

Perspectivas para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental II

JORGEVALDO DE SOUZA SILVA
MARIA NAZARETH DE LIMA ARRAIS
ONIREVES MONTEIRO DE CASTRO

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO
DE
LÍNGUA PORTUGUESA
E
LITERATURA
NO ENSINO FUNDAMENTAL II

**Ficha Catalográfica elaborada por:
Denise Santos Saraiva Lourenço, Bibliotecária – CRB 15/1096**

C355p Castro, Onireves Monteiro de
Perspectivas para o ensino de língua
portuguesa e literatura no ensino fundamental
II . / Onireves Monteiro de Castro, Jorgevaldo
de Souza Silva, Maria Nazareth de Lima
Arrais. Campina Grande: EDUFMG, 2015.
194p. : il.

Bibliografia.
ISBN - 9788580011494

1.Língua portuguesa - estudo e ensino.

2.Ensino fundamental II.

3.Literatura.

I.Silva, Jorgevaldo de Souza. II.Arrais, Maria Nazareth de Lima. III. Título.

UFMG/CFP/BS

CDU – 811.134 .3

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFG
editora@ufcg.edu.br**

Prof. Dr José Edilson Amorim

Reitor

Prof. Vicemário Simões

Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves

Diretor Administrativo da Editora da UFG

José Helder Pinheiro

Editoração Eletrônica/Capa

Délio Jackson Dantas Duarte

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia F. Matias Aguiar Feitosa (CFP)

Benedito Antônio Luciano (CEEI)

Consuelo Padilha Vilar (CCBS)

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)

Janiro da Costa Rego (CTRN)

Marcelo Bezerra Grilo (CCT)

Marisa Apolinário de Oliveira (CES)

Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)

Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)

Rogério Humberto Zeferino (CH)

Valéria Andrade (CDS)

ORGANIZADORES DO LIVRO

Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva

Prof. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais

VOLUME ÚNICO

2015

Sumário

Apresentação	4
O Lugar da Escrita nas Aulas de Língua Materna: Considerações em torno da Pedagogia de Projetos	8
Prof. Dra. Rose Maria Leite de OLIVEIRA	
Textos Instrucionais: O que há por traz de suas intenções.	22
Prof. Dra. Hilma Ribeiro de Mendonça FERREIRA	
Interação e Mediação: Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura	38
Prof. Dra. Maria Nazareth de LIMA ARRAIS	
AUTO DA CATINGUEIRA: A Narrativa, O Drama e a Memória Popular na sala de aula	55
Prof. Dr. Elri Bandeira de SOUSA	
Letramento Afro: Quebrando o Silêncio... Tratando de Racismo Anti-Negro e de Religiosidade Afro em Sala de Aula	69
Prof. Dra. Geranilde COSTA E SILVA	
Aquisição de Escrita em Livros Didáticos: Um Caminho na Quebra da Dicotomia entre Alfabetização e Letramento	88
Prof. Dra. Evangelina Maria Brito de FARIA e Prof. Dra. Hérica Paiva PEREIRA	
Estudo do Gênero “Capa de Revista Informativa”:	101
Prof. Ms. Magnay Erick Cavalcante SOARES	
Sobre Sexo, Gênero e Sexualidade: Por um Ensino de Línguas QUEER	120
Prof. Dra. Maria da Luz OLEGÁRIO	
Apontamentos sobre Educação Intercultural: Questões de Gênero e Sexualidade na Escola	135
Prof. Dr. Nelson FERREIRA JÚNIOR	
A MENINA DE CÁ: Jogos Discursivos em o papel ROXO DA MAÇÃ	150
Prof. Dr. José Wanderley Alves de SOUSA	
O Discurso Digital no Twitter	168
Prof. Ms. Hercílio de MEDEIROS	
Deficiências Históricas de Formação e Competências: Uma discussão sobre Inclusão	182
Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza SILVA e Prof. Dr. Onireves Monteiro de CASTRO	

APRESENTAÇÃO

Fundamentos para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental II contém textos sobre ensino e aprendizagem de língua materna e literatura, assim como outros assuntos relativos aos implicadores tecnológicos para a atividade cotidiana escolar, relações de gênero nas interações modernas, dentre outros.

De certo, resulta do esforço integrador entre educadores envolvidos no processo de formação multidisciplinar do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/Cajazeiras, vinculado ao Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e integrante de uma proposta em rede nacional coordenada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

A obra é eclética e congrega diversos especialistas das áreas de linguagem e linguística, língua materna e literatura, de diversas instituições superiores de ensino, todos com interface no trabalho didático/pedagógico de reflexão sobre problemas vivenciados no cotidiano da instrução e, por seu termo, temas pertinentes às práticas docentes no segundo ciclo do ensino fundamental, sempre com fulcro na aplicação didática de propostas teóricas que consolidam a formação docente. E assim, tem o objetivo fundamental de servir de canal interdisciplinar para apresentar os diversos pontos de vista desses especialistas.

Os sujeitos aqui implicados não parecem ter a pretensão de vislumbrar soluções práticas para problemas corriqueiros de estratégias de aprendizagem ou de constitutivos filosóficos, mas pontuam temas que foram constitutivos das suas práticas docentes em interações experienciais no que respeita às teorias e práticas em torno de questionamentos sobre seus processos de construções ideológicas.

Diferentes campos teóricos e metodológicos dos estudos englobados pela Linguística constituem os objetos aqui presentes e, seguindo uma linha descritiva dos artigos que aqui estão amalgamados, podemos observar que:

- a) Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG), em O lugar da Escrita nas aulas de Língua Materna: considerações em torno da Pedagogia de Projetos, tece um breve panorama sobre a história das práticas com a escrita na escola brasileira, apontando para a pertinência do uso da *Pedagogia de Projetos* no fazer docente.
- b) Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira (UFRJ) escreve sobre Textos instrucionais: o que há por traz de suas intenções, para quem tais textos têm

por finalidade designar procedimentos para os leitores que precisam desempenhar tarefas de diferentes naturezas. Existe, portanto, uma similaridade enunciativa nos referidos textos, mas cujas formas de enunciação discursiva são discrepantes, já que elas precisam acolher ações enunciativas diferenciadas.

- c) Por seu turno, em *Interação e mediação: estratégias do Trabalho Pedagógico com a leitura*, Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCG) constrói uma reflexão sobre a interação e a mediação como estratégia do trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula da educação básica. Está fundamentado nas pesquisas da Sociolinguística Interacional que estuda a linguagem a partir das interações sociais e cognitivas. Trata-se de uma revisão de literatura de alguns pontos sobre as reflexões de Bortoni-Ricardo (2012), Gumperz ([1982] 2002), Garcez (2002), entre outros.
- d) Elri Bandeira de Sousa (UFCG), fundamentando-se em Aristóteles (1993), Candido (2000), Staiger (1975), Benjamim (1994), Rildo Cosson (2007) e Teresa Colomer (2007), propõe estratégias de leitura e análise, em sala de aula, da peça *Auto da Catingueira* e analisa as escolhas técnicas de Elomar na construção de sua narrativa dramática como parte da atividade de ensino, considerando que o discurso empregado na obra problematiza ainda mais a mistura de gêneros e dá forma literária a códigos ideológicos da cultura popular, códigos esses que são a base dos significados do *Auto da Catingueira*.
- e) Geranilde Costa e Silva (UFCG), a partir de experiências práticas de Letramento Afro, desenvolvida junto a uma turma do ensino fundamental I (estudantes entre 08 e 14 anos de idade) de uma escola pública de Fortaleza – (CE) e, com base nos princípios de formação docente voltada à aplicação da Lei Federal nº 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica), propõe desenvolver estratégias metodológicas para se pensar e realizar tal letramento numa etapa posterior a da pesquisa expressas no artigo *Letramento afro: quebrando o silêncio... Tratando de racismo antinegro e de religiosidade afro em sala de aula*;
- f) Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB) e Hérica Paiva Pereira (UFCG), no artigo *Aquisição de Escrita em Livros Didáticos: um caminho na quebra da dicotomia entre alfabetização e letramento*, objetivam discutir a aquisição da escrita como uma prática de letramento, direcionando o olhar para as mudanças ocorridas no ensino de língua, tentando descrever o reflexo dessa mudança no livro didático. Isso significa comentar os novos caminhos apontados pelos pesquisadores e discutir representações desses dizeres nos livros didáticos. Metodologicamente, iniciaremos com a discussão da aquisição como uma prática de letramento nos textos oficiais para depois analisarmos práticas presentes em alguns livros didáticos da alfabetização.
- g) Magnay Erick Cavalcante Soares (UNINASAU) apresenta o processo discursivo de construção de sentido na Mídia Impressa, representada pela revista *Veja*, manifestados no gênero “CAPA DE REVISTA INFORMATIVA”, por via de seus elementos constitutivos (imagens, cores e textos), como

recursos de persuasão na construção de uma imagem do Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

- h) Maria da Luz Olegário (UFCG), no artigo intitulado Sobre Sexo, Gênero e Sexualidade: por um ensino e línguas *queer*, discorre sobre a ideia de que escola e sociedade parecem ser engessadas por uma cultura falocêntrica, cujo poder concentra-se no polo masculino (BOURDIEU, 2003) e, assim, fabrica comportamentos e subjetividades (JUNQUEIRA, 2009). Por tal, a prática pedagógica demarca lugares binários: vigia os limites entre o masculino/feminino e heterossexual/homossexual (JUNQUEIRA, 2012; LOURO, 2004), seja no espaço escolar, nos discursos contidos no livro didático ou no currículo, os sujeitos (re)produzem os estereótipos de gênero e sexuais, entendidos como negação do feminino e, conseqüentemente, rejeição da homossexualidade (BORRILLO, 2009; JUNQUEIRA, 2009). Nesse sentido, se a linguagem (re)produz preconceitos e discriminações, as aulas de língua se constituem como espaço privilegiado para problematizar questões de sexo, gênero e sexualidade, uma vez que nela identidades e significados são negociados nas interações discursivas nas quais os sujeitos se engajam (MOITA LOPES, 2002).
- i) Nelson Ferreira Júnior (UFCG), por seu turno, no artigo Apontamentos sobre Educação Intercultural: questões de gênero e sexualidade na escola, tem o objetivo exato de tentar contribuir para a evidenciação do que se tem denominado educação intercultural, relacionando-a com a efetiva prática do professor (especialmente aquele que atua no ensino fundamental II), de modo a favorecer o diálogo entre os discursos e as práticas e, para tanto, toma como parâmetro referencial a ideia segundo a qual, nos livros didáticos, nos textos normativos relacionados à educação ou mesmo através de palestras e cursos, os/as professores/as e demais agentes escolares têm percebido a ênfase dada a discursos advindos de um longo processo de reflexões, embates e ações surgidas no meio acadêmico, promovidas por agentes políticos e movimentos sociais, e que chegam até a escola, muitas vezes de forma fragmentada e/ou descontextualizada.
- j) Jorgevaldo de Souza Silva (UFCG) e Onireves Monteiro de Castro (UFCG), em Deficiências Históricas de Formação e Competências: uma discussão sobre inclusão, estabelecem uma discussão sobre processos de formação profissional e sua vinculação com a ideia de competência. Assim, aspectos formais sobre letramento são revisitados ao longo do texto como implicadores na constituição histórica da noção do sujeito professor em contexto de formação. O texto está ordenado em partes constitutivas para estabelecer os conceitos fundamentais e as relações de confronto do tema com referências históricas cristalizadas em termos de múltiplas teorias e, também, do censo comum, vivenciadas quase que imperceptivelmente no meio sociocultural.
- k) José Wanderley Alves de Sousa (UFCG) intenta desmistificar o texto infanto-juvenil como mera “puerilidade linguística”, por meio de um texto que reflete sobre a construção do sujeito - leitor em *O Papel Roxo da Maçã*, de Marcos

Bagno (1991). Diversas concepções de leitura afloram nesse livro, e a partir de escolhas linguísticas significativas, o leitor consegue desvelar as estratégias textuais que delimitam o trânsito do mundo ficcional ao mundo real num texto de Literatura Infanto-Juvenil.

- l) Hercílio de Medeiros (UFPB) apresenta uma discussão acerca dos discursos que ocorrem no meio digital através da ferramenta *on-line Twitter*, buscando contextualizar como se dá a interação no *Twitter* através das especificidades que o meio proporciona para a produção do discurso. Apresenta também como são propostos e quais são os mecanismos utilizados pelos usuários do *Twitter* para obter uma interação de qualidade.

Para finalizar a nossa apresentação, é conveniente ressaltar o agradecimento cordial aos colegas professores do Centro de Formação de Professores e de outros centros superiores de ensino, sem os quais o mérito do trabalho aqui posto em circulação na comunidade acadêmica não teria a dimensão diversificada e, de certo, frutífera, para o primeiro volume.

Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro
Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva
Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais

Cajazeiras - PB, maio de 2015.

O LUGAR DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: Considerações em torno da Pedagogia de Projetos

Profa. Dra. Rose Maria Leite de OLIVEIRA
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

1 A escrita no cenário escolar brasileiro: algumas considerações

É consenso, entre os educadores, que uma das principais preocupações em torno do ensino de língua portuguesa está no trabalho efetivo com a escrita. O que antes se constituía apenas objeto de avaliações descontextualizadas ou de produtos monológicos, sem funcionalidade, hoje, sem dúvida, torna-se crucial para que o usuário da língua se insira nas mais diversas práticas comunicativas. A escrita cumpre, assim, esse papel, o de possibilitar ao ser humano diversas ações sociolinguísticas, segundo Franchi (1987), como: refletir, indagar, informar, solicitar, convocar, seduzir, acusar, enfim, com ela o sujeito é capaz de organizar e dar forma a suas experiências.

Para Higounet (2003), a escrita, desde sua origem, tem recebido diferentes tratamentos, constituindo-se não apenas como algo destinado a fixar a palavra, mas um meio de interação permanente em sociedade, dando acesso ao mundo das ideias e fazendo a linguagem atravessar o tempo, o espaço, a história, a cultura, os discursos e as relações humanas.

No entanto, a maneira como ela tem sido trabalhada no curso da história escolar envolve muitos debates. Podemos dizer que, devido ao desenvolvimento das pesquisas das ciências da linguagem, sobretudo, da Linguística, a escrita já acompanhou diferentes aportes teórico-metodológicas. Destes aportes, três influenciaram de maneira decisiva o fazer docente na escola nos últimos tempos: o *behaviorismo*, o *inatismo* e o *interacionismo*. Em torno deles encontramos o sujeito aprendiz, o professor e a língua (escrita, nesse caso) sendo vistos sob diferentes pontos de vista.

Assim é que, no Brasil, se remetermos o ensino de língua materna às muitas reformas educacionais¹ por que a escola passou, veremos que, de um modo ou de outro, as aulas de língua materna sofreram fortes influenciadas dessas abordagens.

Conforme Mortatti (2006), para entendermos como as abordagens behaviorista, inatista e interacionista contribuíram para o processo de alfabetização no Brasil, é importante que consideremos em que momentos os processos de escrita e de leitura passaram a ser tecnicamente ensináveis. Para a autora, as preocupações com a alfabetização iniciaram-se a partir do período da República e teve repercussões imediatas nos modos de ensinar a ler e a escrever. Permeadas pelos estudos linguísticos e pelos valores político-sociais vigentes, as aulas de português tomaram diferentes formatos.

Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se [...] com vistas a atender aos ideais do Estado republicano; [...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados (Mortatti, 2006:02).

Em relação à escrita, até meados dos anos 50, do século XX, envolvidas por matizes behavioristas, as aulas encontravam-se mergulhadas na ideia de que escrever é meramente um artifício para transcrever e repetir a fala, de modo que os aspectos grafofônicos da língua prevalecem sobre outros aspectos da linguagem, e que escrever bem se resume em saber usar efetivamente as regras da gramática, o que deixa claro o trabalho com uma escrita fragmentada, artificial e de controle dos textos produzidos. Tais matizes acabaram por denunciar uma particular ênfase à chamada *língua nacional* no currículo escolar, que defendia a função tradicional do ensino do vernáculo e, conseqüentemente, uma escrita como produto acabado. Por trás desta

¹ A esse respeito ver o trabalho de Pereira (2000).

abordagem, temos um professor crente que escrever se aprende repetindo, cabendo-lhe controlar as regras desse ato. O ensino da escrita restringia-se, muitas vezes, ao trabalho com a ortografia, cópias e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras, conforme Mortatti (op.cit). Importante se faz lembrar que a escrita resultava nas famosas *redações* ou *composições*. É comum, a esta época, encontramos, em cartilhas de alfabetização, lições que tomam frases soltas e descontextualizadas enquanto modelos para praticar a escritura, como:

O DADO É DA DIDI
O DEDO DÓI
CUIDADO, DIDI!
DA DE DI DO DU

A partir dos anos 50-60, em meio às postulações da Psicologia Cognitiva, as aulas de língua portuguesa começaram a demonstrar um novo olhar em relação ao trabalho com a escrita, apesar de ainda insuficiente. Neste período entram em cena os postulados do *inatismo* de Chomsky, segundo o qual a aprendizagem resulta de uma interação entre o ambiente e estruturas cognitivas pré-existentes do indivíduo, que é visto não como um recipiente passivo de estímulos do ambiente, mas um processador da informação, ativo e seletivo.

Assim, escrever significa, então, usar inconscientemente a língua em funcionamento, já que todo ser humano é pré-programado para adquirir a linguagem. A partir de tal pensamento, podemos encontrar atividades envolvendo a escrita no espaço escolar tendo o professor seu papel minimizado, não precisando os alunos dele para desencadear o processo de aprendizagem. Mesmo com o professor de lado, as atividades para aprender e praticar a escrita continuaram ainda nos moldes mecânicos, artificiais e descontextualizados, como na abordagem anterior. O que mudou foi que o foco, que antes era a escrita ideal, e agora passa a ser o sujeito aprendiz e sua atividade mental, também ideais.

Um exemplo no qual podemos vislumbrar o trabalho escolar com a escrita segundo esses moldes e que ainda hoje encontramos em livros didáticos é o seguinte:

Identifique entre as pseudopalavras abaixo as que poderiam pertencer à língua portuguesa e depois escreva uma frase com cada uma delas:

Premila, acrsating, pecte, amurdo, bromicle, vefsg, entermacla, dadknaw

Também a partir das postulações da Psicologia Cognitiva, ao final dos anos 60, surgiram as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) acerca da Psicogênese da língua escrita, enquanto evidência da natureza gradual e dinâmica, segundo a qual a aquisição e processamento da escrita se dá no aprendiz. Pautadas em ideias piagetianas de desenvolvimento, as autoras propuseram o processamento da escrita segundo quatro fases distintas: a pré-silábica, a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética ou ortográfica.

Fundamentadas no pensamento construtivista de alfabetização, as ideias da Psicogênese da língua escrita invadiram o espaço escolar, principalmente nas décadas de 70-80, constituindo-se não como um novo método de ensinar a ler e a escrever, mas como uma “revolução conceitual”, o que gerou muitas confusões metodológicas, pois muitos professores consideraram que era hora de abandonar as teorias e práticas tradicionais, tornando a febre psicogenética uma “solução” para os problemas de fracasso escolar. No entanto, a pergunta que se impunha era: e agora, o que fazer?

Ainda em meados dos anos 70, e em meio a discussões construtivistas, o ensino da escrita passou por mudanças radicais. Com o impacto da Psicologia Cognitiva, o foco é alterado: o que antes era tomado apenas como produto, agora passa a ser visto enquanto amplo e importante processo. Segundo Calkins (1989), houve uma preocupação maior pela formação do professor, de modo que ele pudesse ser conscientizado a entender e a considerar o que se passa pela mente do aluno no momento em que ele escreve. A pergunta que professores e pesquisadores se fizeram foi: “Que espécie de processos os redatores/escritores utilizam quando escrevem?”.

Ficou comprovado que, conhecendo o processamento da escrita, o professor terá subsídios para um trabalho mais amplo em sala de aula. O importante, nesse momento, é saber por que é difícil aprender a escrever, quais são as maiores

dificuldades envolvidas na produção de um texto. Calkins (op.cit), ao se referir à mudança no modo de pensar o ensino da escrita, afirmou:

O momento é muito propício a mudanças no ensino de escrita. Conta-se, atualmente, com uma base sólida de conhecimentos advindos das contribuições da psico e da sociolinguística e gerados a partir de pesquisas na área da escrita, bem como em campos afins, como o da linguística do texto, da pragmática e da análise do discurso. Essas mudanças há tempo já estão em curso em outros países. Nos Estados Unidos, por exemplo, as pesquisas realizadas nos anos 70 e 80, sobre o desenvolvimento das crianças como redatoras têm determinado um interesse crescente pelo ensino da escrita [...]. Além disso, há toda uma preocupação no país com seminários, cursos de verão e oficinas de escrita (Calkins, 1989:26).

Como percebemos, e apesar dessa perspectiva ter sofrido críticas², identificamos claramente um importante avanço no quadro metodológico das aulas de língua materna, porque essas postulações abriram espaço para que fossem considerados outros importantes fatores para a produção textual: o conhecimento de mundo, o conhecimento textual, o destinatário, os aspectos linguísticos, dentre outros. Ou seja, quando a escrita começou a ser vista como um processo que leva a um produto, entraram em cena preocupações com aspectos interativos do ato escrever. É nesse contexto que surge a abordagem interativa no cenário escolar brasileiro.

Assim, quando se admite que a escrita é um processo sócio-comunicativo, e que é composto por fases, fez-se necessário um trabalho em sala de aula com as etapas³ desse processo, sendo essa uma das ideias defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), há mais de duas décadas, e que preveem um trabalho mais integrado entre professor e aluno, e também pelas OCEM (Orientações Curriculares par o Ensino Médio), recentemente. Segundo esses documentos, o uso da diversidade de textos que circulam em sociedade é uma excelente oportunidade para o aluno entender como eles

² Segundo Oliveira (2005), os modelos processuais de escrita não são suficientes para esclarecer os procedimentos utilizados na escrita, pois eles privilegiam a visão idealista em que as estruturas mentais trabalham individualmente com um modelo pré-construído, negligenciando os procedimentos de decisão, a natureza interacional/dialógica e histórica da linguagem.

³ Para Murray (apud Calkins, 1989:30) as etapas da escrita são: ensaio, esboço, revisão e edição; Já para Serafini (1995:17), a escrita pode ser compreendida segundo as seguintes etapas: ter um plano, ordenar as ideias, organizar o texto e corrigir. De um modo geral, os modelos de processamento da escrita assumem que as principais etapas da escrita são **planejamento, edição e revisão**.

se processam e levá-lo a produzir uma escrita de fato funcional para sua vida. Um exemplo de atividade pautada no enfoque processual, situado e interativo é o que se segue:

Produção textual

Assista à entrevista do vídeo “Condomínio Uirapuru precisa de auxílio”, retirado do site do Jornal Diário do Nordeste, de 04/10/2010. Imagine que você participou da visita a esta instituição e que foi eleito pela comunidade para produzir três textos sobre as reivindicações dos frequentadores deste condomínio, a serem enviados para os seguintes interlocutores:

- a) O pároco de outra comunidade**
- b) O governador do Estado**
- c) Os moradores da sua rua**

Discuta com seus colegas as características de cada texto, de cada interlocutor, de cada contexto, a linguagem a ser utilizada, dentre outros, considerando que iremos remeter tais textos para os devidos destinatários como forma de ajudar ao condomínio.

Nesta atividade é possível percebermos um novo modo de conceber a língua escrita. Ela serve não mais para a repetição, o treino ortográfico ou para preencher uma quantidade determinada de linhas, mas para fins sociais do cotidiano, o que nos faz vislumbrar um redimensionamento do trabalho com a escrita em sala de aula, apontando, sobretudo, para a validade e variedade de novas demandas linguísticas em sociedade que são hoje melhor discutidas com a prática da chamada *Pedagogia de Projetos* a qual tal atividade poderia estar vinculada.

Segundo Oliveira et al. (2014), a *Pedagogia de Projetos* é uma prática de letramento que pode redimensionar o ensino de língua materna porque é uma alternativa que busca priorizar a inclusão, a participação social e o reposicionamento identitário do professor e do aluno, o que condiz com a ideia de *texto* enquanto unidade de linguagem em uso que cumpre uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa, identificável na abordagem interativa de linguagem.

Se nos textos se fundem, ao mesmo tempo, língua, cognição e discurso na efetivação das ações da linguagem, nada mais pertinente do que uma proposta metodológica na qual o sujeito aprendiz possa entender a escrita em função social.

2 Modos de conceber e de ensinar a escrita nas aulas de língua materna: a experiência com a Pedagogia de Projetos em favor de uma abordagem processual e discursiva.

Observando, pois, as três abordagens teóricas acima arroladas, podemos então situar o cenário do trabalho com a escrita nas escolas brasileiras segundo três modos de conceber a linguagem: *linguagem como expressão do pensamento*, *linguagem como instrumento de comunicação* e *linguagem como um processo de interação*, equivalendo, cada um deles, respectivamente, a três tipos de ensino: o *ensino prescritivo*, o *ensino descritivo* e o *ensino produtivo*⁴.

Ao tomarmos a linguagem como expressão do pensamento, concordamos com o fato de que assim como o pensamento segue ordenações lógicas, a linguagem também deve fazê-lo, já que a arte de falar e escrever bem estão no âmbito do raciocínio, do pensar. Esta concepção corrobora o tipo de ensino prescritivo que diz ao usuário da língua o que ele deve fazer, sendo ao mesmo tempo *proscritivo*, pois dita o que não pode ser usado em termos de linguagem.

Se, no entanto, concordamos com o conceito de linguagem como instrumento de comunicação, estamos na verdade pensando na língua/linguagem como um código, um sistema de signos que se combinam de acordo com regras convencionais, de modo que, enquanto código, deve ser dominado por aqueles que participam do ato de comunicação. Associado a esta concepção está o ensino descritivo. Esse tipo de ensino explica de que forma as regras são utilizadas pelos falantes. Nas gramáticas normativas podemos encontrar muito de descrição, mas, sobretudo, descrição do dialeto de prestígio.

Quando elegemos, em nossas aulas, a concepção de linguagem como um processo de interação, defendemos que um falante da língua utiliza a língua não apenas para exprimir seu pensamento ou transmitir uma mensagem, mas para agir sobre seu interlocutor, sendo a língua um fenômeno essencialmente social. Quando o professor

⁴ A respeito das concepções de linguagem e dos tipos de ensino, consultar Halliday, M. A. K; McIntosh, A; Strevens, P. (1974) e Travaglia (2006).

se ampara nesta perspectiva, ele concorda com o tipo de *ensino produtivo* que visa desenvolver a competência comunicativa do usuário ou a capacidade de utilização em variadas situações interlocutivas, como na produção dos três textos para os diferentes interlocutores da atividade supracitada.

Para Halliday et al (1974), os três modos de conceber a linguagem e de ensino não são excludentes entre si, podendo estar entrelaçados de modo a desenvolver a capacidade discursiva dos alunos nas tarefas de ler e de escrever. A valorização de uma em detrimento de outra é que torna o ensino insuficiente. De todo modo, é importante frisar que, em termos de contribuição, a perspectiva interativa de linguagem tem sido uma importante aliada para o desenvolvimento da perspectiva social da escrita na escola, pois considerando a escrita um processo que leva a um produto, fica mais fácil ao professor considerá-la em seu sentido mais amplo, a partir de atividades funcionais que levam o aluno a produzir textos autênticos e com audiência.

Nesse bojo, uma importante oportunidade de o professor vivenciar a escrita em sua abordagem processual e social é, pois, o trabalho com projetos. Também conhecida como *Pedagogia de Projetos*, a prática pedagógica, pautada na elaboração de projetos para o ensino de línguas, tem sido atualmente bastante disseminada no espaço escolar, sendo situado segundo diferentes posições epistemológicas no campo dos estudos linguísticos interativos.

Segundo Ritcher (2003), a *Pedagogia de Projetos* (ou Projetos de Aprendizagem) torna-se importante na sala de aula porque além de demonstrar que a língua não pode mais continuar a ser ensinada como um fim em si mesma sinaliza para os objetivos do ensino que se desdobram em duas dimensões: a educacional e a comunicativa. Deste modo a inserção de projetos possibilita a incorporação de temas a conteúdos preestabelecidos pelo currículo escolar, o que nos faz perceber um trabalho pedagógico desde sempre realizado, mas agora com uma nova roupagem, com vistas a desenvolver a competência comunicativa do aprendiz.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) serem os grandes divulgadores da prática com projetos, não advém deles a proposta de implementar um modelo de ensino voltado para a vida social do aluno, desvinculado das amarras do ensino conteudístico. Segundo Oliveira et al (op.cit), desde o século XVII até os dias de

hoje, pensadores de diversas áreas⁵ tomaram tal proposta enquanto importante ferramenta para as práticas docentes, o que fez com que tal “novidade” se integrasse à esfera escolar.

Assim, conceituada com uma ação metodológica, viável em qualquer tema ou área de conhecimento, a *Pedagogia de Projetos* considera que as atividades desempenhadas durante a aprendizagem são tão ou mais importantes quanto o produto final. Assim, no campo da escrita, o mais importante não é chegar ao tão cobrado produto final, mas empreender uma importante reflexão linguístico-interativa, durante o processamento textual, que leva o usuário da língua a perceber a dimensão social e funcional do escrever. Abaixo, apresentamos um esboço de Projeto a ser aplicado nas aulas de produção textual. Nele se pode perceber o quão importante é cada etapa para a formação de produtores de textos eficientes, críticos e reflexivos, que produzem textos realmente significativos para suas vidas. Tal proposta é condizente, pois, com a ideia de experiência reflexiva e a ação coletiva e compartilhada dos usos da língua.

PROJETO QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO

■ Proposta central do Projeto:

Despertar nos aprendizes da língua o interesse em produzir textos narrativos, sobretudo, os do gênero *conto*, a fim de que assimilem suas características prototípicas e seus usos.

■ Justificativa:

O Projeto se justifica pelo fato de o gênero *conto* ser um dos textos mais lidos na faixa etária escolar escolhida para a aplicação do projeto, sejam *contos fantásticos*, *contos maravilhosos*, *contos policiais*, *contos dramáticos*, *contos românticos*, *contos de terror*, *contos de mistério*, *o conto moderno*, *o conto contemporâneo* etc, daí a importância de se trabalhar minuciosamente o conto na sala de aula, pois será a oportunidade de o aprendiz analisar e compreender suas principais características, como: estrutura, delimitação do tempo, espaço, linguagem, assuntos, dentre outros.

■ Série de aplicação do Projeto: 8º ano do Ensino Fundamental

⁵ Teóricos importantes no quadro das discussões em torno do trabalho com a Pedagogia de Projetos são: William Kilpatrick, John Dewey, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Ângela Kleiman, dentre outros.

■ Duração aproximada do Projeto:

Cinco semanas

■ Materiais empregados:

Livros de contos, revistas, jornais, textos da Internet, textos pessoais, dentre outros.

■ Etapas previstas:

1ª semana (Geração e organização de ideias):

- Sondagem sobre o conceito de texto narrativo *conto*;
- Distribuição de diversos textos para a identificação do gênero *conto*;
- Escolha de alguns contos para serem lidos e debatidos em sala de aula pelos alunos: *por que será que esse texto é conto?*
- Discussão com os alunos sobre as características do conto: estrutura, delimitação do tempo, espaço, linguagem, assuntos, dentre outros.

2ª semana (planejamento)

- Conscientizar os alunos de que tudo o que aprenderam no primeiro momento será posto em prática a partir da produção, em equipe, do *Livro de Contos do 8º ano da Escola...* e será publicado no dia... no qual acontecerá um Sarau/encerramento...
- Assim...
- Dividir a turma em grupos;
- Cada grupo deve escrever um *conto* (de sua escolha ou escolhido pela professora; também poderá ser sorteado);
- O *conto* tem como “pano de fundo” uma narrativa que retrate alguns acontecimentos das vidas dos alunos;
- Os personagens do *conto* são os próprios participantes do grupo;

O conto pode ser desenvolvido com as ideias de todos os participantes para que possam, entre si, elegerem o melhor enredo do conto.

3ª semana (Execução e esboço)

- Permitir aos grupos que conversem e que façam pesquisas;
- Sugerir que comecem a produzir um esboço/rascunho do *conto*;
- Eleger um dos membros do grupo para que possam desenhar algumas imagens/gravuras para que sejam usadas posteriormente no conto;
- Conversar com cada grupo para saber das dificuldades ou interesses.

Após a escritura do primeiro rascunho, recolher os textos para análise e leitura e para que sejam dadas sugestões (nesse momento o professor não vai riscar e marcar erros no texto do grupo, apenas dar sugestões para aprimoramento; a revisão será feita pelo próprio grupo posteriormente).

4ª semana (Execução e revisão)

- Devolver os textos aos grupos e dar sugestões de melhoria;
- Sugerir que seja feita um segundo rascunho ou o produto final, atentando para as necessárias revisões a serem feitas no texto;
- Fazer a leitura pública dos contos;
- Permitir que todas as equipes possam opinar sobre os contos em andamento;
- Encaminhar para a edição final do texto;
- Permitir que os alunos digitem seus textos.

5ª semana

■ Avaliação/autoavaliação sobre o Projeto:

- Aprendi o que é um conto?
- Que características têm um conto?
- Que tipos de conto posso escrever?

■ Término do Projeto:

Sarau de encerramento do Projeto;
Publicação ou exposição em mural dos contos escritos pela turma;
Dramatização do conto;
Produção de um filme do conto (um curta);
Votação do melhor conto escrito pelos alunos do 8º ano.

■ Cronograma de atividades

Baseado nas ações de cada semana

Orientados nesse sentido, os Projetos apontam a importância da leitura e da escrita como ferramentas para a agência social, garantindo muitas vezes, a mudança, a emancipação e a autonomia dos aprendizes, requisitos indispensáveis para a cidadania.

Nesse mesmo sentido, Kleiman (2000), ao adotar a terminologia *Projetos de Letramento*, sinaliza para o fato de que os projetos são práticas sociais nas quais:

[...] a escrita é utilizada para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da escrita, transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (p.238).

Independente da terminologia ou tratamento que recebe⁶, a pedagogia de projetos não é, metodologicamente, a solução para os problemas em torno do letramento escolar, no entanto, as ações de tal pedagogia baliza o processo de ensinar e de aprender a partir de princípios democráticos nos quais alunos e professores são vistos como parceiros.

Considerações Finais

Assim é que, no campo dos estudos da linguagem, especificamente no trabalho com a escrita em sala de aula, a proposta de projeto acima arrolada também deixa evidente que é possível ao professor trabalhar outros aspectos da língua, como a análise linguística, a leitura e a oralidade. Esta proposta metodológica se torna pertinente porque nela: o trabalho é centrado no aluno e não no programa, é cooperativo e não competitivo, o foco está no conteúdo e não na forma, o produto final é consequência de um importante processo e tem como interesse principal a integração das habilidades do aprendiz, tendo este, ainda, os seguintes benefícios: o contato com a realidade, uma atividade participativa, a reintegração dos níveis linguísticos, a quebra da rotina e, sobretudo, motivação para lidar com a escrita no dia-a-dia.

Sabemos, no entanto, que tal proposta pode ser frágil, devido a descompassos na realidade de cada escola, aluno e professor. É importante que cada professor busque os benefícios e tenha precauções ao empreendê-los em sua sala de aula. Apesar de não oferecer garantias, sem dúvida, o trabalho com a escrita conduzido a partir de projetos é uma excelente oportunidade para o aluno participar do processo comunicativo de maneira interdependente e ver o mundo de maneira interdisciplinar. Por alicerçar-se numa proposta interativa de ensino, a *Pedagogia de Projetos* se identifica com sujeitos reais que produzem textos com os mais diversos fins, participando assim, enquanto real cidadão, dos fatos sociais de sua comunidade.

⁶ Cabe lembrar aqui, conforme Oliveira et al. (2014), que a ideia de *Pedagogia de Projetos* remete a diferentes posições epistemológicas assumidas pelos estudiosos da linguagem, sendo comum encontrarmos diferentes terminologias, a saber: projeto didático, projeto pedagógico, projeto escolar, projeto de trabalho, projeto temático, projetos de ensino, projetos interdisciplinares, entre outras.

Referências

BRASIL. 2006. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – *Orientações curriculares para o ensino médio*; volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BRASIL. 1998. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília.

CALKINS, Lucy Murray. 1989. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. 1985. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FRANCHI, Carlo. 1987. Criatividade e Gramática. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Unicamp.

GERALDI, João Wanderley. 1997. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

HALLIDAY, M. A. K, MCINTOSH, A., STREVEENS, P. 1974. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Vozes.

KLEIMAN, Angela B. 2000. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. 2006. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 04 out 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. 2010. *Coisas que todo professor de português precisa saber – a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial.

OLIVEIRA, Rose Maria Leite de. 2005. *A retificação em textos infantis*. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. 2014. *Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna*/ Maria do Socorro Oliveira; Glícia Azevedo Tinoco; Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. Natal: EDUFRN.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. *As reformas educacionais do século XX e a disciplina Língua Portuguesa –Entre o ensino clássico e o ensino moderno*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/txt_comp/Rosimeri%20Pereira.doc. Acesso: 02 out 2010.

RICHTER, Marcos Gustavo. 2003. Pedagogia de Projeto: da Gramática à Comunicação. *Linguagem & Ensino*, Vol. 6, No. 1, (129-179).

SERAFINI, Maria Tereza. 1992. *Como escrever textos*. São Paulo: Editora Globo.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. 2006. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez.

TEXTOS INSTRUIONAIS: O que há por traz de suas Intenções.

Profa. Dra. Hilma Ribeiro de Mendonça FERREIRA
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Introdução

O presente artigo tem por finalidade considerar aspectos referentes à leitura de textos injuntivos, a partir de quatro gêneros instrucionais: a receita, o manual, a bula e o contrato. O estudo partiu da percepção de que esses textos, embora com a mesma finalidade de uso – a instrução por meio de frases indicativas de procedimentos – pressupõem uma predisposição das instruções de formas diferenciadas. A partir dessa primeira noção, constatamos que essas formas de instruir estarão sempre de acordo com as forças ilocutórias relacionadas ao ato diretivo como preconizado por Searle (2002). Entretanto, as frases indicativas de procedimentos também podem mostrar outros atos de fala, se analisados à luz dos atos locucionário e perlocucionário, para além do nível intencional, intrínseco ao ilocucionário.

O trabalho relativo à análise das instruções parte da superfície linguística dos textos, sobre as quais são feitas considerações que possam mostrar os atos de fala comuns às frases de natureza instrucional. Para isso, o objeto de estudo repousa sobre os enunciados instrucionais que se dispõem a mostrar as intenções do locutor ao estipular procedimentos. Essas instruções podem demonstrar como ocorrem as configurações comuns ao texto classificado como do tipo injuntivo.

Nessa perspectiva analítica, as relações entre a intencionalidade e os procedimentos denotam perspectivas acionistas importantes, se assim for pensado o processamento dos sentidos, durante a leitura.

Verifica-se que ocorre, portanto uma imbricação de fatores textuais, pois dimensiona-se o papel das frases, usadas para instruir na leitura; e observam-se as

ações, a essas unidades subjacentes, quando percebem-se os seus valores discursivos, com respeito ao modo como essas instruções indicam as intenções a serem assumidas, a partir das estruturas frasais. Postula-se, portanto, que o tipo textual injuntivo, elucidado por meio das frases indicativas de instruções pode ser analisado em decorrência dos atos de fala, não ficando restrito, apenas, às frases tradicionalmente classificadas como imperativas.

Para fins da análise dessas perspectivas iniciais, norteamos a pesquisa a partir da teoria dos atos de fala, sobretudo pelas contribuições de Austin (1990;1962) e Searle (1969; 1988; 2002).

1 Os ilocucionários e a natureza performativa da linguagem

É lugar comum o detalhamento da teoria dos atos de fala por trabalhos como os de Austin (1962) e Searle (1969), cujos esforços procuram ressaltar a natureza acionista da linguagem. Os dois estudiosos se debruçam, portanto, na questão da performatividade, a partir da produção verbal dos indivíduos, sendo a ação o eixo central para o entendimento dos usos linguísticos.

Dessa forma, ressaltam-se aspectos importantes nas contribuições dos dois autores, embora seja Austin (1962) o principal idealizador do que constitui, hoje, essa vertente pragmática da análise da linguagem, intitulada por "teoria dos atos de fala". Esse autor concentra seus esforços na caracterização da ação, evidenciando alguns componentes importantes da produção verbal dos indivíduos. Desse modo, para além da dicotomia filosófica entre sentido e realidade, John Austin postula a evidenciação de três componentes comunicativos, que se tornam fundamentais para a exposição aqui proposta. Para o autor,

O *ato de fala* composto de três partes, três atos simultâneos: um *ato locucionário*, que produz tanto os sons pertencentes a um vocabulário quanto a articulação entre a sintaxe e a semântica, lugar em que se dá a significação no sentido tradicional; um *ato ilocucionário*, que é o ato de realização de uma ação através de um enunciado, por exemplo, o *ato de promessa*, que pode ser realizado por um enunciado que se inicie por *eu prometo...*, ou

por outra realização; por último, um *ato perlocucionário*, que é o ato que produz efeito sobre o interlocutor. (Ottoni, 2002, p. 18)

Esses três níveis de atos de fala são desdobrados em suas atribuições, quando se destaca, ao longo das conferências de sua obra (Austin, 1962), as possíveis diferenciações de ações e tipos de atos de fala inerentes às três esferas ilocutórias. Também é mérito de seus estudos, uma primeira diferenciação dos tipos de atos de fala, gerando uma categorização dos subtipos vereditivos, exercitivos, compromissivos, expositivos e comportativos.

Salientamos, por outro lado, a dificuldade de caracterização do que constitui o ilocucionário, com respeito à taxonomia, como mostrado por Rajagopalan (2010). A vinculação do ilocucionário ao verbo performativo, criticado por Searle (2002) é, por outro lado, uma atribuição da qual o próprio Searle não conseguiu se desvencilhar, como mostrado por Rajagopalan (2010, p. 51).

Por isso, coadunamos nossa visão a de Rajagopalan (1989) salienta a vinculação da performatividade à natureza do ato ilocucionário, mencionando o fato de que Austin (1990/1962) não abandona a designação "performativo" na caracterização dos enunciados, mesmo depois de desfazer a dicotomia constativo/performativo. Com isso, pode-se acolher a visão defendida por Rajagopalan (1989), na caracterização do ato ilocucionário como sendo, incontornavelmente performativos.

Admitimos, é claro, que para realizar um ato ilocucionário é necessário realizar um ato locucionário; por exemplo, que agradecer é necessariamente dizer certas palavras. E dizer certas palavras é necessariamente, pelo menos em parte, fazer certos movimentos, difíceis de descrever, com os órgãos vocais. Portanto, o divórcio entre ações físicas e atos de dizer algo não é de todo completo - há uma vinculação. (Austin, 1990, p. 98.

A teoria dos atos de fala preconiza o fato de que, por meio da palavra: declaramos, solicitamos, saudamos, coagimos, prometemos, entre outras ações, que terão efeitos diferenciados na recepção dos interlocutores, aos quais elas se direcionam. Existe, portanto, uma relação entre o que é dito e o que é assumido. Por

um lado, evidenciam-se níveis de desenvolvimento das ações linguísticas, tal qual estipulado por Austin (1962), ao destacar o “locucionário”, o “ilocucionário” e o “perlocucionário”. Por outro lado, se existem níveis dessas ações, delas emanam “forças ilocutórias”, sendo possível categorizá-las, de acordo com sua natureza discursiva de um modo mais eficiente, como visto com Searle (2002) na proposta categorial exposta em seguida.

2 As categorias de atos de fala determinadas por Searle (2002)

Os diferentes modos de instruir, afeitos aos textos instrucionais nos levam a utilizar a terminologia proposta por Searle (2002), ao equiparar os diferentes atos de fala por suas naturezas e semelhanças. Sobre o agrupamento dessas formas de ação, o autor diferenciou cinco grandes tipos de atos de fala que podem ser enquadrados, de acordo com suas características discursivas.

Nesse caso, os atos de fala dividem-se nas seguintes classes, de acordo com as características de uso, designadas pelo autor como: atos/ações “assertivas”, “diretivas”, “compromissivas”, “expressivas” e “declarações”. São asserções as sentenças que têm por finalidade predispor um conteúdo proposicional que tenha como característica a afirmação de algo como sendo verdadeiro ou não; os diretivos são todos os atos de fala que têm como função promover a tomada de atitudes dos interlocutores a respeito do que é dito, caso dos textos instrucionais; são compromissivos os conteúdos indicadores da postura do falante, quando ele se compromete com algo, futuramente; expressivos são aqueles atos de fala denotadores da emotividade do falante; e, por fim, as declarações constituem enunciados que promovem uma modificação externa como o ato de “declarar guerra” ao inimigo, no sentido bélico. Em seguida, um quadro que se propõe a mostrar essas categorias, a partir das atitudes do falante e dos possíveis posicionamentos dos interlocutores.

Quadro 1: As categorias de atos de fala propostas por Searle (1969)

Categorias	Posicionamento do falante	Posicionamento do interlocutor
Assertivos	Compromete-se em afirmar que algo seja falso ou verdadeiro.	Assume ou não determinado conteúdo como sendo falso ou verdadeiro.
Diretivos	Procura fazer com que o ouvinte realize determinada tarefa.	Realiza ou não o que o falante propõe.
Compromissivos	Propõe-se a realizar algo.	Acreditar ou não que o falante realizará algo.
Expressivos	Demonstra a emotividade derivada de algum fator externo ou interno.	Compartilha ou não dessa emotividade.
Declarações	Produz um enunciado que modifica uma situação externa.	Observa essa modificação.

O quadro procurou resumir o esquema categórico de Searle (2002), que é um importante componente para a análise dos dados a serem apresentados nesse artigo. Sobre o esquema de caracterização dos atos de fala, o autor identifica suas características semelhantes a partir de diversos critérios comunicativos, que acolhem também aspectos de ordem psíquica, discursiva, textual e enunciativa.

A fim de evidenciar o entendimento da natureza das instruções feitas nos gêneros escolhidos, conclui-se que os “diretivos” tornam-se muito importantes na constituição dos textos injuntivos, por refletirem as formas de solicitar o acatamento e as atitudes responsivas dos interlocutores, na elaboração das instruções.

Com respeito à força ilocutória dos atos diretivos, para o autor, existem intenções dos falantes, ao utilizarem a linguagem para fazerem suas “performances” enunciativas. Então, podem-se dimensionar diferentes traços discursivos, de acordo com os seus posicionamentos, durante a instrução por meio de um diretivo.

O contexto de uso de determinado enunciado é o que promove, portanto, a percepção da sua força ilocutória, bem como dos sentidos possíveis, aferidos a partir do componente proposicional superficial. Nesse caso, a teoria dos atos de fala revela-se de grande importância, pois suas perspectivas diferenciam os tipos de esferas de

onde emanam as ações enunciativas, bem como das categorias em que essas ações se inserem.

Com o objetivo de contextualizar o que está sendo posto em tela, passamos à análise das diferentes instruções, alinhando à categoria diretiva dos atos de fala com os níveis locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Mostramos alguns exemplos retirados dos *corpora* escolhidos, com vista de corroborar uma análise dos fatos linguísticos à luz da teoria dos atos de fala e, por fim, dimensionar questões inerentes ao tipo textual injuntivo.

3 Análise dos *corpus*

Quanto aos *corpora* acolhidos no presente trabalho, verifica-se que as instruções neles efetuadas vão ao encontro das intenções dos locutores que as produzem e dos interlocutores que as acatam por meio de textos, configurados por informações com essa finalidade. O tipo injuntivo, forma enunciativa majoritária dos *corpora* é, portanto, muito rotineiro em atividades cotidianas, sendo usual quando é necessário o ato de instruir ou de ser instruído.

Dadas as colocações iniciais, o presente trabalho pretende ressaltar a ação pela linguagem, tendo como *corpora* textos instrucionais retirados de livros de receitas, manuais técnicos, bulas de medicamentos e contratos jurídicos. Os exemplares foram escolhidos por mediarem as situações enunciativas pressupostas pelo tipo injuntivo, cujas análises vislumbram contribuições com seu estudo.

Exemplo 1:

Bolo de laranja

Ingredientes Tempo de preparo 1h 00min

Rendimento 8 porções

Massa: 4 ovos 1 xícara de chá de óleo, 1/2 laranja (pera ou lima) com casca, 1/2 laranja (pera ou lima) sem casca, 2 xícaras de açúcar refinado, 2 xícaras de farinha de trigo, 1 colher de sopa de fermento em pó.

Cobertura: Suco de 1 laranja, 5 colheres de sopa de açúcar, 1 colher de sopa de margarina.

Modo de Preparo:

Massa: No liquidificador, bater muito bem os ovos, o óleo e 1 laranja (metade com casca, metade sem casca). Enquanto isso, em um recipiente, colocar o trigo, o fermento e o açúcar. Acrescentar o conteúdo do liquidificador nesse recipiente, por 30 minutos.

Cobertura: Levar todos os ingredientes ao fogo por 5 minutos. Derramar sobre o bolo, todo furadinho com um garfo.

O exemplo 1 mostra as etapas de preparo de um bolo de laranja, sendo possível encontrar essa receita em diferentes livros e *sites*, constituindo um exemplar de texto bastante comum.

As receitas culinárias constituem um *corpus* bastante simplificado, em relação aos demais exemplares da pesquisa. Nelas existem duas partes principais, a lista de ingredientes e o modo de preparo. Na parte de estipulação dos ingredientes, muitas vezes, ocorre a estipulação das características gerais da receita, como o rendimento e o tempo de preparo. Isso acontece nesse texto, com a predisposição da frase declarativa "*Rendimento 8 porções*". A sequência dos elementos enumerados também possui essa especificidade, no nível locucionário, pois é mostrada uma informação de caráter assertivo, apenas para demonstrar ao leitor quais ingredientes serão necessários.

Por outro lado, percebe-se maior ênfase no ilocucionário quando os atos diretivos são efetuados, geralmente com o recurso do uso do imperativo. Entretanto, nas sequências frasais "*bater muito bem os ovos, colocar o trigo, o fermento e o açúcar e acrescentar o conteúdo do liquidificador nesse recipiente*" não se usa esse tipo oracional, o que mostra a fragilidades dos parâmetros gramaticais para evidenciar o ilocucionário, expresso por meio do ato diretivo. Os diretivos, por seu turno, retomam o conteúdo dos assertivos expostos previamente na parte introdutória da receita, justificando os tipos e quantidades dos elementos listados. Apenas não ocorre uma retomada das características gerais da receita, se houver a interferência do interlocutor, ao modificar as quantidades ou produtos usados na elaboração da receita.

Nesse caso, o ato assertivo "*Rendimento 8 porções*" pode ser considerado falso, mostrando a especificidade do gênero, ao mostrar declarativas passíveis de serem desconsideradas ou modificadas. Do mesmo modo, os atos diretivos, no ilocucionário

também podem mensurar a intervenção do interlocutor, quando esse se ocupa de modificar o que está sendo instruído, podendo gerar mudanças no resultado final da receita, assim, no perlocucionário, o ato de convencimento dos leitores, quando no gênero receita pode ser atingido muito de acordo com a interferência do interlocutor.

Questiona-se, portanto, a necessidade de emprego do imperativo, seja ele o modo verbal, ou ainda o sinônimo do ato diretivo, como citado na epígrafe desse trabalho. Isso porque, o uso do modo verbal pode ocorrer ou não, de acordo com as especificidades do gênero, e ainda, o caráter diretivo do imperativo pode ser alcançado por meio de diferentes recursos linguísticos, como será visto nos exemplos em seguida.

Nas receitas e contratos, muitas vezes o locucionário, com a exposição de frases declarativas se presta a estipular procedimentos, acolhidos no ilocucionário como diretivos. Já nos manuais, as descrições dos produtos, expostas por meio de atos assertivos, também podem reforçar o emprego dos diretivos.

Passemos às análises, com o objetivo de mostrar outras formas de construção do texto instrucional, visto segundo os seus atos de fala.

Exemplo 2:

Cuidados com as Pilhas

O controle remoto é um produto de baixo consumo de energia e a vida útil das pilhas é de 12 meses. Se for usado ou operado de forma incorreta, a vida útil das pilhas será reduzida.

Não misture pilhas novas com pilhas gastas, nem use simultaneamente pilhas de diferentes modelos (recarregáveis/não-recarregáveis). Caso ocorra vazamento de pilhas, favor remover imediatamente as pilhas e limpar o compartimento, para depois inserir novas pilhas. Favor remover as pilhas caso o controle remoto não venha a ser usado por um bom tempo. (...)

O exemplo 2, retirado de um manual para instalação de controle remoto, explica como fazer a colocação de pilhas e dos ajustes necessários à adequada instalação do controle universal (um tipo de produto que serve para todos os aparelhos de TV).

No primeiro período do excerto, temos a declaração " *O controle remoto é um produto de baixo consumo de energia e a vida útil das pilhas é de 12 meses*", essa

declaração confere um ato assertivo no locucionário, pois se predispõe a indicar a especificidade do produto adquirido. No entanto, esse ato, mesclado a outras ações, mostra a especificidade textual da injunção, quando no gênero manual, pois os atos assertivos podem introduzir os diretivos, complementando-os.

As ideias dos dois níveis de ações podem ser interligadas se observarmos a condição expressa pela adverbial consecutiva "*Se for usado ou operado de forma incorreta, a vida útil das pilhas será reduzida*", posposta à declarativa inicial. Essa condição também indica, no locucionário, uma declaração, constituindo um ato assertivo. Entretanto, no ilocucionário, pode ser evidenciada a instrução, se interpretarmos a intenção do locutor, oriunda de uma instrução como "não utilize o controle remoto de modo errado, ou a vida útil das pilhas será reduzida".

Essa mescla de usos frasais, originando atos de fala diferentes é ratificada no segundo parágrafo do excerto, quando é exposta a imperativa "*Não misture pilhas novas com pilhas gastas, nem use simultaneamente pilhas de diferentes modelos (recarregáveis/não-recarregáveis)*". Após a indicação das propriedades do aparelho, por meio de um ato assertivo e da instrução, por meio do diretivo o locutor realiza a instrução por meio da imperativa. Percebe-se, no ilocucionário, a tentativa de prover o interlocutor da informação necessária para o cumprimento da instrução de "não usar pilhas recarregáveis e não-recarregáveis juntamente".

Assim, a construção das instruções no gênero manual indica múltiplos usos frasais, relacionados a atos assertivos e diretivos, ora simultâneos, ora separadamente. A injunção é caracterizada, nesse gênero por uma especificidade de construções frasais, originando um texto caracterizado por diferentes apresentações ilocucionárias.

Trocar a bateria de um aparelho eletrônico é algo comum no uso desse tipo de artefato. Entretanto, desconhecer, por exemplo, o tempo de duração de uma pilha pode vir a ser um complicador no acatamento das instruções.

Nesse caso, as instruções, embora se prestando a estabelecer procedimentos simples, muitas vezes, refletem saberes que podem ser de difícil entendimento dos leitores.

Como exemplo desse tipo de conhecimento, a declarativa “O controle remoto é um produto de baixo consumo de energia e a vida útil das pilhas é de 12 meses” e o comando “use corretamente o artefato”, feito de forma indireta pelo assertivo “Se for usado ou operado de forma incorreta, a vida útil das pilhas será reduzida” precisam ser assimilados. No caso, a leitura é feita de modo a levar o interlocutor a ter ciência das propriedades do aparelho eletrônico.

Ainda, pode-se verificar, no ilocucionário, a junção das duas informações, o que acarretaria, no ato indireto “use corretamente o controle remoto sabendo que a vida útil de uma pilha é de 12 meses”, o acatamento, desse tipo de tarefa, no perlocucionário. Conhecer sobre a durabilidade de uma pilha é, portanto, um conhecimento indispensável para se ter um bom aproveitamento de muitos produtos, a exemplo de um controle remoto.

Outro saber importante para manuseio desse artefato é o reconhecimento dos códigos eletrônicos, usados para cada marca de aparelho de TV. Essa peculiaridade pode ser percebida no fragmento “*Descubra o código de 3 dígitos para o aparelho eletrônico que você deseja controlar a partir da lista de códigos*”. As tarefas a serem realizadas para instalação do controle remoto, apenas, serão bem sucedidas se houver o reconhecimento dos códigos necessários ao seu manuseio.

O interlocutor, que não é necessariamente uma pessoa que possua tais conhecimentos, precisará acionar certos saberes, relacionados às ações, a fim de conseguir um bom desempenho nas tarefas, indicadas na superfície textual.

Exemplo 3:

A vitamina C associada à glicose, em CEBION Glicose, assegura melhor aproveitamento do oxigênio, bem como a normalização das funções musculares e nervosas. A glicose é a mais importante fonte de energia, capaz de restituir rapidamente as quantidades gastas pelo organismo durante exercícios físicos ou atividades musculares e nervosas.

Indicações

Suplemento vitamínico como auxiliar do sistema imunológico. (...)

O exemplo³, retirado da bula do suplemento vitamínico Cebion C, expõe sobre os benefícios do uso do medicamento no organismo.

No caso, o primeiro período do exemplo a declarativa "*A vitamina C associada à glicose, em CEBION Glicose, assegura melhor aproveitamento do oxigênio, bem como a normalização das funções musculares e nervosas*" introduz a ideia da importância do medicamento. Obtém-se, no locucionário, o ato assertivo, desencadeado pela primeira declaração. Já no ilocucionário, essa declaração pode evidenciar a instrução "utilize a vitamina C para normalizar as funções musculares e nervosas". Essa instrução pode ser percebida pela intencionalidade inerente à natureza do produto comercializado, que se trata de uma substância vendida em várias drogarias, inclusive sem necessidade de uma receita médica para sua compra.

O segundo período, também constituído por uma declarativa "*A glicose é a mais importante fonte de energia, capaz de restituir rapidamente as quantidades gastas pelo organismo durante exercícios físicos ou atividades musculares e nervosas*" possui a mesma estratégia instrucional do primeiro, sendo ele uma ratificação da primeira declaração. Ocorre, igualmente, no locucionário um ato assertivo, pois as propriedades da glicose são evidenciadas como positivas para a reposição de energia do organismo. Também há, no ilocucionário, um ato diretivo, com a estipulação da instrução para consumir o medicamento. O procedimento "reponha a energia dos músculos e nervos usando a glicose" é entendido a partir do ato assertivo. A intencionalidade inerente ao gênero fica salientada com essa dupla funcionalidade dos enunciados, quando há uma instrução feita por declarativas.

Por outro lado, as consequências das ilocuições, no ato ilocucionário são as possibilidades de convencimento advindas das instruções sobre o uso da vitamina C e do uso da glicose a ela inerente. Desse modo, no gênero bula, os planos ilocutórios evidenciados por Austin (1962) dimensionam múltiplas decorrências de ações, sendo o tipo textual injuntivo elaborado a partir dessa complexidade linguística e discursiva.

O leitor, ao verificar a importância do medicamento para o organismo, a partir da sentença "*A glicose é a mais importante fonte de energia, capaz de restituir rapidamente as quantidades gastas pelo organismo durante exercícios físicos ou*

atividades musculares e nervosas” pode acolher a declaração como uma instrução a fomentar a auto medicação e o uso do complemento vitamínico.

A bula presta-se, primeiramente, à orientação dos interlocutores quanto às dúvidas advindas do uso do medicamento. Entretanto, entender sobre a composição química da droga, no caso, decorrente da composição da “glicose”, um de seus elementos, torna-se fator importante, já que o medicamento trata de uma vitamina, usada para combater a baixa imunidade.

Desse modo, a declarativa supracitada pode indicar o diretivo indireto “tome o medicamento, a fim de combater a carência de glicose decorrente dos exercícios físicos ou atividades musculares e nervosas”. Por isso, a leitura das instruções demanda a avaliação do interlocutor, a pessoa que vai ingerir a droga, que precisa mensurar a aplicabilidade do medicamento, na resolução de deficiências de vitaminas.

Tendo dado alguns exemplos das instruções a partir das bulas, ressalta-se que a leitura das informações, no gênero, confere procedimentos diferenciados, que requerem a observação de sintomas e o acatamento de instruções, a fim de que se obtenham os resultados desejados.

As instruções, no perlocucionário, decorrem da apresentação, na superfície textual, de frases de naturezas interlocutivas diferenciadas. O acatamento dos procedimentos afeitos a essas estruturas frasais requer, portanto, a habilidade de os interlocutores de mensurar o impacto do não cumprimento do que é indicado. As orientações de uso dos medicamentos deverão ser obedecidas também pelo que é instruído pelos médicos, evidenciando o macroato de “prescrição” também inerente a esse gênero.

Pode-se constatar que as declarativas constituem o tipo frasal majoritário a ser encontrado nos textos, desencadeando força ilocutória que confere ao manuseio dos medicamentos, a cautela com que os procedimentos precisam ser acatados.

Exemplo 4:

2.2. Caso o ASSINANTE do Serviço Pré-Pago não informe seus dados cadastrais, preste informações divergentes ou se negue a atualizá-los, poderá ter seu serviço suspenso até que a situação se regularize, conforme o art. 58, §3º da Res. 477/2007 da Anatel; 2.3.

A CLARO somente habilitará Estação Móvel que seja certificada pelo Poder Concedente e compatível com a sua rede, sendo de inteira e exclusiva responsabilidade do ASSINANTE a origem e forma de aquisição da referida Estação Móvel, devendo, contudo, o ASSINANTE apresentar, no ato da habilitação, a competente nota fiscal de compra ou documento de regularidade fiscal.

O exemplo 4, retirado do contrato de adesão ao serviço de telefonia móvel da Claro, expõe sobre a importância da informação dos dados cadastrais, pelos clientes do plano.

No primeiro período composto do subitem 2.2, que se trata de uma adverbial consecutiva, a consequência de não informar os dados à empresa de telefonia poderá acarretar na suspensão dos serviços. Isso pode ser visto na sequência "Caso o ASSINANTE do Serviço Pré-Pago não informe seus dados cadastrais, preste informações divergentes ou se negue a atualizá-los, poderá ter seu serviço suspenso até que a situação se regularize". A intenção inerente à instrução pode ser analisada à luz do conceito de performatividade, sendo ele um fator inerente à linguagem, em detrimento de sua forma linguística. Por isso, podemos analisar a sequência consecutiva como uma instrução de valor impositivo.

As camadas locucionária, ilocucionária e perlocucionária podem dimensionar alguns atos de fala, todos abrigados na mesma sequência proposicional. No locucionário, pode-se verificar um ato declarativo, quando se percebe o caráter descritivo de frases como "*Caso o ASSINANTE do Serviço Pré-Pago não informe seus dados cadastrais (...) poderá ter seu serviço suspenso até que a situação se regularize, conforme o art. 58, §3º da Res. 477/2007 da Anatel*". Isso porque o que se informa, no locucionário, é a descrição do procedimento adotado pela empresa, já que o contrato se caracteriza por "descrever" os direitos e deveres das partes da contratação.

Por outro lado, pode-se evidenciar, no ilocucionário, um ato de instrução, já que a consequência da não informação dos dados acarretará na possível suspensão dos serviços telefônicos. Assim, a declaração, inicialmente entendida, precisa ser interpretada pelos leitores pela frase imperativa "informe seus dados cadastrais". A duplicidade de ações linguísticas fica evidenciada pois, a partir desse procedimento, dependerão serviços a serem prestados pela empresa de telefonia. Por isso, o emprego de declarativas, como "*poderá ter seu serviço suspenso até que a situação se*

regularize, conforme o art. 58, §3º da Res. 477/2007 da Anatel”, salienta o caráter impositivo das instruções preconizadas pelo gênero.

Como consequência da instrução, pode-se obter, como ato perlocucionário o convencimento do leitor sobre a realização da tarefa de informar os dados. Nesse caso, o perlocucionário, advindo de instruções feitas por meio de imposições traduz uma força ilocutória, quanto ao acatamento das condições expostas pelos locutores de maior impacto do que a advinda de uma instrução para preparação de receitas culinárias.

Sendo o ilocucionário vinculado à predisposição das palavras na sentença, existe uma relação entre esse ato e o locucionário, sem a mesma relação de consequência existente entre o ilocucionário (intencional) e o perlocucionário. Entretanto, com respeito ao uso de declarativas, caracterizando, no locucionário atos assertivos e as instruções, o nível impositivo dos procedimentos, quando feito por declarativas permite uma associação entre os dois atos.

Assim, ressalta-se que o gênero, embora não possuindo superficialmente instruções feitas por imperativas, contém instruções cujo impacto, no perlocucionário, pretende ser de maior poder impositivo do que nos demais gêneros.

Considerações finais

O presente artigo se propôs a analisar quatro textos instrucionais tendo como base as frases usadas para indicar procedimentos. Cada um dos textos é possuidor de atributos discursivos diferenciados, ao considerarmos os atos de fala inerentes às frases. A receita tem como característica discursiva principal a flexibilidade quanto ao acatamento das instruções, acolhendo um macroato de fala compatível com a ação de “sugestão”; já o manual, por instruir por meio de procedimentos que se prestam a mostrar a periculosidade envolvida no manuseio dos produtos, preconiza o macroato de “advertência”; a bula de medicamentos prioriza a instrução dos indivíduos que irão ingerir o remédio, idealizando o macroato de “prescrição”; o contrato, por sinalizar as atitudes que os contratantes terão de efetuar juridicamente na manutenção dos direitos

de uso acolhem o macroato de “imposição”, tendo como efeito procedimentos obrigatórios.

Todos esses macroatos podem ser analisados também no cotejo da perspectiva do produtor dos enunciados com a do leitor. Essa relação pode ser observada ao observarmos os níveis de atos de fala. O ilocucionário está coadunado à intencionalidade dos falantes, ao proferirem as instruções, sendo ele importante se ainda mencionarmos a percepção das forças ilocutórias inerentes a essas ações. Em contrapartida, o perlocucionário mensura o modo como as instruções são efetuadas pelos interlocutores, também de acordo com o tipo de força ilocutória que baliza a natureza dos procedimentos e instruções. Sendo assim, todos os atributos relacionados ao efetivo cumprimento dos procedimentos são efetuados no perlocucionário e, por conseguinte, tais efeitos interlocutivos estão subjacentes à leitura e assimilação dos sentidos dos textos de natureza instrucional.

A leitura dos enunciados com essa natureza pode dimensionar uma abordagem importante quanto ao tipo injuntivo, pois, essa tipologia, tradicionalmente vista para a elaboração de atitudes de ordem ou comando, pode ser analisada a partir da gradação impositiva dos atos diretivos. Essa tipologia dimensiona, portanto, níveis das instruções que vão desde a sugestão à imposição, sempre equiparando essas formas enunciativas ao gênero em que ela se veicula.

Referências

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press, 1962.

_____. "Quando dizer é fazer: palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho." (1990).

Otoni, Paulo. "John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem humana." (1990). DELTA vol.18 no.1 São Paulo, 2002.

SEARLE, J. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. New York: Cambridge university press, 1969.

_____. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra, Livraria Almedina, 1981.

_____. *Expressão e significado: estudo da teoria dos atos de fala*. 2a ed. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

Rajagopalan, Kanavillil. "Atos ilocucionários como jogos de linguagem." *Estudos Lingüísticos* 18 (1989): 523-529.

INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO:

Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura

Profa. Dra. Maria Nazareth de LIMA ARRAIS,
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG⁷

Apresentação

O contexto da sala de aula é sempre de natureza heterogênea, o que exige do professor uma atitude reflexiva sobre o seu fazer pedagógico diário. Isto porque, por exemplo, estratégias que, em determinada circunstância, foram eficientes para fins de leitura podem, perfeitamente, noutra circunstância, não funcionarem e vice-versa.

Conscientes disso, podemos buscar subsídios que nos possibilitem diversificar as estratégias do trabalho com a leitura em sala de aula, de modo que tais eventos se tornem produtivos, cuja geração do significado se dê a partir de um percurso que envolva elementos adequados.

É dessa forma que acreditamos ser o Mestrado Profissional em Letras um dos meios pelo qual o professor da Educação Básica pode agregar à sua prática conhecimentos teóricos que lhe auxiliem a atingir melhores resultados no seu fazer pedagógico, de modo a aperfeiçoar sua competência profissional.

A discussão proposta neste artigo segue o viés da Sociolinguística Interacional, tendo como foco a mediação e a interação como estratégias do trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula. De natureza interdisciplinar, a Sociolinguística Interacional volta-se para interações situadas na natureza dialógica da comunicação entre participantes, considerando discursos sócio-históricos e institucionais. Assim, seu objeto de estudo é o uso da língua em situações interativas na intenção de se atingir metas comunicativas em eventos da vida real.

⁷ Professora da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores – UFCG, campus Cajazeiras. Possui Doutorado em Linguagens e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba.

Para sustentar as reflexões, em um primeiro tópico, discorremos sobre a competência comunicativa como universo maior que agrega a competência leitora. Neste tópico, predominam as posições de Hymes, reiteradas por Oliveira (2010), e Canale (1995). Num segundo tópico, discutimos sobre a concepção de leitura e suas transformações ao longo do tempo, considerando as estratégias de leitura adequadas para a compreensão de textos. Nesta discussão, predominam as ideias de Rojo (2004), Solé (1998) e Leffa (1999).

Por fim, num terceiro tópico, pretendemos atender à delimitação proposta para esta reflexão e, para tanto, a discussão está em torno da mediação e da interação como estratégias do trabalho pedagógico com a leitura. Assim, porque estas estratégias estão imbricadas entre si e envolvem aspectos como Zona de Desenvolvimento Proximal e pistas de contextualização, uma vez que nos direciona a coadjuvar a atividade cognitiva que são os eventos de leitura, no sentido de conduzir o aluno a encontrar a estratégia de leitura que lhe possibilitará compreender o texto, nos fundamentamos em autores da Sociolinguística Interacional, a exemplo de Bortoni-Ricardo (2012), Gumperz (2002), Machado e Magalhães (2012), Freitas (2012), entre outros, que acolhem tais conceitos.

1 Sobre Competência Comunicativa

Competência é um vocábulo que tem vários significados. No contexto educacional, ganhou destaque e costuma vir ao lado de *habilidade*. Isto porque as reflexões sobre os saberes a serem construídos na escola, segundo muitos estudiosos, devem ser direcionados para a ideia de que o aluno seja sujeito de um *saber-fazer*.

No contexto dos estudos da linguagem, a gramática gerativa se refere à *competência* como conhecimento interiorizado que os falantes de uma língua têm e que lhes possibilitam produzir, comunicar, bem como compreender novos enunciados. Esta ideia foi instituída por Chomsky, cujo resultado foi semelhante à dicotomia saussuriana: língua (*langue*) e fala (*parole*), “embora a *língua* para Saussure não se identifique com a *competência* de Chomsky” (SOUZA-E-SILVA; KOCH, 2011, p.46). A *competência*, além de indicar o saber interiorizado, indica a intuição que o falante tem,

possibilitando-o a pronunciar enunciados coerentes. Ao lado da *competência*, Chomsky fala da *performance* como a realização do saber linguístico.

No âmbito da semiótica, Greimas (1971) também trabalha com a ideia de *competência* ao lado de *desempenho*, mas para indicar a gramática da narrativa. *Competência* refere-se às modalidades do *sujeito do fazer*. Trata-se do *querer-fazer*, do *poder-fazer* e do *saber-fazer*. Estas modalidades indicam as transformações pelas quais passa o actante em seu percurso na narrativa (LIMA ARRAIS, 2011).

Dentre as habilidades linguísticas que o usuário de uma língua deve demonstrar durante o ato de comunicação - falar, ouvir⁸, ler e escrever -, destacamos, para esta discussão, o ler. Esta habilidade, juntamente com ouvir, foi considerada, por muito tempo, passiva, enquanto as habilidades de falar e escrever eram consideradas ativas. No entanto, entendendo que, quando lemos, ativamos conhecimentos vários, assim como quando ouvimos, não é possível considerar qualquer passividade nestas habilidades.

Para desenvolver as habilidades de falar, escrever, ouvir/ver e ler, se faz necessário o desenvolvimento da competência comunicativa. De acordo com Ricardo-Bortoni (2005, 61-62),

Do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem que aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias.

Nesse sentido, compreendemos que, para saber dizer e como dizer adequadamente, é necessário que o sujeito falante se aproprie da competência gramatical ou linguística (conhecimento estrutural da língua), competência estratégica (as manobras utilizadas durante a comunicação para sustentá-la como paráfrases e recursos extralinguísticos), a competência discursiva (coesão e coerência) e a

⁸ No contexto da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS – consideremos *ver*.

competência sociolinguística (saber adaptar a linguagem ao contexto de uso)⁹ (CANALE,1995).

Além dessas competências, hoje, se percebe a necessidade de considerar a competência social e cultural ou sociocultural. Isto porque vivemos uma intensa diversidade em constante contato, facultada especialmente pela facilidade de comunicação imposta pela *internet*, muitos estudos marcam a necessidade de assumirmos uma postura de respeito ao outro diante das diferenças culturais. Tal postura promove relações interpessoais mais harmoniosas. Além da competência sociocultural, Vilaseca (2000) insere, no contexto da competência comunicativa, a competência intercultural, assinalando que esta vai além do conceito de competência sociocultural, uma vez que significa aprimorar valores de respeito ao outro e a tolerância às diferenças. Embora o autor refira-se à interculturalidade quando vai se aprender uma segunda língua, podemos falar também no contexto de falantes de uma mesma língua, especialmente quando se trata do português brasileiro, considerando as várias faces da cultura do Brasil.

Hymes, buscando em Chomsky o conceito de *competência*, rejeita a ideia do sujeito falante ideal chomskyano como também a ideia de comunidade linguística completamente homogênea. Além disso, questiona o conceito proposto por Chomsky, refletindo que “há regras de uso, sem as quais as regras gramaticais não funcionariam” (OLIVEIRA, 2010, p. 44).

Refletindo sobre o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes, Oliveira (2010) elenca quatro aspectos considerados pelo autor: “possibilidade formal, exequibilidade, adequação contextual e possibilidade de ocorrência” (p.44). Possibilidade formal refere-se ao que é permitido pela estrutura da língua. Assim, um falante não deve, por exemplo, colocar um artigo masculino antes de um substantivo feminino como em “A casa caiu”. Nesta sentença o substantivo “casa” é feminino, portanto o artigo deve ser “a” ou “uma”.

No caso da exequibilidade, o autor chama a atenção para o fato de que o falante deve construir “sentenças que não causem problemas no ato da comunicação por

⁹ Entendemos que esta divisão de competências se faz por efeito didático, uma vez que há uma relação de interdependência entre elas.

serem muito longas ou muito complexas” (OLIVEIRA, 2010, p.45). Oliveira (2010) exemplifica, lembrando as dissertações e teses, cujas sentenças de tão longas causam embaraço na compreensão dos avaliadores.

O terceiro aspecto elencado, no contexto da competência comunicativa de Hymes, foi a adequação contextual. Esta mantém relação com a competência sociolinguística referida por Canale (1995) sobre a qual pontuamos e a competência social e cultural ou sociocultural, além da intercultural, abordadas por Vilaseca (2000).

Por último, segundo Oliveira (2010), uma sentença, mesmo possível, exequível e adequada ao contexto, pode não se realizar. Ao afirmar isso, o autor quer discorrer sobre a possibilidade de ocorrência. Para clarificar a ideia desse aspecto imbricado à competência comunicativa de Hymes, Oliveira (2010, p.46) exemplifica:

““Eu trouxe o faisão que Vossa majestade pediu’ é possível, exequível e adequada ao contexto e pode realmente ocorrer se o falante-ouvinte for o mordomo da rainha da Inglaterra e estiver comunicando-lhe que fez o que foi solicitado””.

O autor acrescenta que fora do contexto, esta sentença não tem coerência. Daí ser importante considerar uma postura pragmática no trabalho pedagógico com a leitura, uma vez que devemos contribuir para uma aprendizagem voltada para práticas reais de leitura.

Por este viés, compreendemos, portanto, que o trabalho pedagógico da leitura com o português brasileiro deve estar preocupado em aperfeiçoar a competência comunicativa, coadjuvando no processo de o aluno se tornar sujeito de um saber-fazer. E como a criança que chega à escola já traz sua bagagem de saberes, adicionando os saberes construídos na escola, ela consegue transitar adequadamente em vários ambientes.

Na intenção de delimitarmos nosso olhar para a competência leitora, o tópico seguinte discorrerá especificamente sobre a leitura, uma das habilidades integradoras de uma competência maior que é a comunicativa, entendendo que, para se comunicar, são necessárias, também, outras habilidades.

2 Sobre Competência Leitora

A preocupação em relação à leitura e aos processos de compreensão textual tem aflorado significativamente nas últimas décadas. Vários estudiosos das áreas da Linguística e também da Educação, observando a fragilidade do desempenho linguístico dos alunos¹⁰, no que se refere à habilidade de ler e compreender textos, criticamente, têm contribuído no sentido de fazer o leitor perceber a leitura como evento ativo e complexo de construção do conhecimento.

Esta preocupação tem promovido reflexões e gerado um exaustivo número de trabalhos acadêmicos sobre as concepções e estratégias de leitura. Os estudos abarcam desde a ideia de leitura como decodificação de signos linguísticos até a noção sociointeracionista e discursiva de leitura.

A leitura como um processo de decodificação foi posta em evidência, no início da segunda metade do século passado, por volta dos anos 60 e 70 do século XX. Nesta perspectiva, ler estava ligado à alfabetização. Já alfabetizados, os alunos deviam fazer associações de memória aos sons da fala. Depois, o aprendiz seguia uma progressão, identificando: letra, sílaba, palavras, frase, período, parágrafo e, finalmente, texto. A atribuição de significados seguia uma forma linear e sucessiva (ROJO, 2004).

Embora nesta concepção fosse focalizada a decodificação, Rojo (2004) explica que este processo era o único do ato de ler. Para a autora, as capacidades de decodificação compreendem: entender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; saber as convenções da escrita; conhecer o alfabeto e sua natureza alfabética; saber relacionar grafemas e fonemas; decodificar palavras e textos escritos; ler, reconhecendo as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de textos do que somente palavras, aprimorando a fluência e a rapidez da leitura.

Esse modelo de leitura é considerado ascendente porque segue um processo sequencial, hierárquico para a compreensão do texto. O ato de ler, neste modo, “significa passar do código escrito para o código oral”. Depois disso, alcança-se,

¹⁰ Bortoni-Ricardo é uma pesquisadora que faz referência a esta fragilidade na leitura dos alunos em seu livro *Leitura e mediação pedagógica* (2010).

hipoteticamente sem problemas um conteúdo. Os projetos didáticos baseadas neste modelo de leitura concebem o texto como uma unidade de sentido absoluto, sem mesmo levar em conta quem lê e as suas produções de sentido (ALVES, 2011, p.76).

Para Alves (2011), refletindo sobre as ideias de Solé (1998), este modelo de leitura não privilegia os processos de inferência, os conhecimentos prévios e as condições de produção de texto. Isto o faz inadequado, uma vez que esses três processos são relevantes para a compreensão textual.

Por volta dos anos 80 e começo dos anos 90, do século XX, as pesquisas sobre a leitura chamam a atenção para muitas habilidades desenvolvidas durante os eventos de leitura: “capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc.” (ROJO, 2004, p.3). De processo de decodificação, a leitura como a passagem da língua escrita para a língua oral passa a ser vista e estudada como tarefa cognitiva de compreensão, envolvendo ativação de conhecimentos prévios, de práticas sociais e de conhecimentos linguísticos. O foco agora está no leitor, na obtenção de informações do texto. Os conhecimentos prévios passaram a um lugar de destaque. Este é o modelo descendente de leitura. O texto é um objeto indeterminado, cabendo ao leitor a tarefa de construção e a recriação do significado da mensagem escrita pelo autor (ALVES, 2011).

Por este viés, são pontos primeiros no processo de compreensão textual: os conhecimentos prévios do leitor, as previsões, as hipóteses, os esquemas de conhecimentos. É por isso que, quanto mais informações tiver o leitor sobre o texto que está lendo, menos necessita se fixar nele para construir uma interpretação (SOLÉ, 1998, p.24).

Nesse sentido, o processo de leitura, nesta perspectiva, também é sequencial e hierárquico, no entanto descendente. Dadas as hipóteses e antecipações, o texto passa por um processo de verificação. Os projetos didáticos gerados nesta perspectiva colocam em primeiro lugar o reconhecimento global das palavras, deixando em segundo lugar as habilidades de decodificação (ALVES, 2011).

Leffa (1999) critica os dois modelos apresentados. Segundo o autor, o primeiro modelo dá “ênfase no processamento linear de leitura; a defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para o acesso ao significado e a valorização das

habilidades consideradas de baixo nível como o reconhecimento das letras e palavras” (ALVES, 2011, p.77).

Alves (2011), refletindo sobre a posição de Leffa (1999), pontua que o autor explica que, ao ler, cada leitor segue um caminho diferente e, cada vez que ler, o mesmo leitor apreende novos significados, o que torna mais difícil dizer que o significado está no texto.

A crítica de Leffa (1999), segundo Alves (2011), ao segundo modelo norteia o fato de o leitor ser visto como absoluto na construção do significado e o de ter o poder de atribuir o significado que lhe for pertinente, além de não haver significado certo ou errado, prevalecendo o significado do leitor. Para Leffa (1999), no segundo modelo, a construção do significado é extremamente pessoal, sem qualquer influência do mundo exterior.

Já a perspectiva interacionista de leitura propõe um processo interacional entre leitor, texto e autor durante o evento de leitura. O texto contém uma intencionalidade e significados atribuídos pelo autor. É, portanto, um mediador da parceria.

Este modelo, para Leffa (1999), Koch e Elias (2013), Lodi (2004) e Alves (2011), não está centrado nem no texto, nem no leitor. Os autores destacam a grande importância dos conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Sobre este modelo, Koch e Elias (2013, p.12) fundamentam-se numa “concepção de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação”. Assim, o lugar, por excelência, da interação é o texto, cujo sentido é construído, considerando-se, para tanto, as pistas contextuais dadas pelo autor e seus conhecimentos prévios que, durante o evento de leitura, interage ativamente.

Cavalcante e Santos (2012), citando Kleiman (1992), assinalam que, ao ler, acionamos conhecimentos prévios que colaboram para a construção de sentidos do texto. São eles: conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais e contextuais.

Assim, se, porventura, o texto utilizado pelo professor em sala de aula for *Chapeuzinho amarelo*, certamente, sem muito esforço, o **conhecimento**

intertextual fluirá. Ao relacionar o conto com o tradicional *Chapeuzinho vermelho*, especialmente pela presença do lobo que, embora ao contrário do lobo de *Chapeuzinho vermelho*, pois naquele há um lobo que não causa medo, o leitor está relacionando um aspecto de uma leitura a outra (LIMA, 2006).

No que se refere ao conhecimento contextual, o professor pode explorar a intencionalidade, por exemplo, dos personagens de cada conto, levando em consideração a época de produção do texto em que o homem/lobo do conto de Chico Buarque já não domina a mulher/Chapeuzinho amarelo que, antes, amarelada de medo, passa a ser rosada de prazer pela descoberta de que pode ser independente e livre para viver seus prazeres (LIMA, 2006).

Neste exemplo do conto, podemos pontuar outra perspectiva de leitura: a discursiva. Nesta perspectiva, a reflexão sobre o funcionamento discursivo, retoma uma questão importante para semiótica: a geração dos processos de significação. A semiótica, por meio de um percurso gerador da significação, considera o sujeito, o tempo e o espaço discursivo. O sentido do texto, neste proposto, está nos mecanismos narrativos, discursivos e fundamentais. Ao ler, devemos levar em conta, além do que está na superfície do discurso, o não dito, ou seja, o que está nas subjacências.

Pautada na concepção de leitura numa abordagem sociointeracionista, a reflexão a seguir, discorrerá sobre a interação e a mediação como estratégias do trabalho pedagógico com a leitura, buscando apoiar-se nas orientações da sociolinguística interacional, no sentido de fazer suporte ao aluno para que este use as estratégias de leitura adequadas à compreensão do texto que vai ler.

3 Interação e Mediação como Estratégias Pedagógicas

Na prática de leitura em sala de aula, de acordo com as pesquisas de Bortoni-Ricardo (2012), é imprescindível a atuação mediadora do professor. É preciso iniciar e sustentar um diálogo com o aluno durante os eventos de leitura, incitando e orientando na direção da construção de significados para o discurso que se almeja compreender.

Para abordar a questão da mediação, a autora deu ênfase à pesquisa do conhecimento enciclopédico em crianças cuja origem se achava numa cultura

predominantemente oral. Embora a pesquisa não estivesse centrada na leitura em si, como ela própria afirma, mas no **“leitor sem convivência com práticas letradas”** (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 9), **nos deixa indiscutível contribuição para o trabalho com a leitura propriamente. Isto porque envolve reflexões que privilegiam a compreensão leitora por meio da mediação exercida pelos professores durante as práticas de leitura.**

Para se referir à mediação, a autora utiliza-se do conceito de andaime, explicando que:

Andaime é um termo metafórico, introduzido por Bruner (1983), que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 9).

Nesse sentido, podemos entender que andaime é o auxílio dado àquele que está aprendendo para que ele possa se apropriar do saber de que necessita e procura. No âmbito da sala de aula, se refere à ajuda que o professor dá ao aluno para que haja a construção do conhecimento. E, restringindo ao evento de leitura, podemos dizer que é a assistência dada pelo professor ao aluno para que se chegue a uma significação satisfatória do texto/discurso.

Como Bortoni-Ricardo (2012) corrobora, estão imbricadas ao conceito de andaime, a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2001), e as pistas de contextualização, segundo as propostas de Gumperz (2002). Por Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky (1991, p.57) esclarece:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Significa dizer que, entre o nível de desenvolvimento real e o que a criança pode vir a desenvolver, está a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, entre o que a criança realiza sozinha e o devir a ser do conhecimento, existe um ambiente que, para ser desenvolvido, necessita do auxílio de alguém mais experiente. É exatamente neste processo de auxiliar o outro que entra a mediação. Por este viés, compreendemos que a mediação/andaimagem realizada pelo professor, por meio da interação, possibilita o preenchimento de lacunas de conhecimento durante a prática da leitura.

Quando interagimos, podemos fazer-nos compreender mutuamente, uma vez que permitimos condições de diálogo pelo compartilhamento de informações e esclarecimentos que promovem novos saberes.

Imbricada à ideia de interação estão os enquadres de protocolos verbais. Magalhães e Machado (2012) esclarecem que protocolos verbais são estratégias de pensar alto, ou seja, são verbalizações do pensamento. Esta estratégia possibilita uma mediação eficaz por parte do mediador, em eventos de atividades cognitivas como é o caso da leitura. Isto porque, ao verbalizar o pensamento, o sujeito expressa os conhecimentos ativados, facilitando e cooperando para que novos saberes sejam construídos.

Os protocolos verbais, segundo Ericsson e Simon (1993, *apud* BALDO, 2011), se subdividem em dois: concorrentes e retrospectivos. Nos primeiros, os sujeitos realizam a atividade ao mesmo tempo em que verbalizam; nos segundos, a verbalização ocorre posteriormente à realização das atividades. Dos dois, segundo Baldo (2011), os autores indicam serem os primeiros os mais empregados, uma vez que possibilitam um alcance ao traço direto da informação em pauta e, com isso, um alcance aos traços indiretos das fases internas dos processos cognitivos.

Assim, ao pensar alto durante o evento de leitura, o aluno dá condição ao professor de intervir no ponto adequado, possibilitando avançar na aprendizagem. É o que Freitas (2012) designa de intervenções positivas na leitura. Tais intervenções tendem a funcionar como instrumento eficaz na facilitação da leitura e na compreensão de textos, especialmente durante os anos iniciais de escolarização. Para Freitas (2012, p. 68),

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e realizar questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que leu à sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão construindo o sujeito leitor proficiente.

Significa, portanto, que a mediação no evento de leitura se realiza por meio da interação. Para exercitar a compreensão do aluno, se faz necessário que incitemos à verbalização do pensamento em que veiculam os conhecimentos ativados com base na leitura. Assim ativados e verbalizados, o mediador pode direcionar, compartilhando saberes, a uma compreensão mais eficaz.

Nesse sentido, se, na perspectiva sociointeracionista do discurso, a comunicação é tida como resultado da atividade dos sujeitos envolvidos em uma interação face a face, um evento de leitura em sala de aula deve ser um excelente momento, cuja mediação pela interação pode propiciar leituras significativas e satisfatórias. São momentos como esses que comprovam a noção de a significação ser contextualizada, uma vez que envolve processos de construção, negociação e ratificação na proporção em que há uma participação recíproca.

Por este viés, Gumperz ([1982] 2002, p. 149-150) ressalta a noção de inferências conversacionais para indicar a linguagem como atividade de prática social. O autor se refere, com isso, ao processo situado de interpretação, em que os falantes/ouvintes avaliam o que o outro quer dizer para fundamentar sua resposta. O autor argumenta que a significação não é determinada pelo tipo de atividade, mas delimita as interpretações, direcionando as inferências de modo que destaca determinados conhecimentos prévios, reduzindo a importância de outros.

E para compreender as pressuposições contextuais, consideramos as pistas de contextualização que indicam o tipo de evento que está acontecendo, bem como adjuvam na construção do jogo de enquadres¹¹ a todo instante. Tais enquadres

¹¹ “O termo enquadre e outros termos afins como ‘*script*’, ‘esquema’, ‘atividade de fala’, ‘modelo’ e ‘módulo’ têm sido usados de forma variada em Lingüística, Inteligência Artificial, Antropologia e Psicologia”. (TANNEN;

possibilitam ao falante/ouvinte se orientar e se posicionar sobre o que diz, assim como sobre o outro.

A delimitação da interpretação acontece por implicaturas conversacionais, “baseadas em expectativas convencionalizadas de co-ocorrência entre conteúdo e estilo de superfície” (GUMPERZ, [1982] 2002, p. 152). Assim, de acordo com o autor, é através de um conjunto de traços que emergem na superfície do discurso, que o falante marca e o ouvinte pode compreender qual é o evento que está acontecendo, “como o conteúdo semântico deve ser entendido e *como* cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede” (p.152). São esses traços que o autor denomina de pistas de contextualização.

Para Gumperz (1982, *apud* BRIGATTE, 2009, p.142), são consideradas pistas de contextualização:

- a) pistas lingüísticas, por exemplo, a alternância de código, de dialeto ou de estilo, escolhas lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, aberturas e fechamento conversacionais;
- b) pistas paralingüísticas como ritmo, pausa, hesitação, sincronia conversacional;
- c) pistas prosódicas como entonação, acento, tom;
- d) pistas não-vocais: direcionamento do olhar, gesticulação, movimento corporal.

As pistas, portanto, são traços que colaboram para sinalizar pressuposições contextuais. No entanto, mesmo sendo veiculadoras de informações, a significação emerge como parte do acontecimento interativo. Significa dizer que esses traços devem ser significados no contexto, uma vez que os significados são implícitos e se encaixam em determinada situação.

WALLAT, 1987, p.205-206. In: RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.187 [Trad. Parmênio Camurça Cipó]. Em 1979, Tannen sugere que tais termos direcionam para a ideia de “estrutura de expectativa”. Neste texto, pretende receber a aceção, segundo as categorias abordadas por Tannen e Wallat (p.183), de “enquadres de interpretação” de natureza interacional e “esquema de conhecimento”.

Podemos compreender, portanto, que, se para desenvolver a competência comunicativa, devemos desenvolver, entre outras, a habilidade de ler/competência leitora, pertinente são as estratégias de mediação/andaimagem em eventos de leitura, cuja interação se realiza pela observação atenta das pistas de contextualização na intenção de intervir com falas adequadas no sentido de que o significado seja construído no contexto.

Considerações Finais

Com base nas reflexões que delineamos neste texto, é possível perceber como a mediação e a interação como estratégias do trabalho pedagógico com a leitura são necessárias para adjuvar o aluno a uma compreensão textual eficaz, uma vez que o possibilita ao alcance da apropriação das estratégias de leitura.

Assim, quando destacamos a mediação e a interação como estratégias do trabalho pedagógico com a leitura, é de extrema importância que relacionemos à competência leitora, à competência comunicativa, uma vez que são os processos de comunicação que promovem a compreensão textual que, por sua vez, integra a competência comunicativa.

Além disso, implica considerar, na prática das estratégias, os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e de pistas de contextualização, entendendo que estas ativam esquemas de conhecimentos que podem ser expressos em protocolos verbais e aquela como o espaço entre o saber construído e o saber a ser construído com a ajuda de alguém mais experiente.

Ter consciência do trabalho com a leitura por meio da mediação e da interação em sala de aula significa, portanto, formar leitores críticos e envolvidos com a importância sociocognitiva e histórica da compreensão dos discursos em situações da vida real.

Referências

ALVES, Maria de Fátima. Leitura, compreensão de textos e formação docente. In: PEREIRA, Regina Céli M. (Org.) Prática de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

BALDO, Alessandra. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidência de pesquisa. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 10, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/3976/5020>> . Acesso em: 26 jan. 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; et al. (Orgs.). Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____; FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.stellabortoni.com.br%2Findex.php%2Fprojetos%2Fprojeto-lef%2Fcategory%2F11-artigos%3Fdownload%3D81%3Aandaimos-e-pistas-de-contextualizacao-bortoni-ricardo-sm-e-souza-maria-alice-f.-in.-tacca-maria-carmen-org-2006&ei=8E8fVMiWO-LhsASsrIDoAQ&usq=AFQjCNHfgGSUygW_QQwSVsdYJtGuSXOyig&bvm=bv.75775273,d.cWc>. Acesso: 20 fev.2014.

_____. Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRIGATTE, Raquel. Pistas de contextualização na sinalização do jogo de enquadres em uma situação de conflito. Caderno Seminal Digital, Ano 15, Nº 11, V 11, (Jan/Jun 2009). Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/viewFile/9828/7693>>. Acesso: 20 fev. 2014.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOVERA et al. Competencia comunicativa. Madrid: Edelsa, 1995.

CAVALCANTE, M. M.; SANTOS, L. W. Referenciação e marcas de conhecimento partilhado. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 657-681, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewFile/1218/1019>. Acesso em 12 jan. 2014.

ERICSSON, Anders K.; SIMON, Herbert, A. Verbal report as data. Psychological Review, v. 87, n. 3, p. 215-251, 1980.

_____. Protocol analysis: verbal report as data. MIT Press: Cambridge, 1993.

FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; et al. (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GARCEZ, John J. Convenções de contextualização. (1982) Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolingüística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción 3: destrezas*. Colección investigación didáctica. Madri: Edelsa, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, V. M. *Leitura, texto e sentido*. In: _____ *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, M. Cecilia P. de Souza e KOCH, Ingedore V. *Linguística aplicada ao português: sintaxe*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: 1996.

_____. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson J. ; PÉREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>>. Acesso: 09 set. 2014.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. *O fazer semiótico do conto popular nordestino: intersubjetividade e inconsciente coletivo*. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2011.

_____. *Análise semiótica da narrativa dos contos de fada*. *Ciência & Cotidiano*, v. 01, p. 40-46, 2006.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V. R. *Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais*. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; et al. (Orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LODI, A.C. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentido*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/LAEL, 2004.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVERAS VILASECA, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Serie Master E/LE Universidad de Barcelona, Madrid: Edinumen, 2000.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolingüística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. LAEL/PUC-SP, 2004. Disponível em: <
http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sistemas.ufrn.br%2Fshared%2FverArquivo%3FidArquivo%3D1550458%26key%3D1f4fb3c1553ab32346e28dba83b885af&ei=_C_EVO2fGYbIsAT7vIKQDQ&usg=AFQjCNFRXqRl-k7Uay72RX-f8PJYd_4P5A&sig2=xmhHkaJdwVrRjBJmpikM_w>. Acesso em: 25 jan. 2014.

SOLÉ, Izabel. Estratégias de leitura. São Paulo: Artmed, 1998.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento: exemplos de um exame/consulta médica. (1987) Tradução de Parmênio Camurça Citó. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) Sociolinguística interacional. São Paulo: Loyola, 2002.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. [Org. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman] [Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche]. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AUTO DA CATINGUEIRA:

A Narrativa, o Drama e a Memória Popular na Sala de Aula

Prof. Dr. Elri Bandeira de SOUSA
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

1 Apresentação do autor e do *corpus* da pesquisa

A obra de Elomar “atualiza” elementos da tradição ibérica medieval e oferece uma visão mítico-cristã do sertão do Nordeste brasileiro, particularmente o sertão da Bahia. Resulta de um trabalho de pesquisa que acolhe elementos de uma cultura oral, arcaica e que tem perdido terreno, ao longo das últimas décadas, para a cultura de massa e urbana. Assim, o objeto de interesse de Elomar é a “Pátria do Sertão”. Sua obra não está ainda toda publicada e parte dela é dramática (ou épico-dramática), parte lírica.

O *Auto da Catingueira* foi publicado em 1984 em Vitória da Conquista/BA, pela Editora Rio do Gavião, de propriedade do próprio Elomar Figueira Mello. Ao que tudo indica, até o momento não houve nova edição.

A estrutura do *Auto* é a seguinte: Bespa, Da Catingueira (I canto), Dos Labutos (II canto), Das Visage e das latumia (III canto), Do pedido (IV canto) e Das Violas da Morte (V canto).

A “Bespa” corresponde à proposição e à invocação da poesia épica, nas quais o poeta adianta a matéria de seu poema e pede às Musas (no caso a “Nosso Sinhô”) proteção para cantar. No I Canto – “Da Catingueira”, são narrados o nascimento e o batismo de Dassanta, a protagonista. Aqui, sua beleza se anuncia como signo de tragédia e morte. No II Canto – “Dos Labutos”, Dassanta é apresentada – ainda no modo narrativo – como pastora de ovelhas. Nele, narra-se seu encontro, “nua bespa de São João”, com o Tropeiro Chico das Chagas, que será seu companheiro até o epílogo do drama. No III Canto – “Das visage e das latumia”, o narrador se ausenta. Dassanta

entra em cena, canta uma tirana, lamentando sua sina de pastora e declama um recitativo sobre as superstições do lugar. No IV Canto – “Do pedido”, Dassanta dirige-se a seu companheiro e lhe pede que traga algumas encomendas da feira, entre elas artigos de beleza feminina. Através desse canto lírico, prolepses e pressentimentos do triste fim da protagonista vão preparando a atmosfera trágica do poema. O V Canto – “Das violas da morte” – é o único propriamente dramático e é o desfecho da tragédia narrada: os dois violeiros transformam um duelo artístico em um duelo de vida e morte. Dassanta e seu companheiro vão a uma festa e, por lá, aparece um Cantador do Nordeste que, interessado na protagonista por causa de sua deslumbrante beleza, desafia o tropeiro. Vale assinalar que as ocorrências funestas envolvendo Dassanta se dão sempre em festas: em algumas, sua presença fora causa de mortes. Numa delas conhece o companheiro; noutra, conhece o Cantador do Nordeste. Nesta última, as violas se transformam, simbolicamente, em armas fatais. Após o desfecho, volta a voz do narrador popular, informando, mais uma vez, em tom patético, que aquela história lhe fora contada pelos antepassados.

Diferentemente do Prof. Ernani Maurílio (1984, p. 5), entendemos que o V Canto, e não o IV, é o ponto alto da poética do *Auto*, dada a riqueza e variedade de “estilos de cantar” que os cantadores empregam no duelo, além de ser o ponto de tensão máxima da história.

Mais que um desafio entre violeiros, o *Auto da catingueira* é um desafio à crítica literária que, amparada por uma teoria muitas vezes ávida por definições rígidas, pode incorrer no equívoco de submetê-lo a esquemas classificatórios pouco esclarecedores.

2 Elementos do trágico e da narrativa clássica e popular na composição do *Auto da Catingueira*

O *Auto da catingueira* inicia-se, pois, como narrativa. E essa é conduzida por um cantador ou violeiro, figura típica dos sertões nordestinos, uma espécie de versão regional do rapsodo antigo. Embora o professor Ernani Maurílio (1984, p. 10) nos

informe que a tradição da bespa é ibérica, sabemos que ela corresponde à invocação das musas e à proposição nas epopeias homéricas e seguintes.

As vozes que estão na origem do relato do narrador – Dindinha, o avô e o bisavô – e sugerem a tradição oral e popular, são recuperadas e reorganizadas em padrões que se aproximam dos da epopeia arcaica. Assim, temos, na composição do *Auto*: 1 – o introito do rapsodo: “Senhores dono da casa, / o cantador pede licença / prá puxar viola rasa / aqui na vossa presença...” (MELLO, 1984, p. 10); 2 – a invocação a Deus: “pois sem ele a idea é pensa pru cantá / e pru tocá é mensa a mão” (Op. cit., p. 10); 3 – a indefinição do tempo em que a história “se deu”; 4 – o ambiente místico e fatalista; 5 – a errância dos personagens (no caso, os violeiros); 6 – o destino e a submissão dos protagonistas a ele.

Conforme Emil Staiger, “a escrita, evitando o esquecimento, elimina a necessidade de memorização característica do gênero épico” (1975, p. 107). Ora, o cantador elomariano se acha diante de “senhores” e do “dono da casa”, onde se dá a cantoria e afirma que aquela história que será contada lhe vem da tradição oral e nela deve permanecer, pois “Dindinha contô cuan meu avô morreu / e hoje eu canto para os filhos meus / e eles amanhã para os filhinhos seus” (MELLO, op. cit., p. 10). Vale ressaltar que as marcas do discurso são orais e regionais, mas chegam-nos através da escrita e do áudio, formas modernas por excelência de preservação da memória. E assim, preserva-se a cadeia de narradores herdada pelo cantador e evocada ao longo do *Auto*: Dindinha, avô, bisavô, Zé Crau e Alêxo, “um vaqueiro neto de um marruêro” e “as pessoa mais velha”. O narrador do *Auto* não viveu o tempo da história que conta, mas procura “apurá” os fatos com o depoimento desse vaqueiro cujo avô foi companheiro do pai de Dassanta, a protagonista da história. A reconstituição dessa cadeia de narradores revela a preocupação com o possível erro da memória, ao mesmo tempo em que funciona como argumento que confere verossimilhança aos fatos narrados.

É importante ressaltar o caráter desse narrador que nos reporta a outros tantos narradores perdidos na sequência temporal. O *Auto da catingueira* é uma daquelas obras que preservam, na escrita, traços do velho narrador anônimo em vias de extinção, conforme o encontramos na reflexão de Benjamin (1994, p. 197-221), em suas considerações sobre a obra de Nicolai Leskov: o “camponês sedentário” e o

“marinheiro/comerciante”, ligados a uma comunidade, onde transmitem histórias baseadas na reminiscência.

Sendo o narrador do *Auto* um violeiro, ele conta/canta a história, empregando técnicas do seu domínio: os metros e os gêneros musicais de sua cultura catingueira – elementos esses que, reconhecidos pela assistência, conferem à história um caráter não apenas verossímil, mas verdadeiro. No que diz respeito ao metro, cabe assinalar que, embora varie, chegando-se inclusive ao verso livre, predomina o de sete sílabas, certamente o mais conhecido e mais apreciado na literatura regional em verso.

Da “Bespa” ao II Canto, o *Auto* é narrado e agrega elementos tanto da narrativa popular como da epopeia propriamente dita, embora a ação dessas partes não tenha como objeto um herói épico, mas uma heroína lírico-trágica. A forma narrativa, conforme Staiger (Op. cit., p. 83), apresenta, “aponta alguma coisa, mostra-a”. Depois de mostrar, o narrador-violeiro do *Auto* deixa que os personagens se mostrem sem nenhuma interferência, o que ocorre do III Canto em diante.

As digressões do *Auto* pertencem a sua natureza épica. É assim que podemos encarar o III Canto – “Das visage e das latumia”, embora o relato de fatos do “malassombrado” sirva não só às relações do épico com o mundo do maravilhoso, mas a uma atmosfera fatalista, componente da tradição popular e regional que serve de referência a Elomar na elaboração de grande parte de sua obra.

A rigor, apenas o V Canto mergulha inteiramente no gênero dramático: aqui, a ausência de voz narrativa é total, os confrontos são diretos e irreversíveis e, como vaga lembrança do coro ou do corifeu da tragédia grega, o narrador dá a última palavra, depois de consumada a catástrofe.

Épica é ainda a condição das partes enquanto autônomas: o já referido III Canto e o IV. Assim, vão se adicionando informações (descritivas ou não) sem que a ação propriamente dita tenha grandes avanços. Mas, antes mesmo desses dois cantos, a seleção já se fizera necessária. Aos saltos, saímos do nascimento de Dassanta (I Canto) para a sua juventude (já como pastora) e para o seu encontro com o Tropeiro. Sumariza-se todo um longo período de vida, bem ao gosto dos procederes narrativos e, entre esses sumários, o narrador ainda recorre a elipses que são supressões de lapsos temporais mais ou menos longos e que, através do discurso narrativo, imprimem

velocidade ao tempo da história (GENETTE, 1995, p 106-108). Nesse sentido, pode-se afirmar que a narração avança rápido para chegar ao III Canto, no qual o narrador desaparece. Abandonado o tempo da narrativa, entramos no tempo presente da história. A “Tirana da pastora” é a primeira fala emancipada de uma personagem na peça.

Enfim, a narrativa do *Auto* é composta de fragmentos que são, basicamente, o nascimento, o batismo, a fase adulta (quando “Dassanta era bunita que metia medo”), o encontro com o tropeiro Chico das Chagas, a função e a morte. Essa fragmentação reflete a impossibilidade de contar a vida inteira da personagem, do começo ao fim. Recorre-se aos sumários e às elipses, evitando-se que a narrativa se estenda infinitamente. Por outro lado, a fragmentação serve para mimetizar o trabalho de recomposição da história com os relatos colhidos de narradores perdidos no tempo, de modo que se reconstituía, com eles, o que seria a história verdadeira. Essa preocupação é tanta que, logo na “Bespa”, o narrador, ao retomar o relato de Zé Crau e Alêxo sobre um rico senhor, para tentar fixar o tempo em que Dassanta nasceu, adverte-se com a expressão “se a memora não erra” (MELLO, Op. cit., p. 11).

Ora, sendo o *Auto* uma narrativa que mimetiza as narrativas do tempo da transmissão oral, o narrador que ora organiza seus fragmentos só pode apelar para a reconstituição da memória coletiva, já que não dispõe de documentos escritos (o registro em cartório, por exemplo) que forneçam datas, nome completo da protagonista e relatos mais seguros. No final do I Canto, temos um desses sumários e, ao mesmo tempo, uma prolepse, pois ao relatar o que *acontecia* quando Dassanta ia às “brincadeiras”, o narrador antecipa sua morte e as razões de sua tragédia: o fatalismo da intensa beleza. Após o desenlace, o narrador faz questão de voltar e relembrar aos ouvintes as vozes narrativas a partir das quais ele compõe seu canto. Fica entendido que todo o relato e a reprodução das vozes das personagens – no recitativo, na ária e no canto em geral (incluindo a parte dramática) ocorrem diante do público (“senhores” e “dono da casa”) ao qual se dirigiu o narrador na “Bespa”. Temos, assim, uma espécie de narrador implícito nas partes em que ele desaparece. Esses procedimentos nos colocam diante de dois espaços e de dois tempos: o tempo da história (que se materializa no recitativo e no drama) e o tempo da narração – aquele em que o narrador recupera e combina os discursos dos narradores ancestrais (GENETTE, 1995).

A autonomia das partes é o princípio que rege o gênero épico; a funcionalidade das partes rege o dramático. O I Canto e o II são funcionalmente indispensáveis, enquanto partes épico-dramáticas, mas, dada a sua relativa autonomia, podem ser lidos isoladamente. O III Canto, se subtraído do conjunto da obra, não comprometeria o encadeamento da ação e a compreensão do todo. Já o IV Canto, embora seja predominantemente lírico, supõe uma ação que prepara a ação dramática seguinte: a pastora pede ao companheiro que lhe traga da feira alguns itens de beleza feminina. Ora, o que vem em seguida é a “função” (a festa), no V Canto, e nela é de se esperar que Dassanta se apresente mais bela que nunca. Realçada sua beleza, está armado o cenário da disputa. Em suma, no *Auto da Catingueira*, dada a autonomia de algumas partes, nem tudo tende para o fim. O narrador não evita o “supérfluo”. Mas, nem por isso, no final, o efeito patético deixa de aparecer. É nesse ponto do *Auto* que o narrador que, conforme Benjamin (op. cit., p. 205), tem por ofício contar de novo as histórias para conservá-las, transforma-se em dramaturgo.

Feitas as principais anotações acerca do caráter épico da obra, passemos a seu caráter de obra dramática, o que se observa, basicamente, apenas no V Canto, que é o mais extenso e o que apresenta o desfecho da ação.

Dassanta teve nascimento difícil, “recebeu o Sacramento mais nunca teve a era assentada” (MELLO, op. cit., p. 13). A inexistência de registro em cartório, com a fixação da data do nascimento, empresta à pastora uma aura de personagem do mundo lendário ou mítico, distanciado, pois, do mundo prosaico da História. Estruturalmente, isso se relaciona com as diversas prolepses que anunciam, por antecipação, sua morte trágica e sua transformação em “passo das asa marela jaçanã pomba-fulô” (Op. cit., p. 14), motivada por disputas em torno de sua intensa beleza. O recurso à prolepse ainda se dá no Canto “Do pedido”, quando Dassanta se refere ao cego cantador (espécie de adivinho ou oráculo sertanejo) que havia afirmado que ela “havéra de vivê pur esse mundo e morrê aina em flô” (Op. cit., p. 24), e no Canto “Das violas da morte”, quando seu companheiro, no duelo com o Cantador do Nordeste, afirma que “derna qui vi ela eu vejo / qui andano andado e andejo / violêro malsinado / vô morreno a vida intêra” (Op. cit., p. 44).

As prolepses cumprem no plano do discurso, portanto, a função estrutural de antecipar a “sina”, referida em várias passagens do *Auto*. Na principal delas, já no duelo

que arremata o drama, o Tropeiro e o Cantador do Nordeste, partindo para o confronto final, afirmam, respectivamente, “num tem jeito é minha sina / é sina de Cantadô” e “num tem jeito minha hora / chegou (Op. cit., p. 47-48). Antes, na abertura do “Desafio”, o Cantador do Nordeste já demonstrara carregar consigo essa mesma visão da vida:

Venho das banda do Norte
Cum pirmissão da sentença
Cumprino mia sina forte
Já por muitos cunhecida
Buscano a inlusão da vida
Ou os cutelo da morte
E das duas a prifirida
A qui mim mandá a sorte (Op. cit., p. 29).

É o mesmo Cantador do Nordeste que, embora imprima, nessa passagem, certo tom cômico às suas pelepas, anuncia que elas resvalam para a morte, seja em termos reais, seja em termos metafóricos: “Pucho alto a cantoria / nessa viola de peleja / qui quano num mata aleja / cantadô de arrilia” (Op. cit. p. 29).

A essa força do destino, somam-se uma espécie de “falha trágica” na beleza de Dassanta e a imprudência, o orgulho ou machismo (espécie de *hybris* ou excesso para os gregos) dos violeiros na disputa. O erro de Dassanta, porém, é involuntário: ela não tem culpa da beleza que possui e é construída de modo a propender mais para o bem que para o mal, aproximando-se do que recomenda Aristóteles, a fim de que a efeito da tragédia seja garantido. E tal efeito só é possível quando se busca o mínimo de empatia entre personagem e leitor/espectador. Ninguém sente terror e piedade por um malvado que caia em desgraça (ARISTÓTELES, 1993, p. 67-69).

A melopeia é um dos recursos que aproximam o *Auto da catingueira* da tragédia clássica e da ópera, embora a obra em estudo se intitule como “auto”. Quase todo ele é cantado, à exceção do “Recitativo”, que faz parte do III Canto. Nesse sentido, aproxima-se da ópera por apresentar solo, recitativo e canto coral. Este último é empregado uma única vez: antes do “Desafio”, uma espécie de coro canta o “Clariô”, para sinalizar que se trata da festa fatal na qual se encontram os protagonistas do drama. E, após a morte destes e o remate do narrador, ouvem-se como fundo musical

(na mídia em CD) trechos de “O pedido” (“qui eu havera de vivê / pur esse mundo / e morrê ainda em flô”), a expressão “passo japiassoca assu” e o citado “Clariô”. Essa mistura de lamento (*pathos*) e canto de festa parece indicar a ironia trágica assinalada na peripécia: o ritual da vida, a “função”, transforma-se no seu oposto, o ritual da morte, configurado no duelo singular e fatal entre os violeiros. Alguns desses elementos – o erro do herói, a melopeia, a peripécia e o *pathos* – são essenciais à tragédia grega, conforme argumenta Aristóteles na *Poética* (1993).

A propósito do canto, vale a pena atentar ainda para o tom de “incelença” que permeia quase todo o *Auto*. A interjeição “ai” aparece não só na voz das personagens, mas na do narrador, como a lamentar os fatos que narra e o desfecho que se anuncia. Porém, a expressão que mais sugere o tom de “incelença” é “daindá, daindá, daindá”. Conforme Simone Guerreiro (2007, p. 314), o gênero é comum no interior do Brasil e é um “canto fúnebre entoado por carpideiras e evidenciado por frases exaltadas, gesticulação dramática e voz sinistra”. No *Auto*, não há propriamente um canto de incelença desenvolvido, mas o tom geral de lamentação e as situações em que o citado refrão aparece sugerem que todo ele é uma incelença. O refrão (“daindá, daindá, daindá”) indica sempre que a situação é de tristeza, lamento ou perigo. Está, por exemplo, na fala do Cantador do Nordeste quando, no desafio, este se refere aos perigos do amor (p. 37); na resposta do Tropeiro, quando este se recusa a cantar parcela, por considerá-la um gênero perigoso (p. 37-38); e no último pedido de Dassanta, quando esta apela a seu companheiro que evite a desgraça que se anuncia. Na sua fala final, a protagonista relaciona seu canto triste e seu apelo à incelença: “se vancê num ôve meus rogo / treis canto de incelença / turdia meu coração / daindá, daindá, daindá” (MELLO, Op. cit., p. 47).

3 O *Auto da Catingueira* na sala de aula: proposta de leitura e interpretação.

Sem envolver o aluno em teorizações impróprias, o professor pode conduzir uma proposta de leitura e interpretação do texto do *Auto* que contemple, num momento, a relação dos elementos internos entre si e, noutro, a relação da obra com a

exterioridade, conforme propõe Antonio Candido (2000, p. 3-8) e conforme práticas ligadas às teorias linguísticas e literárias dos anos setenta comentadas por Teresa Colomer (2007, p. 24-30). Essas práticas reivindicavam o “acesso direto à leitura de obras na escola”, priorizando a análise do que é propriamente literário na construção textual.

Afirmar que o tratamento da literatura em sala de aula não envolve o aluno em teorizações impróprias não significa dizer que o professor não deve ter o domínio dos conceitos da teoria literária e até de alguns de áreas afins. Somos da opinião de que sem tal domínio toda a prática levada a efeito pelo professor pode ficar comprometida. Assim, além de propor o contato do aluno com o mundo ficcional por meio da palavra escrita, o professor, na medida do possível, pode envolvê-lo no estudo sobre a literatura, o que implica iniciá-lo no conhecimento da teoria e da crítica, sem contar o conhecimento da relação entre conhecimentos literários e conhecimentos históricos.

Não há nenhuma novidade em se utilizar o drama, a narrativa ou a música para o estudo da literatura na sala de aula, ainda mais quando, equivocadamente, a literatura é usada como mero pretexto para o estudo de conteúdos extraliterários. No entanto, o nosso desafio, aqui, é propor uma leitura instigante, prazerosa da obra e estudar o modo como funcionam os códigos literários e ideológicos na composição do *Auto da Catingueira*: a narrativa épica e popular, a cena dramática, a melopeia e as crenças que formam o imaginário do mundo referido por Elomar em sua peça. É importante que o aluno perceba a obra na sua totalidade, a partir do desempenho das escolhas técnicas realizadas pelo autor, e suas relações semânticas com o universo social a que se refere. Trata-se, portanto, de não limitar a atividade à leitura, mas à análise ou letramento literário, conforme propõe Rildo Cosson:

Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (2007, p. 47).

Sabemos que, propor a leitura e estudo de uma obra “arcaica” como essa, em tempos de internet, redes sociais e outros meios eletrônicos nos quais circulam gêneros artísticos produzidos pela indústria cultural e voltados para o consumo das novas gerações, é uma tarefa arriscada, mas, ao mesmo tempo, instigante. Que estratégias poderiam levar o adolescente a ter interesse e simpatia por uma obra como o *Auto da catingueira*, que se relaciona com um universo arcaico, quase lendário ou mítico, e que não lhe diz respeito de forma imediata? Que elementos de uma obra tal poderiam despertar-lhe a fantasia, a curiosidade? Se, por um lado, o arcaico pode afastá-lo da obra, o lendário, o mítico e o maravilhoso podem aproximá-lo. Ao que tudo indica, então, o desafio pode contar com êxito se as estratégias adotadas pelo professor para consegui-lo foram adequadas para aproximar texto e leitores.

Rildo Cosson (op. Cit., p. 51-73) sugere uma “sequência básica do letramento literário na escola [...] constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”. Não propomos, aqui, uma sequência que contemple, rigorosamente, todos esses passos ou que se limite a eles ou à obediência cega da ordem proposta. Concordamos, porém, com esse autor, quando afirma que “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos por que nos parecem muito naturais” (COSSON, 2007, p.54). É essa preparação, capaz de despertar uma motivação para que se criem as condições objetivas para a leitura e análise da peça que deve ser o ponto de partida da “sequência básica”. O objetivo do professor, nessa etapa, deve ser, portanto, o de levar o aluno a perceber que a obra é importante e que lhe interessa.

A estratégia pode começar, nesse primeiro momento, por uma discussão temática como a existência ou não do destino. As ocorrências de nossa vida são determinadas antecipadamente? Por que há tanto quem acredite no destino? Por que esse tema aparece em tantas culturas e em tantas obras literárias?

O passo seguinte pode ser uma breve apresentação e considerações gerais acerca do autor do *Auto*, de sua pesquisa para constituir sua vasta obra, de como ele procurou escutar e perceber a beleza e o significado de histórias antigas, de como seu trabalho despertou o interesse dentro e fora do Brasil, chegando a merecer prêmios e a atrair a atenção de artistas renomados como Xangai (Eugênio Avelino), Elba

Ramalho, Saulo Laranjeira, Vinicius de Moraes e a Orquestra Sinfônica da Bahia, entre outros.

Como o *Auto da catingueira* pode ser lido e escutado como música, o primeiro passo para o contato direto com a obra é definir se ela deve ser antes lida e depois escutada ou o inverso. Seja qual for a sequência, a leitura/escuta da peça na íntegra deve se dar em sala de aula. A leitura dramatizada pode ser feita com breves interrupções para esclarecimento de pontos obscuros. Não só o professor, mas o aluno deve se sentir à vontade para tecer considerações ou levantar questões.

É importante que, antes da discussão que relaciona teoria e obra, o aluno seja instigado a falar da experiência com a leitura/escuta e as impressões iniciais que dela ficaram. É preciso considerar que a relação entre recepção e obra não é meramente intelectual, mas afetiva, uma vez que, além da possível empatia que se dá entre protagonista e leitor, este se sente confrontado com um mundo de valores estéticos e ideológicos que, mesmo ficcional, pode de algum modo se relacionar com seu mundo. O texto literário, como “gênero segundo” que absorve realizações linguísticas de outra ordem, lança nova luz sobre o mundo conhecido, possibilitando ao leitor interpretá-lo de outra forma (COLOMER, op. cit., p. 26-27). Só depois dessa discussão voltada para o polo da recepção é que o professor deve propor uma apreciação crítica da obra a partir de conceitos teóricos.

O estudo da peça não deve servir de pretexto para o estudo da teoria, mas, ao contrário, esta deve ser encarada como ferramenta para uma leitura crítica daquela. Assim, o estudo deve, nesse ponto, se voltar para a relação que os elementos internos estabelecem entre si na fatura literária. É importante, assim, examinar o modo como Elomar se serve da tradição épica, trágica, da figura ímpar do violeiro, para construir uma obra que se relaciona, ao mesmo tempo, com uma tradição universal e local.

Nessa etapa do estudo, é pertinente o levantamento da seguinte questão: é o *Auto da catingueira* um drama, uma narrativa, uma obra lírica ou mista? Pode-se afirmar que nela predomina um desses gêneros? Aqui, o professor ainda pode propor uma pesquisa sobre o gênero “auto”, sugerindo aos alunos verificar em que medida a peça em estudo corresponde a esse gênero evocado em seu próprio título. Por fim, pode

o professor propor uma reflexão acerca do caráter aberto da obra: ela estaria numa zona de fronteira indefinida entre todos os grandes gêneros literários.

Atento ainda às conexões entre os elementos internos, o professor deve chamar à atenção para o modo como se relacionam as ações das personagens, o fatalismo e o mundo do “invisível e do malassombrado”, capazes de dar sentido à “sina” das personagens e seu fim trágico. A transformação de Dassanta depois da morte em ‘passo das asa marela’ pode ser vista, na análise, como o processo de mitificação de sua beleza. Aqui, já considerando os laços entre obra e mundo externo, podem-se discutir as relações entre a história da Dassanta e as crenças populares do interior do Nordeste, especialmente o interior da Bahia, região de referência para a obra de Elomar.

Dois temas fundamentais à compreensão do *Auto* são *o amor e o destino*, sendo este denominado como “sina”. O estudo da relação entre esses dois temas e da visão que deles é oferecida na peça pode se dar a partir do levantamento de expressões importantes ao enredo como “sina”, “minha hora chegou”, “febre matadeira”, “febre perdedeira” ou de conjunto de versos como “cruzei camin de caipora / nessa pisada do amor / num tem jeito a minha hora / chegou”. É preciso atentar para a coerência de visão com que esses dois temas são apresentados e a descrição do imaginário que define crenças e formas de pensar do ambiente recriado no *Auto*.

Os ritmos incluídos ou discutidos no *Auto* são a parcela, o mourão, o coco, a tirana, a perguntação e a louvação. Estudá-los isoladamente não é tarefa do crítico literário; mas, perceber como eles funcionam no trecho da obra, seja nos momentos narrativos, seja nos propriamente dramáticos. Esses ritmos são praticados (ou eram) pelos violeiros da região. É importante pesquisar suas características e verificar como elas funcionam no texto elomariano, assumindo funções dramáticas e narrativas. Por exemplo, a “perguntação” é uma modalidade de desafio ou pergunta para ser respondida por qualquer cantador presente na “função” (GUERREIRO, 2007, p. 316). No *Auto da catingueira*, assume importante papel dramático no desafio entre o tropeiro e o Cantador do Nordeste. O professor pode propor ao aluno a verificação crítica desse desempenho da “perguntação” e da “louvação” no “Duelo das violas das mortes”. Nesse ponto, o professor deve atentar para o fato de que esses gêneros podem servir a outros fins em outras obras ou situações diferentes das do *Auto* de Elomar. Levar tais gêneros musicais à sala de aula, no estudo dessa obra, é tomá-los como parte

da obra, da qual não podem se separar por que colaboram com a produção de seus sentidos e por que fazem parte do duelo convertido em drama. É nesse sentido que as violas – elementos daquela tradição – transformam-se em violas das mortes, em armas fatais. Assim, no trecho da peça-narrativa, são partes inseparáveis, que só se isolam para efeito de análise.

Importante é também o estudo das marcas da enunciação: aproveitamento da oralidade e sua estilização, marcas estas vinculadas aos códigos literários e não literários implicados. Além do estudo dos aspectos dos três gêneros, da música e do imaginário popular, o professor pode sugerir o levantamento da estilística do texto da peça. É importante ressaltar que a linguagem empregada, diferente da linguagem recomendada pela gramática normativa, é típica da região do interior da Bahia e do tempo focalizado por Elomar. Seria falso, portanto, na recriação desse universo marcado pela predominância quase absoluta da linguagem oral, a adoção de uma linguagem acadêmica.

Assim, podem-se estudar tais marcas linguísticas quanto ao seu aproveitamento estético na fatura textual. O professor pode instigar o aluno a perceber a beleza sonora de expressões como “iantes porém eu peço a Nosso Sinhô a benção / Pois sem ele a idea é pensa pru cantá / e pru tocá e mensa a mão / prá todos qui istão me ovino / istendo a invocação (MELLO, op. cit., p. 10); “ai nessa terra qui é vea e qui é minina / adonde as lubrina lá nunca chegô / a siriema braba das campina /no sei da Catinga nasceu e criô” (op. cit., p. 14); “conto os antigo quela dispois da morte virô / passo das asa marela jaçanã pomba-fulô / fulo roxa do Panela só lá tem essa fulô / Dispois da morte virô passo japiassoca assú” (op.cit., p. 14); “foi cuan intrô o tropeiro / feito um prinsipe feiticeiro / foi aquele quilarão / o danado foi riscano / no terreiro feito um rai / Dassanta junto dos pai / prele foi se paxonano / pois o turuna pachola / qui tinha pauta cum Cão / mais pió qui ua pistola / qui tingui febre ispanhola / chegô cua viola na mão (op. cit., p. 18). Analisando esses trechos, o professor pode propor aos alunos que busquem compreender seu funcionamento, seu sentido no enredo e sua validade comunicativa no mundo externo a que se liga a obra de Elomar.

Eis, enfim, nossa proposta de leitura e estudo do *Auto* de Elomar: fatura dos elementos internos compondo a totalidade da obra e sua relação com a tradição regional e literária. Em suma: leitura com análise e fruição conjuntamente.

Referências

- ARISTÓTELES. **Poética**. 1993. Trad. Eudoro de Sousa. São Paulo: Ars Poetica.
- BENJAMIN, Walter. 1994, p. 195-221. “**O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**”. In __. BENGAMIM, W. Magia e técnica, arte e política. 7 ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 195-221 (Obras Escolhidas – Volume I).
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 2000. 8 ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor.
- COLOMER, Teresa. 2007. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global.
- COSSON, Rildo. 2007. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. 1995. 3 ed. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja.
- GUERREIRO, Simone. 2007. **Tramas do sagrado: a poética do sertão** de Elomar. Salvador: Vento Leste.
- MAURÍLIO, Ernani. 1984. **O homem e a terra e A obra: o auto como narrativa histórica (ou, O Auto como história narrada) e Glossário**. In __. MELLO, Elomar Figueira. Auto da Catingueira. Vitória da Conquista: Rio do Gavião.
- MELLO, Elomar Figueira. 1984. **Auto da Catingueira**. Vitória da Conquista: Rio do Gavião.
- STAIGER, Emil. 1975. Conceitos fundamentais da poética. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

LETRAMENTO AFRO: QUEBRANDO O SILÊNCIO ...

Tratando de Racismo Anti-Negro e de Religiosidade Afro em Sala de Aula

Profa. Dra. Geranilde COSTA E SILVA.
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG¹²

Introdução

Tratarei aqui de uma prática de Letramento Afro desenvolvida junto a uma turma do ensino fundamental I (estudantes entre 08 e 14 anos de idade) de uma escola pública de Fortaleza – (CE), alunos/as considerados fora de faixa pois ainda estavam em fase alfabetização. Essa experiência de letramento foi vivenciada durante minha tese de doutoramento (2009-2013) cujo título é *Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as*. Em virtude de estar executando uma formação docente voltada à aplicação da Lei Federal nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, é que me propus a desenvolver esse letramento sob a observação atenta da docente, de modo que a mesma pudesse paulatinamente, de um lado, aprender sobre os temas de interesses de africanos e afro-descendentes, por meio dessa literatura afro, e de outro, conseguir pensar estratégias metodológicas para realizar tal letramento, numa etapa posterior da pesquisa.

¹² Doutora em Educação. Pedagoga. Professora Adjunta A, junto à Universidade Federal de Campina Grande, docente do Centro de Formação de Professores, e colaboradora do ProfLetras, campus Cajazeiras (Pb). Contatos: geranildecostaesilvas0@gmail.com

1 Caminhos para o Letramento Afro

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE divulgou em 2010 que negros (pretos + pardos) são maioria em nosso país, isso porque esse grupo representou 50,7% de população brasileira. Mesmo sendo os negros o grupo majoritário dados do IBGE revelam que essa parcela da sociedade vive em condições desfavoráveis frente à população branca, que representa 47,4%, é o que evidencia o referido órgão:

a) em 2008, apenas 2,8 % dos pais negros tinham 12 anos de estudos, já entre os brancos esse índice atinge os 9,7%. Entre as mães, 2,1% das negras tinham o Ensino Médio contra 6,9% das mães brancas;

b) em 2012, no que se refere à questão salarial, segundo dados fornecidos pela Pesquisa Mensal de Emprego (PME), do IBGE, um trabalhador negro no Brasil ganha, em média, pouco mais da metade (57,4%) do rendimento de um trabalhador de cor branca. Isso significa que a média salarial de trabalhadores/as negros/as é de somente R\$ 1.374,79, enquanto a de trabalhadores/as brancos/as chega a R\$ 2.396,74.

Por conseguinte, ainda que negros e negras sejam maioria em nosso país e estejam em número superior na escola pública de educação básica não existe um currículo escolar comprometido com uma educação voltada para a educação das relações étnicorraciais, o respeito e a valorização da cultura negra.

Por meio dos estudos que desenvolvi durante o doutorado (2009-2013), nas etapas de observação da referida pesquisa, foi possível constatar que transcorria com frequência ações preconceituosas, com teor racista, contra crianças negras, no entanto, a educadora, imbuída do desejo de pacificar a turma e silenciar tais práticas recorria a argumentos do tipo: “*Somos todos iguais, ninguém é melhor que ninguém!*” ou “*O preconceito não leva ninguém a nada!*”. Nesse sentido, imperava o Silêncio ... o Silêncio que evitava estabelecer o debate e/ou o enfrentamento, bem como a tomada de posicionamentos éticos, por parte da professora, frente a esse tipo de comportamento racista contra as crianças negras.

O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de idéias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (GOMES, 2012, p. 105).

Na verdade, isso significa que a escola age de forma a negligenciar que vivemos em uma sociedade racista e que esta, enquanto espaço educativo e sócio-político, que lida com a formação crítica e da auto estima de crianças, jovens e adultos tem responsabilidade e o compromisso político de combater toda e qualquer forma de preconceito e discriminação.

À medida que avancei na pesquisa de doutoramento foi possível constatar que os/as estudantes e docente não tinham nenhum tipo de conhecimento acerca dos contos, mitos, provérbios e lendas de origem africana e afro diaspórica, bem como sobre fatos tratando da História da África. Isso porque cheguei a olhar os livros didáticos e paradidáticos utilizados (em sala de aula) pelas educadoras, bem como tive oportunidade de conversar com a mesma sobre tal questão. Esse contexto de desconhecimento me motivou a buscar desenvolver uma proposta de Prática de Letramento Afro, e assim, inserir na escola a Literatura Africana e Afro-descendente, de modo que pudesse romper com o silêncio que imperava sobre as questões e os conflitos étnico-raciais ali vivenciados. Assim, compreendia que seria possível criar práticas diferenciadas de letramento, como bem defende STREET (2006).

Prefiro, antes de mais nada, falar de práticas de letramento do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. (STREET, 2006, p. 466 *apud* SANTOS, 2014, p. 58).

Para fortalecer esse debate creio ser necessário, logo de antemão, evidenciar o que estou chamando de Literatura Afro-brasileira, definição essa que é dada por Zilá Bernd.

O conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um *eu* enunciador que se quer negro. [...] [Um] *eu* lírico em busca de uma individualidade negra instaura um novo discurso – uma semântica do protesto – ao inverter um esquema onde ele era o Outro: aquele de quem se condoíam ou a quem criticavam (BERND, 1988, p. 22-50 *apud* PEREIRA, 2007).

Nessa mesma perspectiva, Eduardo de Assis Duarte declara que

a conformação teórica da literatura “afro-brasileira” ou “afro-descendente” passa, necessariamente, pelo abalo da noção de uma identidade nacional una e coesa. E, também, pela descrença na infalibilidade dos critérios de consagração crítica presente nos manuais que nos guiam pela história das letras aqui produzidas (DUARTE, 2005, p. 113 *apud* PEREIRA, 2007).

Dessa forma a literatura de descendência africana é marcada pelo desejo de construção e desconstrução de sentido de mundo, rompendo com a literatura oficial legitimada que apresenta o negro

ora como elemento perturbador do equilíbrio familiar ou social, ora como heróico; ora como negro humanizado, amante, força de trabalho produtivo, vítima da gente brasileira (em processo de embraquecimento, em termos de manifestações). Zumbi e a saga quilombola não habitam destaques nesse espaço (PROENÇA FILHO, 2004, p. 174 *apud* CASTRO, 2006).

A produção textual ou a literatura de base africana e afrodescendente assume, portanto, lugar de *objeto cultural*, com função primeira de remeter-se à própria cultura

de um povo, trazendo para o cenário literário a escrita de mulheres e homens negros enquanto sujeitos políticos e históricos que fazem da situação da escrita um espaço para produção de conhecimento, de forma que a literatura de base africana e afro-descendente permite conhecer “não somente a voz daquele que o [a] produziu, mas também as vozes daqueles que já o habitavam e de todos os outros que virão habitá-lo, enquanto leitores, expectadores ou ouvintes”. (AMORIM, 1998, p. 79-88).

Tendo plena consciência da importância que essa literatura tem para o fortalecimento do debate acerca das relações étnicorraciais é que busquei desenvolver uma proposta de Letramento Afro. Uma vez que tinha por intenção quebrar com o modelo de ensino e aprendizagem que promove o corte ... a separação entre Razão e Emoção, desse modo faz uso de uma literatura que, em geral, está desligada de questões afetivas, étnico-raciais, de gênero, de pertencimento religioso e de orientação sexual.

Lembro, por exemplo, que durante o período de observação para a produção da dissertação, estava em sala de aula em meio a uma das aulas de ciências em que a docente lia um trecho do livro didático que dizia: “*Os homens jogam lixo na cidade e assim a poluem*”. Nesse momento um dos alunos questionou tal afirmativa dizendo: “*Tia, mas as mulheres também jogam lixo na rua*”. A professora logo contra argumentou explicando que a palavra Homem era utilizada para se referir tanto aos homens e às mulheres, mas o menino ainda refutou falando: “*Mas isso está errado, porque só disse que eram os homens*”.

Pedagogicamente, mostro a insuficiência da pedagogia anacrônica, que hoje ainda é praticada. A escola é baseada em uma instituição de forma prisional. Os alunos são encerrados e vigiados por um professor, que tem uma atitude confessional, quase um pregador religioso, que exige que os estudantes repitam o que ele fala. Este modelo pedagógico, para mim, está acabado. (SODRÉ, 2012a).

Uma literatura dita universal, portanto hegemônica, que é utilizada na escola sob a justificativa de ser portadora da cultura e da história universal, de modo que vai paulatinamente tratando de consolidar cultura e a história como algo estático, e por

isso, sem possibilidade de ser questionada e/ou modificada. Nesse sentido, compreendia que,

Práticas de letramento dependem tanto das/dos sujeitos que as elaboram quanto das condições materiais, históricas que as circundam;

são determinadas por marcadores sociais como raça, orientação sexual, geração, identidades de gênero, classe, e também por registro (de linguagem), ambiente e condições de produção, interesse das/os usuárias da língua... As práticas acadêmicas de letramento, por hegemônicas que sejam, não são as únicas. (SANTOS, 2014, p. 59).

Dáí que essa proposta de Prática de Letramento Afro representava uma possibilidade em que professora e alunos/as podiam, por meio da Literatura africana e afro-diaspórica, interromper o silêncio existente sobre as questões e conflitos étnicorraciais vividos dentro e fora da escola. Isso porque esse referencial literário traz particularidades e singularidades do povo negro, de modo que pode contribuir para que, docentes e discentes consigam, portanto, estabelecer “novas formas de linguagem, de sensibilização e de organização que atinjam a raiz do nosso imaginário, tanto no aspecto externo, das atitudes, palavras e comportamentos, como no interior, dos nossos valores, crenças e emoções” (SOUSA, 2005, p. 200). Ribeiro (1996, p. 172) partilhando desse debate destacando que a inserção dessa literatura é de suma importância para a desconstrução de estereótipos, podendo incidir no imaginário, favorecendo *o pensar sobre* e *o a partir de então*, a produção de novos conceitos, atitudes e ações quanto ao *ser negro*, pois “atos imaginativos antecedem mudanças em nossas atitudes e ações”.

aprendizagem começa quando não reconhecemos mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos. A aprendizagem não se dá no plano das formas, não se trata de uma relação entre um sujeito e um mundo composto por objeto. Ao contrário, se faz num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, onde tem lugar a invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2001, p. 208-212).

Ao buscar inserir uma Literatura de base afro junto àqueles/as estudantes e professora desejava produzir conhecimento, mas a partir de outros referenciais, de outros lugares, e assim, escutar o que estes/as sabiam (ou queriam saber) e vivenciavam, principalmente, acerca das questões étnico-raciais. Agi dessa forma acredito que para ensinar e aprender é necessário

(...) *conhecer com o corpo inteiro*: a emoção, as sensações, a intuição, a gestualidade, a imaginação... e não apenas com a razão. Muitas vezes, a pele, os nervos, os músculos, as pernas, o útero, a gíngiva... sabem o que o cérebro esquerdo ainda não sabe simbolizar. (...) conhecer pela prática, resolvendo problemas vitais que mobilizam o corpo inteiro, com todas as suas faculdades de adaptação e criação (gestualidade, sentidos, categorização, imaginação, emoção, criação de conceitos, intuição...). (GUALTHIER, 2004, p. 136).

Partindo das considerações acima que apresentarei logo abaixo uma experiência de Letramento Afro desenvolvida durante o meu doutoramento.

2 Prática de Letramento Afro

Construí uma história apresentando princípios da cosmovisão africana por meio da história *Ossaim, o cuidador das ervas*. Trata-se de um menino negro que vive no Reino de Oyó, próximo ao Rio Níger, na África, criança que aprende com a mãe os segredos das plantas. No entanto, ao receber como tarefa escolar apresentar ervas benéficas à saúde humana passa então a entender como seus ancestrais africanos e os Orixás (divindades encarregadas de cuidar da natureza) se relacionavam com os elementos que compõem os Reinos da Natureza (animais, plantas, minerais). Nesse contexto, Ossaim toma conhecimento da história de Mara, uma moça que foi repreendida por Iroko (uma árvore sagrada) sobre o comportamento desrespeitoso que ela pratica para com os demais seres da natureza. Para a construção desse mito utilizei também algumas expressões e/ou palavras afro-brasileiras e africanas, como, por exemplo: caçula, arengar, quizila, angu, dendê, agô, Daudi, Mara, Aba.

Dei início à contação dessa história num estágio de muita tensão, pois iria tratar da existência dos orixás como reais cuidadores da natureza, junto a algumas crianças pertencentes às religiões evangélicas, como, por exemplo: Igreja Assembléia de Deus e Universal do Reino de Deus. Isso porque, de um modo geral, esses grupos consideram as religiões de matriz africana como demoníacas, devido à presença dos orixás. Temi, por um lado, que esses/as estudantes se recusassem a participar da escuta do texto e das atividades ali propostas. Por outro, que se queixassem em casa por estar sendo abordados na escola conteúdos tratando das referidas religiões.

Estudos recentes, do antropólogo Vagner Silva (2006), têm se preocupado em explicar os porquês dos constantes atos de ataques a que vêm sendo submetidos pessoas e espaços ligados às religiões de matriz africana, em especial a Umbanda e ao Candomblé, segundo esse pesquisador

nas últimas duas décadas tem-se verificado no Brasil uma intensificação do ataque promovido pelas igrejas neopentecostais contra as religiões afro-brasileiras. Na verdade, esse ataque, visto por seus agentes como uma “guerra santa” ou “batalha espiritual” do bem contra o mal (sendo este representado pelos demônios que se transvestem preferencialmente de divindades do panteão afro-brasileiro para causar malefícios), faz parte, em diferentes graus, do sistema teológico e doutrinário do pentecostalismo desde seu surgimento no Brasil, no início do século XX (V. SILVA, 2006, p. 151).

À medida que dei início à leitura dessa história percebi muitas reações por parte das crianças, desde sorrisos a expressões de susto ao ouvirem o nome dos orixás. No entanto, um menino em especial chamou-me a atenção, pois parecia muito entender o contexto da história e ainda pronunciava sorrindo a expressão: *Agô* (pedido de licença, na língua banto).

Após finalizar a contação da história tratei de buscar saber o que a turma havia entendido, ainda solicitei que os alunos e alunas produzissem desenhos que representasse o mito. Nesse momento, fui surpreendida pela professora dizendo-me que um dos meninos queria falar-me algo, e para a minha surpresa era justamente o estudante citado anteriormente, essa criança de forma inusitada revelou, a mim e a

todos da sala, que queria ser Pai-de-santo, seguindo, assim, o exemplo do pai biológico. Logo em seguida à fala desse aluno indaguei acerca das religiões a que elas (crianças) pertenciam, ao final pude observar que em sua grande maioria eram católicos e/ou protestantes.

Durante esse momento, uma das meninas da sala apontou para o menino umbandista e disse: *Tia, a minha avô é da religião dele... vai para a casa do pai dele!* Aproveitei para perguntar se ela já tinha ido lá nesse terreiro, ao que me respondeu: *Eu não... eu sou evangélica!* A partir da fala dessa criança pude questionar os/as discentes acerca dos preconceitos manifestados por pessoas pertencentes às religiões (neo) pentecostais, contra umbandista e candomblecistas. De um modo geral, os/as estudantes justificaram que essas pessoas praticavam preconceito porque não sabiam respeitar a religião dos outros e queriam fazer confusão. Foi aí que a menina citada revelou: *Lá em casa tem briga... minhas tias e minha mãe não gostam da religião da minha avó... dizem que é coisa ruim.* Aproveitei para perguntar como a avó reagia frente a esse comportamento das filhas, e ela me respondeu: *Minha avó fica calada... e vai lá assim mesmo!*

Associei esse *silêncio* manifestado pela avó dessa menina a dois depoimentos colhidos junto a uma senhora e um senhor negro quilombolas do Ceará. Ao questionar o homem, com mais de 70 anos, acerca dos preconceitos vividos em função da cor, ele diz: *“Minha dona, quando alguém chegava e perguntava: Aqui tem algum negro? Ninguém respondia... a gente ficava calado... Olha, ninguém era besta... a gente ficava calado para passar melhor, a gente sabia que eles [brancos] queriam pegar nós que temos a cor preta, minha dona!*

Por sua vez, ao indagar a senhora quilombola sobre os preconceitos raciais também vividos, ela explica: *“Até hoje eu sou humilhada pelas pessoas, quando também trabalhava nas casas. Eu não aceitava não. Aceitar ninguém aceita (rsrs). Sofria, tinha raiva! Mas ficava calada”.*

Alguns estudos sobre a linguagem (ORLANDI, 2003, 2002; AMORIM, 2002, 1998) consideram que o silêncio também se constitui linguagem, seja ele proposto ou imposto. O silêncio imposto significa exclusão, dá-se como forma de dominação; já o proposto, parte do oprimido, e representa uma forma de resistência e até mesmo uma

maneira de autodefesa ou autoproteção. O silêncio dá-se como linguagem portadora de significado e sentido, configurando-se como “[...] acontecimento essencial da significação, ele é matéria significativa por excelência” (ORLANDI, 2002, p. 126).

A linguagem, enquanto fala, proferida de maneira oralizada, escrita e silenciada, de acordo com Maingueneau (2005), é constituída de discurso, atende aos interesses de quem o profere, direciona-se a alguém e, sendo assim, é passível de análise, pois serve de suporte para expressar conceitos que o ser humano tem de si, dos demais seres e ainda sobre o contexto social e político que lhe é pertinente. O discurso é interativo, mobiliza dois parceiros nomeados por Culioli (1973) de *coenunciadores*, evitando dessa forma que se pense a enunciação caminhando em direção única, ou que ela seja a expressão do pensamento de um locutor que se endereça a um destinatário passivo. Por sua vez, o historiador africano Joseph Ki-Zerbo, ao se referir à tradição oral explica o valor da FALA dentro da cosmovisão africana

para o africano, a palavra é pesada. Ela é fortemente ambígua, podendo fazer e desfazer, sendo capaz de acarretar malefícios. É por isso que sua articulação não se dá de modo aberto e direto. A palavra é envolvida por apologias, alusões, subentendidos e provérbios claro - escuros para as pessoas comuns, mas luminosos para aqueles que se encontram munidos das antenas da sabedoria. Na África, a palavra não é desperdiçada. Quanto mais se está em posição de autoridade, menos se fala em público. Mas quando se diz a alguém: “Você comeu o sapo e jogou a cabeça fora”, a pessoa compreende que está sendo acusada de se furtar a uma parte de suas responsabilidades. Esse hermetismo das “meias-palavras” indica, ao mesmo tempo, o valor inestimável e os limites da tradição oral, uma vez que sua riqueza é praticamente impossível de ser transferida integralmente de uma língua para outra, sobretudo quando esta outra se encontra estrutural e sociologicamente distante. A tradição acomoda-se muito pouco à tradução. (2010, p. XL).

Avalio que essa leitura permitiu a esse menino, pertencente à Umbanda, falar com tranquilidade da religião a que pertencia e ainda do orgulho de ser filho de um pai-de-santo. Por outro lado, a partir desse texto foi possível saber acerca das religiões ali representadas, sem, no entanto, travarmos um duelo. O uso dessa literatura não foi condicionada e/ou conduzida no intuito de fazer com que esses alunos e alunas realizassem apenas uma interpretação e/ou evidenciassem a capacidade cognitiva de

compreensão, mas, sobretudo, de trazer para o contexto da sala de aula o debate sobre a diversidade étnicorracial e religiosa ali presente e da possibilidade e necessidade de construção de um diálogo respeitoso com os seus. Todavia, creio que fora justamente que essa prática de letramento afro que vinha sendo desenvolvida que veio a permitir com que os/as estudantes pudessem se expressar livremente. De sorte que não temerem ser coagidos/as e silenciado/as sobre o que sabiam, pensavam e vivenciavam sobre a religiosidade afro o que talvez não fosse possível evidenciar se eu tivesse adentrado por outras vertentes metodológicas e/ou referencial literário.

Os dados que surgem nessa experiência não são ‘coletados’, como se estivessem esperando numa cesta, e sim *produzidos* pela condição de realização da pesquisa, nas quais a interferência do pesquisador e de suas técnicas é uma implicação inegável. Daí qualificamos essas oficinas como sendo de produção e análises dos dados. (PETIT, 2002, p. 43).

Logo abaixo apresento as produções das crianças.

3 Produções artísticas dos/as estudantes e suas interpretações

Ainda solicitei que as crianças fizessem desenhos que pudessem representar a história. Isso porque

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as discursivas e científica. (BARBOSA, 1998, p. 16).

Exponho aqueles que mais me chamaram a atenção e suas interpretações:

1ª parte:



Imagem 01
Arquivo Pessoal GCS



Imagem 02
Arquivo Pessoal GCS

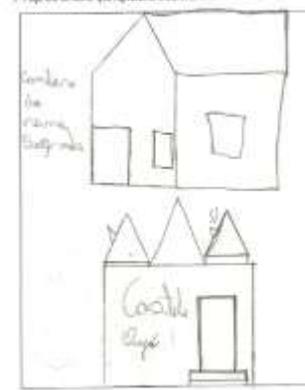


Imagem 03
Arquivo Pessoal GCS

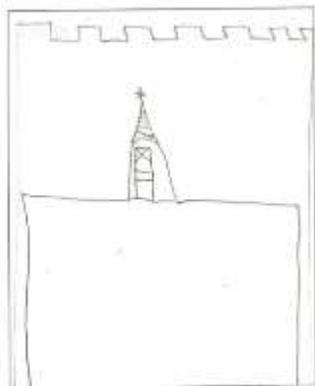


Imagem 04
Arquivo Pessoal GCS

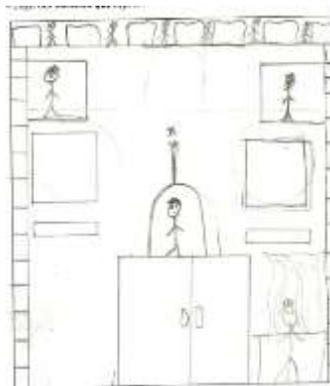


Imagem 05
Arquivo Pessoal GCS



Imagem 06
Arquivo Pessoal GCS



Imagem 07
Arquivo Pessoal GCS

Ainda que eu tivesse trazido para a turma um mito tratando dos princípios da cosmovisão africana, em especial da relação do ser humano com os demais seres da natureza, os desenhos me chamaram a atenção porque, de certa forma, se *desviaram* da ideia principal do texto. Dos 20 (vinte) desenhos produzidos, 07 (seis) deram destaque ao Reino de Oyó, sendo que 01 (um) em especial, a imagem 1, expôs Oyó como um território, se defendendo de ataques, isso porque aparecem homens apontando armas de fogo para uma pessoa que está com as mãos para o alto.

Importante dizer que citei o Reino de Oyó uma única vez no texto, logo na 1ª frase da história, onde escrevo: “*Ossaim morava no Reino de Oyó, em África, perto do Rio Níger*”. Para melhor situar a turma, coloquei então duas notas explicativas dizendo da localização geográfica desse reino e rio, como expostas abaixo:

a) *Nota 1 : O Reino de Oyó ou Império de Oyó (c. 1400 - 1835) foi um império da África Ocidental, onde é hoje a Nigéria ocidental;*

b) Nota 2: O Níger é o terceiro [rio](#) mais longo da [África](#), e o principal da [África Ocidental](#), com cerca de 4.180 km de comprimento e uma [bacia hidrográfica](#) de 2,2 milhões de km²

Logo que recebi esses desenhos busquei indagar o autor da primeira gravura (01) sobre o significado da presença desses homens armados e ele respondeu: “*Tia, eles têm que se proteger... eles podem ser atacados*”. Suponho que esse aluno quis dar ênfase ao fato de que, sendo Oyó um reinado, este poderia ser então invadido. Imagino que essa ideia estava relacionada aos estudos feitos em sala de aula quando expus o intenso processo de lutas travados por índios e comunidades africanas frente às atrocidades da monarquia/igreja católica portuguesa. Evidencio que tal informação foi representada por meio dos recurso da artísticos, o que talvez não seria evidenciado e/ou percebido sem tal recurso.

(...) graças ao seu potencial revolucionário de compromisso com a produção da vida. A arte aqui é entendida como qualquer produção, tangível ou não, proveniente do potencial criativo, passível de gerar o novo, o devir, a diferença. (...) A arte, considerada no paradigma estético, traz uma dimensão da criação em seu estado nascente, potência que tem a capacidade de emergir

a aleatoriedade das intenções, de materializar universos imateriais. (SILVEIRA et al., 2008, p. 887-888).

Já os/as autores/as da imagem 01, 02, 03 e 05 trazem Oyó como um lugar de difícil acesso em que somente é possível adentrar por meio de grandes e altas escadas que conduzem a sacadas, sendo que estas são vigiadas por soldados. De modo que trazem Oyó como um lugar fechado por muros altos e grandes portas, creio que isso denota todo um sentimento de proteção contra possíveis invasões, ainda que sem a presença de homens armados, por outro lado, esses espaços também trazem castelo com torres e a presença de um rei e de uma rainha.

2ª parte:



Imagem 08
Canteiro do Reino Sagrado
Arquivo Pessoal GCS



Imagem 09
O Reino Sagrado. Eu quero entrar
Arquivo Pessoal GCS



Imagem 10
Arquivo Pessoal GCS

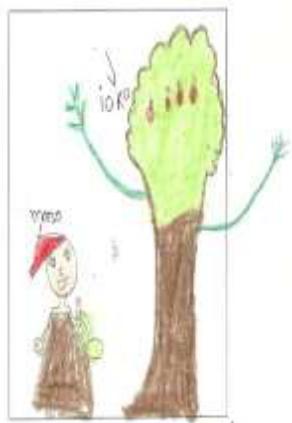


Imagem 11
Arquivo Pessoal GCS



Imagem 12
Arquivo Pessoal GCS

Os demais desenhos produzidos pela turma se reportaram à existência do Canteiro do Reino Sagrado¹³ (imagens 10, 11 e 12). Todavia, a gravura 08 chamou-me muito a atenção devido à escrita da frase de menina pertencente à Igreja Universal do Reino de Deus, que dizia: “*Deus é fiel!*”. Creio que com essa citação essa criança quis pôr em evidência sua filiação religiosa, e talvez, até mais que isso, era como se quisesse me dizer que estava atenta às ideias que eu estava trazendo para a sala de aula.

Segundo Piravidini & Gonçalves, a expressão *Deus é fiel* se refere ao campo conceitual das Igrejas Neopentecostais, que possuem as seguintes características fundamentais: “[...] a Teologia do Domínio, a Teologia da Prosperidade, a eliminação dos estereotipados usos e costumes de santidade, e sua organização empresarial” (2009, p, 1176). Cabe dizer que a Teologia do Domínio deve ser compreendida pela capacidade de promover a

[...] forclusão¹⁴ do indivíduo no plano de sua implicação nas causas dos problemas e das mazelas presentes na sociedade. Na origem de qualquer manifestação do mal se busca uma explicação que faz apelo a uma razão a-histórica. As contradições e as injustiças sociais, longe de indicar os modelos de sociedade que nascem das mãos humanas, passam a ser vistas como resultado dos estragos que o diabo é capaz de fazer na vida de quem lhe dá abertura (PIRAVIDINI; GONÇALVES, p. 1181).

Por sua vez, a Teologia da Prosperidade afirma que Deus quer estabelecer uma parceria ou pacto com aqueles/as que lhes queiram ser fiéis, daí que, com esse acordo,

[...] não existe outra saída para Deus senão realizar as permanentes bênçãos na vida daqueles que se submeteram às determinações de sua palavra. O contrato firmado permite, assim, que os fiéis também exijam de Deus a fidelidade e o compromisso com a promessa feita [...] O fiel, em busca da sustentação de sua responsabilidade no contrato de sociedade com Deus, deve conduzir-se moralmente de acordo com as exigências bíblicas e, de modo especial, é chamado a acolher e viver um compromisso financeiro celebrado através do dízimo e das ofertas. (PIRAVIDINI; GONÇALVES, p. 1183).

¹³ Canteiro pertencente à Dona Nanã, mãe de Ossaim. Segundo um dos mitos iorubanos que trata da criação do homem e da mulher, o orixá Nanã participou ativamente desse momento.

¹⁴ Termo utilizado por Lacan para traduzir a palavra *verwerfung* que está contida em algumas obras do Freud, que significa rejeição. Fonte: <http://meuamor-meuodio.blogspot.com.br/2011/08/forclusao-o-mecanismo-especifico-da.html>

É o próprio Edir Macedo (fundador da Igreja Universal do Reino de Deus) quem explica no livro *O Despertar da Fé* (2005) como Deus comporta-se após firmar esse compromisso com o indivíduo:

quando pagamos o dízimo a Deus, Ele fica na obrigação (porque prometeu) de cumprir a Sua Palavra, repreendendo os espíritos devoradores que desgraçam a vida do homem, atuando nas doenças, nos acidentes, nos vícios, na degradação social e em todos os setores de atividade humana, fazendo com que o homem sofra eternamente (PIRAVIDINI; GONÇALVES, 2009, p. 1183 *Apud* MACEDO, 2005, p. 54).

A imagem 09 faz referência ao momento em que Ossaim evidencia para a mãe que sabe como deve se comportar ao aproximar-se do Canteiro do Reino Sagrado. As demais produções (10 e 11) tratam do momento em que Iroko (árvore sagrada) conversa com Mara, sobre a conduta desrespeitosa da menina para com os demais elementos da natureza.

Ao criar um diálogo entre Iroko e Mara almejava apresentar à turma alguns dos motivos que justificam o cuidado que o ser humano deve ter para garantir sua própria existência e a dos demais seres vivos e não-vivos. Nesse sentido, pretendia que as crianças pudessem pensar, a partir do comportamento de Mara, os porquês do ser humano se colocar como um ser superior e desrespeitoso frente aos demais seres da natureza. Dessa forma, era necessário apresentar para a turma o modo como a cultura africana e afro-brasileira acredita ser a relação entre seres vivos e não vivos. Nesse sentido, creio que atingi esse objetivo, pois os/as autores/as dessas produções destacaram o momento da conversa com a menina Mara.

Por fim, avalio que a história *Ossaim, o cuidador das ervas* atuou como um signo (DELEUZE, 1987), algo que permitiu a esses/as estudantes revelarem que estavam envolvidos/as num movimento de aprendizagem, ou seja, conseguiam associar e/ou fazer conexões entre as temáticas que estavam sendo tratadas sobre a cultura afro-cearense.

Nesse sentido, cabe compreender a ideia de aprendizagem construída por Deleuze em que

nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprende, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação (DELEUZE, 1987, p.22).

Diante dos entendimentos e das diversas compreensões, manifestadas pelas crianças, sendo estas subsidiadas pela história de Ossaim, requer pensar

será que haveria sempre um único entendimento possível (o que às vezes chamam uma 'leitura') de cada texto? Será que é razoável encerrar o prazer de ler num espaço murado por regras de compreensão? Perguntemos antes se, em nome do sacrossanto princípio da compreensão, devemos matar o prazer na origem. Devemos realmente exigir da criança que compreenda – à nossa maneira – o texto que lê, antes de sentir prazer na leitura? Se ela compreende o texto de maneira diferente da nossa, não é necessariamente, porque se engana ao decodificar os signos gráficos, mas, muitas vezes, porque as palavras lidas ativam um universo mental, conhecimentos e processos de raciocínio que correspondem exatamente aos nossos. (MORAIS, 1996, p 14-15).

Considerações Finais

A partir dessa prática de Letramento Afro foi possível constatar acerca do potencial que esse referencial literário possui no sentido de fazer emergir o debate acerca dos conflitos que estudantes vivem, dentro e fora, de sala de aula quanto ao fato de pertencerem às religiões de matriz afro. Nesse sentido, creio que existe uma necessidade urgente da escola em buscar trazer para o cotidiano de suas ações de letramento uma literatura afirmativa no que concerne às questões de gênero, raça-etnia, religiosidade e orientação sexual, que permita aos/as alunos falarem de si e de como percebem essas questões, e assim, contribuir de forma efetiva para a construção de estratégias pedagógicas voltadas à educação das relações étnicorraciais e do respeito incondicional a vida, seja de homens e mulheres e também dos outros elementos que compõem o nosso ecossistema.

Referências

AMORIM, Marília. O Texto da pesquisa como objeto Cultural e Polifônico. *Arquivos brasileiros de Psicologia*, São Paulo, n. 50, out./dez. 1998.

BARBOSA, A. M. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CASTRO, Silvia Regina Lorenso. Literatura negra sob a perspectiva semiótica: o dito e o não dito. *Revista Semiótica USP*, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.fflch.usp/dl/semiotica/es>>. Acesso em 15 de jan. de 2008.

DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Florense-Universitária, 1987.

GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

GAUTHIER, Jacques Z. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502512>. Acesso em: 14 maio 2006.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel (org.). *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume Dumaré, 2001.

KI-ZERBO, Joseph. História geral da África. Metodologia e pré-história da África. Introdução Geral. 2ª ed. – rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

MORAIS, José. A arte de ler. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1996.

ORLANDI, Eni. Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortês, 2002.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Malungos na escola. Questões sobre culturas

Afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

PETIT, Sandra. Sociopoética: potencializando a dimensão poiética da pesquisa. In: MATOS, Kelma; VASCONCELOS, G. (Org.). *Registros de Pesquisas na Educação*. Fortaleza: LCR-UFC, 2002. . p. 34-47 (Coleção Diálogo Intempestivo).

RIBEIRO, Ronilda. Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África. In: MUNANGA, Kabenguele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.

SANTOS, Tatiana N. Letramento e tradução no espelho de Oxum: teoria lésbica negra em auto/re/conhecimentos. 2014. 185f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Curitiba, 2014.

SILVA, Vagner. simbólica. In: Revista USP. São Paulo, USP-CCS, n. 67 (pp. 150-175). Disponível em: www.usp.br/revistausp/67/11-silva.pdf. Acesso: 05 maio 2010. Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais: uma análise

SILVEIRA, L. C. et al. A sociopoética como dispositivo para produção de conhecimento. Revista Interface Comunicação Saúde Educação, Botucatu (SP), v. 12, n. 27, p. 873-881, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n27/a16v1227.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2011.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a Educação - Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Meu objetivo é seguir o horizonte e não ir na direção da cova. Belo Horizonte (MG): Tribuna de Minas, 2012a. Disponível em: <http://www.tribunademinas.com.br/entrevista-muniz-sodre-intelectual/>. Acesso em: 12 dez 2012.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2005.

VIRAVIDINI, João, & GONÇALVES, Márcio. Neopentecostalismo: desamparo e condição masoquista. Revista Mal- Estar e Subjetividade. Fortaleza, Vol. IX, nº 04, p. 1173-1202. Dez, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v9n4/06.pdf>. Acesso em 10 de agto 2012.

AQUISIÇÃO DE ESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS: Um Caminho na Quebra da Dicotomia entre Alfabetização e Letramento

Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de FARIA
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Profa. Dra. Hérica Paiva PEREIRA
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Sabemos que, na sociedade, tudo funciona em relação e nada está solto no espaço. No momento em pesquisas de vários campos do conhecimento como da psicologia, linguística, pedagogia revelaram outros caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita e o MEC os referendou como diretrizes, por conseguinte foi natural que autores de livros didáticos incorporassem essas novas noções. Assim, esse artigo tem como objetivo discutir a aquisição da escrita como uma prática de letramento, direcionando o olhar para as mudanças ocorridas no ensino de língua, tentando descrever o reflexo dessa mudança no livro didático. Isso significa comentar os novos caminhos apontados pelos pesquisadores e discutir representações desses dizeres nos livros didáticos. Metodologicamente, iniciaremos com a discussão da aquisição como uma prática de letramento nos textos oficiais para depois analisarmos práticas presentes em alguns livros didáticos da alfabetização. Os exemplos recolhidos direcionam para uma mudança de perspectiva na sala de aula e explicitam a convivência complementar dos dois processos: alfabetização e letramento.

Introdução

Gostaríamos de iniciar nossa discussão comentando as propostas para o ensino da escrita presentes nos discursos Oficiais. Observemos um pouco o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998: p. 150) e vejamos orientações para ao profissional da educação:

Reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa;

Propor atividade de escrita que façam sentido para as crianças, isto é, que elas saibam para que e para quem estão escrevendo, revestimento a escrita de seu caráter social;

Ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de retornar ao texto escrito — reler o que está ou foi escrito — para reelaborá-lo, ampliá-lo, ou melhor, compreendê-lo.

No referencial, temos um ensino da escrita calcado nas práticas sociais, tomando o gênero textual como um instrumento mediador dessas práticas. Também para os PCNs, o texto é concebido como um objeto de ensino e se orienta que explicitem para a criança o contexto de escrita:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. (PCN's, 1998:28)

Como dito acima, percebe-se que a aquisição no discurso oficial se dá através de práticas de letramentos. E aqui podemos citar Bakhtin (1979), para quem aprender a falar é apropriar-se dos gêneros. A ação de falar ou de escrever realiza-se com a ajuda de um gênero que é um instrumento para agir linguisticamente. No que diz respeito estritamente à produção escrita, há a especificação:

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais,

revistas, textos publicitários etc. são os modelos que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever. (BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998:152).

A incorporação da noção de texto e de variados gêneros como condição de aquisição de escrita numa perspectiva de letramento já está sedimentada. Um dos objetivos fundamentais do ensino de língua é o desenvolvimento da competência comunicativa. Tal desenvolvimento encontra-se intrinsecamente ligado a duas outras correlacionadas: a textual e a linguística. A primeira diz respeito à habilidade de compreender e produzir diferentes textos em diversas situações de comunicação. Envolve competências voltadas para a textualidade, por exemplo, promover a coesão, a coerência interna de um texto, sua progressão temática. A segunda refere-se à capacidade de reconhecer e produzir sequências gramaticais aceitáveis em dado contexto.

O que estamos querendo ressaltar é a diretriz para um ensino na Educação Infantil apoiado no texto, materializado em diversos gêneros. E ainda oferece exemplos:

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, “causos” populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc. (BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998:152).

De posse dessas diretrizes, muitos livros didáticos já trazem essa concepção de escrita e esse trabalho voltado para texto. Segundo Costa Val e Castanheira (2007), é significativa a diversidade de gêneros e de tipos nas obras didáticas de alfabetização, nos materiais oferecidos tanto para a leitura quanto para a produção textual. Esse dado

parece ser um indicativo de que a diversidade das manifestações escritas que circulam na sociedade está finalmente presente na sala de aula.

Para se entender melhor o trabalho com a escrita nessa fase inicial nos livros didáticos, achamos necessário elencar os direitos de aprendizagens que devem ser focalizados pela professora no dia a dia, segundo o PNAIC¹⁵:

- compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros;
- produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação;
- dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas;
- escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas apropriadas;
- planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos;
- organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade;
- usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática;
- usar recursos expressivos (estilísticas e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto;
- revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.

Observe que se vai numa ordem crescente, porém inseridos desde sempre nos gêneros, pois a produção escrita é concebida, segundo essas capacidades, como uma ação deliberada da criança para alcançar determinado objetivo, num determinado contexto. A escrita deve sempre ter alguma função e dirigir-se a algum leitor. As

¹⁵ Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

crianças precisam aprender a considerar as diferentes dimensões de seus textos, levando em conta a adequação aos objetivos, ao interlocutor, ao modo e ao contexto de circulação.

Como se vê, a aquisição da língua escrita se dá através de um longo caminho que requer prática constante, materiais de acesso, novos hábitos e um olhar atento das professoras¹⁶.

Para observarmos melhor, selecionamos três exemplos em livros didáticos, que já esboçam essa nova perspectiva voltada para o texto. O primeiro, bem básico e os outros um pouco mais complexos. Vejamos o primeiro:

PRODUÇÃO DE TEXTO O objetivo destas atividades é mostrar como a enumeração pode ser importante em um texto narrativo.

Lista

Pense e responda

1 Complete, lembrando a canção da casa em que não havia nada.

Na casa engraçada, não havia nada: em _____ teto _____,
nem _____ chão _____, nem _____ parede _____.

O aluno pode repetir as palavras teto, parede ou escrever outras, como telhado, porta, etc. O aluno pode já perceber o emprego das vírgulas separando os elementos de uma enumeração, mas seu uso ainda não precisa ser cobrado.

2 Complete, dizendo o que há na sua casa.

Na minha casa, tem _____

Ao longo do obra, haverá glosários sempre que se precisar garantir previamente um vocabulário indispensável à compreensão do texto.
Na medida do possível, optou-se por deixar o aluno fazer hipóteses.

(Projeto Pitangüá. Maria Tereza R. Arruda. 1ª série. São Paulo: Moderna, 2005: p.17)

O que tem de diferente nessa proposta? Primeiramente, vemos um trabalho articulado com a leitura, pois, para responder, o aluno deve estar sintonizado com o que foi trabalhado anteriormente. Parte-se do pressuposto de que o convívio com a narrativa ficcional e com a poesia deve ser anterior à aquisição da escrita. Esse é um dado importante quando se pensa na formação de leitores, sobretudo na faixa que se estende na Educação Infantil. Outro ponto importante é a nomeação do gênero abaixo da produção escrita. Desde cedo os alunos identificam, reconhecem que os textos que

¹⁶ Nesta publicação, em lugar do masculino genérico, usaremos o feminino para designar as professoras, por representarem a maioria de profissionais que atuam neste nível de ensino.

circulam socialmente organizam-se de forma diferente e cumpre funções diversas no dia a dia. Não mais palavras soltas, mas inseridas num contexto textual.

A próxima atividade selecionada recupera quase todas as capacidades exigidas na produção escrita:

PRODUÇÃO DE TEXTO

Relato pessoal

Mostrar aos alunos que um relato pessoal há uma pessoa ou personagem que conta, relata um momento de sua vida. É alguém falando sobre si mesmo (por isso a predominância de pronomes e verbos em 1ª pessoa, o que não precisa ser apontado ao aluno ainda).

Leitura

A doce vida de um cachorro

Auuuuuuuuuuuu! Em noite de lua cheia, fico sentado na varanda. Solto uivos bem longos, elogiando a beleza da lua. Se ela ouve, não sei. Mas os vizinhos, sem dúvida! Acordam e gritam irritados:

–Quieto, cachorro barulhento!

Quanta falta de bom humor!

Outro dia jogaram um sapato velho em cima de mim! Mas são assim, os humanos. Muitas vezes quando cantam, parecem um lixa raspando cimento. Acham lindo! No entanto, são incapazes de compreender a beleza dos meus uivos!



WALCYR CARRASCO. *Mordidas que podem ser beijos.*
São Paulo: Moderna, 2002. p. 7.

107

Vamos explorar o texto

1 Quem é que está contando essa história?

Um cachorro.

2 E sobre quem é a história?

Sobre ele mesmo.

3 Por que as pessoas ficam irritados com ele?

Porque ele as acorda com seu uivo.

4 Responda, de acordo com o que você leu.

Quem conta a história se sente incompreendido ou a gradecido?

Incompreendido.

Hora de escrever

5 Escreva, para o colega ao lado, um relato contando alguma coisa que tenha acontecido com você. Explique o que ocorreu e como você se sentiu.

6 Que título você daria a seu texto: Escreva-o abaixo.

Apresentação e avaliação

- Troque de texto com o colega ao lado
- Converse com ele sobre os relatos que você excreveram: o acontecimento relatado ficou claro? Vocês explicaram como se sentiram?
- Você gostou de escrever esse texto?

(Projeto Pitangua. Maria Tereza R. Arruda. 1ª série. São Paulo: Moderna, 2005:107a109)¹⁷

O primeiro ponto que chamamos atenção é para a autenticidade do texto, com indicação de créditos, colocado como referência. Afasta-nos dos famosos pseudo-textos das cartilhas. Esse é um texto que circula na sociedade. O segundo refere-se à exploração da leitura e ao mesmo tempo do gênero. Observe as indicações de leitura para a professora em vermelho ao lado do título. Após, experienciarem um relato, a criança é convidada a construir um, isto é, partem de algo conhecido, do já explorado para a produção. E, finalmente, tem-se a apresentação e avaliação. Destacamos a importância desse momento na produção escrita. A auto-avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e, desse modo, deve integrar o planejamento da escrita. A auto-avaliação leva a criança a refletir sobre a língua. Mesmo que ainda não tenha domínio suficiente, essa ação a ajuda a deslocar-se do papel de produtora para o de leitora do próprio texto. Se realmente esse exercício de auto-deslocamento é árduo, muito melhor que ele seja provocado desde os primeiros momentos de envolvimento com a escrita, para que possa ser apropriado como dimensão constitutiva do ato de escrever.

Esse outro exemplo, retirado de outro livro didático, traz diretrizes bem claras para o trabalho com a escrita, respeitando todo o processo interlocutivo:

¹⁷ Optamos por colocar na íntegra para que leitor tenha uma ideia do todo.

O que vou escrever?	Texto para campanha de solidariedade.
Quem vai ler?	Os alunos e funcionários da escola.
Onde vai circular?	Na escola.

1 Proposta de escrita

a) Leia.



- b) Com um colega, você irá produzir o texto persuasivo para compor um cartaz para a campanha de solidariedade que será desenvolvida pela classe.
- c) O objetivo da campanha e a frase de chamada serão escolhidos pela classe.
- d) O cartaz da campanha será confeccionado na seção *Fazer arte*.

2 Planejamento

ideias da classe

1. Qual será o objetivo da campanha? Arrecadar roupas, alimentos, livros, brinquedos?
2. A que público os cartazes irão se dirigir? Às crianças, aos jovens ou aos adultos?
3. Qual poderia ser a frase de chamada da campanha? Deve ser uma frase simples e fácil de as pessoas guardarem na memória.



Minhas ferramentas

1. Quem serão as pessoas ajudadas pela campanha? Idosos, crianças, moradores de rua, vítimas de algum evento recente?
2. Por que essas pessoas precisam de ajuda?
3. Qual será o melhor modo de ajudá-las?
4. Escreva duas razões para as pessoas participarem da campanha.
5. Que linguagem será usada para o público que vocês escolheram: informal com gírias, bem-humorada, mais séria, dramática?

3 Rascunho

- a) Releia os textos publicitários desta unidade e observe a linguagem usada, a clareza e a objetividade das mensagens.
- b) O texto que você irá escrever deve estar relacionado à frase de chamada escolhida pela classe.
- c) Lembre-se de que o texto deve ser persuasivo, ou seja, deve convencer o leitor sobre a importância da ajuda e a participação na campanha.
- d) O texto tem de ser curto, objetivo e a linguagem tem de estar de acordo com o público que se quer atingir.
- e) A mensagem pode ser uma ordem, como na propaganda das páginas 136 e 137, ou levar o leitor a pensar no assunto, como a da página 139.

4 Autoavaliação

- a) Criei um texto adequado à frase de chamada da campanha?
- b) O texto é persuasivo? Ele convencerá as pessoas a participar da campanha?
- c) O texto contém uma mensagem clara e objetiva?
- d) Usei uma linguagem adequada ao público a que se dirige?
- e) Escrevi as palavras corretamente?

5 Finalização

- a) Mostre seu texto ao professor e aos colegas para saber se eles têm alguma sugestão a fazer.
- b) Passe o texto a limpo fazendo as correções necessárias.
- c) Depois, na seção *Fazer arte*, vocês farão o cartaz e irão organizar a campanha.

Essa atividade trata a escrita como processo de interlocução, situa a escrita em seu universo social, define o contexto de produção e orienta as diferentes etapas de produção. A seção “Comunicação escrita” está estruturada em cinco partes: a abertura com as perguntas: o que vou escrever? Quem vai ler? Como vai circular? A primeira parte indica a proposta de escrita; na segunda parte está o planejamento, que contempla duas subdivisões: “ideias da classe” e “minhas ferramentas” que abordam a linguagem utilizada, as palavras mais indicadas, os encaminhamentos necessários para a construção do texto; a terceira parte explicita a necessidade do rascunho; a quarta propõe questões que auxiliam na auto-avaliação e a quinta com a proposta de re-escrita.

Estruturada dessa forma, a atividade contribui efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita, pois partem de referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir. Apresentam subsídios para a construção temática (seleção, organização e articulação dos conteúdos), discutem e orientam a construção da textualidade de acordo com a situação discursiva e o gênero trabalhado (coerência, recursos linguísticos adequados à construção da coesão, inclusive seleção vocabular e recursos morfosintáticos) e ainda norteiam a organização geral do texto de acordo com o gênero.

Naturalmente, ainda encontramos livros didáticos sem essa perspectiva textual, porém são em menor número e não são aprovados pelo PNLD¹⁸. Encontramos também professoras que, mesmo com propostas como essas, ainda efetuam um trabalho de aquisição desvinculado do texto. Como esse não é o foco do artigo, não elaboraremos comentários a esse respeito.

Considerações Finais

Discutir o letramento na aquisição nos fez perceber alterações de abordagens no livro didático. De posse dessa observação, ver que já é consenso o predomínio da escrita como processo de interação entre sujeitos, processo em que os interlocutores constroem sentidos em torno de suas trocas linguísticas.

¹⁸ Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático

O longo processo de construção de esquemas conceituais vai se sedimentando à medida que a criança experimenta as várias possibilidades de escrita. A grande mudança está no fato de alfabetizar letrando e letrar sem perder particularidades importantes no processo de alfabetização.

Sabemos da dificuldade dos alunos em geral na produção textual, porém essa dificuldade é maior na fase da aquisição da escrita, pois, além de se preocupar com o que dizer, há a tensão de como escrever. Para auxiliar concretamente, se faz necessário que os professores, de posse dessa nova mudança de paradigma, trabalhem voltadas tanto para o domínio da técnica quanto com a perspectiva discursiva dos textos.

A aquisição inserida no letramento auxilia desde cedo os alunos a se engajarem na multiplicidade de textos que circulam na sociedade. Texto ficcional ou poético, em prosa ou em verso, de todos os tipos e gêneros. Ler e escrever sem ainda saber, mas experienciando o sabor de brincar com as letras. Inserir a criança nesse novo contexto é repensar a alfabetização que sugere uma aliança entre alfabetizar e letrar.

Referências

ARRUDA, Maria Tereza R. Projeto Pitangüá. 1ª série. São Paulo: Moderna, 2005

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 7 ed, São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

_____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3/Conhecimento do Mundo. Brasília: MEC/ SEF, 1998:152)

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização:

concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

COSTA VAL e CASTANHEIRA M. L. Cidadania e Ensino em Livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série) In PNLD 2007. Belo horizonte: Ed. da UFMG, 2007. CEALE

FARIA, Evangelina. A argumentação oral infantil. Campina Grande: Bagagem, 2002

FERREIRO, Emília. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1999.

MELO, Kátia Leal Reis. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org). Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

ROCHA, Gladys. A apropriação das habilidades textuais pela criança: Fragmentos de um percurso. Campinas, SP: Papyrus 1999.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Editora Parábola, 2009

SMOLKA, A. L. A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2003:62.

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

VYGOTSKY, Lev S. A pré-história da linguagem escrita. In VYGOTSKY, Lev S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESTUDO DO GÊNERO “CAPA DE REVISTA INFORMATIVA”: Uma proposta de abordagem analítica das relações que se estabelecem entre cores, imagens e textos.

Prof. Ms. Magnay Erick Cavalcante SOARES
Faculdade Maurício de Nassau / UNINASSAU

Introdução

Durante muito tempo, a imagem que se tentou construir sobre a grande mídia dizia respeito a um veículo de comunicação dirigido e produzido por profissionais comprometidos com a ética, a moral e os bons costumes sociais. No entanto, nessa área das comunicações sociais, especialmente na mídia impressa, trabalha-se muito com o poder de sedução da imagem e das cores que, quando bem elaboradas, podem transmitir de forma rápida e objetiva uma mensagem.

É nesse contexto que nos propomos a investigar o processo discursivo de construção de sentido na Mídia Impressa, aqui representada pela revista Veja, manifestados no gênero “CAPA DE REVISTA INFORMATIVA”, por via de seus elementos constitutivos (imagens, cores e textos), como recursos de persuasão na construção de uma imagem do Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Essa pesquisa torna-se significativa para o leitor enquanto constituição de um estudo preliminar sobre como o sujeito do discurso da Revista Veja constrói, através da linguagem midiática, uma imagem sócio-ideológica de si e do Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no seu discurso, de maneira a tentar persuadir o grupo de leitores, público alvo da revista, a concordarem com o posicionamento político e ideológico da linha editorial da revista e, com isso, criar a possibilidade de manipular uma parcela significativa da opinião pública com relação inicialmente à intenção de voto e, posteriormente, à aceitação e aprovação do governo Lula.

Acreditamos que um estudo dessa natureza, focalizando a grande mídia através da ótica de utilização da linguagem como ferramenta de comunicação, argumentação e persuasão associada a todos os outros mecanismos de espetacularização operantes na mídia, como tratados em Debord (1997), tem muito a contribuir para os estudos da linguagem compreendendo esta não somente como ferramenta de comunicação, mas, especialmente, de persuasão nos processos de interação que se instauram cotidianamente nos diversos grupos sociais, independente de classe ou nível social.

Tomaremos como ancoragem teórica básica os postulados de Debord (1997) - para quem o espetáculo se dá pelo exagero que a mídia opera sobre determinada notícia; Souza (2008), que postula ser o discurso um importante canal de transmissão de um sistema ideológico, que através da utilização e manutenção de recursos argumentativos diversos busca persuadir um determinado público alvo; Ribeiro (2003), por um olhar sobre as estratégias de sedução na mídia impressa; Guareschi (1987), na busca pela relação entre comunicação e poder; e Foucault (2008) – que acredita que não se tem o direito de dizer tudo, em qualquer circunstância.

Convidamos, assim, o leitor a se aventurar pelos caminhos que constituem este trabalho para, quem sabe, ampliar sua compreensão acerca do processo de construção de sentido discursivos operadores de persuasão, deixando em aberto, é claro, a possibilidade deste se sentir à vontade para concordar e/ou discordar a qualquer momento do que por hora aqui apresentamos como nossa visão sobre o assunto.

1. Espetacularização e argumentação como recursos de persuasão na mídia impressa

Já há algum tempo, as novas tecnologias que surgiram no campo da comunicação agem sobre a percepção humana e exploram a capacidade de sentimentos dos indivíduos. Nesse terreno, movediço por natureza, a sociedade vive cada vez mais, após o advento da revolução industrial, em um movimento frenético em busca de conquistar aquilo que muitas vezes lhe é imposto pela mídia como necessário.

A mídia, na condição de mais um Aparelho Ideológico do Estado nos moldes althusserianos, passa a operar como fio condutor de um consumismo desenfreado, onde se busca trabalhar a percepção do coletivo social para induzir ao consumo, mesmo que sem necessidade, dos mais diversos produtos expostos à venda por um setor industriário que se pauta fortemente pela “[...] reprodução das relações de produção, isto é, das relações capitalistas de exploração [...]” (Althusser 1971: 154).

A correria do dia a dia, por sua vez, faz com que as pessoas tenham cada vez menos tempo para checar o real dos acontecimentos e com isso passem a consumir, também de forma descriteriosa, todo tipo de informação produzida pelos diversos meios de comunicação. Guy Debord (1997) definiu bem esse movimento de transformação da sociedade moderna no que chama de *A sociedade do espetáculo*. Nela, a imagem possui um papel centralizador, responsável por intermediar a relação social entre as pessoas.

A sociedade contemporânea, induzida pela mídia, passou então a trocar a experiência real dos fatos por uma representação forjada dos acontecimentos, onde um mundo de aparências e consumo permanente de fatos, notícias, produtos e mercadorias é oferecido no conforto e segurança dos lares, diminuindo, assim, ao máximo, a necessidade de interação entre as pessoas.

Esse contexto favoreceu o surgimento de uma cultura do exagero, que caracteriza bem alguns setores da indústria da informação e comunicação em massa que vive de explorar fragmentos de notícias em prol de uma relação comercial centrada na máxima do lucro acima de qualquer coisa.

Essa relação comercial estabelecida entre os acontecimentos factuais do dia a dia e a produção da notícia a ser veiculada pela mídia reforça a definição de espetáculo na compreensão de Debord (1997: 9), para quem: “[...] nada mais seria que o excesso do mediático, cuja natureza, indiscutivelmente boa já que serve para comunicar, é por vezes dada a excessos [...]”.

Apostando na incapacidade e desmotivação das pessoas em buscar pela verdade dos fatos, posto que o espectador seja um suposto ignorante de tudo (Cf. Debord 1997: 183), alguns veículos de comunicação de toda ordem (revistas, jornais, televisão, rádio etc.) investem nesse tipo de prática sensacionalista que dá lucros.

Acredita-se que se vende com mais facilidade a representação da vida não como ela é exatamente, mas como as pessoas supostamente querem ver, recheada de emoção, por vezes aventura, mas principalmente com muito escândalo, pois o bom espectador é aquele que nunca age, mas acompanha atentamente os fatos através da grande mídia, sempre esperando para saber o que vem depois.

Podemos inferir, então, que a sociedade do espetáculo foi extremamente competente, desde seu surgimento entre as décadas de 1960 e 1970 durante o processo de transição da sociedade de trabalho para a sociedade de consumo, no sentido de “educar uma geração submissa as suas leis” e completamente alienada em função de um sistema ideológico dominante – o do *capitalismo*.

A ideologia, enquanto sistema de representações, sem dúvida ocupa um papel central no processo de produção de sentido no meio midiático, uma vez que esta “[...] é inseparável da experiência vivencial cotidiana dos indivíduos [...]” (Guareschi 1987: 19).

Completando essa linha de pensamento, Marilena Chauí (1980: 16), explicando Karl Marx e sua concepção de ideologia, diz que o filósofo alemão concebia a ideologia como um sistema de dominação que se utiliza de meios diversos para alienar o povo.

Assim, o resultado desse processo meticulosamente pensado e orientado por um sistema ideológico conduz, segundo Debord (1997), para o apagamento da história, fonte da memória de fatos e acontecimentos de uma sociedade e referência da medida de verdade do novo, portanto, a única forma de conferir o teor de verdade do produto da mídia.

Nessa perspectiva, sobre o pretexto de modernização, os meios de comunicação de massa se valeram desde a sua implantação nas sociedades da acentuada defasagem intelectual existente entre os setores da sociedade para implantar e perpetuar os valores capitalistas.

E nessa empreitada, o discurso funciona como uma ferramenta extremamente eficaz no processo de transmissão de um sistema ideológico. Souza (2008: 60) diz que:

[...] pensando no uso efetivo do discurso em situações reais de interação social, jamais podemos ver a linguagem verbal como linear, unívoca, totalmente racional [...] temos de vê-la como um meio de interação, como algo que emerge de sujeitos históricos e culturalmente situados e se dirige a outros sujeitos em situações semelhantes, refletindo, nessa interação, as ambigüidades, as controvérsias [...] as relações dialéticas e dialógicas que permeiam as relações humanas.

Dessa forma, o discurso, em especial o midiático por alcançar um número maior de pessoas, apresenta-se como um veículo de dominação por excelência, uma vez que serve para agir sobre o coletivo na busca de convencer acerca da validade de uma dada opinião em detrimento de outra(s).

2 A argumentação no discurso midiático

No processo discursivo da mídia, dialético e dialógico por natureza, a *argumentação* desempenha papel importantíssimo, uma vez que busca provocar um sentimento de adesão, em um maior número de interlocutores possível, com a(s) tese(s) apresentada(s). Concorrem para o sucesso desse processo, no entanto, três instâncias: a tese selecionada para defesa por parte do enunciador; a imagem que o enunciador constrói de seu público-alvo; e a imagem que o enunciador constrói de si mesmo.

É interessante observar que ao considerar o enunciatário (individual ou coletivo), com suas características particulares, sócio-historicamente constituídas, no momento de enunciação o enunciador está sendo influenciado por ele, uma vez que na busca por legitimar o seu discurso o enunciador acaba por estabelecer uma espécie de “acordo prévio” com seu interlocutor, delimitando a fronteira entre o dizível e o não dizível.

Por isso, para argumentar, o enunciador precisa antes construir um sentimento de empatia com o seu público “[...] para que no seu discurso, os seus argumentos (*logos*) tenham uma aceitabilidade, para que se construa uma confiança recíproca, e, se possível, desenvolva uma paixão (*pathos*) [...]” (Souza 2008: 63 – *grifos do autor*).

No entanto, a fronteira, do que pode ou não ser dito, é fortemente marcada, também, pelo contexto de recepção do discurso, visto que é nesse espaço que transitam valores socioculturais, opiniões e julgamentos carregados de marcas ideológicas que são compartilhados pelo grupo social que constitui o público alvo.

Nesse contexto, portanto, o enunciador busca conhecer melhor seu público para tentar projetar um possível nível de aceitação ou rejeição para os argumentos levantados em defesa de uma tese.

A argumentação, no entanto, não se desenvolve de forma aleatória, descontrolada. Antes ela parte de lugares comuns aceitos pelo público e compartilhados pelas técnicas de argumentação. Segundo Perelman e Tyteca (apud. Souza 2008: 64) esses lugares, de caráter genérico, seriam o lugar: da quantidade, da qualidade, da ordem, do existente, da essência e da pessoa.

O lugar argumentativo *da quantidade* é definido como aquele onde algo é melhor em função da quantidade em que se apresenta. É esse tipo de lugar que favorece o surgimento e aceitação, especialmente pelo senso comum, de argumentos do tipo “quanto mais, melhor!”. Já o lugar da *qualidade* se caracteriza especificamente por oposição ao anterior. Aqui, destaca-se o valor do único, do diferente como valorativo em relação ao maior número. No lugar da *ordem*, por sua vez, a relação de valor que se estabelece diz respeito ao que vem antes em detrimento do que vem depois. Para o lugar do *existente*, o que importa é o concreto, real, uma vez que o possível ou o impossível está para a condição de eventualidade, portanto, nada garante que se tornará real. No lugar da *essência* repousam argumentos da ordem da representação de um padrão. E por fim, o lugar *da pessoa* que está relacionado a argumentos da ordem do humano, vinculados a valores subjetivos, tais como: dignidade, mérito e autonomia.

Para preencher esses lugares genéricos reconhecidos, aceitos e compartilhados por um grupo social, a argumentação lança mão de técnicas argumentativas que concorrem para a formação de sentido e, portanto, para a constituição do poder de persuasão de um discurso. Nesse processo, geralmente, uma técnica específica assume a posição central na formulação da tese a ser defendida, sendo apoiada e reforçada pelas outras técnicas paralelamente utilizadas.

Essas técnicas se agrupam em quatro grandes grupos (Cf. Perelman e Tyteca 1996): i. *argumentos quase-lógicos* – pautados em princípios lógicos, “[...] discutem contradições, incompatibilidades, regras de justiça, entre outros [...]” (Souza 2008: 68); ii. *argumentos baseados na estrutura do real* – buscam relação com estruturas admitidas por um grupo social e cristalizadas na própria sociedade para validar os argumentos que se pretende promover; iii. *argumentos que fundam a estrutura do real* – concorrem para a instauração do real através de dois tipos: o fundamento pelo caso particular, lançando mão do exemplo, da ilustração e do modelo; e o raciocínio por analogia, baseado na relação entre estruturas; iv. *os argumentos por dissociação das noções* – manifestos através de rupturas em noções conceituais que geram pares hierarquizados do tipo aparente/realidade. Esse último grupo de argumentos é o que possibilita a contrapartida na argumentação, pois sob a lógica desse grupo, “a todo argumento pode ser contraposto um outro”.

O reconhecimento desses grupos argumentativos, com destaque para o último, é de grande valia para o analista que busca revelar as incompatibilidades de teses apresentadas nos discursos midiáticos, “[...] especialmente entre o que é aparente e que é realidade, uma vez que nem toda aparência representa, de fato, a realidade, embora seja manifestação dela [...]” (Souza 2008: 69).

2.1 Recursos argumentativos na mídia impressa: polifonia, metáfora/metonímia e implícito.

A argumentação pelas vias de suas técnicas, enquanto estratégia de persuasão, sem dúvida reforça a importância da linguagem para os grupos sociais. É através da linguagem que ideias e conceitos são transmitidos, intencionando (in)formar, negar, afirmar, explicar, persuadir etc., provocando ações e reações nos sujeitos actantes.

Contudo, nem sempre é possível perceber de forma explícita as intencionalidades do enunciador no momento em que este utiliza a palavra. Daí a afirmação de Foucault (2002: 46) de que “[...] as palavras se propõem aos homens como coisas a decifrar [...]” num jogo de enigmas que se legitima e se manifesta através da linguagem.

Na mídia impressa esse jogo de enigmas, instaurado pela opacidade constitutiva da linguagem, atua efetivamente de forma orientada na construção de peças publicitárias onde facilmente se percebe que “[...] as palavras acentuam sentidos conotativos, e transferem para a estrutura de profundidade sentidos diferentes da sua representação apontada na superfície textual.” (Félix 2006: 30).

Em se tratando especificamente da composição de capas de revista, objeto de nossa investigação, essa transferência de sentidos opera através da relação dialógico que se estabelece entre imagem(s), cor(es) e texto(s), compondo o que se convencionou chamar linguagem verbo-visual. Nesse processo, três recursos argumentativos são utilizados com certa frequência: a *polifonia*, a *metáfora* e o *implícito*.

A *polifonia discursiva*, entendida grosso modo como “[...] a multiplicidade de sujeitos responsáveis pelo ponto de vista das falas, em um texto [...]” (Angelim 2003: 15), desempenha papel importante na organização dos discursos, pois além de revelar que a palavra, quando retirada de seu repouso no léxico de uma língua e colocada em contexto de uso efetivo, pode dizer muito mais do que parece, o que nos faz crer que a polifonia serve com frequência de recurso estratégico no convencimento de um público acerca de um tema abordado em determinada peça publicitária.

Dessa forma, o processo de enunciação está impregnado pelo efeito de polifonia, uma vez que a materialidade linguística representada pelo léxico de uma língua é absorvida por cada indivíduo através de todo um discurso social com o qual este entra em contato desde muito cedo. Assim, o efeito/recurso de polifonia se aproxima muito do princípio de heterogeneidade de Bakhtin (1979) que, por sua vez, derruba por terra o equívoco da concepção de sujeito como única fonte/origem do seu dizer.

Angelim (2003), ao tratar dos aspectos teóricos sobre polifonia, relaciona o que considera serem as marcas linguísticas que revelam o efeito polifônico na materialidade do texto:

“[...] verbo no pretérito imperfeito, frases na voz passiva, verbos cujos significados explicitam tratar-se de outro falante (*negar, desmentir, garantir...*), uso de partícula indeterminadora do sujeito, modalização,

discurso indireto, nominalização de fatos, restrição [...]” (Angelim 2003: 15)

A autora assevera que o recurso da polifonia, quando usado para transferir a responsabilidade do que está sendo veiculado para alguém com maior credibilidade, revestido de autoridade no assunto, pode se tornar uma importante estratégia de argumentação em textos opinativos.

No tocante a *metáfora*, esta tem sido estudada desde Aristóteles, na sua Poética, observando-se especialmente a sua função estética, onde se constitui em efeito de ornamento no discurso. A sua função cognitiva passou a ser observada a partir de estudos mais recentes, merecendo destaque para Lakoff e Johnson (2002) que transcenderam os limites da metáfora como ornamento da linguagem, percebendo-a como constitutiva da vida cotidiana, portanto, mediadora das representações e compreensões que formulamos sobre o mundo.

Os autores sintetizam bem o entendimento da noção de metáfora para a maioria das pessoas e concluem com o que consideram ser a orientação mais adequada, com base em suas descobertas, para se compreender o tema quando dizem:

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico – é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária. Mas do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (Lakoff e Johnson 2003: 45)

Dentre os recursos argumentativos de persuasão, a metáfora se destaca nos estudos do discurso na medida em que se constata que “[...] Os discursos *políticos, morais, jurídicos* ou *midiáticos* fazem grande uso da metáfora para impor opiniões sem demonstrá-las [...]” (Maingueneau 2004: 330). Através do processo de

transferência por analogia, a metáfora consegue, sem encontrar muita resistência, transmitir valores e princípios ideológicos condensados, acentuando os efeitos manipuladores do discurso.

A metonímia, por sua vez, pressupõe uma relação de contiguidade, de proximidade entre dois termos, o que a difere da metáfora. Quando lançamos mão do uso da metonímia, na realidade usamos “[...] uma entidade para nos referirmos a outra que é relacionada a ela [...]” (Lakoff e Johnson 2002: 91-92).

Para Maingueneau, a metonímia, juntamente com a metáfora, é considerada uma das principais figuras discursivas, merecendo atenção nos estudos da linguagem desde a Antiguidade grega. Para ele, a metonímia enquanto recurso de linguagem “[...] designa, globalmente, as operações retóricas que jogam com a *combinatória* dos termos no interior dos enunciados [...]” (Maingueneau op. cit.: 331).

O *implícito do discurso*, por sua vez, é entendido por Maingueneau (Op. cit.: 270) como todo aquele conteúdo que se enxerta no enunciado e que não está, a priori, posto de maneira direta, objetiva, mas que pode ser inferido através de material linguístico (de ordem semântica) ou do contexto de enunciação (de ordem pragmática).

Em se tratando de conteúdos que transitam estrategicamente nas entrelinhas do enunciado, os implícitos discursivos podem ocorrer em relação de oposição ao posto¹⁹, através do *pressuposto* e do *subentendido* (Ducrot 1987). O *pressuposto* pode ser inferido pelo viés da carga semântica do material linguístico inscrito diretamente no enunciado, enquanto que o *subentendido* depende de “circunstâncias enunciativas particulares” para se manifestar.

Dessa maneira, é possível inferir que, no caso dos implícitos, o pressuposto está relacionado diretamente a um processo de enunciação em que dois ou mais sujeitos participam, estando, portanto, ligados entre si no ato de comunicação e em que o posto lhe autoriza a legitimação, enquanto que o subentendido é tudo aquilo que pode ser concluído pelo(s) enunciatário(s) a partir de indícios contextuais.

¹⁹ Tudo aquilo que for diretamente exposto através do material linguístico utilizado no enunciado (Cf. MAINGUENEAU, 2004, p.270-271).

Lembramos, porém, que o subentendido não está dado de maneira a ser prontamente percebido no processo de enunciação, o que pode causar problemas de interpretação, uma vez que para o subentendido estar escondido é condição fundadora de sua natureza, mas não ser encontrado pode causar grandes problemas como, por exemplo, o mal-entendido.

Assim, para o analista, segundo Maingueneau (2004: 271, grifos do autor), “[...] O *trabalho interpretativo* consiste, pois, em combinar as informações extraídas do enunciado com certos dados contextuais [...] para construir uma representação semântico-pragmática coerente e verossímil do enunciado [...]”, revelando, dessa maneira, as movências de sentidos ao qual o enunciado está sujeito em função dos objetivos do enunciador.

Concluída a trajetória de revisão teórica que buscou resgatar alguns conceitos consideramos, nesta pesquisa, basilares para os procedimentos analíticos, acreditamos ter preparado o espírito do leitor para nos acompanhar nas análises de um conjunto de capas da revista *Veja* que, no nosso entendimento, apresentaram com mais nitidez o uso efetivo de operadores argumentativos da linguagem verbo-visual.

3 Análise e discussão

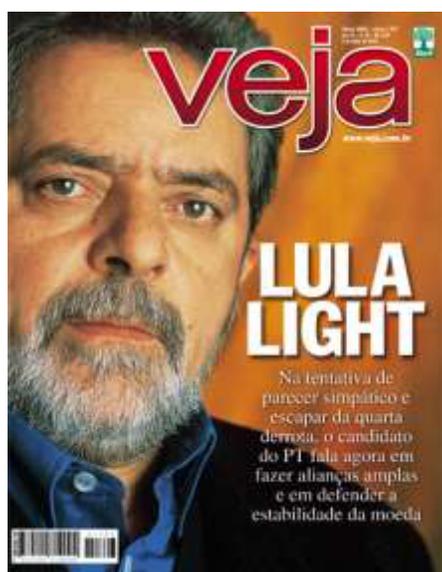
Na busca por apresentar uma amostra representativa de análise acerca dos recursos argumentativos que podem servir de mecanismos de persuasão quando empregados como operadores argumentativos no gênero *Capa de Revista Informativa*, recorreremos a um conjunto de capas da Revista *VEJA*, um produto da Editora Abril, publicadas no recorte temporal que vai de 2001 a 2010, o que caracteriza nossa pesquisa, portanto, de ordem documental, fundamentalmente de cunho qualitativo-interpretativista.

Em função do espaço de que dispomos para o desenvolvimento deste artigo, foram selecionadas, dentro do recorte temporal acima citado, e ainda com base em nossos objetivos de investigação, apenas capas que apresentassem como tema central a imagem do Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e/ou de seu partido, o PT, como

forma de observar quais os recursos mais evocados em função da regularidade com que foram identificados nas peças publicitárias selecionadas.

A partir daqui, convidamos o leitor a nos acompanhar por algumas análises realizadas que buscam apresentar apenas uma leitura, fundamentada nos suportes teóricos apresentado na primeira parte deste artigo, dentre as várias possibilidades que se configuram a partir da materialidade discursiva com a qual ora trabalhamos.

Nosso primeiro olhar analítico recai sobre a capa da revista da edição 1707, publicada em 04 de julho de 2001. Vejamos:



Edição 1707 de 04/07/2001

Significativo se faz relembrar a importância do *contexto de produção* do discurso para a investigação do processo de produção de sentido, como destaca Bronckart (2009: 93) que concebe o texto como produto de um “comportamento verbal concreto” de um agente situado no tempo e no espaço, marcado fortemente pela história.

Esse conceito de Bronckart está em sintonia com a noção de *condição de produção* de Pêcheux (1990: 312) que compreende que tudo que é externo à língua,

seja de ordem social e/ou histórica, e que exerce influência direta e/ou indireta, concorre no processo de construção enunciativa.

A imagem de Lula escolhida pela equipe editorial da revista ocupa a maior parte da capa. O candidato aparece bem vestido, de barba feita, com olhar sério, mas ao mesmo tempo suave, contrastando com o imaginário coletivo construído ao longo do tempo pelos diversos meios de comunicação, o de um Lula – ex-sindicalista, de origem humilde, militante das causas trabalhistas, bandeira levantada pelo partido que ajudou a fundar o PT, que aparecia geralmente mal vestido, barba desalinhada e olhar penetrante de quem está frequentemente envolvido em conflitos sindicais. Lula agora aparece “light” ou nos moldes de outra classe trabalhadora, provavelmente, acima do operariado assalariado.

A sobriedade do vestuário, em preto e azul, parece unir duas forças antes díspares. O azul do tecido jeans da camisa sinaliza para com a informalidade do vestir cotidiano, o vestir do trabalho, da luta. O blazer escuro (preto, ou azul marinho) figura como uma espécie de índice da classe média e estabelece o equilíbrio formal entre as várias vias do poder. Quem sabe, a união sutil do operário e do político em tempos modernos.

A manchete destacada por letras em caixa alta de fundo branco trazendo os dizeres “LULA LIGHT” reforça a primeira sugestão de leitura feita a partir da imagem de Lula na capa da revista. Primeiramente, considerando os efeitos da escolha das cores para compor a peça jornalista, é preciso lembrar que estas exercem efetivamente diversos efeitos sobre o organismo humano, conduzindo de forma sutil, praticamente imperceptível para a maioria dos leitores, ao despertar de sentimentos e a tomada de juízo (Barthes 1984) acerca do tema ao qual o leitor está sendo exposto.

No caso da capa que tomamos para análise, a cor branca escolhida para compor a manchete reforça uma leitura primeira de suavização da imagem do candidato à presidência, sugerindo leveza. A cor branca ainda compõe o imaginário coletivo como um símbolo de paz, portanto, parece sugerir, dessa forma, uma mudança de postura por parte do candidato de radical para moderado.

O texto que segue logo abaixo da manchete, porém, assume um tom diferente do sugerido *a priori* pela leitura visual, seguindo em um sentido contrário. Partindo de

um tom irônico possível de se perceber na passagem “*Na tentativa de parecer simpático e escapar da quarta derrota...*”, o discurso sugere que o candidato do PT estaria mudando a postura de radical de esquerda para moderado na tentativa de chegar à Presidência da República. A pressuposição argumentativa (Ducrot 1987) manifesta na primeira parte do texto é a de que Lula já houvera tentando se eleger Presidente da República sem sucesso por outras três vezes.

A sequência do texto, por sua vez, aciona outro recurso argumentativo, dessa vez do tipo subentendido. Na passagem “*...o candidato do PT fala agora em fazer alianças amplas e em defender a estabilidade econômica.*” a possibilidade de leitura subentendida que salta à primeira vista é a de que o PT estaria disposto a qualquer tipo de negociação com os partidos políticos representantes da elite dominante para chegar ao poder.

Dessa forma, a relação da chamada de manchete “LULA LIGHT” com o texto que se segue logo abaixo corrobora para a construção de uma imagem depreciativa do presidenciável, parecendo querer alertar a população de que aquele candidato não mantém uma postura ética confiável, uma vez que mudou completamente sua forma de se apresentar tanto esteticamente quanto através de seu discurso.

A sequência dos elementos textuais que compõem esta capa propõe, sutilmente, uma inversão de valores: no jogo de palavras é sugerida implicitamente a intencionalidade na mudança de postura por parte do presidenciável, uma vez que haveria, supostamente, a intenção de enganar o eleitor.

O conjunto de recursos argumentativos, portanto, selecionados e efetivamente utilizados na composição da capa através dos marcadores textuais presentes no discurso manifesto da revista VEJA, reforçados pelas escolhas de cores, tons e iluminação, parece manter relação muito próxima com a tentativa de manutenção do sistema ideológico, de orientação capitalista, neoliberal, ao qual o Grupo Abril, proprietário da revista, se filia.

A segunda capa que escolhemos foi selecionada intencionalmente em função da mudança de direção do discurso da revista Veja, como forma de evidenciar como os interesses de quem está por trás se faz presente nas “entrelinhas” do discurso veiculado nas capas de revista “informativa”. Vejamos:



As investidas do governo do PT para vigiar e controlar a imprensa, a televisão e a cultura

Edição 1867 de 18/08/2004

Após a ênfase dada à imagem de Lula e de seu partido durante o ano de 2002, em função das eleições presidenciais, a revista volta a tratar do tema de forma mais incisiva em 2004, na edição 1867, de 18 de agosto.

A cor-informação volta a desempenhar um papel importantíssimo no direcionamento da leitura do conjunto composicional da capa da revista. O vermelho, em leve tom de degradê, predomina como pano de fundo e o amarelo das letras tipográficas completam o conjunto cromático de relevância significativa nesta capa.

No tocante ao tratamento de imagens, esta capa apresenta uma estrela, símbolo representativo do PT, com fundo vasado preenchido com um olho em movimento invasivo, sugerindo agressividade.

Completando a composição desta capa estão dispostos dois textos: T1 – A TENTAÇÃO AUTORITÁRIA e T2 – As investidas do governo do PT para vigiar e controlar a imprensa, a televisão e a cultura.

De todas as cores existentes, o vermelho é considerado a cor por excelência por ser fortemente conotado ao longo da história. Sobre o vermelho recai, ainda, a binaridade: positivo x negativo, ou seja, em determinados momentos o vermelho

carrega uma carga positiva e em outros uma carga negativa (amor e ódio, vida e morte, etc.) (Cf. Guimarães 2004: 117).

Ainda segundo Guimarães (2004: 128), é grande o número de capas da revista *Veja* preenchido com o fundo vermelho, com referência à esquerda e/ou comunismo, especialmente quando o tema central diz respeito a uma personalidade política de esquerda, o que é o caso desta capa em análise.

Nesta capa, especificamente, o vermelho conota pelo menos dois sentidos que saltam de imediato aos olhos do leitor: o de interdição e o de violência. Esses dois sentidos são estimulados pela força expressiva do olhar dentro da estrela que ilustra o centro da peça jornalística e reforçados pelos textos que completam o conjunto enunciativo.

Através de T1 – A TENTACÃO AUTORITÁRIA, por exemplo, o vermelho assume conotação de interdição com valor negativo, uma vez que sugere a violação de um direito adquirido, através de uma suposta ameaça à liberdade de imprensa.

Nesta capa, o amarelo, por sua vez, parece sugerir/estimular o sentido de alerta do leitor, como num semáforo de trânsito, para o perigo das investidas do governo Lula no tocante a um projeto de lei que pretendia coibir a imprensa através de mecanismos de controle desta.

A partir do conjunto enunciativo desta capa, é possível inferir que a revista, aparentemente, esboça um momento de defesa do direito de liberdade de imprensa, conquistado através da lei nº 5.250, de 09/02/1967, que no seu entendimento estaria ameaçado por articulações políticas encabeçadas pelo governo do presidente Lula.

Como é possível perceber, a partir de uma rápida comparação entre o tom do discurso que atravessa as duas capas analisadas, a revista *Veja* parece mudar a direção de seu discurso ao sabor do vento – de moderado, porém irônico, em um momento de incerteza acerca da eleição do então presidente Lula, para agressivo e de ataque, nas entrelinhas, quando Lula já se encontra em exercício do poder na Presidência da República.

Considerações Finais

É fato incontestável que para a mídia impressa, aqui representada pela revista VEJA, as imagens e as cores desempenham um papel extremamente importante no processo discursivo de formação de sentidos, juntamente com os textos, podendo exercer a função de impressionar, de expressar e de construir significações.

Nesse contexto, chamou-nos a atenção o fato de que as capas de Veja forneciam indícios de que os diversos elementos que as compunham, enquanto operadores de sentidos, pareciam ser deliberadamente manipulados para alcançar determinados objetivos.

No tocante ao uso das cores como pano de fundo na composição das peças publicitárias analisadas, historicamente falando, segundo Guimarães (2004: 128), a revista Veja tem utilizado o vermelho como cor-informação em um número “[...] significativo [...] de capas [...] que conotam o conceito de *esquerda e comunismo*”. Esse movimento tendencioso se confirmou no conjunto de capas selecionadas para análise.

As imagens e os textos mantêm relações de complemento com as cores nesse processo de comunicação, conduzindo o olhar do leitor para as possibilidades de leituras autorizadas pelo conjunto de elementos selecionados e tratados para compor a peça de comunicação.

Sem dúvida, no tocante ao tratamento das cores selecionadas para as capas, a revista se mostrou satisfatoriamente competente, uma vez que em nenhuma das peças observadas, bem como naquelas selecionadas para análise, a cor-informação causou estranheza em relação aos outros elementos verbais e não-verbais.

Como se pôde evidenciar, a formação de sentido a partir da relação que se estabelece entre textos, imagens e cores se dá através de um processo complexo, que encontra na palavra um elemento essencial, indispensável para a transmissão da mensagem de forma adequada.

Deixamos, por hora, para o leitor a tarefa de refletir sobre algumas questões que consideramos importantes para futuros estudos a partir do que apresentamos

aqui: qual então é o real papel da grande mídia no processo de (in)formar o público? Até que ponto a grande mídia no Brasil respeita a máxima da imparcialidade no trato com a informação? E, como se proteger de uma mídia supostamente tendenciosa, que manipularia a informação de acordo com seus interesses políticos e econômicos?

Por fim, essa pesquisa vem reafirmar a importância de se trabalhar em sala de aula a noção de gêneros textuais e os diversos elementos que os compõem, de maneira a formar leitores críticos, capazes de identificar os movimentos tendenciosos que circulam na grande mídia todos os dias e que acabam, por vezes, servindo de referência para a formação da opinião pública acerca de assuntos relevantes para o cenário social, econômico e, sobretudo, o político de um país.

Referências

ALTHUSSER, L. Lenin and Philosophy and other Essays. Nova Iorque. Monthly Review, 1971.

ANGELIM, Regina C. C. Polifonia e implícito como recursos argumentativos em textos midiáticos. In.: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Org.). Texto e discurso: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARTHES, R. A mensagem fotográfica. In: O óbvio e o obtuso. Lisboa: Edições 70, 1984.

DEBORD, Guy. A Sociedade do Espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

_____, Guy. Considerações sobre a Sociedade do Espetáculo. In: A Sociedade do Espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Campinas-SP: Pontes, 1987.

FÉLIX, Ana Elizabeth A. da Silva. A semiologia dos discursos da publicidade. Teresina, PI: Editora Central dos Livros, 2006.

FOUCAULT, M. 1999. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Salma Tannus Muchail (trad.). 8.ed. São Paulo: Martins Pontes.

GUARESCHI, P. A. 1987. Comunicação & Poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina. Petrópolis: Vozes.

GUIMARÃES, Luciano. 2000. A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultura da simbologia das cores. São Paulo: Annablume.

GUIMARÃES, Luciano. 2003. Cores na mídia: organização da cor-informação no jornalismo. São Paulo: Annablume.

LAKOFF, G. e JONHSON, M. 2002. Metáforas da vida cotidiana. Campinas: Mercado de Letras.

MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. 2004. Dicionário de análise do discurso. Cord. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto.

PÊCHEUX, M. 1990. O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes.

RIBEIRO, Patricia Ferreira Neves. 2003. Estratégias de persuasão e de sedução na mídia impressa. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (Org.). Texto e Discurso: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, p.120-131.

SOUZA, Gilton S. de. A argumentação no discurso: questões conceituais. 2008. In.: FREITAS, Alessandra C. de; RODRIGUES, Lílian de O.; SAMPAIO, Maria L. P. Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros-RN: Queima-bucha.

SOBRE SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE:

Por um ensino de línguas Queer

Profa. Dra. Maria da Luz OLEGÁRIO
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Introdução

A escola, tanto quanto a sociedade, é engessada por uma cultura falocêntrica cujo poder concentra-se no polo masculino (BOURDIEU, 2003); fabrica comportamentos e subjetividades (JUNQUEIRA, 2009). Assim, a prática pedagógica demarca lugares binários: vigia os limites entre o masculino/feminino e heterossexual/homossexual (JUNQUEIRA, 2012; LOURO, 2004). Seja no espaço escolar, nos discursos contidos no livro didático ou no currículo, (re)produzem os estereótipos de gênero e sexuais, entendidos como negação do feminino e, conseqüentemente, rejeição da homossexualidade (BORRILLO, 2009; JUNQUEIRA, 2009). Nesse sentido, se a linguagem (re)produz preconceitos e discriminações, as aulas de língua se constituem como espaço privilegiado para problematizar questões de sexo, gênero e sexualidade, uma vez que nela identidades e significados são negociados nas interações discursivas nas quais os sujeitos se engajam (MOITA LOPES, 2002).

Butler (2003) faz relação entre gênero e identidade e afirma que, nesse caso, a linguagem não é apenas um meio ou instrumento externo no qual se configura um “eu” e onde se percebe um reflexo desse eu. Para esta autora, as condições que possibilitam a afirmação do “eu” vem “pela estrutura de significação, pelas normas que regulam a invocação legítima ou ilegítima desse pronome, pelas práticas que estabelecem os termos de inteligibilidade pelos quais ele pode circular” (BUTLER, 2003, p. 207). A qualificação da identidade substantiva (o “eu” deixa de ser pronome e passa a ser substantivo) é uma tarefa rara, pois há uma prática significativa que busca ocultar seu próprio funcionamento e naturalizar seus efeitos. Complementando essa discussão, a

Teoria *Queer*, ao propor uma nova forma de pensar discursivamente as diferenças, principalmente as que dizem respeito às identidades sexuais e de gênero, questiona os binarismos que fundamentam a sociedade ocidental.

Isto posto, o objetivo deste artigo, a partir de pesquisa bibliográfica, é problematizar os conceitos de gênero, sexo e sexualidade e discutir como os construtos da Teoria *Queer* podem embasar o ensino de línguas.

1 Uma visita aos conceitos de sexo, gênero e sexualidade

Parece-nos conveniente iniciar este debate sobre a Teoria *Queer* revisitando os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, destituindo-os do engessamento que lhes foi impresso por conformação aos paradigmas normativos da condição humana no ocidente.

O termo “sexo” reporta-se à constituição dos corpos, à conformação particular que distingue o macho da fêmea atribuindo-lhes um papel determinado na geração, conferindo-lhe características morfológicas distintas, processos fisiológicos diversos e composição hormonal específica, que constituem a condição natural para a reprodução. Esta noção surge das ciências naturais, numa perspectiva dogmática e positivista, em cujo contexto, o sexo é uma condição anterior à cultura, com um caráter imutável e que se expressa pela manifestação de uma única forma de desejo: o desejo pelo sexo oposto. Este dado constitui o marco inicial de um processo de investimento cultural em que se procura no sujeito a orientação sexual que a sua configuração anatômica predestina, em um processo evolutivo linear, com fins precisos, sem ambiguidades ou contestações. Os objetos sexuais são aprioristicamente determinados em função da diferenciação anatômica natural.

Uma vez situado na cultura, o sujeito sexuado inicia-se na expressão de suas potencialidades, aí incluída a sexual, onde as disposições biológicas passam a interagir com os marcadores culturais, as influências sociais, as escolhas pessoais conscientes, as motivações inconscientes e com a inefabilidade do desejo, em uma confluência não-linear na qual o trajeto determinado é possível de sofrer mudanças que os mecanismos de controle social não conseguem reprimir. Natureza, cultura, predisposição, volição e

inconsciente, imbricados, imprimem no indivíduo o sentimento de pertença a seu sexo ou de desconstrução dessa pertença, de estranheza para com os marcadores sexuais prefixados e para com os papéis que lhes correspondem.

Atualmente, mais do que buscar justificações causais dessa estranheza e curvar-se às classificações imobilistas determinadas pela ciência e sedimentadas pelo radicalismo cultural, a atenção se volta para a condição humana e para o alargamento da compreensão de que a sexualidade pode se expressar tanto em direção ao sexo oposto confirmando a binaridade heterossexual, quanto em direção ao mesmo sexo, ou a ambos os sexos, ou em direções ambíguas e não definidas, sem claras delimitações, mas cambiadas, articuladas e confundidas ao longo da vida dos indivíduos. Neste sentido, o “gênero” não é apenas a construção social do masculino e do feminino a partir das diferenças percebidas em relação ao sexo, mas também do indefinido que carregamos conosco, e que pode aflorar, com maior ou menor intensidade, desestabilizando classificações sociais tidas como imutáveis, representando a transgressão aos padrões estabelecidos como indiscutíveis. Confirma-se, portanto, a formulação de Scott (1990) de que o gênero é uma condição muito mais problemática do que resolvida.

Como conjunto dos fenômenos que resultam da existência do sexo, a “sexualidade” tem suas raízes na sociedade e sobre ela produz seus efeitos; é, ao mesmo tempo, processo e produto histórico:

[...] não é uma simples determinação regional, funcional, mas uma característica peculiar da essência do homem (sic) que remonta a suas origens mais primevas, psicofísicas, uma característica especial que ajuda a conformar, cada vez de uma forma especial, todas as dimensões definíveis do ser humano, e é também conformada por cada uma delas. A sexualidade não é algo que uma pessoa possua ao lado de outras coisas, mas uma forma de ser fundamental em todas as coisas, e, portanto algo sem o que seus demais atos e relações existenciais não podem ser concebidos e realizados (RANQUE-HEINEMANN, 1999, p.55-56).

Para além de um sistema biológico e de marcadores culturais que determinam os papéis de gênero, a sexualidade é uma elaboração social que opera dentro dos

campos do poder, podendo ser continuamente interrogada, reelaborada, desenvolvida e revelada em estilos de vida bastante variados.

Enquanto fenômeno genérico subjacente à vida, a sexualidade é universal. Mas em que se pese a biologia como base constitutiva da pessoa, a sexualidade encerra um conteúdo móvel como expressão não apenas de necessidade física e reprodutiva, mas de lazer, afeto, recreação, autorrealização, catarse, transcendência. Como ponto de conexão primário entre o corpo, a auto-identidade e a sociedade (GIDDENS, 1993), a sexualidade está implicada nos sistemas simbólicos, indissociada da condição existencial em seus nexos com as relações de poder vigentes na sociedade, revelando-se socialmente em performances diversificadas, distanciando-se cada vez mais do binarismo heterossexual compulsório que lhe fora impingido pela igreja e pela ciência.

2 Queer: contra a política da binaridade

Se as certezas do paradigma binário são hoje refutadas pela fragilidade de seus cânones, se os conceitos reportados acima são móveis, plásticos, processuais e itinerantes, se as formas de explorar a potencialidade erótica e sexual são múltiplas, onde se encontra a evidência da identidade sexual, ancorada, outrora, no sexo biológico demarcador do feminino e do masculino como divisão maior do social?

O desafio hoje é entender: quem são eles/elas, que vêm quebrar a tão antiga polarização, esta identidade estabelecida e tão cara, cujo custo não se pode avaliar? Quem são eles/elas? Que pronome se deve utilizar para nomeá-los (as), ancorá-los (as) em um universo ambíguo que já é tão familiar e cotidiano?

Acerca disso, afirma Parker (2011, p.135):

[...] categorias tão diversas como 'homossexualidade', 'prostituição', e mesmo 'masculinidade' e 'feminilidade' podem estar completamente ausentes ou, no mínimo, estruturadas muito diferentemente, em muitas sociedades e culturas - embora uma quantidade qualquer de outras categorias importantes possa muito bem estar presentes e deixar de se conformar ou de se ajustar precisamente aos sistemas classificatórios da ciência ocidental.

Enquanto categoria, a identidade está em aberto, politicamente volátil, alimentando-se da instabilidade e incertezas do contexto pós-moderno. Esta abertura, não significa, porém, um abandono desta categoria, mas a condição de uma identidade itinerante, em aberto, representativa de minorias que deixam de se conformar ao sistema de uma heterossexualidade definida naturalmente. Afirma Butler (2003, p.45): “A tarefa é ‘formular’ dentro das estruturas de poder ‘uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam.”

Segundo Gamson (2006), o termo *queer* é oriundo do campo da militância e da teorização norte-americana, britânica e australiana sobre sexualidades, para designar a desconstrução dos processos rígidos de categorização sexual. Também foi decisiva a série de conferências acadêmicas ancoradas em autores pós-estruturalistas como Foucault e Derrida que discutem a desconstrução da hegemonia do sujeito heterossexual oriundo de uma visão patriarcal, dando status de discurso às vozes anteriormente reprimidas ou silenciadas. *Queer* expressa uma subversão à teoria sexual e as normatizações jurídicas e considerações médicas sobre a sexualidade, engendradas desde a antiguidade, mais fortalecidas no projeto iluminista.

Usado como expressão afirmativa da estranheza, da discordância e do não enquadramento aos padrões hetero e homossexuais, o termo designa o excêntrico que não deseja ser integrado às normatizações vigentes, que postula a idéia de não-definição; que está entre lugares, que não deseja se enquadrar. O *queer* desmonta a noção de um eu definido por algo que supostamente se encontraria na essência humana, seja, este algo o desejo sexual, a classe, a raça, o gênero ou a nação. Assim entendido, o termo *queer* é um marcador da instabilidade, da volatilidade e da intotalização da identidade.

Em contestação aos modelos de sexo-gênero predeterminados, são aspectos centrais da Teoria *Queer*: um conceito de sexualidade que vê poder sexual incorporado em diferentes níveis da vida social, e cuja expressão discursiva substitui as divisões binárias pelas identidades fronteiriças; uma problematização das categorias sexo, gênero e identidades em geral, distanciando-se das “seguranças” em favor da

mobilidade; uma aproximação à política da desconstrução, da descentralização e a negação de identidades classificatórias atribuídas aos sujeitos por imposição; uma aproximação/inserção em áreas que geralmente não se restringem ao terreno da sexualidade, incluindo outras áreas do conhecimento e outros espaços humanos, a exemplo da educação, das salas de aula.

Ao problematizarem o gênero e a sexualidade, as pessoas *queer* não se colocam, aqui, como um novo ideal de sujeito. Não pretendem instaurar novo projeto a ser perseguido. Não intentam produzir nova referência. Nada seria mais anti-pós-moderno. (LOURO, 2004, p.22)

E o que essas pessoas pretendem? Segundo a autora, a preocupação está na visibilidade e materialidade desses sujeitos, que parece significativa por evidenciar o caráter inventado, cultural e instável de todas as identidades e por sugerir concreta e simbolicamente possibilidades de proliferação e multiplicação das expressões do gênero e da sexualidade. Neste sentido, está posta, atualmente, a questão da identidade manifesta por muitos autores como “em estado de crise”.

3 Performatividade: (de) desconstrução discursiva da identidade

A noção de crise de identidade não se estabelece no vazio, nem é uma questão apenas intrapsíquica: está fortemente relacionada ao contexto de crise de paradigmas, colapso do bem-estar social que gera a insegurança, esvaziamento das instituições democráticas, mobilidade das elites globais, instabilidade nas funções profissionais, pertencimento simultâneo a uma pluralidade de comunidades com princípios e prioridades diversas, a virtualidade e liquidez do mundo moderno:

As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às

últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2005, p.19).

Tem-se, assim, uma condição ambivalente, onde não se tem a certeza ‘de estar totalmente em casa’, mas entre lugares. Neste sentido, a linguagem como sistema de significação e de expressão da condição humana, dá sentido à identidade e à diferença. O discurso da heterossexualidade produz uma assimetria representada pelos bens materiais e simbólicos da sociedade. Isto porque a discussão linguística e discursiva de identidade/diferença é sempre uma relação social e, conseqüentemente, sujeita a uma relação de poder.

Para naturalizar os corpos é preciso normatizar o sexo. Isso se dá através da performatividade, que é o poder reiterativo do discurso. Para Butler (2003, p.154-156):

[...] a performatividade deve ser compreendida não como um ato singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e situacional pela qual o discurso produz os discursos que ele nomeia. [...] as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual.

Os discursos possibilitam certas identificações sexuadas, assim como impedem ou negam outras identificações. Continua a autora: “os atores estão sempre dentro dos mesmos termos da performance” (BUTLER, 2003, p. 167), o que significa que a ‘verdade interna’ do gênero não passa de um ato performativo inscrito na superfície do corpo.

Já quando nasce, a criança carrega no corpo o seu sexo, instaura-se uma determinação, governa-se a sexualidade e o gênero do recém-nascido. Quando este é nomeado como menino ou menina, inaugura-se ali uma invocação performativa, instaurando uma decisão social sobre o corpo, como também todo um processo que irá definir sua identidade como feminina ou masculina.

É através da sexualidade que o discurso ganha mais força na cultura moderna, submissa ao controle da norma e produzida pelos discursos de verdade (Foucault, 1988). De forma lúdica, ao se confundir performatividade e práticas discursivas, o termo *queer* ganha vontade de verdade:

A expressão, repetida como xingamento ao longo dos anos, constitui-se num enunciado performativo, que fez e que faz existir aqueles e aquelas a quem nomeia. Performativamente institui a posição marginalizada e execrada. No entanto, virando a mesa e revertendo o jogo, alguns assumiram o *queer*, orgulhosa e afirmativamente, buscando marcar uma posição que, paradoxalmente, não se pretende fixar. Talvez fosse melhor dizer buscando uma disposição, um jeito de estar e de ser. Mais do que uma nova posição de sujeito ou lugar social estabelecido, *queer* indica um movimento, uma inclinação. Supõe a não-acomodação, admite a ambigüidade, o não-lugar, o trânsito, o estar-entre. Portanto, mais do que uma identidade, *queer* sinaliza uma disposição ou um modo de ser e de viver (LOURO, 2011, p.45).

Em sendo assim, *queer* passa a incorporar as múltiplas sexualidades desviantes que não estavam representadas em expressões como gays, lésbicas e homossexuais. Sabe-se hoje que os discursos *gay* e lésbico não compreendem mais uma demanda crescente das sexualidades e gêneros que propõe diferentes discursos até então silenciados

A subversão da qual falam os/as estudiosos/as *queer* não consiste numa espécie de contra-conhecimento facilmente identificável, a exemplo dos próprios estudos *gays* e lésbicos, como propõem muitos movimentos sociais. Ao contrário, estes/as estudiosas/os veem a subversão como expressão de um comportamento que não se quer explicar ou pensar, mas se constrói na plasticidade das relações humanas sem enquadramentos nos estereótipos predominantes.

4 A teoria *queer* e a educação

Na atualidade, quando múltiplas instituições se lançam ao debate sobre a sexualidade, a escola ainda não conseguiu implementar um projeto efetivo de orientação nesta área, não obstante as necessidades deste serviço sejam apontadas nas políticas públicas de saúde e de controle da natalidade, no cotidiano das próprias escolas, e no contexto comunitário e familiar dos/as alunos/as.

Enquanto instituição historicamente voltada à produção de condutas estereotipadas e, em consequência, à rejeição de condutas idiossincráticas, a escola brasileira se encontra hoje na contramão das pretensões *queer*. Ao perpetuar padrões culturais que reforçam a fixidez de uma identidade branca, heterossexual, católica e submissa, exclui a diferença, a indefinição, a contestação e a itinerância postuladas no âmbito dos estudos e das políticas *queer*.

Evitando transitar no terreno movediço dos postulados pós-modernos, a escola se esquia das “aventuras” que possam desestabilizar as certezas pré-vistas em seus cânones curriculares. Talhados/as no contexto de uma pedagogia do alheamento de si mesmos/as e da neutralização de sua subjetividade, da negação do que em seu âmago é aporético, duvidoso, *queer*, os educadores/as resistem à adoção de uma pedagogia-problematizadora, fundada no exercício da dúvida, no autoquestionamento, no risco, na paixão, na contestação, subtraindo do processo educativo uma rica dimensão da condição humana, com implicações negativas frente às demandas do mundo pós-moderno, onde as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis e as fórmulas, inoperantes.

No contexto de uma educação pautada em um pensamento antissexual, e cujo marcador de depreciação de qualidade recai fortemente na má formação do educador, seria viável articular a teoria *queer* ao campo da educação. Louro (2004), ao analisar esta questão, afirma sua viabilidade não como mero transplante de conceitos e proposições, mas mediada por rearranjos, transfigurações e “liberdades” visando sua adequação às marcas próprias da nossa cultura.

A autora pontua como condições que possibilitam às pessoas tal articulação: a trajetória do movimento homossexual no Brasil; a abertura da mídia à produção de espaços e produtos culturais voltados para o público *gay*; a aceitação crescente da

pluralidade sexual em alguns setores sociais, a evolução da pesquisa e o incremento da produção acadêmica na área da sexualidade, com respaldo na teoria de Michel Foucault e nos autores pós-estruturalistas; a politização crescente das “minorias” étnicas, de gênero e sexuais, com repercussões no âmbito social e jurídico. Estes eventos ensejam processos que extrapolam a mera visibilidade e pluralidade das posições de gênero e sexualidade, e mostram claramente que novas fronteiras vêm sendo atravessadas e que muitos sujeitos vivem literalmente entrelugares.

A Teoria *Queer* encontra sentido na volatilidade do mundo contemporâneo e “permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade, a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação.” (LOURO, 2004, p.47). Dado que a Teoria *Queer* subverte, provoca e perturba as formas convencionais de pensar e se conhecer, uma pedagogia e um currículo a ela articulados

teriam de ser, portanto, tal como ela, subversivos e provocadores. Teriam de fazer mais do que incluir temas ou conteúdos queer; ou mais do que se preocupar em construir um ensino para sujeitos queer... Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e dismantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade (LOURO, 2004, p.51-52).

O grande desafio colocado à educação é a reeducação dos educadores/as reacionários/as à substituição de suas antigas certezas pelas atuais discontinuidades e despreparados/as para acolher as novas performances da condição humana.

Podemos, a partir do exposto, confirmar grandes contribuições da Teoria *Queer* no campo da relação de gênero, sexualidade e identidades como processo de construção de múltiplas subjetividades. Torna-se importante a teorização acerca das identidades marginais, de como se produz essa marginalização. É a partir daí que são denunciados os efeitos de exclusão, de hierarquia, classificação e dominação que sustentam (vam) o discurso das identidades ‘outras’ negadas pela norma.

Para a Teoria *Queer*, é fundamental abrir fronteiras para outras formas, sentidos e percepções de como se podem compreender os gêneros, os corpos e as sexualidades. É no campo da educação, mais especificamente, no ensino de línguas, dada a relação entre linguagem, poder e produção de sentidos que esta discussão pode se tornar mais necessária e profícua.

5 Por um ensino de línguas queer

O ensino de língua centra-se tradição que advém de certa compreensão de linguagem como sistema abstrato e dissociado da vida social. É preciso abalar essa noção, entender que a língua é tópico para reflexão e não um conjunto de regras anteriores aos desejos que se investe no modo como se quer parecer às outras pessoas ao se engajarem em práticas de linguagem. Sendo a língua vista desse modo, é preciso aumentar a percepção para o quão violentas podem ser as maneiras de falar / escrever / interpretar, seja em que língua for. As práticas de linguagem ratificam ou impedem formas de vida, e questões como: ‘seria possível falar disso de outra forma?’, ou: ‘que sofrimentos são aumentados com essa prática de linguagem?’ podem ajudar a levantar importantes reflexões acerca do potencial performativo da linguagem – ou seja, da sua característica de não descrever, mas produzir aquilo de que fala.

Dessa forma, contemporaneamente, o processo de ensino e aprendizagem de línguas deve estar circunscrita a aspectos socioculturais. Afirma Harding (2013, p. 32): “[...] a linguagem considerada como discurso ou prática social constitui as identidades sociais, inclusive as identidades de gênero.”

Assim, nas práticas discursivas, os sujeitos fabricam sua identidade e a dos outros, destacando o caráter intersubjetivo do discurso. Ademais, nas interações sociais, mediadas pela linguagem, os sujeitos atribuem significado ao mundo e às suas experiências, sendo capazes de ressignificar identidades. Como a linguagem não é neutra, em toda prática discursivas identidades são privilegiadas e outras são silenciadas. Butler (2003), por sua vez, afirma que a linguagem é falocêntrica e,

(re)produz desigualdades e preconceitos em relação aos sujeitos que subvertem as normas de gênero e sexualidade.

As discriminações circulam na escola por meio de discursos presentes em toda prática pedagógica, desde o currículo até as crenças dos/as professores/as acerca da homossexualidade, ressalta Junqueira (2012). Assim, a escola torna-se um lugar de opressão onde discriminações são consentidas e, de certa forma, incentivadas. Historicamente, a educação sempre foi um instrumento de disciplinamento e regulação, que visava à produção de sujeitos de acordo com um padrão preestabelecido pela ideologia dominante. Então, os sujeitos que subvertem tal sequência são considerados abjetos, sendo este o caso dos homossexuais (JUNQUEIRA, 2009). O abjeto é, precisamente, aquele que não é considerado sujeito, pois rompe com o ideal da sexualidade dita normal. Destarte, a educação busca produzir sujeitos ideais, isto é, masculinos, heterossexuais e avessos a qualquer traço de feminilidade. Dessa forma, a escola, através de práticas linguísticas instaura uma pedagogia do insulto e do armário. A pedagogia do insulto caracteriza-se por expressões pejorativas, piadas, brincadeiras e outras formas de agressão verbal contra os sujeitos homossexuais, constituindo "poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica" (JUNQUEIRA, 2009, p. 18). Essa pedagogia permite que os estudantes aprendam a ser hostis com os sujeitos sexualmente fora da norma sem nem mesmo compreender porque o fazem.

Outra forma de exclusão daqueles que não se conformam com o padrão heterossexual encontra-se "na concepção de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras" (JUNQUEIRA, 2012, p. 283), instaurando, assim, uma pedagogia do armário. Segundo Sedgwick (2011, p. 19), o armário é "um dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas", tornando invisíveis aqueles que não seguem o modelo da heterossexualidade. O currículo é, conforme Silva (2003), um "documento de identidade", o que significa que ele constrói identidades por meio dos conhecimentos considerados relevantes na formação dos sujeitos. De fato, na medida em que o currículo é sexuado, generificado e heterossexualizado, ele (re)produz uma lógica hierárquica e heteronormativa a fim de garantir a manutenção da matriz heterossexual (JUNQUEIRA, 2012). Louro (2004). Além de pensar a pluralidade das identidades sexuais e de gênero, a Teoria *Queer* "sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder, a linguagem e a educação" (LOURO, 2004, p. 47). Nesse sentido, um currículo *queer* romperia com a visão do conhecimento assentado

na oposição heterossexualidade/homossexualidade, acabando por instituir um currículo que estivesse centrado em como as identidades são fabricadas e, por conseguinte, que as diferenças são construídas no interior do regime de poder/saber. Da mesma forma que o currículo, o livro didático também dissemina preconceitos contra os sujeitos homossexuais (LEONÇO & DINIZ, 2009). O livro didático, quando faz referência à sexualidade, o faz de uma perspectiva biologizante, enfatizando o coito heterossexual com vistas à reprodução. Assim, outras expressões da sexualidade são completamente ignoradas, o que contribui na invisibilidade da homossexualidade. Ademais, devido a crenças e convicções, os professores se calam frente à violência homofóbica, colaborando ativamente na reprodução de tal violência. Como a docência não é uma atividade neutra, a noção de que a homossexualidade é um desvio, doença e, portanto, anormal perpassa toda a prática pedagógica dos docentes. Um ensino de línguas, que se propusesse a problematizar as noções de gênero, sexo e sexualidade, deve focar a interrelação entre linguagem, poder e sentido. Nessa perspectiva, problematizar a linguagem constitui uma ferramenta que permite aos/às alunos/as "emanciparem-se ao desenvolver alternativas para as convenções dominantes" (SILVA, 2003, p. 23), empoderando-os/as a fim de que possam questionar os significados construídos. Assim, os/as alunos/as seriam capazes de identificar nos textos quais identidades são privilegiadas em detrimento de outras e de compreender como os contextos de circulação, produção e recepção influenciam a construção do significado. Além disso, estes/as conseguiriam determinar a quais interesses o discurso serve e como a escolha das estruturas léxico-gramaticais podem corroborar com o significado que se pretende construir. Em outras palavras, se a seleção de discursos, como diz Foucault (1998a), é selecionada, controlada e/ou silenciada, preciso se fazer investigar que discursos são forjados nas aulas de língua para discutir as questões relacionadas a sexo, gênero e sexualidade.

Considerações finais

Concebendo a educação como um ato performativo, ou seja, capaz de promover mudanças sociais, a problematização da sexualidade na escola permitiria a superação da discriminação dos sujeitos que não se adéquam à normatização.

A homofobia, discriminação que, muitas vezes, se traduz em violência física, moral e psicológica, perpassa todo o ambiente escolar e encontra respaldo na prática pedagógica. O processo de ensino/aprendizagem de línguas centra-se no uso da linguagem a fim de construir significados. Possuindo uma natureza social e intersubjetiva, o discurso produz e mantém desigualdades de todo tipo, o que acaba por marginalizar os sujeitos homossexuais. Assim, na aula de línguas, é possível desconstruir e problematizar as diferenças, desnaturalizando e desestabilizando as normas sexuais vigentes. O ensino de línguas, pois, deve preocupar-se com a formação de cidadãos críticos e reflexivos a fim de que possam perceber como o significado é determinado por relações hierárquicas de dominação, que são sustentadas pelo regime de poder/saber. O/a professor/a tem um papel fundamental nesse processo, pois ele/ela precisa repensar sua prática, buscando, assim, superar crenças preconceituosas e adotar uma postura mais crítica e reflexiva.

Referências

BAUMAN, Z. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BORRILLO, D. Homofobia. In: LEONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). Homofobia e educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, M. História da sexualidade: a vontade de saber. Tradução Maria T. da C. Albuquerque; J. A. Guilhaon Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, v.1, 1988.

_____. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998a.

GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria *queer* e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. O planejamento da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2006, cap. 12, p.345-362.

GIDDENS, A. A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1993.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, 2013, n. 10, p. 7-32.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In:_____. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações da homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

_____. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R. e PELÚCIO, L. (Orgs.). *Discursos fora da ordem: sexualidade, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012.

LEONÇO, T.; DINIZ, D. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros. In: _____. (Orgs.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres, 2009.

LOURO, G.L. (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANKE-HEINEMANN, U. *Eunucos pelo reino de Deus: mulheres, sexualidade e a Igreja Católica*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 19-54, jan.-jun.2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1990, v. 16, n. 2, jul/dez.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEEKS, J. O corpo e a Sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-82.

APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: Questões de Gênero e Sexualidade na Escola

Prof. Dr. Nelson FERREIRA JÚNIOR
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

1 Educação e Interculturalidade

Atualmente, noções como *diferença cultural*, *diversidade*, *tolerância*, *respeito ao outro*, *educação para a paz*, dentre outras, vêm sendo cada vez mais percebidas no âmbito escolar, em virtude de constantes leituras de textos que promovem esses temas para o debate contemporâneo. Seja nos livros didáticos, nos textos normativos relacionados à educação ou mesmo através de palestras e cursos, os/as professores/as e demais agentes escolares têm percebido a ênfase dada a discursos advindos de um longo processo de reflexões, embates e ações surgidas no meio acadêmico, promovidas por agentes políticos e movimentos sociais, e que chegam até a escola, muitas vezes de forma fragmentada e/ou descontextualizada. A própria generalização e confusão entre as noções citadas acima atestam essa fragilidade que pode produzir o esvaziamento desses discursos, gerando a ideia entre os/as educadores/as de que se trata de uma formalidade a mais dentre as tantas que perpassam o cotidiano escolar, impedindo-os/as de perceberem determinados aspectos que se relacionam com suas práticas pedagógicas.

Esse texto tem o objetivo exato de tentar contribuir para a evidenciação do que se tem denominado educação intercultural, relacionando-a com a efetiva prática do professor (especialmente aquele que atua no ensino fundamental II), de modo a favorecer o diálogo entre os discursos e as práticas.

Para tanto, podemos partir da perspectiva da interculturalidade, tal como a mesma é descrita por Candau (2012: 244):

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Assim compreendida, a educação intercultural pressupõe um compromisso político e ético de percepção e ação voltadas para uma prática pedagógica atenta ao reconhecimento das múltiplas marcas de diferenças e engajada na promoção dos sujeitos subalternizados por neles terem projetadas tais marcas. Um passo inicial para a efetivação de uma perspectiva multicultural é a reflexão sobre os modos como, na escola, tem-se comumente a pressuposição de que todos/as os/as alunos/as compartilham de uma única cultura, sendo esta mais correta e superior às demais. Tal pressuposto diz respeito a várias questões, incluindo crenças religiosas, padrões de vestuários, modelos familiares, variação linguística, utilização e escolha dos bens culturais, dentre outras.

Essa visão monocultural e etnocêntrica não apenas mascara e nega as diferenças como ainda pode se converter em práticas de violência contra aqueles que de algum modo se distanciam dos padrões estabelecidos. Desta maneira, a escola se converte em um espaço no qual determinados grupos sociais exercem seu poder, propagando juízos de valor e estabelecendo hierarquias que resultam em discriminações e preconceitos. Partindo de variadas formas de disciplinamento, tradicionalmente “a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, ‘anormais’, indesejáveis” (Miskolci 2012: 19).

A educação multicultural, por sua vez, considera as diferenças não como uma ameaça a ser escondida ou se possível exterminada, nem mesmo as trata como um problema a ser resolvido pela escola, e sim como uma fonte de diálogos, matriz de enriquecimento intelectual e cultural, e por fim como materialização dos direitos humanos. Segundo Fleuri (2001: 52-53),

na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade [...]. A interação com uma cultura diferente contribui para que a pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.

Nesse sentido, ressaltando essa *possibilidade de modificação do horizonte de compreensão da realidade*, percebemos a grande importância política e ética da educação intercultural, uma vez que as diferenças compreendidas por essa perspectiva possibilitam mudanças sociais de diversas ordens. Ora, o contraste cultural pode desnaturalizar aquilo que o meio social, à força da tradição, percebe a princípio como uma verdade universal e atemporal. Nesse sentido, a diferença se converte na chave-mestra que capacita o meio escolar para que o mesmo se converta em um ambiente favorável à reflexão e à produção de transformações sociais. Afinal, conforme resalta Miskolci (2012: 61), “Aprender a olhar para o mundo de uma maneira não normalizadora exige mais do que pensar em famílias diversas, em inclusão, em mais do mesmo. É possível questionar a própria pressuposição de que é necessário reproduzir o existente quando podemos começar a questioná-lo”.

Para tanto, inicialmente é preciso refletir sobre os vários modos com que, nas escolas, tem-se estimulado diversos padrões a partir de categorias que se relacionam, tais como gênero, sexualidade, etnia, família, religiosidade, corpo, linguagem, dentre outras. Refletir sobre a divisão que se faz entre meninos e meninas em relação à ocupação de espaços, à divisão de tarefas, à disponibilização de modalidades esportivas, às habilidades pressupostas e almejadas, ao domínio sobre o corpo e às expectativas sobre o tipo de comportamento social, intelectual e emocional; refletir sobre as formas com que a escola reage às manifestações explícitas de homofobia e demais práticas heterossexistas²⁰ – as quais envolvem não apenas as relações interpessoais, mas também os conteúdos presentes nos programas escolares – além

²⁰ Heterossexismo é definido por Borrillo (2010: 31) como “a crença na existência de uma hierarquia de sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização.”

das diversas ocorrências de violência dessas resultantes, incluindo o *bullying*²¹; refletir sobre atitudes e crenças derivadas de estereótipos racistas, comumente negadas oficialmente, mas ainda assim presentes nos discursos e práticas; refletir sobre o privilégio ainda dado ao modelo familiar tradicional, embora cada vez mais alunos/as estejam inseridos/as em outras configurações familiares; refletir sobre o silenciamento e mesmo a visão preconceituosa sobre religiões de origem afro-brasileira, dentre outras; refletir sobre as normas regulatórias que incidem sobre os corpos²², as quais circunscrevem limites de normalidade, incluindo a distinção entre o masculino e o feminino; e refletir também sobre os preconceitos atrelados ao uso de variações estilísticas desprestigiadas da língua no meio escolar, no qual ainda persiste um ideal falacioso de homogeneidade linguística. Todos esses temas – é importante fazer essa ressalva! – já foram farta e profundamente discutidos no âmbito da educação e para além da mesma. A educação intercultural, nesse sentido, pode ser compreendida como uma prática que se soma a uma gama de esforços já realizados no intuito de promover as bases democráticas na/através da educação.

Todas essas questões perpassam o cotidiano escolar, afinal, é na escola onde se dá o primeiro contato do indivíduo, agora desprovido de qualquer proteção familiar, com os processos sociais de normalização. É na escola, portanto,

que descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gagos, negros, afeminados. Em suma, é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta. (Miskolci 2012: 37)

²¹ Sobre esse fenômeno, Fante (2005: 49-50) ressalta algumas características: “são comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma vítima; ocorrem sem motivações evidentes; são comportamentos deliberados e danosos. Os comportamentos bullying podem ocorrer de duas formas: direta e indireta, ambas aversivas e prejudiciais ao psiquismo da vítima. A direta inclui agressões físicas [...] e verbais [...]; a indireta [...] acontece através de disseminação de rumores desagradáveis e desqualificantes, visando à discriminação e exclusão da vítima de seu grupo social.”

²² A respeito dessas marcas, Louro (2007: 21) afirma que “as sociedades urbanas [...] ainda apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos e filhas e que ali permaneçam alguns anos. Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm consequências. Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos.” A capacidade de ficar sentado durante muito tempo, a habilidade de expressar interesse e atenção mesmo que falsos, o adestramento de mãos, olhos e ouvidos para tarefas intelectuais são algumas das marcas corporais apontadas pela educadora.

Assim, tendo em vista que a instituição escolar deve ter por finalidade a educação para a democracia, é crucial repensá-la e atuar para que na mesma se promova o empoderamento dos sujeitos subalternizados por esses processos de normalização. Ademais, a educação intercultural pode contribuir para que todos/as possam reconhecer, através de processos correlatos de estranhamento/identificação do outro, os modelos e limites aos quais foram submetidos.

Nesse ponto da discussão, podemos elaborar questões importantes para que as reflexões propostas acima possam convergir com propostas capazes de promover, em nossa prática pedagógica cotidiana, a aprendizagem pela diferença. Para tanto, podemos inicialmente revisar experiências e propostas que podem servir como inspiração para a elaboração de nossas próprias estratégias, as quais derivam das situações específicas com que nos defrontamos.

Antes, no entanto, uma advertência: dentre tantos outros enfoques que se pode dar à perspectiva intercultural na escola, optamos por abordar mais especificamente questões de gênero e sexualidade, uma vez que tais temas ainda são tratados muitas vezes de forma inadequada. Tal inaptidão pode ser observada em diversas situações: i) persiste o pressuposto de que a escola não seria o lugar adequado para esses temas, logo, opta-se pelo silenciamento, mesmo quando há evidências de que está ocorrendo na escola algum tipo de violência (bullying, por exemplo) atrelado a questões de gênero e sexualidade; ii) há um desconhecimento de aparatos teóricos que norteiem o/a professor/a, o que acaba por tornar a discussão superficial, atrelada de alguma forma aos lugares-comuns que surgem, por exemplo, nas atividades relativas ao dia internacional da mulher; iii) nos piores casos, os/as próprios/as professores/as reproduzem discursos sexistas²³ e/ou homofóbicos, ou são condescendentes com os mesmos. Precisamos, pois, ter a clareza do importante papel da escola tanto para a perpetuação da utilização dessas categorias como forma de classificação,

²³ Sobre esse problema, é pertinente as observações feitas por Teixeira e Magnabosco (2010: 13): “Presenciamos muitas escolas reproduzindo práticas sexistas, que, através de normas, formas de avaliação, livros didáticos, currículos, disciplinas, etc, não problematizam e/ou não abordam as questões de gênero assim como outras produções discursivas e lingüísticas que hierarquizam as diferenças produzindo as desigualdades no ambiente escolar. Os estudos de gênero contribuem para a educação na medida em que oferecem proposições políticas implicadas por relações de poder que produzem outro olhar e possibilitam inúmeras articulações entre masculinidade e feminilidades.”

discriminação e exclusão, quanto para a reflexão e a resignificação das mesmas, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. Como atestam Ferreira e Luz (2009: 37), “a escola [...] pode reproduzir papéis de gênero e modelos de sexualidade que oprimem, mas que também podem construir relações que libertem e nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores”. Desse modo, para a multiplicação de exemplos exitosos no trato dessas questões, são necessários a divulgação de propostas de atividades e materiais didáticos produzidos, a indicação de textos teórico-conceituais e o estímulo para que os professores possam escolher ou mesmo criar objetos educacionais adequados à realidade de suas turmas.

2 Propostas de abordagens

Atualmente, transitando por diversas áreas do conhecimento, há uma quantidade expressiva de grupos de pesquisa, de textos teóricos e críticos, além de materiais didáticos e paradidáticos que tratam da diversidade de gênero e sexualidade. É notório, pois, o vigor que esses tópicos possuem no meio acadêmico brasileiro, atraindo de forma crescente a atenção de pesquisadores/as, muitos/as dos/as quais estando comprometidos/as com a interface dessa discussão no âmbito da educação. Apesar de tantos esforços realizados, é evidente que o conhecimento produzido ainda não se concretizou de modo abrangente nos meios escolares. Daí deriva a necessidade de maior divulgação das ideias que já foram apresentadas e dos materiais disponibilizados.

Uma proposta pertinente, por exemplo, é apresentada por Cíntia Maria Teixeira e Maria Madalena Magnabosco no livro **Gênero e diversidade: formação de educadoras/es**, especialmente quando as autoras sugerem a realização de oficinas de gênero, contendo instruções detalhadas sobre sua elaboração e as quais reproduzo abaixo:

Título: Questões de Gênero

Duração: 1 hora e 20 minutos

Objetivos:

- a) trabalhar as representações de gênero que surgem no grupo
- b) promover a construção de sentidos por meio de temas relacionados a gênero
- c) conceituar gênero e relações de gênero

Procedimentos:

- dividir a turma em 2 ou 3 grupos;
- pregar doze folhas de papel pardo, unidas duas a duas, nas paredes da sala
- escrever no alto de cada dupla de folhas as seguintes palavras-tema: experiência, desconstrução, subjetividade, liberdade, preconceitos, estereótipos;
- disponibilizar para os participantes pinças atômicas, cola, tesoura e revistas.

Primeiro momento (20 minutos): Trabalhando as representações de gênero

- convidar os alunos a pensar sobre as palavras-tema, relacionando-as ao tema gênero (eles podem caminhar livremente pela sala e folhear jornais e revistas)
- pedir aos participantes que, agindo de modo livre, sem esperar ou seguir uma ordem, escrevam em cada uma das folhas a primeira palavra que associarem a cada uma das palavras-tema;
- cole, em cada uma das folhas, figuras, palavras ou frases que associem a cada uma das palavras-tema

Segundo momento (30 minutos): Relatando experiências

- formar subgrupos de, mais ou menos, cinco pessoas;
- pedir aos subgrupos que escolham um relator, que, depois, vai apresentar para a turma uma síntese das discussões do grupo;
- pedir aos subgrupos que discutam, durante aproximadamente 25 minutos, as questões que se encontram no final dessas instruções

Terceiro momento (30 minutos): A construção dos novos saberes

- Pedir aos participantes que voltem para as carteiras, as quais devem ser organizadas em círculo;
- Conduzir a apresentação das respostas de cada grupo, introduzindo, à medida que são comentados, os conceitos discutidos anteriormente em sala de aula;
- Encerrar a oficina fazendo uma síntese dos painéis e das apresentações

Roteiro para discussão da atividade “Questões de gênero”

Instruções:

- Após a atividade “Questões de gênero”, organizem-se em grupos de, mais ou menos, cinco pessoas. Tentem fazer grupos com pessoas diferentes daquelas com as quais realizaram a última atividade;
- Escolham um dos componentes do grupo para apresentar para a turma uma síntese das reflexões que fizeram;
- Discutam as seguintes questões, compartilhando com o grupo suas experiências, suas opiniões e seus conhecimentos teóricos:
 - Quais foram as sensações que cada um de vocês experimentou no decorrer dessa atividade?
 - No dia a dia, percebemos, nas relações entre as pessoas, tanto a aceitação da diferença como a manifestação de preconceitos e discriminações. Quais deram as palavras ou gravuras que vocês colocaram nos painéis que expressam essas atitudes? (Teixeira e Magnabosco 2010: 82-84).

Esse tipo de abordagem proposto pelas autoras – e que pode ser adaptado para se discutir outros temas – possui muitas vantagens. Destacamos aqui três: i) a mobilização dos/as alunos/as, que são estimulados/as a concretizar os temas, tanto a partir de textos e imagens quanto através das discussões em grupo e da expressão de conhecimentos práticos e teóricos sobre o assunto; isso os/as torna sujeitos do conhecimento abordado em sala de aula; ii) o contraste observado nas discussões entre os membros de cada grupo e entre os grupos, as diferenças sutis ou evidentes com que as marcas de gênero incidem na elaboração dos painéis e nas apresentações devem revelar a artificialidade das marcações do masculino e do feminino, pois atestam que cada indivíduo se distancia, em diferentes graus, dos estereótipos de gênero socialmente estabelecidos; iii) na discussão sobre a atividade, abre-se espaço para a expressão das experiências pessoais, o que potencializa tanto o efeito de reflexão individual quanto expõe as diferentes formas com que as marcações de gênero atuaram na vida de cada um/a, o que também contribui para a consciência da desnaturalização das mesmas.

Além de oficinas, podemos recorrer a objetos educacionais especificamente criados para a abordagem dessas questões. Um exemplo é o jogo denominado **FUXICO: Uma maneira lúdica de contribuir para o aprendizado das questões de gênero, sexualidades e raça/etnia**, organizado por Olga Zigelli e Miriam Grosi. Trata-se de um jogo similar ao popular “PERFIL”, através do qual os alunos podem testar seus conhecimentos sobre a diversidade de gênero, da sexualidade

e étnico-raciais de forma lúdica, espontânea e divertida. O jogo foi produzido pelos integrantes do projeto Gênero e Diversidade na Escola, vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina. É importante destacar também que o mesmo projeto produziu videoaulas²⁴ que se constituem em material de grande qualidade e que também pode servir como apoio para o aprofundamento dos temas.



Figura 1

(Capa do livro FUXICO: Uma maneira lúdica de contribuir para o aprendizado das questões de gênero, sexualidades e raça/etnia.

Fonte: <http://www.ufs.edu.br/images/Fuxico.jpg>)

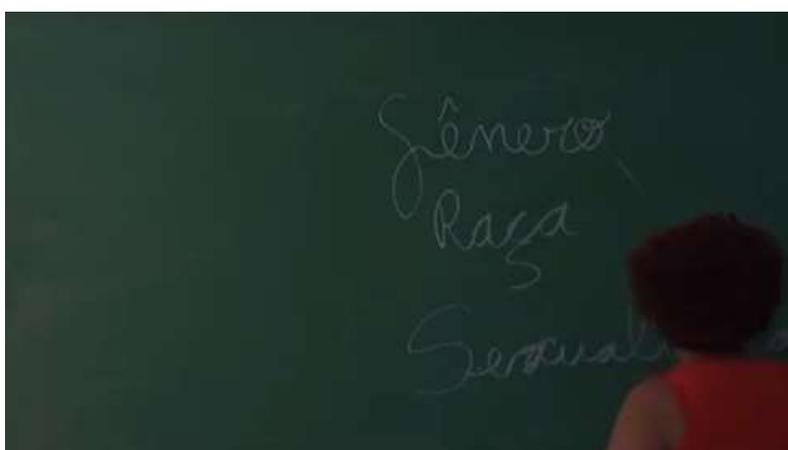


Figura 2

Imagem capturada da videoaula “Não-violência Contra a Mulher”, produzida pelo projeto Gênero e Diversidade na Escola e disponibilizada em: https://youtu.be/TxMQZm_8LMo

Temos também experiências relatadas, nas quais foram utilizadas obras da literatura infantil. Tortato (2009) utilizou-se do livro **Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos**, de Sandra Branco, como texto provocador para uma discussão em sala de aula sobre os estereótipos de gênero e de **O livro da família** de Todd Parro para problematizar o padrão hegemônico de família. A esse

²⁴ As videoaulas estão disponibilizadas através de um canal denominado “Audiovisual Gênero e Diversidade UFSC” no *site* www.youtube.com.

respeito, a professora faz a ressalva de que a literatura infantil não pode ser tomada como mero objeto didático, embora a consolidação desse gênero esteja historicamente relacionada a questões de cunho pedagógico.

Sabemos que a utilização da literatura como pretexto para a abordagem de qualquer assunto implica em muitos riscos, incluindo a leitura redutora e fragmentada da obra. Acreditamos, no entanto, que é a forma como esses textos são apresentados, lidos e discutidos que pode dar, à obra e aos/às leitores/as em formação, a possibilidade de uma compreensão aberta, singular, original e criativa. Isso não impede que haja um momento para uma discussão dirigida a um determinado tema provocado pelas leituras. Afinal, a nosso ver, a literatura oportuniza uma das manifestações mais recorrentes e enriquecedoras da interculturalidade na escola, principalmente porque não limita o contato com a cultura do outro a questões circunstanciais: através das obras, o outro pode ser uma garota européia que vivenciou os horrores da guerra no século XX ou um homem do séc. V a.C. atormentado pelas artimanhas do destino. A capacidade de a literatura expressar os mais diversos e peculiares sentimentos, discursos e visões de mundo das variadas culturas e épocas a põe em uma posição de destaque no quadro de possibilidades de se trabalhar com a interculturalidade. Através das obras literárias entramos em contato com um ponto de vista que muitas vezes não é o hegemônico, não é a opinião corrente: pode ser até mesmo o estranho, o desconhecido, o silenciado, o marginalizado, o excluído. Essa possibilidade de experimentar a sensação de estar no lugar do outro, desenvolver a capacidade de empatia, é a base de uma educação voltada para a promoção da cidadania.

Nesse sentido, pensando agora nos/as alunos/as do Ensino Fundamental II e a leitura de romances como **No Presente**, de Márcio El-Jaick, pode ao mesmo tempo ser agradável e proporcionar, tal como foi dito anteriormente, modificações no horizonte de compreensão da realidade, o que inclui, no caso desse romance e de tantas outras obras, uma abordagem sobre homoerotismo e homofobia que não se assenta nos pressupostos dos discursos dominantes, de base moralista e/ou religiosa

Ainda sobre homofobia, é importante salientar que o contato com o discurso do outro, proporcionado pela educação intercultural, possibilita um meio de desconstrução dos estereótipos fixados historicamente para separar, hierarquizar e

discriminar os sujeitos a partir da categorização da sexualidade²⁵ ou do grau de normatividade de gênero²⁶.

A sala de aula, então, pode se tornar um espaço para tal desconstrução e, para tanto, podemos recorrer também às diversas mídias, a muitas das quais se tem fácil acesso. É o caso dos vídeos **Não é por ser gay** (Castilho 2014) e **Não é por ser lésbica** (Castilho et al. 2014), publicados pelo canal Põe na Roda. Nesses, as características comumente atreladas às categorias “gay” e “lésbica” são problematizadas, com humor, de modo a desconstruir os estereótipos.

No primeiro vídeo, são elencados vários traços através dos quais homens considerados homossexuais seriam reconhecidos (estereótipos). Tais traços são postos em cheque a partir de cenas nas quais homens que se identificam como gays completam a frase “Não é por eu ser gay que eu necessariamente...”. Algumas das respostas são: “...me depilo”, “...tenho barriga tanquinho”, “...falo miando”, “...sou um desperdício”, “...só ouço Madonna” “...queria ter nascido mulher” “...só tenho amigos gays”, “...vou para o inferno”, “...não esteja num relacionamento estável”, “...não poderia construir uma família igual a sua”. O contraste entre o discurso enunciado e a imagem provoca, com efeitos de humor, uma ruptura nos limites das representações, alargando-as de modo a retirar o outro, o diferente, da condição de subalternidade a que socialmente foi recluso. Outro aspecto importante a ser destacado no vídeo é que os traços usados para formar os estereótipos não são simplesmente negados e sim a sua rigidez, o seu caráter generalizante. Em várias cenas, uma mesma característica é assumida por um indivíduo e negada por outro. Na imagem abaixo (figura 3), por exemplo, enquanto um responde que não é cabeleireiro o outro diz “mas eu sou”.

²⁵ Resumir o sujeito a uma categoria da sexualidade significa reduzir um ser humano, com toda a complexidade que lhe é característica, a um rótulo. Através dessa lógica perversa, por exemplo, o fato de alguém ser considerado “gay” suplantaria e definiria todas as características desse indivíduo, seja no âmbito emocional, comportamental ou social.

²⁶ A normatividade de gênero é a forma como socialmente os indivíduos são coagidos a se adequarem a padrões estabelecidos de masculinidade e feminilidade.



Figura 3

(Imagem capturada do vídeo “Não é por ser gay” [https://youtu.be/f5E5U_LO2c4])

No segundo vídeo, o mesmo processo de negação da uniformidade dos traços que formam os estereótipos é utilizado com mulheres que se identificam como lésbicas. Desse modo elas completam a frase “não é porque sou lésbica que eu...” com respostas como essas: “...não uso maquiagem”, “...não uso salto”, “...queira casar no segundo encontro”, “...saiba dirigir um caminhão”, “...só uso camisa xadrez”, “...sei trocar um pneu”, “...não seja motivo de orgulho pra minha família”, “...não possa ser mãe”, dentre outras.

Percebe-se que tanto o humor como a alternância entre temas mais prosaicos com outros de maior importância política aumentam as possibilidades de ambos os vídeos serem bem recebidos pelos/as alunos/as. Na imagem abaixo (figura 4), aparece uma família formada por duas mulheres e seu filho. A fala delas é a seguinte: “Não é por ser lésbica que mãe tenha que ser uma só. Podem ser duas”. Nesse sentido, vemos que os vídeos podem ser utilizados para discutir até mesmo o padrão de família heteronormativa e a impertinência de mantê-lo como base regulatória para os diversos outros arranjos familiares na atualidade.



Figura 4

(Imagem capturada do vídeo “Não é por ser lésbica” [<https://youtu.be/62VG4vGkbAU>])

É importante também destacar as possibilidades pedagógicas que a exibição de vídeos como esses podem proporcionar. Podemos planejar, por exemplo, uma atividade na qual cada aluno filmasse um pequeno depoimento sobre si mesmo, destacando alguma característica a partir da qual ele/a se sentisse diferenciado/a dos/as demais. Para isso, ele/a utilizaria a mesma estrutura de “Não é por ser gay” e “Não é por ser lésbica”: Não é por ser X que eu Y. O “X” pode ser tanto questões de gênero e sexualidade como qualquer outro aspecto (corporal, étnico-racial, religioso, linguístico, regional, dentre outros) que marque uma diferença. Depois seria pertinente juntar e editar os vídeos para posteriormente haver a exibição do vídeo finalizado na própria turma e, na sequência, estabelecer um debate sobre as características de cada um e como essas podem ser complementares. Os objetivos de tal atividade são i) levar cada aluno/a a perceber marcas da diferença em si mesmo/a; ii) refletir sobre os preconceitos que podem estar atrelados a essa e às demais marcas; iii) perceber como a diferença do outro pode enriquecer (e não impedir) a convivência entre eles/as.

3 O protagonismo do/a professor/a

Por fim, gostaria de destacar o papel fundamental do/a professor/a para a concretização dos projetos comprometidos com a educação intercultural. Tal participação requer inclusive que reflitamos sobre até que ponto as marcas da diferença foram percebidas e como reagimos (ou não) às mesmas, no decorrer de nossa história de vida, especialmente no convívio escolar, seja como alunos/as ou como professores/as. Também é necessário assumir um compromisso, até porque o/a professor/a pode temer que os estigmas sociais que pairam sobre esse outro – muitas vezes relegado, na própria escola, ao apagamento de sua imagem, ao silenciamento e à violência – sejam transferidos para si. Para Miskolci (2012: 62)

É compreensível que educadoras e educadores se vejam diante de uma demanda assustadora. Afinal, por que lhes cabe trazer a experiência desse Outro para o centro da sala? A resposta é tão simples quanto difícil: porque o medo e a vergonha do Outro também faz eco neles. Não é fácil lidar com o estigma e a abjeção, pois o que faz o Outro motivo de escárnio coletivo se transfere para quem ousa torná-lo visível, abrir-lhe espaço, deixá-lo falar.

Essa é, portanto, a primeira dificuldade a ser enfrentada, com coragem e senso de responsabilidade. Outras se somam: possível falta de apoio dos outros agentes que atuam na escola, provável falta de informações sobre o tema na formação desse/a professor/a, etc. O que não pode faltar é o comprometimento em contribuir para que a escola desempenhe seu papel de promover a dignidade humana, a sociabilidade, o senso ético e o conhecimento. Afinal, (re)conhecer o outro e seu direito à diferença é um grande exercício de descentramento, o que proporciona mudanças importantes.

Para muitos/as, as memórias escolares são povoadas por experiências de isolamento, intimidações, humilhações e diversas outras formas de violência. Nessas histórias, a intolerância e a condescendência têm rostos, as diferenças são estigmas gravados na pele ou ocupando o espaço reservado para a autoestima e o/a professor/a pode ter um papel tão pequeno que nem mesmo é lembrado. Contudo, novas narrativas de vida estão sendo construídas nesse momento, e é possível fazer algo tão importante que vai ajudar a mudar a ação de todos os personagens.

Referências

Borrillo, Daniel. 2010. Homofobia: história e crítica de um preconceito, Belo Horizonte, Autêntica.

Candau, Vera Maria. 2012. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos, *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 233-250.

Castilho, Pedro Henrique Mendes. 2014. *Não é por ser gay*, Canal põe na roda, https://youtu.be/f5E5U_LO2c4

Castilho, Pedro Henrique Mendes; Abe, Felipe; Sheep, Nelson. 2014. Não é por ser lésbica, Canal põe na roda, <https://youtu.be/62VG4vGkbAU>

El-Jaick, Márcio. 2008. *No presente*, São Paulo, GLS.

Fante, Cleo. 2005. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed Campinas, Verus.

Ferreira, Beatriz e Luz, Nanci Stancki da. 2009. Sexualidade e gênero na escola, *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*, Curitiba, UTFPR, p. 33-45.

Fleuri, Reinaldo Mathias. 2001. Desafios à educação intercultural no Brasil, *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, n. 16, p. 45-62.

Louro, Guacira Lopes. 2007. Pedagogias da sexualidade, *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, 2.ed., Belo Horizonte, Autêntica, p. 7-34.

Miskolci, Richard. 2012. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*, Belo Horizonte, Autêntica.

Teixeira, Cíntia Maria e Magnabosco, Maria Madalena. 2010. *Gênero e diversidade: formação de educadoras/es*, Belo Horizonte, Gutemberg.

Tortato, Cíntia de Sousa Batista. 2009. Questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil, *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*, Curitiba, UTFPR, p. 73-89.

Zigelli, Olga Regina Garcia e Grossi, Miriam Pillar. 2013. *Fuxico: uma maneira lúdica de contribuir para o aprendizado das questões de gênero, sexualidades e raça/etnia*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.

A MENINA DE CÁ:
Jogos Discursivos em *O PAPEL ROXO DA MAÇÃ*

Prof. Dr. José Wanderley Alves de SOUSA
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

A Literatura Infanto-Juvenil, atualmente, tem sido o alvo de educadores, sob os mais diversos enfoques. Esses estudos e práticas tornam tal literatura como instrumento de (re) elaboração e (re) afirmação de elementos da realidade através da fantasia que povoa o imaginário de crianças e adolescentes.

Sendo a linguagem a matéria prima do texto infanto-juvenil, nele se entrelaçam os fios dialógicos e ideológicos que dão vida ao discurso. Realismo, humor e fantasia são a tônica principal desta literatura que, como todos os outros gêneros, se constitui arte. Nessa teia interagem autor e leitor através das estratégias textuais. É o que nos confirma Evangelista (1996, p. 19):

O jogo das palavras, dos vazios, das segmentações, das associações, das metáforas, das intertextualidades, dos neologismos. Nessa viagem o escritor dá as cartas e o leitor entra, ou não, no jogo, a partir de suas possibilidades, desejos.

E porque “discurso é o efeito de sentido construído no processo de interlocução” (BRANDÃO, 1997), é preciso que a Literatura Infanto-Juvenil permita a interação entre autor e leitor numa tentativa constante de dar sentido ao texto e, por conseguinte, à vida.

Na perspectiva da literatura Infanto-Juvenil como possibilidade de desvelamento do lúdico e do lúcido, Marcos Bagno se debruça sobre o fazer literário

para nos contar em *O Papel Roxo da Maçã*, a estória de Rosinha – uma menina apaixonada pela leitura.

Este livro recebeu o Prêmio João de Barro 1989 e foi Altamente Recomendável pela Fundação Nacional de Literatura Infanto-Juvenil (FNLIJ), também no mesmo ano. Ressalte-se que a análise que aqui apresentamos apoia-se na quarta edição do livro em questão. Há uma edição mais recente (BAGNO, 1999), cujo texto foi ampliado, modificado, inclusive nas ilustrações, além de revisado conforme o Acordo Ortográfico em vigor. Esta nova edição apresenta mudanças significativas que merecem destaque numa outra análise que apresentaremos, *a posteriori*.

Em *O Papel Roxo da Maçã*, encontramos Rosinha, personagem principal da estória, uma criança que oscila entre o mundo real e o imaginário de uma cidade do interior goiano. Cheia de lirismo e de imaginação frenética, de forma poética e bem humorada, a estória dessa menina é a desmistificação do ato de ler como mera “decodificação dos signos linguísticos” (MARTINS, 1994).

Com admirável criatividade, Bagno dá a essa personagem o direito de ser plural e, para tanto, deixa fluir a narrativa recheada de poesia. Os recursos literários, a constelação de imagens, as ilustrações é todo um jogo de cumplicidade com as pretensões do autor: convencer o leitor-espectador dos prazeres que a leitura pode proporcionar, além de pintá-la como ponte para o cotejo e a transformação.

Na tentativa de desmistificar o texto infanto-juvenil como mera “puerilidade linguística”, este trabalho reflete sobre a construção do sujeito - leitor em *O Papel Roxo da Maçã*, de Marcos Bagno (1991). Diversas concepções de leitura afloram nesse livro, e a partir de escolhas linguísticas significativas, o leitor consegue desvelar as estratégias textuais que delimitam o trânsito do mundo ficcional ao mundo real num texto de Literatura Infanto-Juvenil.

Pelas lentes da Análise do Discurso, da Semiótica Discursiva, da Linguística Textual, como propõe Fiorin (2005), é possível efetivar-se a construção de sentidos do texto de Bagno, num jogo interlocutivo em que se presentificam autor – leitor - processo de produção, para provar que Literatura Infanto-Juvenil e Textualidade coexistem no espaço da interdiscursividade. Possibilita, pois, ao analista encontrar as marcas de textualidade presentes nos textos destinados ao seu público - alvo, para

lapidá-los, burilá-los com a determinação de ourives, de artífice da palavra, deseioso de assegurar à sua alma o brilho dos elementos não verbais e/ou linguísticos que garantam a coesão e coerência, fatores de textualidade indispensáveis para a construção de sentidos do texto.

A estória da Rosinha consegue de forma rica apresentar-nos a questão da leitura e do livro, visto que o tema da narrativa refere-se, sobretudo, à descoberta da leitura pela personagem principal, desde o seu universo de brincadeiras até o contato com o mundo dos livros por ela ouvidos e lidos.

A fantasia dá lugar à compreensão do mundo por Rosa e o papel roxo da maçã é o elo de ligação da menina com o que acontece ao seu redor. É a partir do primeiro encontro dela com o papel que vão se desnovelando os mistérios das histórias do seu cotidiano, como se Rosa fosse capaz de ler alguma coisa naquele papel roxo.

Poderíamos, pois, considerar este ato de Rosinha como LEITURA?

Ler é uma atividade dinâmica de compreensão do mundo, cuja ação possibilita contestação e criatividade. Há dessa forma, um imbricamento de forças, quando a leitura deixa de lado os objetivos meramente hedonistas para fazer com que o leitor se posicione frente ao mundo.

No caso de O Papel Roxo da Maçã, encontramos em Rosinha a síntese do leitor atento e criativo.

Então Rosinha pegou aquela coisa redonda coberta de papel roxo e ficou a olhar para ela assim durante muitos minutos, longos [...] Aí, sem saber por quê, Rosinha encostou a orelhinha no papel roxo como se estivesse ouvindo alguma coisa lá dentro. E parece que ouviu [...].
(BAGNO, 1991, p. 11-12)

É na perspectiva cognitivo-sociológica proposta por Martins (1994, p. 31), que se circunscreve a concepção de leitura praticada por Rosinha. Significa dizer que a LEITURA pode ser entendida: “Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos”.

O mundo de Rosinha é vasto e a leitura feita através do papel roxo é a forma que a menina encontra para viajar pelo mundo que a cerca e que extrapola os limites da Vila Boa de Goiás, num constante ato de conhecimento. Entretanto, num primeiro momento, a prática de leitura efetivada pela menina é vista como um “milagre”, um “ato divino”. Rosa cuja carga experiencial não abarcava, na visão dos pais, todo o universo adulto, é considerado como “santinha” por saber tanto, a partir de um simples contato auditivo com um papel de seda.

A ação da menina de encostar o papel da maçã junto ao ouvido evidencia tal órgão como via de contato de Rosa com um mundo desconhecido. O ouvido localiza-se na cabeça, que é o lugar de construção das ideias e abstrações todas. Elo de ligação com os fenômenos mítico-espírituais (“divinos”), o que explica o fato da menina, inicialmente, ter sido tomada como “uma santinha” por sua mãe: “Valei-me, minha Nossa Senhora da Abadia! Será que tenho uma santinha aqui dentro de casa”. (BAGNO, 1991, p. 15-16)

Interessante é observar que o apelo à fantasia e a possibilidade de alargamento de horizontes se reafirma quando a menina conhece o elemento LIVRO. A família de Rosinha é dada à leitura constante e este fato reforça o interesse da menina pelos livros, que se apresentam para ela como “caixinhas de surpresas”.

Cada uma daquelas caixinhas estranhas (vamos chamar assim) que o pai tirava do pacote fazia um barulho diferente: ora feliz, ora triste, ora risonho, ora suave [...] quando o pai terminou de guardar tudo, a estante ficou cheinha, cheia de barulhos também, como se uma banda de música inteira estivesse a tocar ali dentro de casa, no meio da sala, a todo vapor. (BAGNO, 1991, p. 18)

O encontro da menina com os livros apresenta novas possibilidades de leitura, um encontro com um mundo que não se constitui como um todo harmônico, onde as diferenças existem. Um mundo de espelhos onde se sobrepõem o pensamento, a sensibilidade, o sentimento e a intuição. O mundo da leitura... o mundo do leitor:

Rosinha tomou o livro da mão do pai, na mesma página: fazia um barulhinho seco, meio que triste, barulho que, afinal, só ela ouvia, já que parecia era mesmo uma fada ou santinha a Rosinha. Pôs o livro junto do ouvidinho esquerdo e depois disse ao pai: -Tadinha da cachorrinha, pai, ela morreu, e morreu sonhando [...]. (BAGNO, 1991, p. 19)

Essa relação leitura – fantasia - realidade, sobretudo pelo viés da literatura é teorizada por YUNES (1995, p. 189)

O mundo organizado se desorganiza, o mundo caótico ganha sentidos, o fantástico é experimentado, a história ganha condições de maravilhoso e o maravilhoso de verdade [...] A brutalidade da vida nordestina é mais autêntica em Vidas Secas do velho Graciliano Ramos, que em tratados de antropólogos, cientistas sociais ou geólogos. A literatura desrealiza e vivifica [...]. O leitor interagindo com o texto é coautor e sente perpassá-lo a condição de criador. O literário sem compromissos com a História, mostra seu avesso e as tramas do tecido (texto) aparente.

Rosinha, portanto, constitui-se no modelo ideal de leitor, aquele que experimenta todas as facetas, que faz interagir todos os níveis de leitura para a construção da sua maturidade, para fazer-se sujeito. Entendamos, então, a trama de formação desse leitor em O Papel Roxo da Maçã...

A princípio, Rosinha experimenta a doce sensação de ler o mundo, através dos olhos da criatividade, numa atividade prazerosa voltada, sobretudo, para o jogo e o brinquedo. Tal fato mostra uma primeira faceta da leitura:

LEITURA.....PRAZER (DESEJO)

O prazer pela leitura acentua-se mais na narrativa, quando do contato da menina com o papel da maçã, que consegue fazê-la extasiar-se com o mundo, através da fantasia. Essa forma de leitura é tipificada por Barthes (1988) como leitura

desejante e comporta a construção de dois sujeitos: o sujeito místico e o sujeito apaixonado.

Lembremos de que Rosinha, em princípio, foi considerada como “santinha” pelos pais. Aquela que conheceu, de “forma sobrenatural”, o mundo através do papel roxo, “só ela ouvia já que parecia era mesma uma fada ou santinha a Rosinha” (BAGNO,1991, p. 19). Aquela que “fazia de forma claramente expressa, da leitura um substituo da oração mental” (LIMA, 1995, p. 170), desenhando-se como sujeito místico.

O prazer pela leitura acentua-se quando Rosa descobre os livros. Assim de sujeito místico, a menina passa a sujeito apaixonado, propiciando “uma confirmação de que o sujeito-leitor é um sujeito totalmente determinado sob o registro do imaginário”. (LIMA, 1995, p. 170). É todo um jogo de emoções que se presentifica e se embaralha, quando a menina se entrega à leitura.

Afinal ver um livro era bem melhor que ouvir (...) E nem por isso deixava de fazer a gente sonhar, de imaginar um mundo de mil maravilhosas coisas, de pensar e repensar, de chorar e rir, de se arrepiar de medo ou de paixão... As palavras são encantadas e LER É A COISA MAIS DELICIOSA DA VIDA! [grifo nosso] Foi o que Rosinha descobriu. (BAGNO, 1991, p.46)

Aos olhos de Barthes (s.d, p. 81), o prazer da leitura se confirma quando o leitor transfere para o texto todas as suas experiências humano-existenciais: “Cada vez que tento ‘analisar’ um texto que me deu prazer, não é a minha ‘subjetividade’ que volto a encontrar, mas o meu ‘indivíduo’ [...] é meu corpo de fruição que volto a encontrar [...] meu sujeito histórico [...]”.

A figurativização do prazer da leitura é reforçada, ainda mais, pela constelação de imagens refletida na simbologia de O Papel Roxo da Maçã.

A simbologia, na perspectiva de Chevalier & Gheerbrandt (1982), utilizada para a construção da narrativa refere-se, sobretudo, ao desvelamento do sujeito frente ao mundo nos seus diversos planos: material, intelectual e espiritual. As próprias ações são representações simbólicas desse processo de descoberta dos planos de vida pelo

sujeito. O fato de a menina encostar o papel da maçã ao ouvido marca o seu contato com o plano intelectual e espiritual. O ouvido é a janela por onde transitam os sons do mundo, que entram em contato com os da alma. É também, pelo ouvido que trafegam as linguagens sensórias.

Outro símbolo que merece destaque é a maçã. Pela simbologia, esse fruto representa o desejo, a volúpia, o prazer. Reafirma-se, portanto, o prazer que a leitura do mundo propicia à Rosinha.

O papel de seda se constitui como figurativização da sensibilidade, da fragilidade. Invólucro que abriga o perfume da maçã.

Na perspectiva da Psicologia, a cor se liga, sobretudo, ao autoconhecimento. E na estória de Rosinha é figura significativa. O mundo imaginário da menina é colorido pelo roxo do papel da maçã. Ainda para a Psicologia, o roxo é a cor preferida pelas crianças em idade pré-escolar, porque representa a magia. O roxo é, portanto, a cor que simboliza o desejo da completude do sujeito, através da fantasia, da espiritualidade, da emocionalidade.

No Papel Roxo da Maçã, o prazer extrapola o seu limite e deixa de ser mero desejo, simulacro de sensações, para se transmutar em possibilidade de crescimento intelectual, de transformação.

Essa transgressão do mero hedonismo acentua-se, quando do contato de Rosinha com o papel roxo da maçã, que consegue fazê-la extrapolar os limites da sua terra e viajar para muito além da Vila Boa de Goiás, para encontrar novas pessoas, novas palavras. Porém, ao passo em que essas leituras se efetivam, surgem novos questionamentos para a menina, que sente a necessidade de conhecer (LER) mais. Temos, então, desenhada uma nova faceta da leitura:

LEITURA BUSCA DE INFORMAÇÕES

O texto surge para Rosinha como desafio intelectual: compreender o mundo que a cerca. Essa necessidade de interação da menina com o mundo sugere o seu envolvimento com outros personagens, além do pai e da mãe: a vendedora da maçã, a mulher velha e chata, o gato Romário, as tantas amigas, a professora. É o processo de comunicação de Rosinha com o mundo que se estabelece. É o ato de ler que se efetiva.

É essa roda de sujeitos com suas experiências que ajuda Rosa a se constituir como sujeito. O sujeito definido por SILVA (1985, p. 65): “Existo e ganho a minha individualidade na medida em que desvelo e vivencio o plexo de significados, atribuído ao meu mundo, pelos outros e por mim”.

E Rosinha se fez leitora...

Rosa (...) ouviu aquela palavra viajar, folheou as páginas da memória sua, memóriaszinha ainda pouco cheia, e nada descobriu. Mas deixou lá a palavrinha, devidamente anotada, para futuras averiguações [...] Rosa não resistiu: - Pai, o que é tudo isso, essas coisas que você colocou aí, no móvel? E o pai tranquilo: - Livros, minha flor, são livros que o pai trouxe de viagem. ‘livros, é? Que engraçado!’, pensou Rosinha, e quis: - Pai, os livros: a gente faz o quê com eles? - A gente lê, Rosinha, a gente lê os livros. (BAGNO, 1991, p.10; 18;19)

A partir de tais alusões fica traçado o caminho de Rosinha, da leitura do papel roxo para a leitura dos livros, que pressupõe uma instituição: a escola. A função desta é evidenciada na narrativa como instituição responsável pelo processo ensino-aprendizagem, partindo da alfabetização, do conhecimento das letras, sílabas, palavras, para o entendimento do texto... do mundo: “Pois então, são letras: as letras juntas são palavras e, quando a gente vai à escola, a gente aprende a ler: estas formiguinhas contam a história para a gente”. (BAGNO, 1991, p. 19)

Com o acesso à escola, inicia-se um novo estágio na vida de Rosinha: a fase da descoberta do nome de novas coisas, de novas histórias. Este período assinala também, uma fase difícil para a menina em que, a princípio, parece ter desaparecido a fantasia das estórias contadas pelo seu papel de maçã, pelas caixas de remédio, caixas de sapatos, papel de pão, papel de bombom, brinquedos seus e de suas amigas. Esse instante caracteriza o momento solitário da descoberta da leitura do texto escrito:

“Manhê... já não sei ouvir o barulhinho dos livros do pai... nem do papel roxo da maçã! – e começou a chorar, mansinho, um chorinho agudo e fino, um barulho de passarinho molhado, tico-tico tristezinho”. (BAGNO, 1991, p. 42)

O chamamento da mãe por Rosinha, como um pedido de socorro, o contato com os livros do pai, o aprendizado das letras ensinadas pela professora pressupõem a inserção de personagens na cena de iniciação à leitura. E aos olhos dos estudiosos da Pedagogia da Leitura, esses indivíduos (personagens), como na ficção, têm papel fundamental na realidade da aprendizagem formal. É o que nos reafirma Yunes (1995, p. 190)

A iniciação à leitura para os que ainda dela conseguem se lembrar, tem um viés de aventura que atrai e amedronta, seduz e ameaça. No balanço desta ambivalência, a relação afetiva, boa ou má, pode imprimir contornos duradouros à experiência de ler.

Essa relação afetiva necessária na construção de um leitor efetivo é o que denominamos de mediação. À luz de Sousa (1997), mediação pressupõe diálogo. Significa dizer que é o modo de interagir com o mundo (sujeito e objetos) que vai possibilitar o desenvolvimento independente do ser social. O que é fundamental numa relação mediadora é a convivência que requer, sobretudo, diálogo.

No caso de Rosinha a experiência se apresenta como positiva, porque apesar da inquietude inicial, o ato de ler se descortina para ela como uma porta aberta para um mundo de transformações, através da palavra lida... escrita.

Sob esse enfoque, entendemos que as trocas informacionais através do diálogo, possibilitam a efetivação do ato de aprender. Assim, a aprendizagem nunca será na totalidade um ato individual. No espaço da educação coexistem, simultaneamente, educador e educando, vistos como sujeitos cognoscentes, apesar de serem diferentes. SOUSA (1997)

Rosinha põe fim ao seu conflito, não mais ouvindo, mas lendo os livros... a imensidão dos livros que o decifrar da palavra escrita podia oferecer-lhe: “Afim ver

um livro era bem melhor que ouvir, não dava dor de cabeça, tudo era bem arranjadinho, não havia confusão, e a gente, se esquecesse de alguma coisa podia voltar atrás e ler de novo. E nem por isso deixava de fazer a gente sonhar (...)” (BAGNO, 1991, p. 44)

Nesse estágio de amadurecimento intelectual, revela-se para Rosinha uma outra faceta da leitura, que favorece a possibilidade de questionar, pensar e repensar as histórias lidas nos livros, ou seja:

LEITURA.....ESTUDO DO TEXTO

(Compreensão, Análise, Interpretação)

No tocante à aprendizagem formal da leitura, este é o ápice na formação do leitor: o momento em que dando asas à imaginação, o indivíduo consegue entender que no mistério do texto oculta-se o seu próprio mistério, emaranhado nas entrelinhas, nas suas memórias de leituras. E YUNES (1995, p. 193), define melhor esse modelo de leitura chamando-o de INTER(PRET)AÇÃO:

As memórias de leitura e de vida, as intertextualidades, a dubiedade de suas intenções, pelo menos, das intenções do autor, as marcas do texto, a perspectiva comunicativa entre sujeitos, recuperam a dimensão humana e colocam a interpretação num processo permanentemente descentralizado. Isto não equivale ao vale-tudo dos ‘achismos’, pois referências contextuais integram o universo do discurso e são indícios que o leitor recolhe ou não, e arranja segundo seus próprios desejos e intenções.

Em O Papel Roxo da Maçã conseguimos (re) desenhar as marcas de memória, (inter) subjetividade, inter(pret)ação, fruição, intertextualidade e escrita que constituem a concepção de leitura polissêmica. (ORLANDI, 1988). Entendida sob esse ângulo, a leitura se constitui como momento de produção de sentidos do texto, onde sujeitos e sentidos coexistem no mesmo espaço interdiscursivo.

Ao (re) construirmos as memórias de leituras de Rosinha percorremos a trajetória do não-leitor ao leitor da palavra escrita, que toma como base para o seu crescimento intelectual (saber institucionalizado), a sua experiência enquanto leitora do mundo. Confirma-se assim, a teoria de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (FREIRE, 1992).

O caráter polifônico de *O Papel Roxo da Maçã* é enxergado por toda a narrativa. São muitas vozes enunciativas que constroem a estória de Rosinha. Sob esta multiplicidade dialógica da enunciação, Lima (2012, p.10) destaca que:

[...] é possível ainda distinguir outra instância da enunciação, a dos interlocutores e interlocutários. Esses são personagens que estão atuando na narrativa e para os quais, eventualmente o narrador concede o direito de falar. Assim sendo, o emprego de um interlocutor é um recurso, uma estratégia, e não devemos nos esquecer que mesmo aí quem continua falando é o narrador, que escolheu cada palavra do seu personagem.

No caso da narrativa em análise, primeiro destaca-se a fala de Riobaldo, personagem de *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa, que é amigo do narrador: “E como dizia o meu amigo *Riobaldo Tatarana*: O senhor vá ver, em Goiás, como no mundo cabe mundo” (BAGNO, 1991, p. 8)

Depois, no conceito de LETRA que Rosinha constrói para si, como “formiguinhas pretas” (BAGNO, 1991, p. 19), que se assemelha ao de TARZAN, personagem de Burroughs apud Martins (1994, p. 14): “[...] O que mais o intrigava eram as figurinhas desenhadas embaixo das imagens, e que provavelmente deveriam ser insetos desconhecidos [...]”.

A figura da menina-leitora parece espelhar-se em trechos do relato autobiográfico de Sartre apud Martins (1994, p. 15-16):

Apossei-me de um livro [...] fiz de conta que estava lendo [...] Surpreenderam-me [...] gritaram admirados e decidiram que era tempo de me ensinar o alfabeto [...] Deixavam-me vagabundear pela

biblioteca e eu dava assalto à sabedoria humana. Foi ela que me fez [...] a biblioteca era o mundo colhido num espelho [...] Eu me lançava a incríveis aventuras.

Relembremos que o primeiro contato de Rosinha com os livros aconteceu na biblioteca particular do pai da garota. (BAGNO, 1991, p. 16 – 20)

Por vezes também, temos a impressão de estar lendo na história de Rosinha, as memórias de leitura de Freire (1992, p. 12 – 16):

Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos [...] já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, jamais significou uma ruptura com a 'leitura' do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da "palavramundo".

Mas, o entrecruzamento da história da menina com a de outros sujeitos não para por aí. O nome das amigas da garota ou se referem à autoras renomadas ou são homônimos de personagens consagrados na Literatura Brasileira: "Lígia, Clarice, Cecília, Florbela, Henriqueta, Nélide, Sofia, Julieta, Virgínia, Gabriela, Zélia, Cristina, Raquel, Diná, Emília... todas elas, gente". [...] Ainda mais, "a ESCOLONA (...) ficava depois da casa da Vó Cora Coralina". (BAGNO, 1991. 22; 28)

A narrativa prossegue dialogando com outros textos.

Na página 19, Rosinha "escuta" num livro do pai a morte da cachorra Baleia, personagem de *Vidas Secas*, livro de Graciliano Ramos.

Ainda mais, a estória de Rosa é recheada de poemas criados pelo próprio autor (autotextualidade), que delega voz aos personagens e objetos das brincadeiras (BAGNO, 1991, p. 22-26).

Na página 27 do livro, o autor cita literalmente (intertextualidade) um trecho do poema *Canção*, de Cecília Meireles:

Pus o meu sonho num navio
e o navio em cima do mar;
- depois, abri o mar com as mãos,
para o meu sonho naufragar

Minhas mãos ainda estão molhadas
do azul das ondas entreabertas,
e a cor que escorre de meus dedos
colore as areias desertas.

O vento vem vindo de longe,
a noite se curva de frio;
debaixo da água vai morrendo
meu sonho, dentro de um navio [...]

Na página 38 enxergamos outra faceta da leitura, descoberta por Rosinha, através de Stela sua amiga: a escrita

LEITURA.....PRETEXTO

(ESCRITA de outros textos – MEMÓRIA)

Num outro autotexto, a escrita se configura como filtro e elemento de registro da memória:

Cabeça, cabeça minha,
que de lembrar não se cansa,
guarda bem por toda a vida
minha vida de criança...
Eu vou escrever dez livros,
ou talvez escreva trinta,
ou então quem sabe mil,
desde que não falte tinta [...] (BAGNO, 1991, p.38)

O autotexto discute, ainda, O fazer literário. A linguagem explicando a própria linguagem. É a metalinguagem que se efetiva:

[...] vê bem cabeça de vento:
aquilo que se perder
eu mesma pego e invento.
Se contar tudo com jeito
me livro do esquecimento,
vou eu mesma acreditar
no meu próprio fingimento. [...] (BAGNO, 1991, p.38)

Num relance, parece que nesses versos, estamos lendo versos de Fernando Pessoa, do seu poema Autobiografia:

O poeta é um fingidor
finge tão completamente
que chega a fingir
que é dor,
a dor que deveras sente [...]

Ao se fazer leitora, Rosinha recebe um livro escolhido por sua Mãe, para ler por inteiro. A leitura dura do Natal até o Carnaval, período que coincide com as férias escolares, portanto não é obrigatoriedade da escola. O livro escolhido foi A menina de lá, de Guimarães ROSA.

Nessa cena intertextual, circunscreve-se a circularidade da narrativa de Bagno: A menina tem nome de escritor – ROSA; é chamada pelo diminutivo ROSINHA, que sonoramente parece com NHINHINHA, personagem roseana; a idade cronológica das duas meninas se aproxima: a primeira com cinco anos e a segunda com quase quatro; Rosa e Nhinhinha têm o hábito de criar estórias; as duas são consideradas “santas”, por causa da imaginação fértil que cada uma tem; o pai e a mãe têm presença marcante nas duas narrativas; os narradores estão bem próximos das personagens principais, conversam com elas, são atores que criam as duas estórias, dando-lhes efeitos de sentidos.

A figurativização espacial também se assemelha:

Onde fosse que ela morava: já não me lembro bem. Sei que era no fim - de - mundo de um mundo sem fim chamado Goiás. (BAGNO, 1991, p. 7)

Sua casa ficava para trás da Serra de Mim, quase no meio do brejo de água limpa, lugar chamado O Temor - de - Deus. (ROSA, 1994, p. 401)

Essa semelhança se acentua através dos semas serra e mundo, sugerindo para Rosinha a amplidão da noção de leitura e para Nhinhinha a dimensão dos planos material: vida e espiritual: morte.

Outros conjuntos sêmicos das duas narrativas se aproximam para destacar o efeito mítico - espiritual que as narrativas sugerem: padre, bispo, terço, rezou, Deus, Santa Terezinha do Menino Jesus, Nossa Senhora da Abadia, feitiço, convento, fada, Providência, Santa Nhinhinha, santinha, religiosa, milagrosinha.

No que se refere à linguagem, é possível percebermos em O Papel Roxo da Maçã, laivos da linguagem roseana: inovadora, criadora e paradoxal. Um emaranhado de diminutivos, adjetivos e neologismos, que dão vida ao texto, num ritmo cadenciado, onomatopaico.

Tecendo as últimas considerações acerca da trajetória de construção do sujeito-leitor em O Papel Roxo da Maçã, assinalamos que, de forma lúdica, porém lúcida, Bagno nos apresenta a leitura como prática produzida socialmente. Rosinha é o retrato do leitor ideal, cujas relações com o meio, as ações por ela empreendidas, os saberes buscados, a fantasia e criatividade que envolvem a sua história, fazem-nos enxergar o ato de ler como possibilidade de transformação, que se processa a partir das relações individuais e coletivas, na família, na escola, na comunidade... na vida.

QUANDO EU CRESCER...

Nessa leitura, ainda superficial, pretendemos indicar que a fronteira entre a adjetivação “infanto-juvenil” e “adulta”, no caso da Literatura deve ser determinada pelo seu público-leitor e não por imposições adultocêntricas, que desprezam a fantasia, a imaginação, o lirismo, tão necessários à completude da obra literária, conforme atesta Gregolin Filho (2009, p.51), ao dizer que:

Na construção da identidade cultural de um povo, a literatura ocupa lugar de destaque, pois oferece os universos de relações produzidos na história, ou seja, desde os espaços ocupados e de que maneira esses espaços se ocuparam até as transformações nas relações sociais e os símbolos produzidos na e por essa sociedade.

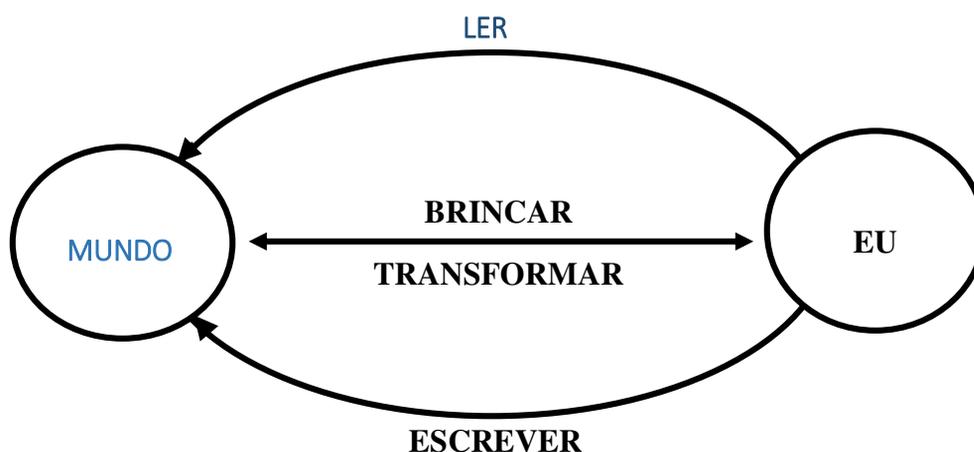
Ainda mais, através de procedimentos discursivos, pudemos (re) construir a trajetória de formação do sujeito-leitor, nas suas etapas diversas e entender que a leitura extrapola os limites da decodificação do código escrito e num jogo interdiscursivo se apropria de elementos do ritual enunciativo para construir a identidade do sujeito-leitor, no caso do universo infantil, não apenas no plano ficcional, mas como personagem do mundo real.

O nosso propósito foi confirmado quando entendemos que as histórias de leituras dos indivíduos devem comportar duas faces: a da leitura do mundo e a da leitura da palavra, e que ambas devem, simultaneamente, servir como instrumento de filtro e registro da história e memória de cada sujeito social.

A leitura deve, pois, fazer com que entendamos que:

[...][na e da ebulição de reflexões, aquisição, intercâmbio, produção e checagem de conhecimentos, vão se desenhando outras maneiras de ser, de ver, de atuar sobre a realidade, as quais por seu turno, levantam novas questões e derrubam postulações, resquícios de certezas. Leituras enfim. (MARTINS, 1989, p. 162)

A leitura, enfim, deve estabelecer um sincretismo de atividades que não podem acontecer de forma esfacelada, sob pena de deformar ao invés de formar a cidadania tão almejada. Buscar-se-á, pois, o diálogo de:



Em O Papel Roxo da Maçã, descobrimos que na incompletude de Rosinha se oculta o modelo ideal de leitor: aquele que quer ler as palavras... Ler a vida... Ler mais... Ler sempre.

Referências

BAGNO, M. O Papel Roxo da Maçã. Ilustrações: Cláudio Martins. 4 ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991 (Coleção Momentos).

_____. O Papel Roxo da Maçã. Ilustrações: Sérgio Ramos. 9 ed. Curitiba: Positivo, 2009 (Coleção De fio a pavio).

BARTHES, R. Da Leitura In: O rumor da língua. Trad. Mário Laranjeira. Prefácio: Leila Perrone – Moisés. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____ O Prazer do texto. Trad. J. Guinsburg. [s.l.]: Perspectiva, [s.d.].

BRANDÃO, H. H. N. Introdução à Análise do Discurso. 6 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. (Série Pesquisas).

CHEVALIER, J. & GHEERBRANDT, A. Dicionário de Símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

EVANGELISTA A. A. M. Literatura Infantil e Textualidade. Intermédio: Cadernos CEALE, Belo Horizonte, NG. v. 2, p. 9 – 27, maio 1996.

FIORIN, J. L. Elementos de Análise do Discurso. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1992.

GREGOLIN FILHO, J. N. Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

LIMA, A. de O. Semiótica Discursiva: uma introdução para bibliistas. Âncora: Revista Brasileira de Estudos em Religião, v.8, ano 7, out. 2012. Disponível em www.revistaancora.com.br. Acesso em 15 de maio de 2015.

LIMA, R. O lugar onde a estrutura se descontrola. Revista Letras, Curitiba, PR, n. 44, , 1995.

MARTINS, M. H. Crônica de uma utopia: Leitura e literatura infantil em trânsito. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____ O que é Leitura. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Primeiros Passos, 74).

ORLANDI, E. P. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez: Editora da UNICAMP, 1988.

ROSA, G. Ficção Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1994. v. 2.

SOUSA, J. W. A. de. Leitura e Escrita: olhares sobre a mediação. João Pessoa: UFPB, 1997. (Dissertação, Mestrado em Biblioteconomia).

YUNES, E. Pelo Averso: A leitura e o leitor. Revista Letras, Curitiba, PR, n. 44, p. 185-196, 1995

O DISCURSO DIGITAL NO TWITTER

Prof. Ms. Hercílio de MEDEIROS
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Introdução

Atualmente, o mundo tem vivido boa parte de suas relações pessoais e profissionais, através do meio digital. Utilizando-se de ferramentas como e-mails, chats, blogs, Orkut, Facebook, Twitter, entre outras possibilidades de comunicação escrita mediadas pelo meio digital.

O presente trabalho concentra-se na análise das formas escritas que são produzidas e transitam através da ferramenta de comunicação digital Twitter. O Twitter configura-se como uma plataforma de microblog, onde os usuários se comunicam através de mensagens curtas de até 140 caracteres. Desta forma, os usuários precisam utilizar-se de recursos como abreviações, contrações, emoticons, entre outros, para passar o máximo de informação com um mínimo de caracteres, tais mensagens são intituladas tweets.

Este trabalho debruça-se na discussão acerca dos discursos que ocorrem no meio digital através da ferramenta on-line Twitter, buscando contextualizar como se dá a interação no Twitter através das especificidades que o meio proporciona para a produção do discurso. Apresenta também como são propostos e quais são os mecanismos utilizados pelos usuários do Twitter para obter uma interação de qualidade.

O Discurso no Twitter

O discurso é inexistente sem a língua e a língua, como código ou sistema de signos, não existe sem o discurso. O discurso é obra e ação verbal, e a língua, de uma forma geral, torna-se individual no discurso. Baseando-se neste pressuposto, nos interessa aqui apresentar algumas definições do discurso para inserir a que melhor se adapta às que ocorrem no Twitter, que é nosso objeto de análise. Para iniciarmos, detemo-nos em Santaella (2003, p.24), para quem “as mídias são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e pelos quais transitam”. Sendo assim, independente do meio (verbal, escrito, virtual, entre outros) onde ocorra o discurso, o importante é a comunicação que ocorre neste espaço, posto que na era digital, os sujeitos alfabetizados são potenciais produtores de informação neste novo meio.

Nesta perspectiva, no mundo digital surge uma grande multiplicidade de mudanças que não correspondem à simples somatória ou resultado das linguagens usadas anteriormente, mas de uma nova narrativa, que vale-se das outras, mas as modifica profundamente, sobretudo acrescentando a participação interacional do leitor. Portanto, neste novo meio, conforme as limitações e probabilidades disponíveis, a linguagem vai se ajustando continuamente para adaptar-se às novas necessidades comunicativas que se originam na demanda.

Desta forma, a era digital amplia imensamente as possibilidades de relacionamento e comunicação, proporcionando o surgimento não só de novos discursos, mas também de novos gêneros textuais. Nos meios da era digital que correspondem aos espaços de construção e trânsito dos discursos, através dos novos suportes, encontram-se os aplicativos da Web 2.0, onde é possível aos usuários interagirem e produzirem conteúdo. No Twitter, “novas linguagens” são geradas. Nesta conjuntura, já não se trata de só um enunciador, mas de enunciadores que contribuem e lançam novas linguagens e discursos.

Pêcheux (1997:82) elabora a ideia de que o discurso não é necessariamente uma transmissão de informação entre os interlocutores, mas que consiste na produção de “efeitos de sentidos” entre eles. No Twitter, o que acontece é que, constantemente, se abriga uma acentuação de ideias e visões pessoais, porém, tal situação não é

satisfatória para que ocorra uma popularização dos discursos. É necessário que as ideias circulem para que haja compartilhamentos dos efeitos de sentido.

Igualmente como menciona Foucault (1970), é importante ter em conta que qualquer ideia expressada, independente do meio, constitui um acontecimento discursivo, uma prática social. Foucault (1969:57) define os discursos como “conjuntos de acontecimentos discursivos”, sendo assim a unidade fundamental de um discurso é um enunciado. Neste sentido, deve-se observar que o sujeito em Foucault é o “da ordem do discurso” – o sujeito ocupa lugar enquanto enunciador, ou seja, fundamenta-se “em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (1970:109).

Para Foucault, tudo é prática e está imerso em encadeamentos de poder e saber que se envolvem reciprocamente, isto é, enunciados e visibilidades, textos e instituições. Porém a concepção de ocorrência discursiva abarca o momento da estruturação do sujeito, desprezando os aspectos enunciativos envolvidos. Neste momento, o enunciado transgredir a estrutura vigente e institui um novo desenvolvimento discursivo.

Portanto, deve-se levar em consideração que o discurso configura-se como uma produção social, observando-se a exterioridade como constitutiva. O sujeito, desta forma, abandona o papel central e de origem do discurso e passa a ser compreendido como uma composição polifônica, espaço de significação constituído histórica e multiplamente.

Contudo, um discurso só se executa na interação entre os usuários sendo em situações reais ou virtuais. Neste sentido, a era digital proporcionou uma forma nova de contato, com circunstâncias novas de produção originando novas linguagens e discursos distintos. Sendo assim, é de suma importância levar em consideração onde é que o sujeito enuncia o discurso, qual sua finalidade no ato da enunciação e em que circunstância este discurso foi efetuado.

Segundo Orlandi (1999, p. 42-43),

[...] o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições

ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Levando-se em consideração os usuários nativos digitais – que, segundo Mattar (2010), são os “jovens que incorporaram os recursos e as mídias digitais em seu cotidiano de tal forma que sequer os percebem como tecnologia” – e imigrantes digitais – aqueles que, segundo Prensky (2001), costumam ter pouca empatia por estas novas habilidades, as quais os nativos adquiriram e aperfeiçoaram através de exposição diária de interação e prática –, os primeiros usuários possuem uma maior facilidade de utilizar-se das situações virtuais para proferirem seus discursos, enquanto que os imigrantes possuem maior dificuldade para utilizar-se dos meios virtuais. Porém isto não afeta diretamente as situações reais onde o discurso é proferido.

Devido principalmente à aceitação das tecnologias da era digital, os nativos digitais se encontram em maiores condições de ordenar e produzir discursos inteligíveis em meios virtuais como o Twitter. Levando, assim, os discursos das situações reais para o espaço virtual, sem perda de sua qualidade inteligível, proporcionando assim um processo de interação entre outros nativos que acompanham os discursos produzidos através do Twitter.

Pêcheux (1969) expõe que o discurso é definido “como efeito de sentido entre interlocutores”, tal efeito resvala entre distintas posições-sujeito, segundo distintas circunstâncias de produção. Efeitos de sentido são as distintas acepções viáveis que um enunciado similar pode assumir, conciliando com a composição discursiva na qual é produzido e reproduzido o discurso.

Quando ocorre a produção de discursos através do Twitter e a interação entre os indivíduos que se relacionam através deste aplicativo da web 2.0, os indivíduos que produzem discursos no Twitter tornam-se não apenas enunciadore da palavra, no entanto, enunciadore que contribuem para a formação de novas linguagens e novos discursos.

Discurso no Espaço Virtual

Como dito, a era digital oferece novas possibilidades no processo de produção de discursos, sendo necessário adaptar-se a realidade atual. Esta nova realidade pode ser denominada de discurso virtual (pelo espaço onde se produz) ou eletrônico (devido ao meio que o proporciona).

Calsamiglia Blancafort e Tusón Valls (1999, p. 15) afirmam que:

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social.

Nesta acepção, os textos escritos que circulam na internet, podem ser considerados discursos pois são textos que funcionam em contextos sociais específicos. Coincidindo com os pontos apresentados pelos autores citados acima, também Van Dijk (2000) considera próprio do discurso uma ação que se realiza em um contexto social, cujos participantes são membros de diferentes grupos sociais que refletem relações de poder e de ideologias.

Desta forma, tratar de discurso é ingressar ao mundo das relações sociais, das identidades e como se expressam diferentes grupos socioculturais em tempos e lugares determinados.

O hipertexto

Os textos na internet correspondem a uma forma diferente de discurso, o hipertexto, que é não linear, multimodal e interativo, conforme propõe a web 2.0. Tratando-se de hipertexto, o termo é anterior à criação da web e conforme Nielsen (1995), foi cunhado por Ted Nelson em 1965, através do projeto Xanadu, que teve a proposta de ser um sistema para manusear textos e permitia que os autores pudessem

revisar, comparar e corrigir seus trabalhos com facilidade. Posteriormente, Ted Nelson publicou em seu livro *Literary Machines* a ideia de “leitura não sequencial” como característica principal do hipertexto, já que esta leitura permite diferentes acessos ao texto e amplas possibilidades de leitura. Mas só com o advento da tecnologia, especificamente da internet, que o conceito reapareceu e se converteu no eixo da coleção de textos que contém na World Wide Web.

Porém, o conceito de hipertextualidade já se aplicava aos textos impressos, através de referências, citações, notas de rodapé, imagens, tabelas, entre outros. Deste modo, apesar do termo estabelecido por Nelson (1981) se referir a um formato eletrônico, iniciou-se de uma proposta mais antiga e não tecnológica, que, para Levy (1996), representa uma escrita totalmente diferente da que havia sido proposta na ideia original.

As principais características do hipertexto são sua falta de linearidade, permitindo aos usuários percorrerem o documento de diferentes formas, propiciando que o usuário evite a leitura do que não interessa e só se atenha à informação que necessita, é extremamente interativo, uma vez que permite a cada usuário selecionar os temas de seu interesse, principalmente nas propostas da web 2.0 em diante. O usuário autor também usufrui das possibilidades do hipertexto, sendo possível oferecer mais informações relacionadas às suas ideias principais e, ao mesmo tempo permitindo que o usuário leitor possa ler, co-escrever e compreender a informação de forma mais eficiente. Porém, devido a esta liberdade de leitura, se o usuário não tiver destreza para a sua leitura poderá se desorientar ainda mais, se levarmos em consideração um texto impresso convencional.

Para Landow (1995, p. 83):

Os vínculos eletrônicos dispersam o texto em outros conteúdos, para formar dentro e fora conexões intra e extra textuais entre seus elementos, as imagens e a música, todas elas se tornam equivalentes e próximas dos textos entre si, ao mesmo tempo que desfocam-se de seus limites.

Outra importante característica para se destacar é que neste ambiente reflexivo, pode-se conectar entre si tanto passagens de texto verbal como textos não verbais, já que o hipertexto pode conter elementos visuais que não existem no texto escrito.

Landow (1995, p.62) comenta a respeito do cursor do mouse que constitui um “elemento gráfico intermitente, que representa a presença do leitor-escritor no texto”. E isto é possível porque o hipertexto é multimodal pois é formado por elementos verbais e não verbais conectados entre si, oferecendo distintas opções ao leitor e permitindo uma leitura não linear, e pelo contrário bem multilinear. Embora esta falta de linearidade não seja aleatória, não implica desordem ou ausência de coerência e coesão. A natureza do hipertexto reside no caráter descentralizado e implica que o leitor deve realizar diferentes escolhas, enquanto que a disposição das páginas não segue uma ordem fixa e os links ou hiperlinks, possuem um número praticamente ilimitado de possibilidades que conduzem a outras páginas, sem que nenhuma destas seja a primeira ou a última. A metáfora de navegar na internet, representa o percurso através de um oceano de páginas que pode nos conduzir a diferentes “regiões”.

Conforme dito anteriormente, apesar do conceito de hipertexto ser novo, sua utilização é anterior à Era Digital. Nesta perspectiva, é necessário analisar a distinção entre os textos impressos e os textos digitais que são compostos de imagens, sons, animações ou hiperlinks, e neste caso, como se trata de hipertextos, não podem ser analisados da mesma forma que um texto convencional, principalmente devido ao processo de leitura interativa e não linear.

Para os pesquisadores discursivos, o hipertexto é um tipo de intertexto. Para Maingueneau (1997), a intertextualidade presume a presença de um texto dentro de outro texto ou metatextualidade, que se refere à relação de comentário de um texto em outro. Assim, a hipertextualidade é a ação por meio de qual um texto (denominado hipotexto) se incorpora em outro anterior (denominado hipertexto) sem que seja comentário. Destarte, o conceito de hipertextualidade se relaciona com o de intertextualidade na medida em que cada texto faz menção ou se refere a outros textos.

No discurso virtual é bastante presente a noção de hipertextualidade, que remete às operações da mente humana onde todas as informações encontram-se

organizadas de forma “caótica” ou “desorganizada”, já que há muitas informações na mente onde uma informação traz à tona outra que aparentemente está organizada, porém, ao mesmo tempo, é perceptível como é desorganizado o processo de acesso a essas informações na mente.

O hipertexto possui uma série de características, tais como uma enorme quantidade de informação com distintas possibilidades de formação de sentido, onde esta organização não se constrói linearmente e sua construção faz com que o autor e o leitor troquem de papéis continuamente, já que cada indivíduo poderá realizar uma leitura distinta a que o autor do conteúdo propôs.

Através do hipertexto e do meio digital é possível uma maior exploração em relação ao impresso e ao meio real, já que no impresso há limites estabelecidos pelas normas de publicação, ainda que existam imagens para ilustrar os discursos produzidos neste meio. Porém no meio digital há uma homogeneidade visual entre textos, imagens, sons e vídeos, posto que neste meio há características e usos distintos em relação ao meio real.

Barthes (2002) expõe que os conteúdos como imagens, sons e vídeos, formam significados, porém nunca de uma maneira autônoma, todo o sistema está mesclado, o mundo dos significados não é outro que o da linguagem.

Desta forma, convém explicitar as principais vantagens do discurso virtual, que correspondem ao usuário poder realizar alterações impossíveis de se realizarem no discurso impresso, além de superar as limitações espaciais e temporais, podendo-se utilizar o hipertexto para agregar mais informações referentes a temática que está sendo discursada, mas também pode-se utilizar de imagens para proporcionar uma maior compreensão do que se pretende expor.

Note-se que, devemos também expor algumas desvantagens do discurso virtual, tais como o valor dos discursos escritos é perdido, não podendo conhecer o assunto do discurso pessoalmente, e gerando fragilidade nos direitos do autor e enfim o discurso pode ser utilizado contra si mesmo, configurando-se assim como um discurso de maior risco em relação discurso convencional.

Twitter como gênero discursivo

Até agora, viemos dizendo que, como discurso da Internet, o Twitter é interativo, multimodal e aberto. Falta ainda situar sua especificidade dentro do conjunto formado pelos distintos textos existentes na web 2.0. Mas, primeiro, vamos ver o que é um gênero.

Segundo Figueras e Santiago (2000, § 4.1)

Un género está integrado por todos aquellos textos que comparten una serie de rasgos tanto de forma (utilizan formas lingüísticas comunes, con una estructura estereotipada), como de contenido y que, además – y esto es lo más importante – se emplean convencionalmente en las mismas situaciones comunicativas.

Por outro lado, seguindo a proposta de Dimtter (1985) para a classificação de gêneros ou classes textuais, as principais categorias que temos são as seguintes:

- Forma – Esta é a categoria que representa a estrutura do texto. Por exemplo, em uma receita, por ser um tipo de texto instrucional, as orações são construídas no imperativo ou infinitivo; e em um discurso eleitoral, por seu caráter fortemente apelativo, se utiliza abundantemente os recursos que se referem ao destinatário (uso da segunda pessoa, vocativos, apelativos, entre outros.).
- Situação comunicativa – Leva-se em conta tanto os participantes como a situação espaço-temporal em que se origina o discurso. Por exemplo, um discurso eleitoral que se dirige a muitos ao mesmo tempo, entretanto uma receita pode ser para um ou para muitos ao mesmo tempo e lugar ou não.
- Função – Se refere à finalidade com que o texto se produz. Por exemplo, uma receita fornece informações para ingredientes culinários, enquanto que um discurso eleitoral, por seu caráter apelativo, busca mobilizar o auditório para uma certa ação, como votar em um determinado candidato ou partido.
- Conteúdo – É o assunto do texto. Esta quarta característica se considera um complemento das anteriores, já que o conteúdo por si só nunca define um

texto. Assim, por exemplo, “a morte” como o assunto, pode dar origem tanto a um poema elegíaco como a um aviso fúnebre publicado em um jornal. Em relação com a exemplificação que viemos apresentando para ilustrar as características de um gênero, quanto ao conteúdo, uma receita está sempre relacionada com a preparação de comida, enquanto que um discurso eleitoral tem conteúdo sociopolítico em sentido amplo.

Se queremos aplicar as categorias anteriores aos textos do Twitter veremos que algumas resultam mais eficazes que outras. Então, quanto a forma, estrutura ou conformação, como é sabido, as mensagens do Twitter possuem uma estrita restrição, uma vez que não pode exceder 140 caracteres, característica que se deve a busca pela compatibilidade com as mensagens SMS. Isto significa que, com frequência, como nos tradicionais telegramas, se omitam palavras, especialmente as de tipo funcional, sempre e quando sua supressão não impede a compreensão do texto.

Outra consequência da mencionada limitação é que muitas vezes quando o que se quer transmitir “não entra” nos 140 caracteres, a informação se fraciona em vários tweets sucessivos, no qual o autor divide o material a ser tratado.

Em relação à segunda característica, a situação comunicativa, as mensagens do Twitter atribuem com bastante claridade as características mencionadas para a internet, em especial no que diz respeito ao a ampla difusão e interação. Quando um usuário responde a outro, o seu tweet é precedido por um @ seguido do nome de usuário. Mas no Twitter a comunicação é essencialmente múltipla. Embora as mensagens sejam públicas, os usuários se inscrevem para "seguir" uns aos outros, para o que é conhecido como "seguidores".

Steven Berlin Johnson (2009, p. 2) afirma que:

Como red social, Twitter gira en torno al principio de los seguidores. Cuando usted elige seguir a otro usuario de Twitter, los tuits de ese usuario aparecen en orden cronológico inverso, en la página principal de Twitter. Si usted sigue a 20 personas, verá una mezcla de tuits desplazarse hacia abajo de la página: actualización sobre el desayuno de cereales, nuevos enlaces de interés. Recomendaciones de música, incluso reflexiones sobre el futuro de la educación.

As mensagens tuitadas não possuem, pois, um destinatário em particular, mas são visualizadas pelos “seguidores”, que por sua vez podem reenviá-las a seus próprios seguidores, precedidos de um “RT”, que marca a função de retweet. Esta característica específica do Twitter implica que as mensagens produzidas por um autor particular podem ser reenviadas, por qualquer de seus seguidores a outros usuários, que não sejam seguidores seus. Este mecanismo, constitutivo essencial do Twitter, amplia incrivelmente o poder de alcance das mensagens produzidas neste meio e suas possibilidades de difusão resultam-se praticamente ilimitadas.

Em relação às características de função e conteúdo, não são certamente definitivas. Os textos não têm finalidades específicas e praticamente podem responder a qualquer das funções comunicativas consideradas tradicionalmente, desde transmitir informação de todo tipo até manifestar a interioridade de seu produtor, e desde apelar fortemente a algum interlocutor ou interlocutores até simplesmente retransmitir o manifestado por outro. Neste sentido, tudo cabe ou tudo vale.

No que diz respeito ao conteúdo, acontece o mesmo que com a função, não há nada que não caiba em um tweet: desde política a questões pessoais, recomendações linguísticas, preferências de todo tipo, já que como tudo na internet, o Twitter também se constitui de um mundo variado e plurificado. Mas em relação ao conteúdo também surge outra característica particular do Twitter, que é a possibilidade que os usuários possuem de agrupar mensagens que possuem uma temática em comum através de uma etiqueta – palavra ou frase iniciada com “#”, que se conhece como *hashtag* (em inglês, *etiqueta*).

Em relação a temática dos tweets, a Wikipédia recorre a uma pesquisa de mercado realizada a partir de 2000 mensagens coletadas por duas semanas entre as 11:00 e as 17:00 em agosto de 2009. O resultado levanta seis classes agrupadas como: 1) conversa sem sentido - 40%, 2) Conversas - 38%, 3) retweets (RT) ou mensagens repetidas - 9%, 4) Auto-promoção - de 6%, 5) de spam (spam) - 4%, 6) Notícias - 4%.

O baixo percentual de posts dedicados à transmissão de notícias ou informações, o que representa apenas 4%, em comparação com a alta participação correspondente ao que o investigador de mercado chama de "conversa sem sentido",

que chega a 40% do total, nos leva a coincidir com as propostas anteriores sobre outros gêneros de redes sociais como facebook e fotolog. A este respeito, Giammatteo e Albano (2009, p.4) afirmam que:

En relación con las funciones del lenguaje planteadas por Jakobson (1984) y su vinculación con distintos elementos del circuito comunicativo [...], en el caso del ciberlenguaje, encontramos que **se trata de una comunicación dominada por el carácter electrónico del canal**, lo cual, [...], en gran medida incide en la importancia que asume, en algunos de sus géneros comunicativos, la función fática o de mero contacto entre emisor y receptor.

Considerações Finais

A análise proposta possibilitou compreender o quão multifacetado e heterogêneo são os discursos e como pode se representar de acordo com o uso a ele oferecido, ou seja, promoveu uma reflexão sobre o discurso e nos fez pensar como a interação através das tecnologias como no caso da ferramenta Twitter, oferece a oportunidade não apenas de perceber determinados condicionamentos que favorecem e otimizam a linguagem dos usuários efetivos das tecnologias de informação, mas também possibilita entender os sentidos e possibilidades de uso conforme o objetivo e a situação discursiva. Ademais, para finalizar, pelo menos por enquanto, gostaríamos de enfatizar que essa pesquisa não se esgota por aqui, podendo ser estendida a partir de um corpus real na certeza de que a ciência está sempre em processo de evolução e deve acompanhar as necessidades e vicissitudes da sociedade.

Referências

BARTHES, R. Variaciones sobre la escritura. Barcelona: Paidós, 2002

CALSAMIGLIA B.; HELENA Y TUSÓN VALLS, A. Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel. 1999.

DIMTTER, M. On text classification. In: DIJK, T. A. Discourse and literature. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company, 1985.

FIGUERAS Y SANTIAGO. Planificación. In: MONTOLÍO (coord.). Manual práctico de escritura académica. Madrid: Ariel Practicum. 3vols. Vol.2, cap.1, 2000.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 14 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio). São Paulo: Loyola, 1970.

FOUCAULT, M. L'archéologie du savoir. Paris: Galimard, 1969.

GIAMMATTEO, M.; ALBANO, H. El español en Internet: una mirada a su evolución en los fotologs". Revista Digital Universitaria [en línea], vol. 10, nº. 3: Las claves en la evolución de nuestro idioma, 10 de marzo 2009, ISSN: 1607-6079. URL: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num3/art15/int15.htm>.

JOHNSON, S. B. How Twitter Will Change the Way We Live. In: Revista Time, 5 de junio de 2009.

LANDOW, G. Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Buenos Aires: Paidós, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. Novas Tendências em Análise do Discurso. Trad. Freda Indursky. 3 ed. Campinas,SP: Editora da UNICAMP, 1997.

MATTAR, João. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

NELSON, Theodor H. From Literary Machines. Proposal for a Universal Electronic Publishing System and Archive » dans The New Media Reader. Cambridge – Londres : The MIT Press, pp. 443-461, 1981.

NIELSEN, Jakob. Multimedia and Hypertext: The Internet and Beyond. Boston: AP Professional, MA, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas/SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel (1997). Análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux (trad. de Eni P. Orlandi). Campinas: Unicamp, 1997a. p. 61-151.

_____ Arqueologia do saber. 7 ed. São Paulo: Forense Universitária, 2004.

PRENSKY, Marc. 2001a. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* / NCB University Press, Vol. 9, No 5, 2001.

SANTAELLA. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista Famecos*. 22, dezembro de 2003, 23-32. (Texto on-line).

VAN DIJK, T (2000). El discurso como interacción en la sociedad. In: T Van Dijk (Ed.). *El discurso como interacción social* (pp. 19-66). Barcelona: Gedisa.

DEFICIÊNCIAS HISTÓRICAS DE FORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS: uma discussão sobre inclusão

Jorgevaldo de Souza SILVA
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Onireves Monteiro de CASTRO
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Considerações iniciais

É nosso intento, na elaboração do presente texto, construir uma discussão, mesmo que breve, sobre processos de formação profissional e sua vinculação com a ideia de competência. Assim, aspectos do letramento deverão aparecer ao longo do texto como implicadores na constituição histórica do sujeito professor em contexto de formação.

O texto está ordenado em partes constitutivas para melhor estabelecer os conceitos fundamentais e as relações de confronto do tema com uma série de referências históricas cristalizadas em termos de teorias e, também, do censo comum, vivenciadas quase que imperceptivelmente no meio sociocultural.

Começamos por discutir os procedimentos de inclusão enquanto processo histórico de formação e, desse modo, a sua vinculação com a ideia atual de competência e, seguramente, com letramento.

Em seguida, a inclusão é retomada como aporte para ressaltarmos as concepções de competência e sua vinculação com a prática pedagógica e, seguramente, às vias do saber.

Como última organização textual que antecede a conclusão, buscamos apontar as abordagens sociais do letramento, isto é, mostrar como as sociedades letradas podem usar as relações do letramento em eventos de leitura e escrita. Certamente, as

consequências de tais eventos na sociedade são discutidas, especialmente quando elas se tornam, historicamente, as soluções para muitos problemas.

O tema é diretamente associado a uma série de questionamentos que implicam a compreensão e a recuperação dos sentidos históricos atribuídos ao letramento e sua vinculação com a ideia de inclusão, especialmente, quanto à referencialidade é à formação profissional, em nosso caso, formação do educador. Os dois pontos de referência, letramento e inclusão, são postos aqui como dados histórico-culturais e, assim, os processos cognitivos, históricos, tecnológicos e subjetivos igualmente implicados estarão sendo discutidos em termos da formação e desenvolvimento de competências dos formandos e/ou estudantes em geral e, em sentido mais restritivo, em curso universitário.

É certo afirmar que nossa abordagem está marcadamente direcionada a um ângulo especial de análise e discussão, isto é, o da observação dos usuários dos sistemas de instrução, especialmente, na instituição superior. Por meio de programas especiais e, portanto, vinculados às condições de vida e às oportunidades das populações, muitas instituições têm deixado marcada a história da busca pela superação das deficiências pela representação de um programa especial (Cf. MARQUES, 1998).

Nossas primeiras incursões na prática de pesquisa buscam, além da seleção e estudo do material específico que serviu de referencial teórico, a construção de instrumentos de coleta de dados para pesquisas posteriores, sobretudo em termos de princípios teóricos e de relação entre letramento e competência. Entendemos, assim, que a discussão reclamada para o tema, aqui posto em múltiplas faces, faz parte do nosso ambiente de trabalho no ensino superior e, como tal, nos insere como “cobaias” para tecermos os comentários essenciais sobre o que (de nossa prática também) nos dispomos expor.

Temos constatado que ainda há uma espécie de valorização do sujeito individual e competente, sobretudo nos moldes do que costumamos denominar mundo moderno (ou, como outros consideram, pós-modernidade). Como tal, em termos subjetivos, esse sujeito é facilmente correlacionado com alguém que deve ter uma série de elementos capazes de o fazerem identificar como de *status* profissional positivo. Ao que parece, essa idealização possibilitou a manifestação de um discurso que, de algum

modo, valorizou como mais capaz, o trabalhador da educação detentor de instrumentos adequados para o exercício pontual da profissão.

Não estamos questionando o que se possa ter em voga em termos de saber, mas em se tratando de um discurso sobre o outro, isto é, discurso esse que se manifesta como poder em termos de ter ou não ter formação.

Adentramos em pontos especiais de certa referência filosófica sobre a ética imposta ao processo de construção de alinhamentos dos sujeitos em vias do letramento como condição para a demonstração do 'ser competente' e, conseqüentemente, incluso e necessário aos objetivos do mundo moderno.

Dar a conhecer as bases sobre as quais tratamos inclusão, competência e letramento implica, de nossa parte, assumir um ponto de vista discursivo centrado na noção requerida de formação.

Inclusão, competência e letramento: conceitos essenciais

1. A inclusão na perspectiva da formação

Desde o período inicial da industrialização (no contexto nacional a partir da década de 1930), parece ter migrado para o espaço educacional brasileiro um conjunto de medidas (ou perspectivas pedagógicas) que se fundamentam em bases compensatórias.

Compensar não é, necessariamente, uma atitude nefasta, mas deveria ser, na perspectiva do processo de formação, mais do que a revisão de um componente curricular, ou a manifestação valorativa de uma nova ordem do saber, imposta por descobertas científicas em todos os níveis. Em sentido mais geral, compensar pode ser um processo segundo o qual é necessário garantir a superação de uma deficiência ou até, como um entrave ao desenvolvimento.

Da Revolução Industrial para cá, dada a falta de escolas ou instituições de formação de mão de obra (para os mais variados setores da economia e da intelectualidade em geral), compensar deficiências escolares das classes minoritárias parece ter lugar reservado no âmbito governamental.

Tomando como referência para a discussão o princípio formador do profissional exigido pelo modelo educacional, pode ser o indicador de um processo pleno de formação e, portanto, de inclusão. No entanto, formar integralmente está aquém da sinonímia da noção de melhorar a formação do educador. Aumentar vagas para essa ou aquela parcela da população, dar espaço e oportunidade de formação superior aos professores da ativa (com vestibular diferenciado...) podem parecer práticas includentes. Ao nosso entender, são excludentes, pois que a perspectiva de sua operacionalização em processo. Vale ressaltar que a proliferação de oportunidades nem sempre é a garantia do desenvolvimento de competências.

Não nos compete aqui entrar nos procedimentos sociofilosóficos que a questão exigiria para a discussão do tema. O limite é singular e necessário para demarcar o território conceitual no qual a noção de inclusão é posta.

A inclusão vem a ser um mecanismo segundo o qual se pode inferir uma abrangência do objeto ou do ser em uma massa ou em um processo. Essa noção, meio relativa que associa inclusão em termos processuais, tem a ver com o ato de incluir ou permitir a integração, complementar, abrangendo também a ideia de introduzir algo (ou alguém) ao processo. Tal mediação ou busca de efetivação de um processo/ato inclusivo implica a existência lacunar no ser (ou no elemento objeto da inclusão) de algo que “falta” e que precisa existir para não excluir o ser ou o objeto. Desse ponto de vista, a inclusão pode assumir uma conotação bastante diversa da sua efetiva manifestação primordial e passar a ser um mecanismo de compensação.

O mecanismo compensatório parece interagir com um discurso perceptivo e, de certo, instituído socialmente, também, sobre um processo de relações, que implica (e exige) transformação e sujeitos pontuais. Essa dialeticidade entre os indivíduos e a sociedade, ao tempo em que parece submetê-los a singularidade dos atos e influenciar as suas práxis, deveria permitir-lhes, mais avidamente, interagir com o meio, compreendê-lo de modo satisfatoriamente crítico e agir ou mesmo reagir sobre ele (o

meio), sobre a prática. O que nem sempre acontece. E, como ideia constituída, a inclusão passa a ser uma exigência instituída.

2. Inclusão e formação compensatória

É possível perceber hoje a existência de inúmeros mecanismos de formação que se manifestam em termos de programas de inclusão, propostos, inclusive por órgãos governamentais. No nível pessoal, o profissional pode dispor de vasto meio para ingressar, igualmente, em um desses programas. É claro que as oportunidades nem sempre são ou estão postas para todos do mesmo modo como tenham sido idealizadas. No sentido das oportunidades implementadas pelos sistemas governamentais, por exemplo, especialmente no sentido da atividade pedagógica ou dos programas com conotações mais profissionalizantes, observa-se que a materialidade filosófica se mescla, além dos objetivos pontuais, em termos do que se pontuou convencionalmente como educação compensatória. De fato, quase sempre é posto para compensar um tipo de deficiência.

Muito embora a filosofia, no sentido da manifestação original de muitas propostas de formação, possa ter sido arquitetada em termos de inclusão e historicamente reconhecida em sentido de serem minimizadores de problemas de formação, parece não ter gerado grandes lenitivos operacionais mais práticos e palpáveis.

Ao que parece, o MOBRAL, LOGOS e outros tantos programas se manifestaram em grande parte como emergentes em termos das ações que tinham, ou em função da compensação a que se propunham, e também para serem e servirem de uma suposta forma de fazer garantir aos sujeitos de uma determinada esfera educativa oportunidades de ascensão (Cf. DUARTE, 1986). Isto implicou a disseminação de um reclamar ideal para o ser competente e, conseqüentemente, a ideia de competente e de competência tomou rumos um tanto distintos em termos educacionais. É correto também afirmar que a sua busca implicou a caracterização de ações compensatórias e de programas de educação que buscavam garantir formação e instrução profissionais aos que, ainda, integram o quadro institucional da educação, especialmente em se

tratando de uma série de programas de formação em instituições superiores de ensino, dentre outras.

Ao nosso entender, isto pode ser uma espécie de reflexo de uma tendência ideológica que se pauta pela amplitude de conhecimentos e da diversidade de oportunidades, especialmente, na busca de garantir um atendimento mais amplo em alguns setores da educação brasileira depois da Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional - LDB.

Certamente, a Universidade parece representar um lugar privilegiado no sentido das possibilidades de aprimoramento intelectual do profissional que dela se beneficia e, igualmente, causar alterações positivas nas práticas sociais do cotidiano escolar. Por seu turno, as novas abordagens metodológicas e mesmo técnicas, poderiam servir de coadjuvantes na construção e aprimoramento de competências do sujeito professor, inclusive, com o acesso à condição de tecnologia da inteligência, como apontada por Lévy (1993). Essas inteligências (ou competências), à medida que vão ganhando significados por meio da linguagem, essas “tecnologias/competências” estarão sempre sendo rearticuladas em presença de um processo cognitivo, com vistas à superação dicotômica (do professor agora como aluno) e de deficiências entre o social e o individual, em termos de educação e de busca de qualidade.

Como dado de inclusão, a Universidade tende em garantir vagas a esses sujeitos: advindos de municípios economicamente desfavorecidos e com um histórico profissional que inclui larga experiência profissional, mas sem curso superior.

3. Competência e prática pedagógica: as vias do saber

As ideias surgem a partir de uma série de operações e relações dos sujeitos com o uso da língua-discurso em presença de um componente ideológico. De algum modo, quando os sujeitos se manifestam nas atitudes socioideológicas de ensino-aprendizagem da língua materna estão desenvolvendo competências em sentido da prática educativa e, portanto, pedagógica. Essa prática, não é neutra, pois que é a representação de um “discurso sobre”. Como bem afirmou Pêcheux (apud ORLANDI,

2001, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Os contextos culturais, educacionais, profissionais e mesmo algumas condições sociais e, sobretudo, linguísticas reclamam o uso de determinadas competências, adequadas e adaptadas pelos sujeitos às práticas e funções pedagógicas. No caso especial das práticas pedagógicas e como discurso institucionalizado no plano do ensino, o termo competência, segundo o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2000, p.15), pode ser entendido como “*a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações*”. Assim, a capacidade de ler um mapa, por exemplo, para se localizar em uma cidade (ter referências topográficas) ou igualmente a capacidade de discernir entre um candidato político e outro para saber exercitar o voto consciente, poderia ser tomada como exemplos de situações contextuais, mesmo que corriqueiras, mas necessárias e, para as quais seriam exigidos dos sujeitos a mobilização de uma série de competências.

No plano linguístico, a noção de *competência* implica, como poderemos constatar a partir do que Fonseca e Fonseca (1990, p.51-53) consideram, *a instituição de uma Lingüística da fala que assuma a “comunicação como a função central da linguagem”*. De certo, aponta para um debruçar sobre um trabalho com o discurso do sujeito de referência real, isto é, aquele que se pauta em função da sua capacidade de falar ou de comunicar algo utilizando a linguagem verbal.

Por sua vez, partindo dos postulados chomskyanos²⁷ a competência linguística deverá ser compreendida no sentido do conhecimento, isto é, “*o conhecimento que o falante possui da língua*”, mesmo que em termos ideais. Por sua vez, a caracterização deste conhecimento implica uma espécie de definição de mão dupla: um sujeito que se manifesta como tal (*do sujeito em si*) e do que ele diz em termos de saber, isto é, *objeto* desse saber, das suas marcas e das condições da sua aquisição, sobretudo, em se tratando da formação do profissional de educação ou professor.

²⁷ CHOMSKY (1965) tradução portuguesa, Coimbra, 1975, p. 83-84; CHOMSKY (1966), p. 75; CHOMSKY- HALE (1968), tradução francesa, Paris (Seuil), 1973, p. 25 – 26.

Isto tem preocupado educadores e instituições no que se refere ao fazer, ou melhor, ao que fazer com o saber que se sabe ter. Saber aprender e aprender a saber são correlações de um mesmo patamar que têm a condição de dar ao sujeito o instrumental para que ele seja ou, amo menos, aprenda a ser.

Como se sabe, entre os anos de 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre a Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) interagiu com diversas instâncias governamentais no mundo inteiro (e, igualmente, com inúmeros educadores colaboradores) com vistas a traçar uma síntese do pensamento pedagógico oficial humano, no final do milênio. Tais investidas da UNESCO resultaram num Relatório²⁸ que determina ser missão da educação organizar, em torno de quatro pilares fundamentais do conhecimento, as vias do saber, que são: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser.*

Esses elementos estão servindo de esteio para o que se possa investigar em termos de competência discursivo-textual, o profissional que se manifesta nas atividades de ensino-aprendizagem, como ser e ser de linguagem.

A linguagem verbal de referência real, isto é, aquela que se materializa como prática social e ideológica manifesta-se em termos de cultura, seja em sentido da oralidade ou da escrita. Os saberes implicados nessa relação e nessa prática constituem a memória cultural das sociedades ditas letradas. O privilégio da escrita em registrar mais formalmente os elementos históricos e socioideológicos parece ter dado às sociedades que dispõem desse instrumento de comunicação um grau de notoriedade ou linearidade e distinto em termos de divisão e interpretação de saber registrado em papel. Isto tem implicado uma noção vasta sobre leitura e escrita, como práticas sociais e, especialmente como um acontecimento, uma ação e suas conseqüências na sociedade: tais eventos em graus de maior ou menor complexidade e, observando um usuário/sujeito linguístico, é o que se pode considerar letramento (Cf. KLEIMAN 1995).

²⁸ DELORS, Jaques (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

4. Letramento

Em um texto de 1998, Magda Soares²⁹ atenta para a multiplicidade de concepções sobre letramento no contexto atual. Antes a condição necessária para o entendimento do termo se pautava por elementos relacionados diretamente com a leitura e a escrita, enquanto produtos socioculturais. Atualmente, atenta que seria de bom tom e até imperativo considerar o letramento a partir de um ponto de vista mais nitidamente voltado para um sujeito (ou mesmo sujeitos) no exercício formal de sua prática linguística interativa e interpretativa (em termos de leitura/escrita). Assim, Soares (1998) afirma pontualmente que letramento deve ser: [...]o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento (SOARES, 1998, p 61).

A autora de *Letramento: um tema em três gêneros*, em um artigo intitulado *Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura*, publicado pela revista *Educação e Sociedade* (2002), explica que esta concepção de letramento difere de uma série de outras já conhecidas por acrescentar um dado novo, segundo o qual a ideia de letramento deve pressupor:

[...] indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p 09).

Concernente às práticas sociais e, especificamente, aos eventos nos quais as práticas em si são manifestações de ações, a ideia de letramento parece se imbricar com o que Perrenoud (Op. cit., 2000) entende como competência, no sentido das

²⁹ SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

práticas pedagógicas. Assim, é que indagamos, com referência ao que se pode considerar como habilidade ou discernimento de sujeitos particulares e interativos, se as noções de competência e letramento não se poderiam ter como próximas. De certo, o que se postula como distintivo entre as duas noções, ao nosso entender, reside no fato de que a competência não se estabelece exclusivamente com relação ao uso ou às práticas de leitura e escrita, muito embora, tais práticas, se relativas a sujeitos pontuais e sociais, possam representar condições de inserção (do sujeito) social (Cf. SOARES, 2002).

É típico de uma sociedade dita letrada o emprego de práticas sociais de leitura e escrita, assim como, há, indubitavelmente, um exercício corriqueiro dessas práticas em situações bem contextualizadas. *Ação prática* de eventos de leitura e escrita e, *as consequências desses eventos* na sociedade, marcam a ideia de letramento (evento/consequência social). Por sua vez, mesmo que em situações também contextuais, a competência estaria no nível cognitivo, implicando a mobilização de um (ou múltiplos) conhecimento para a solução de um problema (problema/conhecimento/solução).

Retomando a ideia de prática social, o letramento estaria figurando como elemento pontual em situações típicas do procedimento básico de ensino-aprendizagem, por exemplo, dos educandos na comunidade universitária. Ao que parece, a formação profissional do educador, pode-se dizer, aponta para o desenvolvimento de relações de competências. Isto implicou, por parte dos organismos oficiais, a elaboração de estratégias minimizadoras, por vezes, até de formas compensatórias, para problemas crônicos de formação, do qual, o letramento tem sido ponto de estudo.

O fato da existência de algum programa de educação compensatória vem corroborar com a ideia de que os processos cognitivos, históricos, tecnológicos e subjetivos dos sujeitos em formação são elementos implicados em termos de formação e desenvolvimento de competências e, assim, vinculados às condições de vida e oportunidades. Portanto, ações práticas que remetem ao letramento e suas consequências implicam, também, do ponto de vista da inclusão, reflexão sobre o sujeito competente e letrado que estamos considerando formado, especialmente, quando a formação está relativamente condicionada a um programa ou ideia, mesmo

que veiculada por instituição dita competente, educativa e pedagogicamente de conotação compensatória (Cf. MARQUES, 1998).

Considerações Finais

Letramento: competências e deficiências históricas de formação

Os limites impostos para este texto, seja pela formulação singular do seu objetivo, seja pela limitação do estudo ainda em construção, devemos considerar que o tema não está posto como referência final para se discutir as noções de inclusão e competência na perspectiva do letramento.

Como bem pontua Soares (Op. cit., 2002), o tema do letramento tem, em si, um tratamento bastante diversificado por parte de teóricos de correntes distintas, o que implica igualmente diferentes formas de manifestação de sentidos para o tema. Sejam os mecanismos de produção e reprodução da escrita elementos múltiplos, assim serão os tipos de letramento. Da mesma sorte, parece existir uma completa correlação em termos de inclusão, entre letramento e competência pedagógica (e mesmo linguística), isto é, parece óbvio que os mecanismos de ações de uso ou condições nas quais o letramento se pode verificar, requerem competência.

No texto de Soares (Op.cit., 2002), é feita uma referência ao trabalho de Tfouni (1995), associando a ideia de letramento como um dado sócio-histórico relativo ao estado de uso da escrita por uma sociedade e, mais especificamente, o que se pode supor de impacto social quando o uso dessa escrita, nessa ou naquela sociedade, se faz presente. Desse fato, nossas inferências mnemônicas e enciclopédicas nos forçam a compor um quadro reflexivo que implicaria discutir as práticas sociais de letramento quando os sujeitos são, de fato, usuários pouco competentes em termos de formação. Determinar o grau de competência e letramento implicaria, e sabemos disso, o uso de uma série de instrumentos que extrapolariam os limites do nosso propósito traçado para o momento.

Assim, consideramos pertinente concluir o nosso estudo ressaltando que letramento pode, de fato, envolver também elementos distintos em termos de afeitos cognitivos (e, portanto, se imbricando com uma ideia de competência), socioculturais e, mais singularmente, pedagógicos na interação pela palavra para com um mundo de palavras, um mundo múltiplo e heterogêneo em termos de comunicação.

Referências

AXT, Margarete. O debate Chomsky-Piaget revisitado: uma evidência em favor do construtivismo. Porto Alegre: PUCRS, 1994.

DELORS, Jacques (Coord.) (1998) Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO/MEC..

FONSECA, Irene F e FONSECA, Joaquim. Pragmática, lingüística e ensino de Português. Coimbra: Almedina, (1997a) (1990b).

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli et alli. *Vozes e Contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, Michel. *Les vérités de la palice*. Maspero: Paris, 1975 (Trad. bras. *Semântica e Discurso*, E. Orlandi et alii, Editora da Unicamp, 1997).

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

_____. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, In.: *Educação e Sociedade*. Vol. 23 no. 81. Campinas: São Paulo, 2002.

TFOUNI, L.V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

Onireves Monteiro de Castro

Possui graduação em Letras (1984), Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior (1987) e doutorado em Letras (Língua Portuguesa e Linguística) pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Atualmente é professor da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua materna e linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: educação - leitura - escrita, letramento; ensino - educação, discurso, linguística e alteridade.

Jorgevaldo de Souza Silva

Graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1999). Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2003) e Doutor em Linguística pela UFPB/PROLING (2011). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Pragmática, Semântica e em Novas Tecnologias.

Maria Nazareth de Lima Arrais

Possui doutorado e Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. É professora da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores, Campus de Cajazeiras - UFCG e do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras. Atua na área de Linguística e Letras, com ênfase em semiótica. É membro do Conselho Consultivo da Revista InterSientia da UNIPÊ.

