fazendo com que o aluno tome consciência dessas irregularidades (ILHÉUS, 2006, p. 37).

Partindo-se do pressuposto de que alfabetizar é mais do que ensinar a ler e escrever, o PPP defende que a oferta de textos significativos e a oportunidade de escrita aos alunos constituem a inclusão do sujeito no processo de realização de atividades associadas ao desempenho das tarefas do dia-a-dia, como a leitura de uma bula ou a produção de um bilhete, dentre outras, tornando o indivíduo mais adaptado à sociedade. Ainda que ele não domine por completo a habilidade da escrita, há intenção de promover a sua interação com o ato de escrever, a partir das suas próprias deficiências.

Ainda falando no desenvolvimento da produção escrita, no tocante à grafia das palavras, o PPP aponta para a necessidade de o professor mostrar a forma correta de fazê-la. Assim, o aluno aprende, além das diferentes nuances da linguagem, que há diferentes tipos de textos, desde os mais informais aos mais formais. A intenção do PPP é que, a partir das irregularidades na grafia das palavras, os alunos aprendam, por exemplo, que existe uma língua culta e uma língua padrão, as quais obedecem a regras gramaticais a serem seguidas, diferentes do linguajar popular e

mais despreocupado, encontrado em textos coloquiais, mas que não perdem a capacidade informativa. Todavia, o PPP não contextualiza essa forma gramaticalmente correta de grafar as palavras e não especifica quais irregularidades devem ser mostradas ao aluno. Nesse sentido, o documento não afunila os objetivos e a especificação dos procedimentos metodológicos para se atingir as finalidades propostas.

2ª categoria: qual o objetivo das produções escritas?

Haja vista a demanda dos jovens e adultos, a escola precisa re-significar o conceito de alfabetização. Sabe-se que o domínio do sistema lingüístico é ferramenta indispensável para o exercício da cidadania, no entanto sabe-se, também, que saber ler e escrever garante ao indivíduo autonomia e participação civil (ILHÉUS, 2006, p. 37).

Os objetivos da EJA de oportunizar o acesso de jovens e adultos ao sistema formal de educação e municiá-los das condições básicas para o exercício de sua cidadania partem do conceito de uma alfabetização para a vida e para aplicação prática no seu cotidiano. Assim, o PPP considera que a escola deve oferecer essa educação ressignificando o conceito de alfabetização. A intenção é que o analfabeto funcional² dê espaço ao cidadão crítico, detentor das habilidades de leitura e escrita, livre do bloqueio lingüístico.

O PPP, porém, não descreve uma proposta específica de trabalho com texto como estratégia para criar esse cidadão socialmente ativo, consciente de direitos e deveres. Há a indicação de

² A UNESCO define analfabeto funcional como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples, efetua cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=700>.

que seja criada, em Ilhéus, uma educação transformadora que dê ao sujeito condições de recriar seu espaço intelectual a partir das premissas da autonomia e da participação civil.

3ª categoria: como é trabalhada a produção de textos?

Vale salientar que a escrita de um texto é um processo; ele pode ser corrigido, melhorado e reescrito quantas vezes for necessário. É interessante que os textos produzidos possam ser lidos por outras pessoas e não só pelo professor (ILHÉUS, 2006, p. 38).

O PPP trata a produção de texto como um processo de construção. Dessa forma, defende o refazimento como um exercício de aprimoramento e proficiência na escrita de texto, como uma composição gradual, em que não apenas o professor será o destinatário/leitor desse texto, mas também outros leitores serão interlocutores e contribuirão com suas inferências na releitura e reescrita do texto, conferindo-se a isso o estímulo ao aluno que escreve.

Nesse contexto, depreende-se que a proposta prevê, por parte do professor, um planejamento prévio exigido pela produção de texto para que os alunos compreendam como se dá esse processo de construção. O que vou escrever? Para quem vou escrever? Que linguagem vou usar? Que informações o texto deve conter? Essas perguntas devem guiar a produção de um texto e a sua reescrita deverá servir para o aprimoramento do domínio dos recursos da língua.

Além das considerações constantes nas análises explicitadas acerca das propostas do PPP, vale salientar que o Projeto considera, também, que apenas a presença do sujeito na escola não é garantia de que ele irá apropriar-se do acervo de conhecimentos, e que o acesso a esse saber dependerá, dentre outros fatores, da qualidade do ensino oferecido, pois o PPP tem como objetivo,

dentre outros, “assegurar sistematicamente acompanhamento pedagógico nos Centros de EJA, a fim de assegurar a unidade política, filosófica e metodológica do projeto, junto aos professores” (ILHÉUS, 2006, p. 17). Nesse sentido, a fim de que seja feito contínuo processo de reflexão sobre a práxis, a formação continuada dos profissionais que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos é tratada, no PPP, como fator fundamental para o bom desempenho da proposta pedagógica sugerida para a EJA de Ilhéus – BA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção constante nos PCN (1999), de que a educação deve ser interativa, considerando-se a linguagem como ponto de partida para as relações humanas e para o exercício da cidadania e, nesse contexto, a escola como espaço singular de sistematização do ensino, já se transformou em uma ordem social que aponta para a necessidade premente da construção de propostas que atendam, com eficácia, às expectativas de alunos Educação de Jovens e Adultos.

Os questionamentos norteadores deste trabalho, especificamente sobre o tratamento dado à atividade de produção de texto na EJA, em Ilhéus-BA, auxiliaram na percepção de contrapontos entre o objetivo do PPP, de formar o cidadão letrado através de uma educação inclusiva, e a falta, em alguns pontos, de suporte metodológico, necessário para a realização de um trabalho em sala de aula, pautado no Projeto.

Dessa forma, o PPP defende que o trabalho com texto escrito, na EJA, deve ser subsidiado por textos e materiais que façam parte do acervo do dia-a-dia dos jovens e adultos. A ideia é de que o cotidiano e o contexto desse público sejam respeitados,

com o objetivo de encurtar distâncias e diminuir dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, dando-lhes condições reais de conhecimento e de sua aplicação prática. Portanto, o PPP subsidia a inclusão do sujeito, adaptando-o à sociedade.

Baseando-se nas proposições de Paulo Freire (1996), o PPP assume a responsabilidade de que a alfabetização deve ser para a vida e para a formação da cidadania, através da transformação do analfabeto funcional em um detentor das habilidades de leitura e escrita, que interage com o mundo e convive em sociedade. Porém, esse mesmo PPP não apresenta uma proposta clara, concreta de subsídio ao professor para a realização desse trabalho; parece deixá-lo livre para que, de forma autônoma e de acordo com características da turma e do contexto em que estão inseridos, crie essa proposta.

Outra consideração a ser feita sobre o uso do PPP ocorre em relação ao trabalho de reescrita de texto, que, além de uma possibilidade de aprimoramento, é também um veículo de interlocução entre aquele que escreve e outros leitores, promovendo ainda mais interatividade educacional e o gosto pela realização da atividade de produção de texto na escola.

Diante do exposto, a partir da contextualização e da análise realizada, é possível considerar que o PPP apresenta uma proposta de qualidade para a EJA, em Ilhéus-BA, com sugestões de práticas pedagógicas que busquem valorizar as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, tomando como base o contexto em que eles vivem. Outrossim, vale ressaltar, também, que no PPP está claro o reconhecimento e respeito ao fato de que, apesar de a EJA apresentar objetivos educacionais iguais aos do ensino fundamental e, ou médio, ela possui uma característica específica, voltada, sobretudo, para o favorecimento da emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. de. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- BRASIL. MEC. **LDBEN**. Lei 9.394, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- CUNHA, Maria da Conceição. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**: educação de jovens e adultos. Brasília: SEED, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. Guia da Escola Cidadã. v. 5.
- ILHÉUS. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº. 3084/2004. Ilhéus-BA, 2004.
- ILHÉUS, Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político-Pedagógico de Ilhéus**. Educação de jovens e adultos: construindo a cidadania. Ilhéus-BA, 2006.
- O GLOBO. **Pnad**: Brasil tem 2,4 milhões de jovens anal-fabetos. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/pais/mat/2007/04/08/295278801.asp>. Acesso em: 14 jun. 2007.
- PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SANTANA, Raimunda Pereira de. **O perfil dos docentes da EJA: um convite para repensar a educação.** Ilhéus - BA. Monografia (Especialização). Universidade Estadual de Santa Cruz. Educação de Jovens e Adultos, 2006.

SILVA, Arlete Vieira da. **Um diagnóstico do processo de exclusão na escola e de exclusão da escola como produção do analfabetismo.** Dissertação (Mestrado). UFPEL, 1998.

A VARIAÇÃO DA CONCORDÂNCIA VERBAL EM LÍNGUA ESCRITA: INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS E EXTRALINGUÍSTICAS

RESUMO

Dentre as variações de natureza morfossintática registradas na Língua Portuguesa, destaca-se o uso da concordância verbal, objeto de estudo de vários trabalhos de natureza sociolinguística, que evidenciam alguns fatores (linguísticos e extralinguísticos) responsáveis pela variação. Esses trabalhos, contudo, geralmente contemplam a língua falada, sendo, a escrita, pouco explorada. Em vista disso, o presente trabalho tem como objetivo investigar fatores linguísticos e extralinguísticos que interferem na variação desse tipo de concordância em produções escritas de alunos da 5ª série (ensino fundamental) e 1º ano (ensino médio). Para tanto, adotou-se como caminho metodológico o aparato básico da Sociolinguística Variacionista de Labov (1976), bem como as pesquisas realizadas por Souza (2004) e Oliveira (2006), que também estudaram o fenômeno da concordância verbal, porém enfocando a língua falada. Ao fim desta pesquisa, confirmou-se a hipótese de que o fenômeno também é variável na língua escrita.

Palavras-chave: Concordância Verbal. Língua Escrita. Variação Linguística.

A VARIAÇÃO DA CONCORDÂNCIA VERBAL EM LÍNGUA ESCRITA: INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS E EXTRALINGUÍSTICAS

Tânia Regina de Moura Queiroz de Oliveira
Cessilene Silveira Kanthack¹

INTRODUÇÃO

Dentre as variações de natureza morfossintática registradas na Língua Portuguesa, destaca-se o uso da concordância verbal, objeto de estudo de vários trabalhos de natureza sociolinguística, que evidenciam alguns fatores (linguísticos e extralinguísticos) responsáveis pela variação. Esses trabalhos, contudo, geralmente contemplam a língua falada, sendo a escrita pouco explorada. Como a variação da concordância verbal é também bastante registrada na língua escrita, o presente trabalho tem como objetivo investigar fatores linguísticos e extralinguísticos que interferem na variação desse tipo de concordância em produções escritas de alunos da 5ª série (ensino fundamental) e 1º ano (ensino médio). Para tanto, adotou-se o aparato básico da Sociolinguística Variacionista de Labov (1976), bem como as pesquisas realizadas por Souza (2004) e Oliveira (2006), que também estudaram o fenômeno da concordância verbal, porém enfocando a língua falada.

Esse tipo de trabalho se justifica visto que a variação pode ser compreendida e estudada, variações essas, muitas vezes, ignoradas pela escola. Defende-se a ideia de que ela não pode

¹ Profa. Orientadora. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

destacar apenas o uso de formas consideradas de prestígio, já que as variações são previsíveis, passíveis de serem explicadas.

1 LINGUAGEM E SOCIOLINGUÍSTICA

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística que estuda a língua em uso, na comunidade linguística (conjunto de indivíduos que interagem verbalmente e que fazem uso de um conjunto de regras referentes aos usos linguísticos), atentando para um tipo de investigação que une os aspectos linguísticos aos sociais. Lucchesi e Araújo (2001) expõem de modo bem claro que a Sociolinguística tem por objeto de estudo os padrões de comportamento linguísticos observáveis dentro de uma comunidade de fala e os formaliza analiticamente através de um sistema heterogêneo, constituído por unidades e regras variáveis.

Isso significa dizer que os sociolinguistas têm como principal objetivo observar, descrever e analisar a língua em uso real. Por meio dessa linha de pesquisa, é possível verificar que a variação não é aleatória, caótica; pelo contrário, ela é sistemática, estruturada, organizada, seja em pequenos ou grandes grupos socioculturais. Vale ressaltar que se cada grupo apresentasse comportamento linguístico idêntico, não haveria razão para se ter um olhar sociolinguístico da sociedade.

Ao realizarem seus estudos, os sociolinguistas devem atentar para o que marca uma variação específica na língua e identificar como as relações sociopolíticas e ideológicas que se estabelecem dentro da comunidade (relações de poder e de prestígio, posição social, orientação cultural do falante etc.) contribuem ou não para a incidência das variações. É por meio dessas relações que surgem, efetivamente, as variações linguísticas, cabendo, assim, à Sociolinguística investigar o grau de comprometimento

variável no sistema, se estável ou não, se as variantes linguísticas usadas pelos falantes se encontram em competição ou se acham em mudança, ou seja, se a inovação avança ou recua (MOLLICA, 2004).

Convém destacar que as formas de usos variáveis assumem valores em função do poder e da autoridade que os falantes imprimem em suas relações sociais, econômicas e culturais. Assim, uma forma prestigiada pela sociedade é denominada de variante padrão; já sua forma alternativa é vista como uma variante estigmatizada. Sobre as variantes, Tarallo (1985) as define como sendo diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística.

Um dos modelos teóricos mais utilizados para explicar a variação linguística é o de William Labov (1976), conhecido como Sociolinguística Quantitativa Laboviana ou Sociolinguística Variacionista. É uma linha teórica que se orienta por uma concepção de língua como sistema socialmente determinado, de caráter heterogêneo, cujas variações estão relacionadas a fatores linguísticos e extralinguísticos que, por sua vez, não agem isoladamente, mas operam em um conjunto complexo de relações que inibem ou favorecem o emprego de formas variantes semanticamente equivalentes.

Por meio dessa linha de pesquisa, é possível analisar a fala como uma das formas de comportamento social, pois é por meio da fala que a língua se concretiza e o ser humano pode, então, trocar experiências, e se pode comunicar. O sociolinguista, então, busca, no aparente caos que a fala pressupõe, a regularidade de certos fenômenos linguísticos, sistematizando-os.

A Sociolinguística Variacionista concebe a língua como um sistema heterogêneo e a variação e a mudança linguísticas como inerentes a esse sistema. Além disso, considera que o aparente

caos gerado pela variação é influenciado por fatores internos ao sistema e por fatores de natureza social. Assim, ao realizarem suas pesquisas, os investigadores dessa linha objetivam determinar quais fatores são responsáveis pela variação e propagação da mudança em uma determinada língua.

Conforme Mollica (2004, p. 14), a Sociolinguística Variacionista “parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível”. Para esse modelo teórico, dois falantes de uma mesma língua ou variedade dialetal dificilmente se expressam exatamente do mesmo modo, assim como um único falante raramente o faz da mesma maneira em duas diferentes circunstâncias de comunicação; “o que a Sociolinguística Variacionista faz é correlacionar as variações existentes na expressão verbal a diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares” (CAMACHO, 2001, p. 50).

Nessa perspectiva, a variação é, a princípio, um processo motivado por um conjunto de fatores identificáveis e mensuráveis estatisticamente. Para isso, são definidas as variantes (formas linguísticas alternativas) e a variável dependente (o fenômeno que é variável). A concordância verbal, estabelecida entre o sujeito e o verbo, por exemplo, é uma variável linguística, ou seja, representa a variável dependente; já as duas possibilidades alternativas de representá-la, com e sem a marca de concordância, constituem as variantes.

1.1 Variação linguística: fatores linguísticos e extralinguísticos

Ao estudar uma língua usada em uma determinada comunidade, percebe-se não se apresentar ela como uma língua homogênea,

já que a variação é uma característica inerente. Isso decorre do fato de os falantes serem homens e mulheres, inseridos em grupos econômicos diversos, que realizam atividades de diferentes naturezas, fatores que, juntos, atuam no modo de expressar-se dos falantes. Portanto, qualquer língua, falada por qualquer comunidade linguística, apresenta variação e, conseqüentemente, variantes linguísticas influenciadas por fatores externos (extralinguísticos) e internos (linguísticos) à língua.

Dentre os diversos fatores externos já estudados, os que têm se revelado mais significativos são: sexo (a oposição homem X mulher pode determinar diferenças sensíveis em relação ao uso da língua); escolaridade (é um dos fatores que mais influencia os falantes em relação ao uso de formas linguísticas privilegiadas socialmente ou pouco valorizadas); e idade (constitui-se numa variante importante nas pesquisas sociolinguísticas, pois os falantes adultos tendem a preferir formas mais antigas, enquanto os mais jovens tendem a usar uma linguagem diferente).

No que se refere aos fatores internos, são vários os que atuam nos diversos níveis da língua. Entre eles, destacamos: fonéticos (uma unidade abstrata tal qual um fonema pode ter mais de uma realização fonética possível em um mesmo ambiente, que pode estar atrelada à influência do ambiente fonético, assim como aos fatores extralinguísticos), morfológicos e sintáticos (a variação da concordância verbal, como veremos, é influenciada por fatores dessa natureza).

2 CONCORDÂNCIA VERBAL: UM FENÔMENO VARIÁVEL

Em se tratando da concordância verbal, as gramáticas normativas (Bechara (1985), Infante (1995), Cunha e Cintra (1985), Cegalla (1990), entre outros), são taxativas em afirmar que o

verbo deve concordar com o sujeito da oração. Se a regra não for seguida, o falante estará, portando, cometendo um desvio da norma culta.

Entretanto, como explicita Lima (2001), o emprego da concordância verbal está em variação no português falado do Brasil, pois um mesmo falante pode fazer uso alternado entre formas com e sem o emprego da concordância, ocasionalmente, na mesma sentença e, até, com o mesmo verbo. Mas, observando os textos escolares, percebe-se a ocorrência de muitos verbos sem marca de plural em certos textos de aplicação da regra. Ainda em consonância com esse autor, a ocorrência dessas formas verbais, não flexionadas em textos escritos, caracteriza o chamado fenômeno de marcas de oralidade na escrita, ocasionado pela transferência direta de estruturas da fala para a expressão escrita. Acredita-se que esse fenômeno acontece porque, apesar de conhecer a norma linguística padrão e saber que o texto escrito exige o emprego dessa norma, os alunos estão de tal maneira condicionados ao uso da variedade linguística não-padrão, que tendem a reproduzir, vez ou outra, as formas dessa variedade em suas redações.

Acerca desse fenômeno, estudos sociolinguísticos têm revelado que, em situações previsíveis, falantes de diversas camadas sociais tendem a usar variantes explícitas e variantes zero, do plural, em sua fala, sendo essa última regra, inclusive, em alguns casos, mais recorrente do que aquela.

Souza (2004) realizou um estudo sobre a concordância verbal em inquéritos do Programa de Estudos do Português Popular Falado em Salvador (PEPP/SSA) e do Programa Norma Urbana Culta de Salvador (NURC) a fim de detectar os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam a variação desse tipo de concordância na língua falada. O estudo incidia sobre as formas de terceira pessoa de plural que ora fazem a concordância com

o sujeito e ora não o fazem. Quando cruzados os fatores sociais *escolaridade/sexo*, a autora constatou que os homens de nível fundamental realizam com mais frequência a concordância (31%) do que as mulheres (16%). Os falantes que tinham apenas o nível médio demonstraram, tanto homens como mulheres, estar em situação de igualdade na realização da concordância: cada gênero apresentou um percentual de 41%. Já os homens que possuíam nível superior realizavam mais concordância que as mulheres, do mesmo nível, ou seja, 89% dos homens contra índices de 77% das mulheres.

Quando se considerou apenas a escolaridade, a pesquisadora percebeu que as pessoas que possuem o nível fundamental vão aplicando mais a regra à medida que envelhecem, sugerindo que os falantes mais novos estejam influenciando na aplicação da regra de não-concordância. Dos falantes que possuem apenas o ensino fundamental, 34% realizam a concordância; dos que cursaram o ensino médio, 61%; e dos que possuem nível superior, 92%. Isso leva à conclusão de que a escolaridade é um fator que contribui para o uso adequado da concordância verbal em terceira pessoa. Convém ressaltar que, no nível médio, notou-se que não há indícios de mudança, nem na fala dos homens, nem na das mulheres, talvez pela exigência do mercado de trabalho, que força os falantes a usarem a norma culta da língua.

A uma conclusão similar à de Souza (2004), chegou Oliveira (2006), quando investigou a realização da concordância verbal entre os falantes do município de Vitória da Conquista, também na Bahia. A marca zero para concordância verbal em terceira pessoa, ou seja, a não realização da concordância, foi percebida em 71% dos falantes do nível fundamental, em 53% daqueles que possuíam apenas o ensino médio e, em 41% nos de nível superior.

Ao separar os falantes entrevistados por faixa etária, Oliveira (2006) constatou que os mais jovens (entre 15 e 25 anos) aplicam menos a regra da concordância verbal do que os mais velhos (50 anos ou mais): 47% e 68%, respectivamente. Quando a pesquisadora cruzou os fatores *faixa etária* e *escolaridade*, percebeu que os falantes entre 15 e 25 anos, à medida que aumentam o nível de formação escolar, tendem a usar menos a regra da concordância zero. Ou seja, tal regra é usada por 40% dos falantes que possuem ensino médio e por 60% dos que possuem apenas o nível fundamental. Entre os falantes de 26 a 49 anos, os dados são parecidos: o fenômeno é notório em 57% dos que possuem apenas o nível fundamental, em 53% dos de nível médio, e 44% dos que possuem ensino superior. Os entrevistados com 50 anos ou mais, quanto maior a instrução, tendem, também, a realizar menos a regra da concordância zero: nível fundamental (86%), nível médio (77%), e nível superior (37%). Esses dados levam a autora a concluir que a idade e a formação escolar do indivíduo contribuem significativamente para que o mesmo realize a concordância verbal tal como a gramática normativa dita.

Quando considerados os fatores *gênero* e *escolaridade*, Oliveira (2006) percebeu que os resultados confirmavam aquilo que estudos de outras localidades que enfocavam a questão da concordância verbal já haviam detectado, ou seja, o universo feminino segue, de certo modo, a tendência geral de fazer mais concordância do que os homens. No entanto, a diferença de uso da marca zero, entre informantes do sexo feminino de nível fundamental (67%), e os do sexo masculino com o mesmo perfil escolar (79%) não é muito significativa. Segundo a autora, uma interpretação seria a de que a força atuante nesses casos seja o grau de escolaridade e não o sexo dos informantes.

Ainda sobre o uso da não-concordância, no nível médio, registrou-se 59%. Quando a autora cruzou as três categorias, idade, gênero e escolaridade, percebeu que o informante mais velho e com

menos escolaridade tende a violar mais a regra da concordância. Quando o informante tem mais de 50 anos e tem, como instrução escolar, apenas o nível fundamental, as chances de cancelamento da marca tornam-se ainda maiores. A esse respeito, ela declara:

Esperava-se que também no médio as mulheres mantivessem a tradição de manutenção da forma de prestígio, isto é, concordância explícita. Não foi o que se apresentou aqui. Isso é algo curioso e destoa daquilo que a maioria dos estudos sobre o tema tem proposto. (OLIVEIRA, 2006, p. 1440).

Isso é quase categórico, em se tratando de uma mulher, embora o peso referente ao grupo masculino também caminhe no mesmo sentido, mas é curioso que elas, e não eles, apresentem 93% na tendência a zero. O que se observa, então, é que, nesse aspecto, o estudo apontou uma tendência diferenciada em relação a pesquisas desenvolvidas em outras regiões. O peso para os homens desse perfil não é o que a pesquisadora esperava, embora também seja alto, 80%. O que a investigadora esperava constatar era o inverso disso, já que considerou como hipótese que o grau de escolaridade é o fator social mais relevante na escolha da variante de prestígio ou da variante estigmatizada e, também, que os homens são mais tendentes ao uso da variante estigmatizada.

De modo geral, pode-se afirmar que os dois estudos apresentaram dados significativos e muito interessantes, no que diz respeito ao fenômeno da concordância verbal, revelando que é um fenômeno variável influenciado, principalmente, por fatores sociais.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Tendo em vista que a concordância verbal é variável na língua portuguesa falada, pretendeu-se, então, investigar se

esse tipo de variação também é recorrente na língua portuguesa escrita. Para tal investigação, foram analisadas 30 redações de alunos do ensino fundamental e médio, seguindo passos metodológicos da Sociolinguística Variacionista (Cf. LABOV, 1976).

3.1 Definição da variável dependente

Como variável dependente foi analisada a realização ou não da concordância verbal, como exemplificam (1) e (2), respectivamente:

- (1) a. Os jovens e crianças **estão** descobrindo a sexualidade mais cedo.
- b. Crianças e adolescentes **entram** na vida sexual ativa mais cedo.

- (2) a. As crianças e adolescentes **entra** na vida sexual mais cedo.
- b. As crianças e adolescente **está** se desenvolvendo mais cedo.

3.2 Definição das variáveis independentes

3.2.1 Variáveis extralinguísticas

Escolaridade: Foram analisadas redações de alunos da 5ª série do ensino fundamental e de alunos do 1º ano do ensino médio.

Sexo: Foi verificado quem mais realiza a concordância verbal: o homem ou a mulher.

3.2.2 Variáveis linguísticas

Sujeito explícito x sujeito não-explícito: Foi analisado se o sujeito da oração analisada estava presente ou não, como ilustram os exemplos abaixo, respectivamente:

- (3) a. Se nós **pararmos** um pouco...
 b. Os jovens **assiste** isso em novelas.
- (4) a. **namora** muito cedo ... (as meninas)
 b. (as meninas) ... não **pensa** igual a eles.

Obs: vale ressaltar que o referente “as meninas” aparece em outra sentença.

3. 2.2.2 *Tipos de sujeito:* Foi verificado se o sujeito explícito era representado por um sintagma nominal constituído de mais de três palavras (pesado), como em (5), ou por um sintagma nominal constituído de até três palavras (não pesado) como em (6):

- (5) a. *A televisão, as músicas, a internet e os livros **influenciam** em atos sexuais.*
 b. *Grande parte dos adolescentes **sofrem** influência de outros.*
- (6) a. *As meninas **engravidam** na adolescência por falta de explicação dos pais.*
 b. *As meninas não **guenta** ver uma festa.*

3.2.2.3 *Ordem do sujeito:* Foi verificado se o sujeito explícito estava anteposto ou posposto ao verbo, como ilustram os exemplos em (7) e (8), respectivamente:

- (7) a. As novelas só **mostram** cenas de sexo.
 b. As meninas **está** muito atirada nos dias de hoje.
- (8) a. Fazem sexo, irresponsavelmente, os jovens de hoje.
 b. **Namora** muito cedo essas meninas de hoje.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o levantamento e a codificação de todos os dados colhidos nas 30 redações, foram realizadas análises quantitativas referentes a cada um dos fatores analisados, cujos resultados serão apresentados nas tabelas que se seguem. Inicia-se com o cômputo geral da variável dependente analisada:

Tabela 1 - Dados gerais referentes à variável dependente

Realização da concordância (C)		Não-Realização da concordância (NC)	
O.C	%	O.C	%
104	61,5	65	38,5

Como se pode notar, o *corpus* ficou assim constituído: de um total de 169 casos da variável dependente, verificou-se que existem mais casos de concordância verbal (61,5%) do que de não-concordância (38,5%). Esses dados contrariam a hipótese inicial de que haveria mais casos de não-concordância verbal, dada a influência da língua falada sobre a língua escrita. Eles também não se assemelham aos de Souza (2004) nem aos de Oliveira (2006) que também pesquisaram tal fenômeno, embora o tenham feito na língua falada. Os resultados confirmam a influência da escola quanto ao uso da regra formal.

A seguir, os resultados da variável dependente com respeito ao fator social “escolaridade”:

Tabela 2 - Variável dependente em função do fator “escolaridade”

Ensino Médio				Ensino Fundamental			
C		NC		C		NC	
O.C	%	O.C	%	O.C	%	O.C	%
62	65,3	33	34,7	42	56,8	32	43,2

De fato, os estudantes do ensino médio realizam mais a concordância do que os do ensino fundamental, 65,3% e 56,8%, respectivamente, confirmando a hipótese inicial de que aqueles que possuem menos escolaridade violam mais a concordância verbal. Esses resultados assemelham-se aos de Souza (2004) e Oliveira (2006).

Quanto ao fator sexo, são estes os resultados:

Tabela 3 - Variável dependente em função do fator “sexo”

Homem				Mulher			
C		NC		C		NC	
O.C	%	O.C	%	O.C	%	O.C	%
50	56,8	38	43,2	54	66,7	27	33,3

Observou-se que a mulher realiza mais a concordância (66,7%) de que o homem (56,8%), confirmando a hipótese inicial de que o homem concorda menos que a mulher, tal como percebido nos estudos de Souza (2004), cujos índices de realização da concordância foi de 59% para as mulheres e 49% para os homens. Oliveira (2006) também chegou a dados similares e concluiu que os números resultantes do cruzamento entre sexo e grau de escolaridade confirmam os resultados que pesquisas feitas em outras localidades têm demonstrado: o universo feminino segue, de certa maneira, a tendência geral de fazer mais concordância do que os homens.

Na tabela que se segue, serão apresentados os resultados da variável dependente em função do fator lingüístico “sujeito explícito e não-explícito”:

Tabela 4 - Variável dependente em função do fator “sujeito explícito e não-explícito”

Sujeito explícito				Sujeito não- explícito			
C		NC		C		NC	
O.C	%	O.C	%	O.C	%	O.C	%
72	63,2	42	36,8	28	61	18	39

Como se pode ver, a realização da concordância verbal costuma ser mais frequente quando o sujeito está explícito (63,5%) do que quando não está (39%). Esses dados revelam que o estudante tem mais facilidade de realizar a concordância quando o sujeito está presente do que quando não o está.

Após constatada a influência do sujeito explícito sobre o uso da concordância verbal, procurou-se verificar até que ponto a variável dependente é influenciada por fatores tais como: Tipo de sujeito (pesado e não-pesado) e ordem do sujeito em relação ao verbo (pré e pós-verbal). Seguem-se os resultados referentes ao primeiro fator:

Tabela 5 - Sujeito explícito em função do fator “pesado e não pesado”

Sujeito pesado				Sujeito não- pesado			
C		NC		C		NC	
O.C	%	O.C	%	O.C	%	O.C	%
19	55,9	15	44,1	57	71,2	23	28,8

Constatou-se que, se o sujeito é do tipo não-pesado, há o favorecimento da realização da concordância (71,2%) em detrimento do pesado (55,9%). Quanto à não-concordância, observou-se que

ela é mais favorecida pelo sujeito pesado: 44,1%, em oposição a 28 %, correspondente ao sujeito não-pesado.

Em relação à ordem do sujeito, constam os resultados na Tabela 6:

Tabela 6 - Sujeito explícito em função do fator “ordem”

Sujeito anteposto				Sujeito posposto			
C		NC		C		NC	
O.C	%	O.C	%	O.C	%	O.C	%
77	66,4	39	33,6	01	33,3	02	66,7

Verificou-se que, quando o sujeito está anteposto ao verbo, o aluno realiza mais a concordância do que quando ele está posposto: 66,4% e 33,3%, respectivamente, concluindo-se, portanto, que a posição do sujeito interfere no uso da concordância verbal.

Em suma, esses resultados confirmam que, de fato, a concordância verbal é também variável na língua escrita. Mesmo com a influência da escola, que dita e prescreve uma única forma de marcar a concordância de número, através da marca explícita, o aluno realiza a concordância de forma variável.

Diante disso, entende-se que, ao abordar a concordância verbal, o professor deve destacar a possibilidade da variação, deixando claro que uma forma não é melhor que a outra. As duas formas de representar a concordância devem ser vistas como um fato linguístico. Excluir uma delas é uma maneira de disseminar o preconceito linguístico. Portanto, para que isso não ocorra, o professor deve conscientizar o aluno de que a diversidade linguística é uma riqueza da língua e da nossa cultura. Conhecer e conviver com diversas formas linguísticas é um dos caminhos para se compreender, de fato, o que é uma língua.

Para encerrar, concordando com Bagno (2004) e Silva (2004), não é possível ensinar a língua portuguesa como se a mesma fosse homogênea ou dotada de unicidade. É preciso

ensinar alguma gramática, alguma norma ao aluno, porém, sem desprestigiar a variante não-padrão que ele utiliza. É necessário mostrar em quais momentos ou situações ele pode fazer uso de sua variante e em quais circunstâncias deverá usar a variante culta ou de prestígio. É preciso explicar ao aluno que o falante culto é exatamente aquele que dispõe da consciência da prática da variação da linguagem e de sua adequação às diversas situações de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa teórico-prática realizada, chegou-se à conclusão de que, realmente, a língua não pode ser apreendida como um produto pronto, acabado, como um sistema normativo, estável, imutável e inerte. É preciso ter em mente que a língua é dinâmica, viva, que sofre, constantemente, a influência de inúmeros fatores, como, por exemplo, linguísticos e não-linguísticos.

Quanto ao objeto da pesquisa, a concordância verbal, constatou-se que, mesmo na língua escrita, modalidade privilegiada no ensino escolar, ela é variável, sendo influenciada tanto por fatores linguísticos quanto por não-linguísticos. Verificou-se que há mais casos de realização de concordância verbal do que de não-concordância, à medida que o tempo de estudo aumenta, confirmando, assim, a influência da escola quanto ao uso da forma considerada de prestígio. Em relação ao fator sexo, percebeu-se que a mulher realiza mais a concordância verbal do que o homem. No que se refere à posição do sujeito na sentença, quando ele está explícito o aluno tem mais facilidade em realizar a concordância, facilidade essa também observada quando o sujeito aparece antes do verbo.

Espera-se, com os resultados desta pesquisa, contribuir para uma mudança de paradigma relativo à concepção tradicional que

se tem do ensino da concordância verbal. Ao invés de se ensinar apenas uma regra da aplicação da concordância, entende-se que o professor de Língua Portuguesa deva também dar atenção aos casos em que a regra não é seguida, uma vez que há explicações de natureza linguística e extralinguística para tal violação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rerisson Cavalcante. O objeto direto anafórico em textos da Web. **Rev. Inventário**, 4. ed, jul, 2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/04rcavalcante.htm#citar>>. Acesso em: 10 jan. 2008.
- ASSIS, Jacqueline de Sousa Borges de. Três olhares sobre a mudança lingüística. **Rev. Letras & Letras**, Uberlândia, 20 (2), jul./dez. 2004, p. 57-73.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1985.
- CAMACHO, Roberto. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 33. ed. São Paulo: Nacional, 1990.
- CUNHA, C.; LINDLEY, L. F.; CINTRA, C. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ELIA, Silvio. **Sociolinguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1987.
- LIMA, Wagner Ferreira. A variação da concordância verbal em textos escolares escritos. **Alfa: Revista de Linguística**, Marília: Unesp, v. 45, jan. 2001, p. 97-113.

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 1995.

JOTA, Zélio dos Santos. **Dicionário de Linguística**. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1981.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1976.

LUCCHESI, Dante; ARAÚJO, Silvana. **Sociolinguística variacionista: fundamentos teóricos e metodológicos**. 2001. Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/socio.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Marian dos Santos. Variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural em Vitória da Conquista. **Estudos Lingüísticos**. 2006. p. 1433-1442.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 33-42.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-24.

SANTOS, Janete S. dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Rev. Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 5, n. 1, jul./dez., p. 119-134, 2004,

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O Português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

SOUZA, Constância Maria Borges de. A concordância verbal: a relevância das variáveis linguísticas e não linguísticas. **Cadernos do CNLF, Série VIII, n. 2**, 2004.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 51-58.

“A PROPAGANDA É A ALMA DO NEGÓCIO?” UMA PROPOSTA LINGUÍSTICO-METODOLÓGI- CA DE TRABALHO COM O TEXTO PUBLICI- TÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de reflexão e trabalho didático-pedagógico com os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa. Dentre o conjunto de gêneros tido como infinito e mutável, apresenta-se, neste estudo, uma proposta didático-pedagógica com o gênero textual propagandístico, por constituir um discurso proeminente nas sociedades hodiernas, apresentando alto grau de persuasão e comprometimento de cunho ideológico. Assim, foi escolhido para subsidiar esta proposta o aparato teórico da Análise do Discurso, de linha francesa, pelo fato de essa voltar-se para o exterior linguístico, procurando apreender como, no linguístico, inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção.

Palavras-chave: Texto Publicitário. Leitura. Análise do Discurso. Sala de Aula.

“A PROPAGANDA É A ALMA DO NEGÓCIO?” UMA PROPOSTA LINGUÍSTICO-METODOLÓGI- CA DE TRABALHO COM O TEXTO PUBLICI- TÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

*Urbano Cavalcante da Silva Filho
Sandra Maria Pereira do Sacramento¹*

INTRODUÇÃO

*A gente se acostuma a andar nas ruas e ver cartazes.
A abrir revistas e ver anúncios.
A ligar a televisão e assistir a comerciais.
A ir ao cinema e engolir publicidade.
A ser instigado, conduzido, desnortado,
lançado na infundável catarata dos produtos.*

Marina Colasanti

O ensino tradicional da língua materna tem como principal característica seu caráter normativo, prescritivo e conceitual, marcado por aulas classificatórias de nomenclaturas e categorias da gramática normativa, com ênfase nos estudos da ortografia e da sintaxe da Língua Portuguesa (daqui em diante LP).

Na década de 1970, e, sobretudo, a partir dos anos 1980, com o surgimento das teorias linguísticas, essa concepção passou a ser contestada. Essas teorias postulam que o ensino e estudo da língua ultrapassam as formas linguísticas, e os interesses voltam-se para as relações entre essas formas, seu contexto de uso e suas condições de produção. Por isso muitas críticas fo-

¹ Profa. Orientadora. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

ram dirigidas ao ensino tradicional da LP. Duas dessas críticas merecem especial atenção. Uma delas diz respeito à excessiva valorização da gramática normativa, dissociada da realidade linguística e discursiva dos alunos (tendo como consequência o preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão), e a outra se centra no uso do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais.

Portanto, quando se pensa no verdadeiro objeto de ensino da língua, tem-se que considerar os usos sociais que os falantes fazem dela, centrados na concepção sociointeracional da linguagem. Desse modo, o ensino da língua – antes conceitual, classificatório, prescritivista, gramaticalista, nomenclaturista – passa a ser visto no uso e funcionamento da língua enquanto sistema simbólico, situado num contexto sócio-histórico determinado.

Toda essa discussão em torno da redefinição do objeto de ensino e estudo da LP tem permitido que surjam documentos orientadores oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apresentam orientações teórico-metodológicas para o ensino da LP. O cerne das ideias dos PCNs fundamenta-se na teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992), sejam eles orais, sejam escritos, permitindo um maior esclarecimento do seu funcionamento, o que é extremamente importante, tanto para sua produção quanto para sua compreensão. Infere-se, com isso, que o trabalho com gêneros discursivos, na escola, é uma excelente oportunidade para se lidar com a língua nos seus mais variados usos no dia a dia, pois nada do que fazemos linguisticamente está fora de ser um gênero.

Nessa perspectiva, é papel da escola oferecer aos alunos o contato com os mais variados gêneros textuais ou discursivos²,

² Há uma oscilação terminológica entre gênero textual e gênero discursivo. São termos considerados equivalentes pelos autores que abordam o assunto. Neste trabalho, portanto, esses dois termos serão utilizados indistintamente.

já que a postura teórica, aqui assumida, suporta-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É, nesse contexto, que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas, para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

Dentre o conjunto dos gêneros tido como potencialmente infinito e mutável (KLEIMAN, 2005), tem-se a publicidade, vista como um dos gêneros mais acessíveis à população. Nas palavras de Hoff (2005, p. 1), “convivemos com tanta familiaridade com as ideias e imagens neles [nos meios de comunicação de massa] veiculadas que as aceitamos como verdade e as utilizamos para guiar nossas decisões e escolhas de vida”.

Com esse pano de fundo, pretende-se, com o presente trabalho, provocar uma discussão de caráter teórico e apresentar uma proposta de reflexão e trabalho didático-pedagógico com o texto publicitário nas aulas de língua materna, a partir do aparato teórico da Análise do Discurso, de filiação francesa.

Dessa forma, o estudo desse gênero permite que os alunos possam encarar o discurso publicitário como uma construção social, não individual, que deve ser lido e analisado, considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção, além de perceber que esse discurso reflete uma visão de mundo determinada, vinculada à do(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m).

Assim, em um primeiro momento, serão feitas considerações, justificando a escolha de se trabalhar com gêneros textuais nas aulas de LP. Para tanto, será estabelecida, apoiando-se em Marcuschi (2005), a distinção necessária entre gênero e tipo textual, dada a confusão terminológica e conceitual entre esses conceitos. Em seguida, justificada a escolha pelo gênero publicitário, dentre a infinidade de gêneros existentes, serão feitas considerações sobre ele (características, importância, linguagem). Em um segundo momento, apresenta-se e discute-se (brevemente) sobre a teoria escolhida para sugerir o trabalho com o gênero

textual publicitário nas aulas de LP – a Análise do Discurso, de linha francesa. Com essa teoria, pretende-se pensar em um trabalho com gêneros, em sala de aula, discutindo as implicações pedagógicas que esse tipo de trabalho possibilita, já que permite aos alunos realizar uma leitura crítica dos mesmos, descobrindo e desvencilhando-se das sedutoras armadilhas que os textos midiáticos apresentam e impõem.

Espera-se que essas colocações possam auxiliar os professores na reorientação do seu *modus operandi* na escola, especificamente nas aulas de LP. Passa longe a pretensão de apresentar, aqui, receitas metodológicas para o trabalho em sala de aula, mas acredita-se poder contribuir com para a reflexão sobre alternativas mais significativas de trabalho com a língua na escola, no caso, o trabalho com gênero textual propagandístico, já que, quando se ensina a operar com gêneros, ensina-se um modo de atuação sócio-discursiva em uma cultura, e não um simples modo de leitura e produção textual.

1 POR QUE TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS?

Persistir em se preocupar dos gêneros pode parecer atualmente um passatempo ocioso, quiçá anacrônico. Todos sabem que nos áureos tempos dos clássicos havia baladas, odes, sonetos, tragédias e comédias, e hoje?

Tzevetan Todorov

Antes de responder a essa pergunta, é interessante trazer uma breve – e necessária – discussão a respeito da noção de gênero.

Em primeiro lugar, partindo do pressuposto de que é impossível a comunicação verbal, a não ser por meio de algum gênero, assim também é impossível comunicar-se, a não ser por meio

de algum texto. Dito de outra maneira, a comunicação verbal só é possível através de algum gênero textual. Essa é uma posição defendida por Bakhtin (1992), ao tratar a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não em suas peculiaridades formais e estruturais. Com essa noção, Bakhtin ratifica a concepção de encarar a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal.

Apoiados em Marcuschi (2005), entende-se os gêneros discursivos ou textuais como uma noção que faz referência aos textos materializados com os quais temos contato no nosso dia-a-dia, marcados por suas características sócio-comunicativas, definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos.

Julga-se oportuno, diferenciar gênero de tipo textual, já que a confusão entre essas duas noções pode esvaziar a noção de gênero textual de sua carga sociocultural, historicamente construída, ferramenta essencial, para alguns, para a socialização do aluno, via linguagem escrita (MARCUSCHI, 2005).

Portanto, diferentemente do caráter funcional, sócio-comunicativo, cognitivo e institucional dos gêneros textuais, os tipos textuais designam “uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2005, p. 23, grifo do autor).

Como não há espaço aqui para maiores detalhes (o que desviaria o objetivo da abordagem), conclui-se essa reflexão afirmando que, no tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadores; enquanto, nos gêneros, a predominância refere-se aos quesitos de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade.

Agora, para responder à questão que abre essa seção (*Por que trabalhar com gêneros textuais?*), deve-se refletir a respeito do fato de que nos últimos dois séculos, as novas tecnologias, em destaque aquelas ligadas à área de comunicação, proporcionaram o surgimento de novos gêneros e novas formas de comunicação. De fato, “não são propriamente as tecnologias *per se* que originaram os gêneros, e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). Portanto, além de estar em consonância com as orientações teórico-metodológicas dos PCNs, um dos méritos do trabalho didático-pedagógico com os gêneros discursivos é o de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno, no processo de leitura e produção textual, como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos.

Concorda-se com Bezerra (2005), quando afirma reconhecer que a escola sempre trabalhou com gêneros, até porque, na década de 1980, com a divulgação de algumas teorias linguísticas privilegiando o estudo do texto, os livros didáticos diversificaram e ampliaram ainda mais a sua seleção textual, destacando-se a presença de textos jornalísticos (notícias, reportagens, entrevistas, propagandas etc.). No entanto, seus ensinamentos eram restritos à observação e análise de aspectos estruturais ou formais dos textos. Ou seja, os textos eram usados como pretexto para o estudo da metalinguagem e da classificação gramatical (identificação de verbos, retirada de adjetivos, categorização dos substantivos, pronomes etc.).

Nesse sentido, ainda concordando com Bezerra (2005, p. 41),

o estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui

de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Enfim, a importância do estudo com gêneros específicos da mídia, tal como a publicidade, pode ser argumentada pelo fato de ser um tipo de discurso proeminente nas sociedades hodiernas, que pode revelar muito sobre a sociedade e psicologia, além de se apresentar como parte integrante da cultura moderna com um poder comunicativo de grande relevância.

Utilizou-se também a escolha do trabalho com o gênero discursivo propaganda, em sala de aula, pelo fato de ele poder ser considerado uma espécie de crônica social, uma vez que estabelece um diálogo com os acontecimentos do presente e com as tendências de comportamento, expectativas, desejos e percepções do público, o que torna possível considerar o discurso publicitário como um “tradutor” da concepção econômico-mercadológica da sociedade.

1.1 O texto publicitário (ou propagandístico): *locus* de ideologia e persuasão

Propaganda é a arte de persuadir os outros sobre as coisas nas quais você não acredita.

Abba Eban

Diante das divergências em torno dos termos publicidade e propaganda, quanto a haver ou não, diferenciação conceitual entre eles, diz Gomes (2001, apud Gaiarsa, 2002, p. 11) que essa confusão semântica somente ocorre no Brasil, onde as duas palavras são usadas como sinônimos. Como é comum, ao falar-se em publicidade, utilizar tal termo como propaganda, julga-se merecer, aqui, uma discussão sobre isso. Então perguntamos: há diferença entre eles? Qual?

Para responder a essa questão, buscamos na obra *Propaganda: teoria, técnica e prática*, a distinção entre esses conceitos, estabelecida por Sant'Anna (1998, p. 75):

a palavra publicidade significa, genericamente, divulgar, tornar público, e propaganda compreende a idéia de implantar, de incluir uma idéia, uma crença na mente alheia. Comercialmente falando, anunciar visa promover vendas e para vender é necessário, na maior parte dos casos, implantar na mente da massa uma idéia sobre o produto. Todavia em virtude da origem eclesiástica da palavra, muitos preferem usar publicidade, ao invés de propaganda; contudo hoje ambas as palavras são usadas indistintamente.

Segundo Carvalho (2004), a publicidade é mais “leve” e mais sedutora que a propaganda. O emissor utiliza a manipulação disfarçada e, para convencer e seduzir o receptor, não deixa transparecer suas verdadeiras intenções, ideias e sentimentos, fazendo uso dos mais variados recursos disponíveis na língua.

Segundo Brown (apud VESTERGAARD; SHRØDER, 1994), é papel da propaganda influenciar os consumidores no sentido da aquisição de um produto, seja para atender/satisfazer, tanto as necessidades materiais quanto sociais³. É, dessa forma, portanto, que a propaganda trabalha: explora necessidades, identifica o ego e, por meio de estratégias específicas, seduz, despertando desejos para levar ao ato da compra.

Dentre as várias características manipulatórias, próprias do texto publicitário, que vão desde o conjunto de características linguísticas específicas (como a seleção lexical, a ambiguidade, a polissemia, a antonímia, a ironia, a intensificação linguística

³ Vestergaard e Shrøder (1994, p. 4-5) afirmam que as nossas necessidades de comer, beber, vestir etc. o suficiente para nos mantermos vivos constituem *necessidades materiais*. E que a necessidade de amor, amizade, reconhecimento, pertencimento a grupos sociais, já que as pessoas não vivem isoladas, são exemplos de *necessidades sociais*.

e tantos outros recursos estilísticos), até seu projeto argumentativo, são destacados aqui dois importantes elementos constitutivos do texto publicitário: a persuasão e a ideologia.

O estudo da argumentação do texto publicitário permite que se verifique como os elementos linguísticos e icônicos são manipulados, objetivando a persuasão. Fica claro, portanto, que a estratégia publicitária é de natureza persuasiva e que “a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura continuidade” (KOCH, 1987, p. 159).

Os recursos que o texto publicitário utiliza para convencer ou persuadir⁴, recorrendo aos apelos verbais e visuais, objetivam levar o leitor a acreditar naquilo que está sendo anunciado. Dessa forma, vem carregado de ideologia que, muitas vezes (ou sempre), ilude o interlocutor, fazendo-o acreditar, por exemplo, que o Refrigerante X restaura o bom ânimo, os Cigarros Y são sinais de alto padrão de vida, o Cartão de Crédito W abre as portas do mundo, o candidato Z, eleito, transforma a sociedade, a cerveja K traz o prazer de viver em forma etc.

Diante disso, verifica-se que as palavras, no contexto, passam a indicar ideologias e o modo de conduzi-las é de enorme importância para o efeito de argumentação. Recorre-se a Carvalho (2004, p. 19) para dizer que: “a palavra deixa de ser meramente informativa e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada”.

É, novamente, em Bakhtin (1981) o aporte para discutir a questão da ideologia. O filósofo russo postula que é impossível afastar

⁴ Perelman (1996), citado por José Marcos de Oliveira Brazil, em seu artigo *Pressuposto, subentendido e ironia no texto publicitário de outdoor*, apresenta uma distinção entre convencer e persuadir. Para ele, o discurso que intenciona convencer é dirigido à razão, liga-se ao raciocínio lógico e utiliza-se de provas objetivas. Já o discurso que objetiva persuadir tem caráter ideológico, subjetivo, liga-se às vontades, desejos e sentimentos do interlocutor.

o estudo dos signos do estudo das ideologias. Dessa forma, os recursos retóricos, que o texto publicitário utiliza, passam longe de ser apenas meros recursos formais, utilizados para embelezar a frase; eles revelam comprometimentos de cunho ideológico.

São também trazidas, para o debate, as ideias de Fiorin (2005), quando diz que a ideologia é uma visão de mundo, e existem tantas visões de mundo quantas forem as classes sociais. Acrescenta-se a essa ideia a afirmação de Sandmann (1997) de que a linguagem da propaganda é, até certo ponto, reflexo e expressão da ideologia dominante (que é a ideologia da classe dominante).

Tomando essa discussão como base, acredita-se que o professor possa, em sala de aula, deixar claro o processo tomado pela palavra na propaganda e seu projeto argumentativo, enquanto jogo de signos que o emissor emprega para, ideologicamente, dissimular a sua intenção e manipular o destinatário.

Além disso, nas leituras de textos publicitários é preciso que o leitor saia da materialidade linguística para compreender tal discurso, em sua exterioridade, no social, espaço em que o linguístico, o histórico e o ideológico coexistem em uma relação de implicância. Afinal de contas, o texto publicitário é orientado pela ideologia capitalista, que tem como principal objetivo persuadir seu público-alvo.

2 A ANÁLISE DO DISCURSO NA SALA AULA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO TRATO COM O TEXTO PUBLICITÁRIO

Analisar o discurso é fazer com que desapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhe uma fugidia aparência.

Michel Foucault

Na proposta deste trabalho, torna-se, como embasamento teórico, os princípios postulados pela Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), fundada por Michel Pêcheux, e, como *corpus* textual, o discurso publicitário, a ser utilizado em aulas de língua materna.

O surgimento dessa teoria se deu em decorrência dos debates e estudos provocados pelas limitações da linguística estrutural, especialmente no aspecto semântico. Dessa forma, a AD interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2001).

Assim, de acordo com essa teoria, a linguagem não deve ser considerada apenas no seu aspecto formal, linguístico, mas vinculada a formações sociais, históricas e ideológicas. A língua é, portanto, o lugar onde se materializa o discurso, objeto de estudo da AD, e onde se realiza a produção de sentidos.

A seguir, objetiva-se abordar alguns conceitos-chave dessa teoria, considerados úteis, para pensar em uma proposta de trabalho didático-pedagógica das aulas de LP, tomando o texto publicitário como objeto de leitura e análise.

O Discurso. O objetivo do estudo da Análise do Discurso é o “discurso”. Dito assim, parece uma colocação repetitiva, redundante e óbvia. No entanto, é preciso, antes de mais nada, definir que tipo de discurso é esse. A noção elementar que se tem de discurso como sinônimo de mensagem, informação, pronúnciação de meras palavras combinadas em frases, não corresponde ao interesse básico da AD. Dessa forma, tomado como objeto da AD, o discurso não é a língua, não é o texto, nem a fala, mas necessita de elementos linguísticos para ter existência material. Assim, para a AD, não é apenas transmissão de informações,

pois, no funcionamento da linguagem, há um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos. Daí o discurso ser entendido como “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2001, p. 21), ou seja, processo constitutivo da atividade comunicativa produtora de efeitos de sentidos, os quais são determinados por uma exterioridade sócio-histórico-ideológica.

Para a AD, a situação sócio-histórica-cultural, na qual se organiza um discurso, é de essencial relevância na extração dos sentidos ou, melhor dizendo, na constatação dos “efeitos de sentido”, provocados pelo sujeito discursante e nos sujeitos ouvintes ou interlocutores/receptores do discurso.

Dessa forma, defende-se, aportados na AD, que os discursos não são imanentes, mas se movimentam e se modificam. Isso é possível por conta das transformações histórico-sociais.

O Sentido. À noção de discurso integra-se à de sentido, o qual se produz em função dos diferentes lugares sócio-históricos e ideológicos ocupados pelos sujeitos no processo discursivo. Diante disso, Pêcheux (1997, p. 161) salienta o seguinte: “o sentido de um enunciado se constitui nas relações que suas palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições de outra formação discursiva”.

Para a AD, é inconcebível a ideia de imanência do sentido. Ou seja, a palavra não traz consigo um núcleo de significância inerente, não há uma essência da palavra, um significado primeiro, original, imaculado, capaz de ser localizado no interior do significante, pois a linguagem, da qual o signo linguístico faz parte, é polissêmica e heteróclita.

O Sujeito. O sujeito, nessa teoria, é marcado como (re)produtor do discurso, marcado pelo desejo da completude e pelo

desejo de ver o novo. Acredita sempre que disse tudo e que somente poderia dizer da forma escolhida, mas essa completude é ilusória, pois o sujeito está sempre desejando algo mais. O sujeito é visto, ainda, como representante de posições em uma estrutura social, de onde fala e pela qual é envolvido e determinado ideologicamente em um jogo discursivo.

A AD recusa um sujeito intencional como origem enunciativa de seus discursos. Trata-se de uma ilusão que é constitutiva do sujeito falante e se caracteriza pelo “fato de que ele produz linguagem e também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva do seu discurso, quando, na verdade, o seu dizer nasce em outros discursos” (ORLANDI, 1996, p. 158).

Enfim, a compreensão da noção de sujeito na AD é dada quando é levado em consideração, inicialmente, que não se trata de indivíduos, enquanto seres empíricos, com existência particular no mundo, ser humano individualizado. Nessa perspectiva, o sujeito discursivo deve ser visto como um ser social, apreendido em um espaço coletivo.

Formação Discursiva e Formação Ideológica. O lugar do sujeito no discurso é definido por regras anônimas que definem o que pode e deve ser dito. É nesse lugar que o discurso vai ter um dado efeito de sentido. Por isso que, para a AD, todo discurso é dominado por uma formação discursiva que é “o que pode e deve ser dito a partir de uma lugar social e historicamente determinado” (BRANDÃO, 2004, p. 48).

Considerando-se básica a compreensão dessa categoria da AD, através dela pode-se entender o processo de produção de sentidos e a sua relação com a ideologia.

Isso significa que o sentido não existe por si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico, em que as palavras são produzidas, ou seja, “as

formações discursivas [...] representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos são determinados ideologicamente” (ORLANDI, 2001, p. 43).

Nesse sentido, diz Fiorin (2005, p. 32) que “o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer. Há, numa formação social, tantas formações discursivas quantas forem as formações ideológicas”.

Formalmente, a noção de formação discursiva envolve dois tipos de funcionamento: a paráfrase e a polissemia. Enquanto os processos parafrásticos são aqueles pelos quais, em torno do dizer, há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória e mantém-se na estabilização, a polissemia instala a pluralidade, a multiplicidade de sentidos, ou seja, o que se tem é deslocamento (ORLANDI, 2001, p. 36).

Condições de Produção, Interdiscurso e Polifonia. As condições de produção de discurso constituem uma categoria cara para a AD, por isso julga-se, nesse momento, merecer menção aqui. As condições de produção de um discurso estão intimamente ligadas às circunstâncias sócio-históricas e culturais da enunciação. Nesse processo, estão envolvidos sujeito, contexto situacional e memória, que vão determinar a produção do discurso, ressaltando-se, ainda, as influências do aspecto ideológico e do contexto sócio-histórico que, em última instância, também contribuirão para determinar a produção discursiva.

Nesse contexto, o interdiscurso terá papel fundamental, pois é a partir do conhecimento pré-construído que o sujeito atribuirá sentido aos discursos. Para Orlandi (2001, p. 30),

a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em reação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar,

independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: 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 interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Dessa forma, fica claro que cada discurso é constituído de tantos outros, significando que há, ali, inúmeras vozes entrelaçadas que podem aparecer, estabelecendo contradições ou alianças entre os argumentos. A esse entrecruzamento de vozes, Bakhtin (1981) denomina *polifonia*. Assim, quando o autor produz enunciados, há, por trás deles, inúmeras pistas que permitem verificar outras vozes, assim como o dito, o não-dito, mas ali implícitos. Então, ao ler ou produzir um texto, o outro tem papel relevante para a constituição do significado, porque aquele ato individual é lançado em um contexto mais amplo, no qual haverá uma relação entre o linguístico e o social. E, quando o produtor faz o processo da formulação mental de seu dito até sua enunciação, o faz preocupando-se com os interlocutores concretos, ou seja, as palavras não são escolhidas arbitrariamente, o locutor as escolhe em um contexto ideológico preciso, já que elas estão carregadas de conteúdo ideológico.

Para concluir, afirma-se que, nascida da necessidade de superar o quadro teórico de uma linguística frasal e imanente que não dava conta do texto em toda sua complexidade, a análise do discurso volta-se para o exterior linguístico, procurando apreender como, nele, inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção.

Como em qualquer texto, as propagandas se constroem a partir de um já dito, isto é, um texto retoma outro que ressoa numa cadeia infinita, pois o sentido não está no texto, mas na relação que este mantém com quem o produz, com quem o

lê, com outros textos (intertextualidade) e com outros discursos possíveis (interdiscursividade). Com isso, vê-se essas categorias da AD como sendo de importância extrema para o estudo do discurso da publicidade na escola básica.

Com atividades significativas de análise da língua em uso, através do texto publicitário, é possível permitir aos alunos que vejam no discurso uma *arena de vozes* em que as *condições de produção* determinam o *que, por que, como, para quem* e *de onde dizer*, já que a *posição social* dos interlocutores é determinante para as *significações discursivas*.

Além disso, o trabalho com a língua toma uma dimensão outra e mais significativa se ele for desenvolvido partindo de uma perspectiva que trate das “características discursivas” (que aqui não foi abordado de forma tão aprofundada), perfeitamente possível para a sala de aula e minimamente suficiente para o trabalho pedagógico. Assim, a título de exemplificação, são colocadas as questões abaixo como indagações que, de maneira geral, podem permitir que os alunos entendam as condições de produção e circulação do gênero publicitário: a) Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo?; b) Com que propósito?; c) Onde?; d) Quando?; e) Como?; f) Com base em que informações?; g) Como o enunciador obtém as informações?; h) Para quem é dirigido esse gênero?; i) Por que o faz?; j) Onde o encontra?; l) Em que condições esse gênero pode ser produzido e circular em nossa sociedade?

Diz-se, ainda, que pensar um trabalho didático-pedagógico com o gênero textual publicitário nas aulas de língua portuguesa, significa ultrapassar a mera análise linguística que muito tem ocorrido nessas aulas com o único objetivo de observar aspectos internos da língua, em uma atividade de identificação, categorização e classificação de palavras e frases. Na verdade, esse gênero textual deve ser visto, lido e analisado além dos aspectos

linguísticos, caso contrário, formam-se sujeitos e leitores passivos, convencidos e “iludidos”, à mercê da ideologia imanente aos textos.

Portanto, possibilitar aos alunos a leitura do texto publicitário, a partir dos pressupostos da AD, é permitir-lhes que façam uma leitura mais profunda, mais crítica e menos ingênua desse tipo de discurso, oferecendo-lhes, dessa forma, instrumentos para que possam “quebrar as armadilhas” dos textos e, conseqüentemente, tornem-se leitores críticos dos mais diferentes gêneros textuais, em especial, do publicitário.

Assim, ao trazer o gênero discursivo publicitário para a sala de aula de língua materna, acredita-se que alunos e professores, ao lerem e analisarem criticamente o seu discurso, podem perceber os delineamentos sociais que levaram à construção dos sentidos discursivos. Podem, assim, verificar como as práticas discursivas se processam em uma dinâmica interacional, na qual os sentidos se constroem pela negociação entre os sujeitos e como suas ações são motivadas ideologicamente.

É importante que o trabalho com o gênero discursivo publicitário permita que os alunos concebam a linguagem como uma representação da realidade, contudo, a relação significativa entre a coisa, à que ele se refere, e o signo, que a representa, depende de valores ideológicos, o que torna a ideologia um fator importante para a prática discursiva. Além disso, permite, também, que os alunos percebam que o sujeito produtor de discursos, com o domínio da linguagem, produz seus enunciados a partir do lugar sócio-histórico que ele ocupa. Ou seja, a instituição do sentido dá-se na perspectiva dessa formação ocupada pelo sujeito, nessa interação social que o contextualiza em seu lugar social.

É interessante que os alunos percebam (ou ratifiquem), por meio da leitura dos textos publicitários, que a linguagem se

caracteriza pela plurivalência, pois, a depender do contexto da enunciação, as formas de significação vão ser diferentes. O signo é, pois, o lugar onde a ideologia se manifesta, pois, através da sua materialidade (cor, som, movimento, escolha e disposição dos signos etc.) afloram valores, crenças, ideias de uma sociedade.

Com o trabalho proposto a partir da AD, entende-se que a preocupação, portanto, não é buscar desvendar os sentidos dos discursos, mas analisar suas formas de funcionamento no estabelecimento de um determinado sentido. Para isso, como já discutimos, Pêcheux (1997) situa o discurso como produto das relações entre a linguagem, a história e a ideologia, a fim de perceber como os sujeitos são marcados social e historicamente e, a partir daí, constroem os sentidos dos discursos. Isto é, o que se apresenta, nesta proposta de trabalho, é que não cabe ver o texto e perguntar: “o que o texto quer dizer?”, já que parte-se do pressuposto de que a linguagem não é transparente. Aqui se desloca a questão para a seguinte pergunta: “como esse texto significa?”.

Dessa forma, possibilitar o trabalho com esse gênero textual é perceber que a língua não acontece artificialmente, com aulas “decorativas” de nomenclatura gramatical (metalinguagem). Pelo contrário, esse trabalho permitirá ao aluno o desenvolvimento de sua competência discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciam-se as considerações finais com palavras de Motta-Roth (2006, p. 145):

A sala de aula de línguas talvez seja o melhor lugar para analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas

localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais. Acredito que ensinar línguas é ensinar alguém a ser um analista do discurso, portanto creio que as discussões em sala de aula devem enfocar as práticas linguageiras em associação a ações específicas na sociedade. Somente a prática pedagógica nesses termos pode contribuir para o desenvolvimento, no aluno e no professor, da consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem e, portanto, das competências lingüísticas e discursivas, de modo a empoderar a todos nós que participamos da vida em sociedade.

Dessa forma, o trabalho didático-pedagógico de leitura deve possibilitar aos alunos perceberem que a composição dos gêneros, levando-se em conta todos os seus aspectos (verbais, não-verbais, informações apresentadas ou omitidas, destaque dado a algumas mais do que a outras), é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos enunciativos.

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos em situações de comunicação real. Isso só é possível se as aulas de língua materna tomarem o texto como ponto de partida e possibilitarem que os alunos entrem em contato com os gêneros mais diversos possíveis. Por isso, cada vez mais, torna-se necessária a atualização dos professores, no que se refere à capacidade de trabalhar em sala de aula com textos da mídia, pois são esses os que se encontram no dia a dia dos alunos e da sociedade em geral. Portanto, o papel da escola, na formação do aluno, como sujeito capaz de transformar seus horizontes de conhecimento de mundo, começa pela leitura de mundo que permeia esse sujeito social.

É importante que o professor conscientize seus alunos da real importância que se deve dar aos mecanismos do uso da linguagem com recursos persuasivos, a fim de que o mesmo possa usufruir ou defender-se desse tipo de manipulação, tornando-se um leitor crítico das mensagens midiáticas.

De certo que há muitas outras perspectivas de leitura, análise e estudo de textos publicitários (como, por exemplo, o trabalho com os signos não-verbais ou icônicos que também constituem a linguagem publicitária, atribuindo-lhe uma grande força de expressão e persuasão, não sendo encarado aqui como menos importante). Além disso, há outros caminhos teóricos para a definição e abordagem dessa temática, mas tanto o exíguo espaço como a finalidade didática desta breve apresentação impedem que se façam longas incursões sobre ela.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da comunicação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005. (Série Princípios).

GAIARSA, Maria Amélia Chagas. **Estratégias argumentativas no outdoor baiano**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002.

HOFF, Tânia Márcia Cezar. **O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico**. Disponível em: < [http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstre-](http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstre)

am/1904/17980/1/R0436-1.pdf> . Acesso em: 05 nov. 2006.

KLEIMAN, Ângela B. Apresentação. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs).

Gêneros textuais & ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 145-163.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

SANDMANN, A. J. **A linguagem da propaganda**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

VERTERGAARD, Torben; SHRODER, Kim. **A linguagem da propaganda**. Tradução de João Alves dos Santos e Gilson César Cardoso de Souza. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COLABORADORES

Arlete Vieira da Silva
Clêudison Moraes Lawinsky
Eliene da Silva Badú
Gessilene Silveira Kanthack
José Wanderley Sousa Oliveira
Lucicléia Sousa Silva Passos
Mônica Franco de Santana Oliveira
Odilon Pinto de Mesquita Filho
Patrícia Kátia da Costa Pina
Sandra Maria Pereira do Sacramento
Siomara Castro Nery
Tânia Regina de Moura Queiroz de Oliveira
Urbano Cavalcante da Silva Filho

ISBN 978-85-7455-266-8



9 788574 552668