

Licenciatura em
Letras/Português

Prática
Pedagógica 2

Elisabete Borges Agra



**Editora da Universidade
Estadual da Paraíba**

Diretor

Cidoval Moraes de Sousa

Coordenação de Editoração

Arão de Azevedo Souza

Conselho Editorial

Célia Marques Teles - UFBA

Dilma Maria Brito Melo Trovão - UEPB

Djane de Fátima Oliveira - UEPB

Gesinaldo Ataíde Cândido - UFCG

Joviana Quintes Avanci - FIOCRUZ

Rosilda Alves Bezerra - UEPB

Waleska Silveira Lira - UEPB

Editoração Eletrônica

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Comercialização e Divulgação

Júlio César Gonçalves Porto

Zoraide Barbosa de Oliveira Pereira

Revisão Linguística

Elizete Amaral de Medeiros

Normalização Técnica

Elisabeth da Silva Araújo

Universidade Estadual da Paraíba

Marlene Alves Sousa Luna

Reitora

Aldo Bezerra Maciel

Vice-Reitor

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Eliana Maia Vieira

Coordenação Institucional de Programas Especiais-CIPE

Secretaria de Educação a Distância - SEAD

Eliane de Moura Silva

Cecília Queiroz

Assessora de EAD

Coordenador de Tecnologia

Ítalo Brito Vilarim

Projeto Gráfico

Arão de Azevêdo Souza

Revisora de Linguagem em EAD

Rossana Delmar de Lima Arcoverde (UFCG)

Revisão Linguística

Maria Divanira de Lima Arcoverde (UEPB)

Diagramação

Arão de Azevêdo Souza

Gabriel Granja

Elisabete Borges Agra

Prática Pedagógica II

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL - UEPB

370.115

A277p

Agra, Elisabete Borges.

Prática pedagógica II / Elisabete Borges Agra. – Campina Grande:
EDUEPB, 2011.

216 p.: il.

ISBN

1. Educação - Práticas de Ensino. 2. Leitura. 3. Produção Textual. 4.
Oralidade 5. Análise Lingüística I. Título.

21. ed. CDD

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bodocongó - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

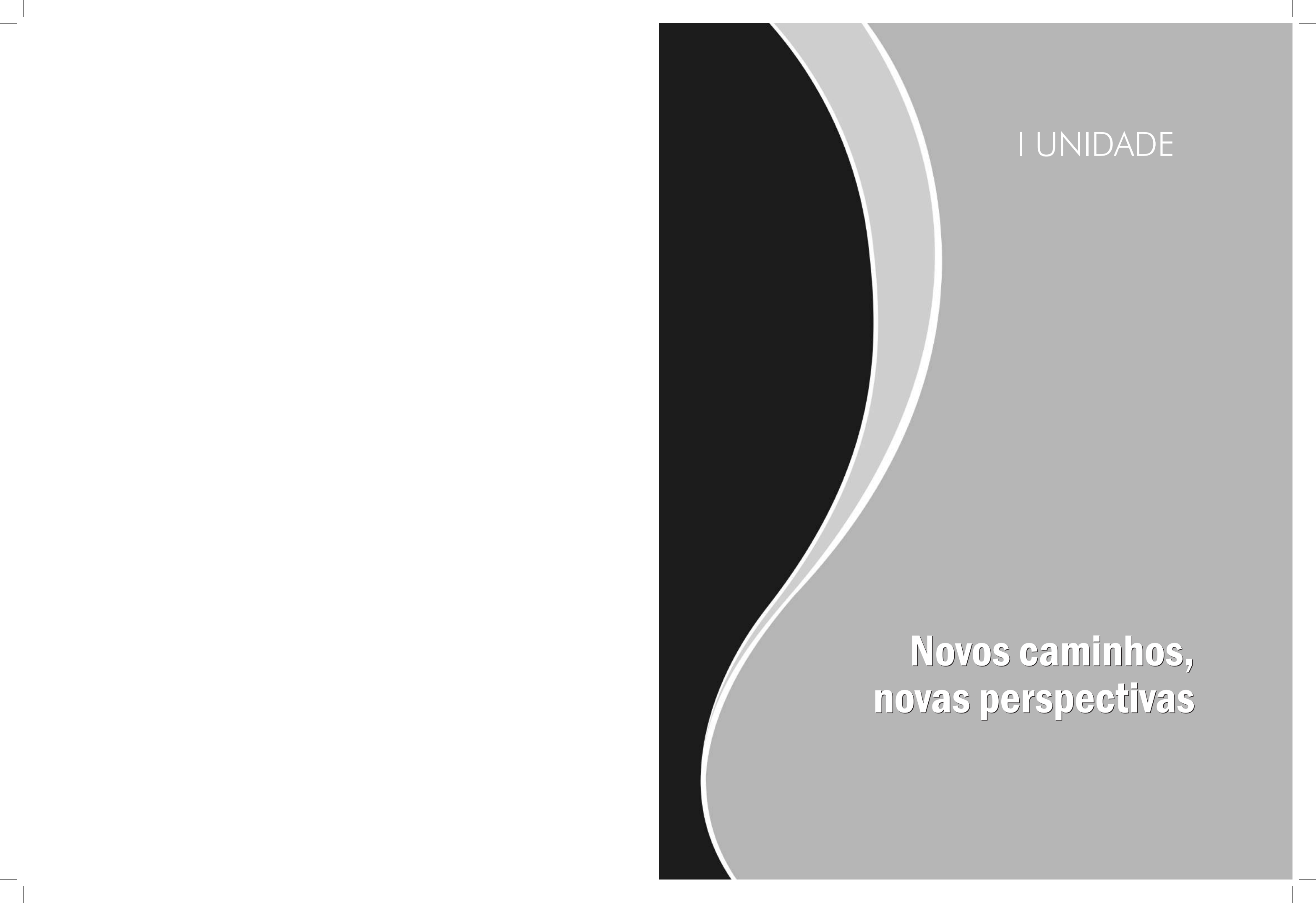


Campina Grande-PB

2011

Sumário

I Unidade	
Novos caminhos, novas perspectivas.....	7
II Unidade	
A importância da leitura na prática pedagógica de língua materna.....	23
III Unidade	
A língua como uma atividade de interação humana.....	41
IV Unidade	
Oralidade e escrita: aspectos que se entrecruzam no ensino da língua materna....	55
V Unidade	
○ lugar da gramática no ensino de Língua Portuguesa no ensino médio: perspectivas tradicionais e interacionais	79
VI Unidade	
Reavaliando o objeto de ensino da língua materna.....	107
VII Unidade	
○ trabalho com o texto na escola a partir da abordagem gênero textual.....	125
VIII Unidade	
Intencionalidade e aceitabilidade: propriedades responsáveis pelo caráter interativo da atividade verbal.....	149
IX Unidade	
A intertextualidade como condição inerente à produção humana.....	165
X Unidade	
Reflexão acerca das práticas de leitura do texto literário em sala de aula....	185



I UNIDADE

**Novos caminhos,
novas perspectivas**

Apresentação

A Prática Pedagógica de Língua Portuguesa deve envolver uma atitude reflexiva. Essa reflexão ocorre dentro da ação. O professor é aquele que reflete sobre sua prática docente e a reformula compartilhando os resultados obtidos. Este é um princípio que pode nortear não apenas a formação continuada, em que o professor amplie seu quadro de referências e possa intercambiar práticas, documentos, experiências, como também a formação inicial. O confronto das diferentes práticas pode indicar caminhos para uma mudança na ação pedagógica. Esse conhecimento produzido é construção social, constituído historicamente em um contexto espaço-temporal. É, portanto, inacabado. O educador precisa estar continuamente envolvido com a produção deste conhecimento. Assim como as teorias não devem ser tratadas como verdades absolutas, o professor não pode se considerar “pronto”. Novas concepções pedagógicas, novas tecnologias e alunos protagonistas nos desafiam a construir um currículo vivo, voltado para a autonomia.

A formação fragmentada e disciplinada das aulas de língua portuguesa, baseada na dicotomia fala – escrita da maioria dos cursos de letras não favorece em nada uma prática pedagógica centrada no aprender contextualizado. O professor, nesse caso, lê muitos livros sobre o ensino da língua. Mas, pouco reflete sobre o aprender.

Objetivos

Esperamos que você, ao término desta unidade:

1. Compreenda que o educador tem a função de facilitar a aquisição de informações. Ele é o mediador do processo ensino-aprendizagem e condutor da aquisição de ideologias e conteúdos libertadores;
2. Entenda que o conhecimento produzido pelo resultado dessa prática é construção social;
3. Aprenda que as teorias não devem ser tratadas como verdades absolutas, o professor não pode se considerar um produto pronto e acabado, mas um ser em constante aprendizado.

Bom! Caro aluno! Apresentaremos seguir, algumas reflexões acerca de como uma prática pedagógica adequada poderá transformar o professor em um agente mediador do conhecimento, e não em simples transmissor de regras. Espero que vocês, ao longo desta aula, reflitam e pratiquem, através dos exercícios sugeridos, essa nossa proposta pedagógica.

Inicialmente deveremos entender que

A prática pedagógica deve ser baseada na realidade em que cada comunidade escolar vivencia, na sua concepção de Educação, e no que espera para o futuro.

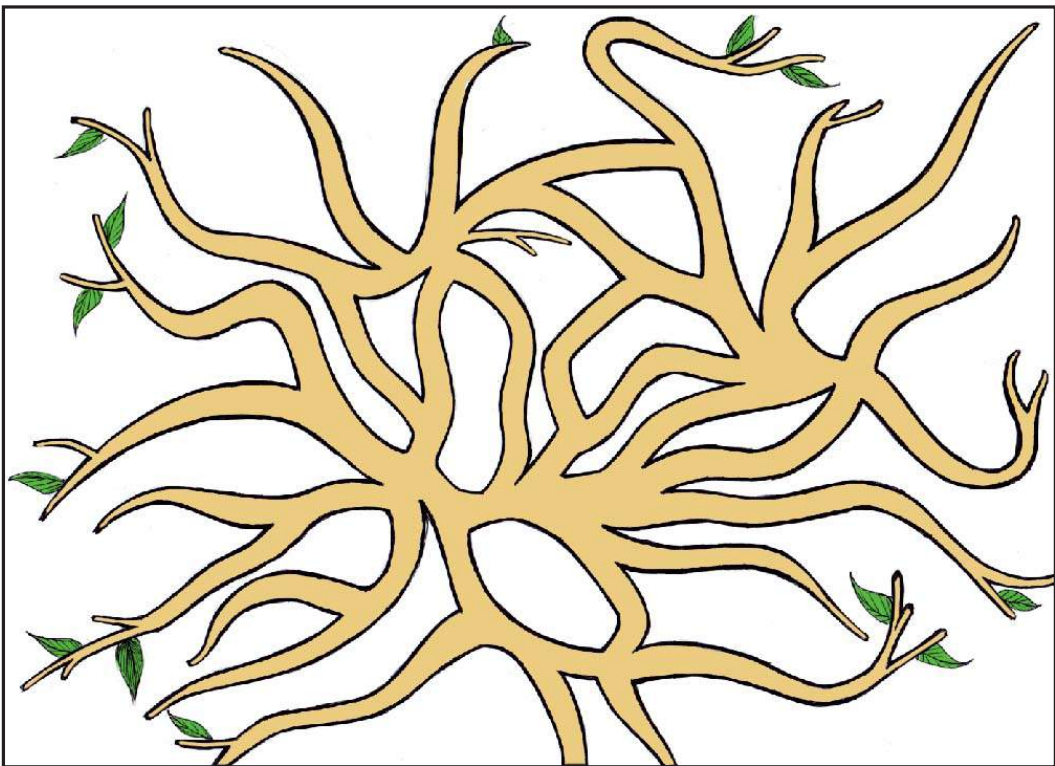
Essa reflexão sobre a prática autônoma, muitas vezes, causa angústia em alguns professores, condicionados em programas de vestibulares e índices de livros didáticos.

Repensar nossas aulas causa desconforto porque gera desequilíbrio. Implica mexer com a hierarquização de saberes e disciplinas. Esta hierarquização arbórea, em que os saberes são como galhos, fragmentados e ramificados, comunicando-se apenas pelo tronco, caracteriza o ensino tradicional.

Uma concepção atual propõe um outro paradigma, uma nova metáfora: o rizoma. Mas o que significa um rizoma?

Rizoma é um caule subterrâneo, onde não se percebe um eixo central e ramificações. É um conjunto heterogêneo, com múltiplas entradas e conexões. Os fios se entrelaçam, formando uma rede.

Observem a imagem abaixo:

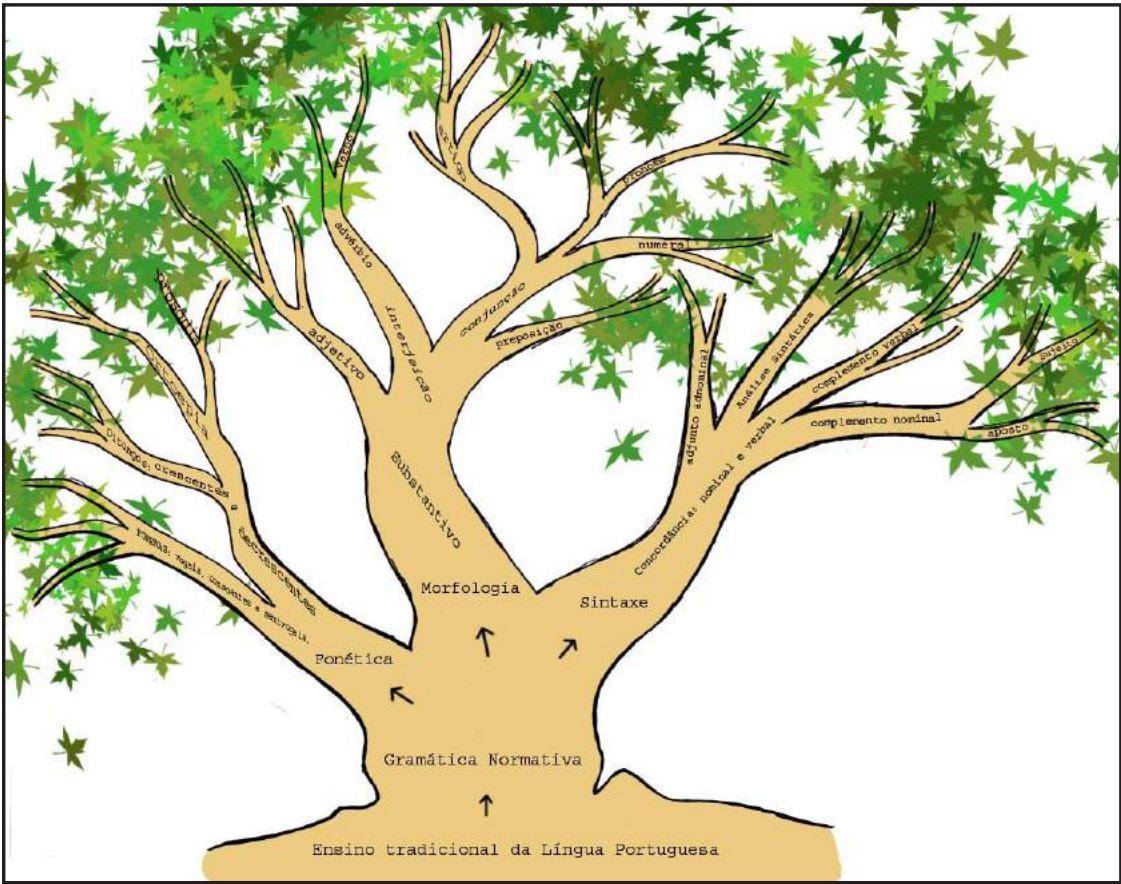


Note que a imagem anterior mostra uma planta que não possui um centro e as ramificações são conectadas umas com as outras. Nela, você não consegue definir quem sustenta quem. É um conjunto heterogêneo por natureza. Sem começo nem fim. Os fios se entrelaçam formando uma rede.

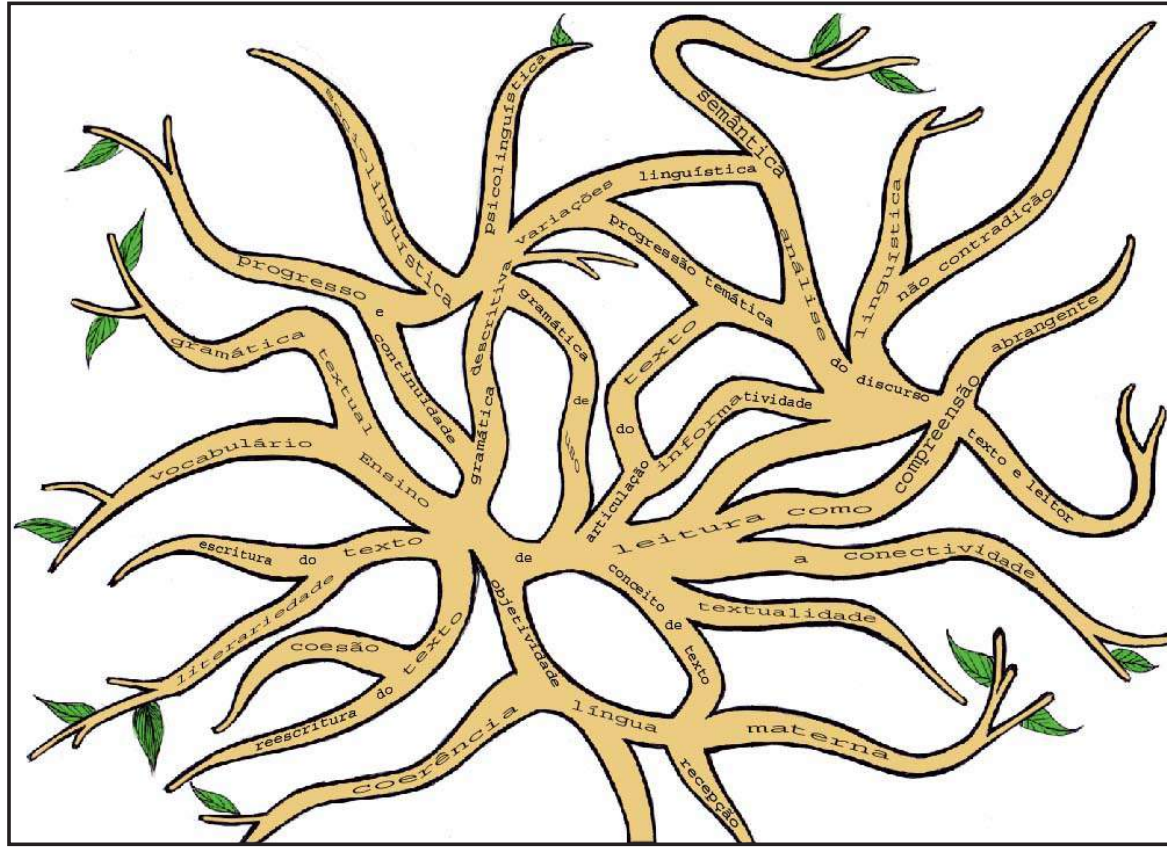
Uma prática rizomática com certeza é mais fértil à interdisciplinaridade: os elementos nutritivos circulam pelos fios, alimentando todo o sistema e mantendo-o saudável e vivo.

Trocando em miúdos...

A prática pedagógica tradicional da língua portuguesa pode ser assim, representada:



E a prática pedagógica de português com base numa ação mediadora do processo de ensino-aprendizagem pode ser dessa forma, representada:



Então, ficam os questionamentos:

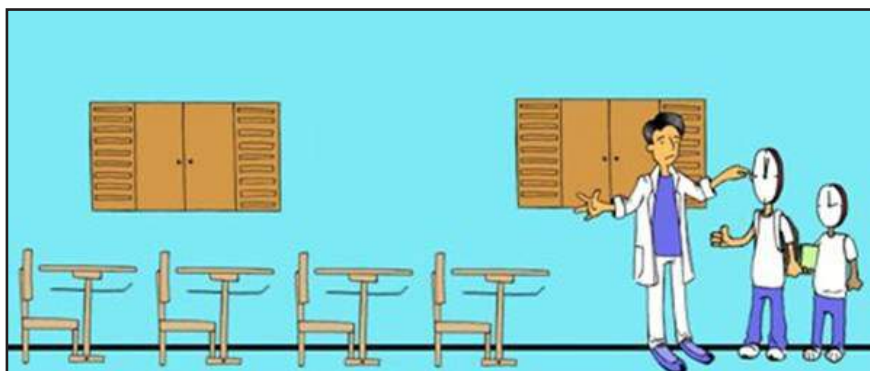
- Será que toda vez que ensinamos, há de fato alunos aprendendo?
- Como lutar então contra o senso comum que entrava nossa prática?
- Como escapar das concepções retrógradas que nos acompanham há tanto tempo?

**Para esses questionamentos,
eis a reflexão:**

A reflexão envolve o debate sobre as contradições e distinções entre a teoria da prática pedagógica e o próprio desempenho do professor em sala de aula. Um debate inquietante que toma como objeto a formação de professores e a prática pedagógica como categoria estrutural da docência. Sabemos que o emprego dessa categoria dificilmente adota um referencial epistemológico rigoroso, que comprove, cientificamente, a utilização dessa atividade docente. Isto porque a prática é simplesmente utilizada para obedecer a critérios mecanicistas deixando transparecer que não há necessidade de nenhum referencial teórico. Nesse sentido, o trabalho pedagógico fica reduzido à prática pedagógica como qualquer outra prática social. O trabalho do professor se torna um ato mecânico e o resultado dessa prática é formar cidadãos passivos, complacentes e acríticos.

No momento em que admitimos o trabalho pedagógico como uma práxis humana, nos conscientizamos do fracasso da educação brasileira. Evidentemente, se entendermos essa práxis, de acordo com Marx (1984) “como um conjunto de ações pedagógicas, materiais e espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio, com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência”, tomamos consciência de que o trabalho da prática pedagógica difundida pela escola é reduzida a atividades meramente burocráticas que podem ser executadas por qualquer pessoa, desde que seja treinada para tal. O professor se posiciona como único detentor do saber e ignora o conhecimento do aluno de tal forma que anula tudo o que ele aprendeu antes e fora do muro escolar. Segundo Cagliarri (1997) na dicotomia entre método de ensino e processo de aprendizagem, a escola muitas vezes se coloca como se o aluno não tivesse já instalado um processo e um repertório de conhecimentos. Em suas propostas educativas, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez. Entretanto, assim como não se pára de aprender a ler num determinado momento (grau dez), também não há possibilidade de se reconhecer um momento em que se começa do nada (grau zero), mais ainda tratando-se de adultos com uma inserção social participativa. Desta forma, o conhecimento que o aluno traz de sua experiência de vida, quando não recusado, é, no mínimo, desvalorizado.

A imagem a seguir suscita como se organiza esse tipo de prática:



No entanto, a prática pedagógica deve articular teoria de compreensão e interpretação da realidade com uma prática específica. Essa especificidade pode ser, por exemplo, de qualquer disciplina. Isto significa dizer que, a metodologia de ensino do professor durante suas aulas, o seu relacionamento com os alunos, a bibliografia utilizada por este docente, suas avaliações, as técnicas de trabalhos em grupo, os questionamentos provocados em sala de aula, a importância que dá a sua disciplina, o relacionamento que este profissional faz entre sua prática, escola e sociedade, constata sua compreensão e interpretação da relação do homem com a sociedade e a natureza, historicamente determinada, constituindo-se esta articulação ao seu método do ensino.

A prática do professor deve constatar que é claro que se aprende fora da escola, e às vezes apesar dela. Mas espera-se que na escola a aprendizagem seja provocada e não acidental. E cabe, ao professor, junto com toda a escola, tornar esta garantia legal um fato concreto. A autonomia intelectual dos alunos só é possível com a construção de competências. Este processo não é linear. Não segue a lógica dos pré-requisitos. Competências diferentes e com diferentes graus de complexidade exigem situações de aprendizagem diferenciadas. É papel do professor planejar e oportunizar a vivência dessas situações pelos alunos.

Prosseguindo nossa discussão...

Uma prática mediadora do processo de ensino-aprendizagem só é possível se o professor realizar essa mediação considerando que é necessário um entrecruzamento entre o conhecimento adquirido pelo aluno fora da escola e o conhecimento dentro da escola. A partir daí, a escola assume a função de selecionar e socializar o conhecimento historicamente produzido.

Desse modo, é função primordial do mediador adquirir conhecimentos claros e seguros sobre o que pode e deve acontecer durante o processo de sua prática. Isto implica dizer que o professor mediador é aquele que desafia e coloca o aluno em dúvida e não esgota o conhecimento em si mesmo. Em outros termos, é capaz de compreender eventuais dificuldades do alunado e ajudá-lo nessas dificuldades. A experiência do professor e o saber docente são elementos fundamentais na aprendizagem.

E para encurtar a conversa...

O sucesso dessa prática dependerá de como o professor irá encarar o seu papel como educador. O conceito de Educação deve consistir em um eixo que possibilita a abertura de caminhos para experiências vivenciadas pelo indivíduo de forma que tais experiências se constituam como forma prazerosa de aprender, e, conseqüentemente, de ensinar.

O prazer de ensinar deve partir do professor que deverá transformar sua prática docente em uma atividade prazerosa, propiciando um aprender significativo e agradável. Essa significação vem exatamente da consciência de que o professor tem do conhecimento específico que possui. De posse desse conhecimento, o mediador terá segurança no que faz e conduzirá sua prática para um ato de liberdade. De acordo com Goulart (2000) a prática pedagógica tem sua consistência quando está ligada “a liberdade e não, à servidão”. Mas para que isso aconteça, faz-se essencial que sejam desfeitas as atitudes reprodutoras e privativas e que sejam abertos novos caminhos de se enxergar a escola e a Educação, tomando como ponto de partida questões do tipo: o que os alunos e professores são e poderão ser nesse processo de ensino-aprendizagem?

Atividade I



1. Leia os textos a seguir e responda as questões propostas.

Texto A



(Quino. Toda Mafalda. São Paulo, Martins Fontes, 1991, p. 71).

Texto B

Receita de alfabetização

Ingredientes

- 1 criança de 6 anos
- 1 uniforme escolar
- 1 sala de aula decorada
- 1 cartilha

Preparo

Pegue a criança de 6 anos, limpe bem, lave e enxágue com cuidado. Enfie a criança dentro do uniforme e coloque-a sentadinha na sala de aula (decorado com motivos infantis). Nas oito primeiras semanas, sirva como alimentação exercícios de prontidão. Na nona semana ponha a cartilha nas mãos da criança.

Atenção: tome cuidado para que ela não se contamine com o contato de livros, jornais, revistas e outros materiais impressos.

Abra bem a boca da criança e faça com que ela engula as vogais. Depois de digeridas as vogais, mande-as mastigar uma a uma as palavras da cartilha. Cada palavra deve ser mastigada no mínimo sessenta vezes. Se houver dificuldades para engolir, separe as palavras em pedacinhos.

Mantenha a criança em banho-maria durante quatro meses



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

fazendo exercícios de cópia. Em seguida, faça com que a criança engula algumas frases inteiras. Mexa com cuidado para não embolar.

Ao fim do oitavo mês, espete a criança com um palito, ou melhor, aplique uma prova de leitura e verifique se ela devolve pelo menos 70% das palavras e frases engolidas.

Se isso acontecer: considere a criança alfabetizada. Enrole-a num bonito papel de presente e despache-a para a série seguinte.

Se isso não acontecer: se a criança não devolver o que lhe foi dado para engolir, recomece a receita desde o início, isto é, volte aos exercícios de prontidão. Repita a receita quantas vezes for necessário. Se não der resultado, ao final de três anos enrole a criança em um papel pardo e coloque um rótulo: "aluno renitente".

a. Ambos os textos (A e B) apresentam práticas pedagógicas distintas ou semelhantes? Justifique sua resposta tendo apoio das reflexões sobre a prática pedagógica nas escolas apresentadas no início desta unidade.

b. É possível entender uma prática pedagógica como um modelo pré-estabelecido a ser seguido? Comente com exemplificações.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!



¹ Um dedicado professor de Literatura Inglesa chega a um tradicional colégio, onde radicaliza com sua metodologia ao propor aos seus educandos que aprendam a pensar por si mesmos. Essa história ocorre em 1959, na Welton Academy, e esse bem intencionado professor é um ex-aluno (Robin Williams). A narrativa segue, e os seus métodos criam um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente quando ele fala aos seus alunos sobre a "Sociedade dos Poetas Mortos". Dirigido por Peter Weir (O Show de Truman) e com Robin Williams e Ethan Hawke no elenco. Vencedor do Oscar de Melhor Roteiro Original.

Encerrando o nosso diálogo...

É assunto muito corriqueiro as mudanças no currículo da formação de professores. As transformações advindas dos debates sobre o professor e sua atuação profissional têm evidenciado a importância de considerar a prática docente articulada à sociedade.

A complexidade apresentada no meio educacional, principalmente concernente à atuação do professor como um mediador, necessita ser olhada e compreendida e, assim como o seu enfrentamento, deve ser assunto já da formação inicial do futuro professor e sua prática. O repensar desta atuação é que pode favorecer aos processos de ensino e de aprendizagem.

O domínio do conteúdo pelo professor é imprescindível, mas somente ele não será capaz de abranger os processos de ensino e de aprendizagem. Tais processos geram um movimento articulador e intencional, entre as áreas da sociedade, da educação e da cultura. A educação, nesse sentido, apresenta-se como elemento essencial para a formação de ser humano e favorece para que ele atue criticamente em seu mundo circundante.

Segundo Demo (2002) a educação não deve ser entendida apenas como um processo informativo, todavia, um processo reconstrutivo:

Vamos colocar de outra maneira: você precisa de informação e de formação. Você não aprende sem vasculhar o que já está disponível. Mas a educação não é propriamente isso. Isso é meramente um processo informativo que pode ser feito pela eletrônica. Nem é preciso professor para meramente transmitir conhecimento. Mas o professor é absolutamente necessário para o processo reconstrutivo, como orientador, avaliador do aluno. A perspectiva muda bastante. O que nós estamos acostumados a ver no dia-a-dia é a proposta instrucionista, baseada no ensino, na instrução, no treinamento. Isso não é educação. Também é importante, também faz parte, mas o nível educativo se atinge realmente quando aparece um sujeito capaz de propor, de questionar. Precisamos de pesquisa e elaboração própria. São dois conceitos nos quais eu insisto bastante (Entrevista concedida a Vitor Casimiro: P. educacional, 25/08/2000).

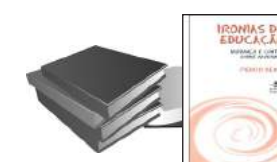
Leituras recomendadas

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2002.



Com esta obra, Demo direciona o trabalho a estudantes e professores. É um livro composto por reflexões indispensáveis tanto para a melhoria das suas práticas pedagógicas, quanto para a realização de suas pesquisas científicas. Apresenta uma linguagem agradável. Por conter clareza e dialogicidade, leva-nos impulsiva e ativamente à leitura ininterrupta. As ideias aqui suscitadas nos permitem uma associação com os princípios e fundamentos da Escola Cidadã, esta escola que estamos vivenciando e contruindo.

DEMO, Pedro. **Ironias da Educação: Mudança e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.



Livro que propõe uma política social do conhecimento, tendo a educação como eixo central. Segundo seu autor, a pedagogia não pode ficar a mercê das transformações do mercado, mas deve ser o próprio objeto da transformação. “O principal poder de transformação da educação está na capacidade de formar sujeitos capazes de história própria, individual e coletiva, que, dentro de circunstâncias dadas, elaboram competência suficiente para dar sentido alternativo à história, que exige a presença dialética do sujeito”.



Resumo

A prática pedagógica deve ser uma tarefa capaz de promover a interação entre professor-mediador e alunado. A discussão centra-se no fazer educativo. O fazer pedagógico do professor explicita o seu conceito de Educação. Se sua prática conceitua a Educação como possuidora de um fundamento que possibilita novos caminhos para a experiência de aprendizagem, e se esta constui-se como manifestação do prazer de aprender e, obviamente, de ensinar, este profissional valoriza, não apenas, o seu conhecimento específico sobre o seu fazer, contudo, evidencia uma consciência de que sua prática está ligada à liberdade e não, a servidão. E sabe que isso só possível, através de uma atividade pedagógica que destrua os mitos e atitudes antigas e reducionistas e que abra novas possibilidades de se perceber processo de ensino-aprendizagem, considerando questões como: o que os educandos são e o que poderão ser, o que o professor é dentro desse processo e o que resultará desse jogo interativo.



Autoavaliação

Bom! Meu aluno! Para que você possa realizar essa autoavaliação faz-se necessário assistir aos filmes abaixo resenhados. Não perca tempo! Assista-os. Com isso, você só crescerá em suas discussões! Divirta-se!

Leia as resenhas a seguir, assista aos filmes e em seguida, compare a postura dos professores protagonistas desses filmes e reflita, em forma de um pequeno texto, se você gostaria de se tornar um professor como Sr. Keating ou uma professora como Katharine Watson.

Sociedade dos poetas mortos

Sr. Keating - Por que estou de pé aqui? Para me sentir mais alto que vocês? Eu estou em pé sobre a minha mesa para me lembrar que nós devemos constantemente nos forçar a olhar as coisas de forma diferente. O mundo me parece diferente daqui de cima. Se vocês não acreditam nisso, fiquem em pé aqui e experimentem. Todos vocês. Um de cada vez. Tentem nunca pensar sobre alguma



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

coisa da mesma forma por duas vezes. Se você não tem certeza de alguma coisa, faça força para pensar sobre isso de um outro modo, mesmo que ache que está errado ou que é uma tolice. Quando você lê, não considere apenas o que o autor pensa, mas dê um tempo para considerar o que você pensa. Você tem que lutar para encontrar sua própria voz, meninos, e quanto mais você esperar para começar, menos chances você terá de encontrar o que procura. Thoreau disse, “a maioria dos homens vive a vida em um silencioso desespero.” E eu pergunto, porque nos resignamos e aceitamos isso? Arrisquem-se a andar em solo novo. Agora. Uma chama em seus corações poderia mudar o mundo, jovens. Nutram isso. (Trecho do roteiro original do filme Sociedade dos Poetas Mortos, do diretor Peter Weir e do roteirista Tom Schullman, premiado com o Oscar em 1989).

A construção de sentido para a vida aparece nessa reflexão do professor Keating (Robin Williams), extraída do filme de Peter Weir, Sociedade dos Poetas Mortos. Podemos percebê-la, por exemplo, com a própria atitude de olhar o mundo a partir de diferentes prismas, lutando contra o marasmo das repetições do cotidiano. Sendo assim, é uma boa dica para aqueles que querem fazer a diferença nos seus campos pessoal e profissional.

O sorriso de Monalisa

É um filme que retrata as dificuldades encontradas por todos aqueles que resolvem se opor às regras estabelecidas. O exemplo vivido pela personagem Katharine Watson (Julia Roberts) nessa película, pode ser comparado às dificuldades e preconceitos que todos os que partem para um confronto direto com o conservadorismo encontraram, encontram e encontrarão. A protagonista toma atitudes drásticas ao se deparar com uma escola conservadora. Ao agir dessa forma, ela teve que ir além dos rituais pedagógicos e, conseqüentemente, do próprio currículo. Tinha como objetivo claro, articular o cognitivo e o atitudinal, que constitui a própria razão de ser e existir dos currículos. O interessante é notar que, mesmo tendo propósitos semelhantes ao da proposta disciplinar/curricular, aquela professora do filme (que retrata, guardadas as devidas proporções, as ações de uma boa quantidade de professores de carne e osso) é levada pelas circunstâncias em que se encontrava, a literalmente “passar por cima” do currículo.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Referências

CAGLIARI, Luiz. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

COCCO & HAILER, Maria Fernandes e Marco Antonio. **Análise, linguagem, pensamento**. São Paulo: FTD, 2000. DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELEUZE E GUATTARI, Gilles e Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**,; tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: editora 34. 2004.

MARX, k. **O capital: crítica da economia política**. Vol. 1, tomo 2. São Paulo: Editora Abril. 1984.

Quino. **Toda Mafalda**. São Paulo, Martins Fontes, 1991, p. 71.
Título Original: **Dead Poets Society** Gênero: Drama Tempo de Duração: 129 minutos Ano de Lançamento (EUA): 1989 Estúdio: Touchstone Pictures Distribuição: Buena Vista Pictures Direção:: Peter Weir Peter.
Roteiro: Tom Schulman Produção: Steven Haft, Paul Junger Witt e Tony Thomas Música: Maurice Jarre Direção de Fotografia: John Seale Desenho de Produção: Wendy Stites Direção de Arte: Sandy Veneziano Figurino: Marilyn Matthews Edição: William M. Anderson e Lee Smith.

II UNIDADE

A importância da leitura na prática pedagógica de língua materna

Apresentação

Na unidade anterior, você refletiu que a prática pedagógica é um fazer contínuo que contribui tanto para o aprendizado do aluno quanto do professor. É uma atividade dialógica.

Nesta unidade, vamos enfatizar a importância da leitura na formação do professor. Entendemos que por meio das práticas pedagógicas de leitura, o professor também produz e ressignifica saberes que se voltam para sua formação.

Dessa forma, evidenciamos que as práticas de leitura são formativas à medida que colaboram para a reconstrução de seu conhecimento e sua atividade pedagógica.

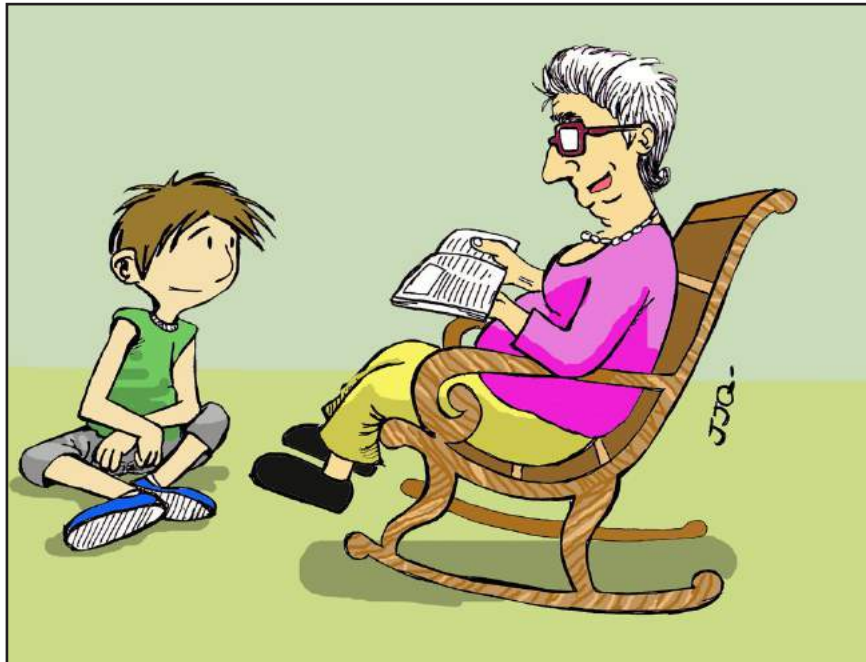
O sucesso desta unidade dependerá do entendimento das discussões explicitadas na unidade anterior. Portanto, revise sempre que possível o conteúdo anterior, mantendo um diálogo entre o que foi exposto anteriormente e o que está sendo colocado nesta unidade.

Objetivos

Ao término desta unidade, queremos que você

- Entenda que a leitura contribui para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade;
- Reconheça e aplique uma prática pedagógica que garanta, de fato, a aprendizagem da leitura e da produção de sentido;
- Verifique que as competências da leitura podem influenciar de maneira positiva o processo de ensino-aprendizagem.

Para uma reflexão inicial...



“[...] Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. [...] Dizem que nós, leitores de hoje, estamos ameaçados de extinção, mas ainda temos de aprender o que é leitura. Nosso futuro – o futuro da história de nossa leitura – foi explorado por Santo Agostinho, que tentou distinguir entre o texto visto na mente e o texto falado em voz alta; por Dante, que questionou os limites do poder de interpretação do leitor; pela senhora Murasaki, que defendeu a especificidade de certas leituras, por Plínio, que analisou o desempenho da leitura e a relação entre o escritor que lê e o leitor que escreve; pelos escribas sumérios, que impregnaram o ato de ler como um poder político; pelos fabricantes de livros, que achavam os métodos de leitura de rolos (como os métodos que usamos agora pra ler em nossos computadores) limitadores e complicados demais, oferecendo-nos a possibilidade de folhear as páginas e escrevinhar nas margens” (MANGUEL, 2002, p. 20, 38).

Reflexões acerca de qual é o espaço da leitura na escola, hoje, e o que cabe à escola a fazer vêm sendo respondidas contemplando que esse espaço não é irrelevante, mas muitas vezes provoca o desprazer. O trabalho da escola, que deveria significar para o aluno uma fonte de conhecimento e prazer, significa um momento de tédio ligado à obrigação porque muitos educadores especializados nessa área se li-

mitam apenas ao repasse de regras sem o segmento de linha interativa. A emoção e o prazer da descoberta, sempre renovados a cada nova leitura e nova produção, são, muitas vezes, substituídos por meros “exercícios de codificação da linguagem” ou como pretexto para a decodificação das regras gramaticais. O ato de ler proporciona ao aluno o entusiasmo de descobrir o que foi e o que é a história do homem. Por isso, deve constituir-se num ato corriqueiro patrocinando ao leitor a alegria de se expressar através de suas colocações sobre o que foi lido. É um exercício que não pode ser descartado, ou quase, da vida de nossos alunos.

Nesse caso, atividades desvinculadas de dar oportunidade de conhecimento aos alunos, feitas sob pressão, alimentadas pela possibilidade de punição (surgida na forma de comentário inadequado, nota etc.) têm menos probabilidade de contribuir com um considerável número de alunos que sintam prazer em ler um texto. Sobre essa questão, Ângela Kleiman sugere que:

As atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significando que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. (KLEIMAN, 2002, p. 38).

Parece que as propostas de Kleiman estão distantes das práticas em sala de aula. Ao invés disso, temos um conjunto de atividades sem propósito, e professores de português com uma visão empobrecida de simples ministrador de aulas, fruto do mero aprender, naturalmente decaído no mero ensinar. É apresentado como um simples repassador de conhecimento alheio, que um dia “estudou e aprendeu” e, em decorrência, imagina poder transmitir aos outros, de cópia em cópia. Essas marcas caracterizam a função desses professores, banalizada na condição de repassadores baratos de conhecimento alheio. A falta de uma experiência satisfatória de leitura do texto por parte deles implica na falta de conteúdo, daí, se constitui profissionais caricaturados para dar aula. Essa prática precisa ser repensada, sem recair em modelos pré-estabelecidos. Entendemos que o professor é, em primeiro lugar, um pesquisador, pois orienta a descobrir, a criar, a socializar conhecimentos, desde que tenha competência para tal. Só assim ajudará a despertar no aluno o interesse pelo conhecimento compartilhado. E a leitura assume um papel fundamental na vista deste, afinal, um leitor apaixonado é capaz de motivar e contagiar os outros com a paixão de ler, tanto pelo que está lendo quanto pelo que já leu ao longo da vida.

Paulo Freire alerta que é trabalhando a importância da leitura, direcionando a compreensão crítica desta e do papel do facilitador nessa área do conhecimento, que se pode repensar as próprias atuações, à vivência pessoal. Isto porque “a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1987).

Neste sentido, cabe ao professor está sempre avaliando sua prática em sala de aula, uma vez que não é possível praticar sem o exercício de avaliação. Esse exercício revela acertos, erros e imprecisões. Cada situação em sala de aula é única e tem significado diferente e, consequentemente, requer uma forma especial de tratamento. Com essa interlocução distinta, o professor estará mais próximo de ajudar seu aluno a redescobrir o prazer do texto. E levar essa experiência para sua vida, como forma essencial de estar no mundo.

Segundo Lajolo (2002) “a leitura é fundamental”, pois ela difunde valores que cada sociedade expressa. O texto bem apresentado e explorado na escola possibilita ao aluno tornar-se um usuário competente para exercer plenamente a sua cidadania. Os debates sobre a leitura em sala de aula devem levar em consideração se os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação desses textos são bons leitores. O educador tem a necessidade de ler muito e envolver-se com o que lê. Todo leitor pode ser de alguma forma, um crítico. É impensável a crítica que não resulte de um ato de ler e porque este é a sua origem, a escrita só se revela no ato de consumação da leitura.

Atividade I



Leia as propostas abaixo.

Proposta 1

A. Ler: leituras compartilhadas & leitores em ação

Cartaz para uma feira de livros:

Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem.

Mário Quintana. *Caderno H*, Porto Alegre, Editora Globo, 1973, p. 5.

Objetivos

- Estimular e vivenciar a leitura dos livros.
- Comparar a organização do livro *De Notícias e Não-notícias Faz-se a Crônica*, de Carlos Drummond de Andrade, com a do livro *Melhores Poemas Guilherme de Almeida*, organização de Carlos Vogt.
- Favorecer a mediação do professor na prática da leitura.

Observações

As atividades propostas nas oficinas procuraram contemplar, por meio da análise, pelo menos uma crônica de cada uma das seções e um poema de cada uma das fases que organizam os livros.

Considera-se que a leitura da crônica não deve se realizar de forma “corrida”, pois ela exige de cada leitor um esforço de circunscialização e contextualização diferenciadas.

Em relação à leitura dos poemas, considera-se que a leitura oralizada deve prevalecer sempre que possível para que se destaque o jogo sonoro – o ritmo, as rimas – que caracteriza esse gênero.

Sugere-se a conclusão da leitura dos livros mesmo após o término do projeto, pois esses textos significam um desafio para a compreensão dos alunos.

Sugerem-se momentos de leitura diferenciados, que poderão ser alternados conforme o professor considerar necessário.

Materiais

- Livros da *Viagem*:
 - *De Notícias e Não-notícias Faz-se a Crônica*, de Carlos Drummond de Andrade.
 - *Melhores Poemas Guilherme de Almeida*, organização de Carlos Vogt.

Etapas

1 Ler

a. ler para...

O professor atuará como 1º leitor, um leitor-modelo, que lê para os alunos, em voz alta, com muita expressividade para atrair a atenção para o texto.

Ao longo da leitura das crônicas, o professor poderá fazer paradas que permitam



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

os comentários de apreciação, pois as situações são cotidianas e identificáveis no universo do aluno.

Além disso, o professor poderá interromper para efetivar intervenções que facilitem a compreensão do texto.

Esse momento deve se constituir num espaço prazeroso de conversa informal sobre as crônicas, suas particularidades críticas ou humorísticas.

Na leitura dos poemas, é importante enfatizar a expressividade exigida pela natureza desse gênero.

b. ler com...

Os alunos lerão em duplas, encarregando-se de preparar para a classe a leitura expressiva de uma das crônicas ou de um dos poemas.

A crônica e o poema poderão ser sorteados ou escolhidos pelas duplas nos índices dos livros.

Esse momento propicia a interação entre os alunos, numa leitura compartilhada do texto que favorecerá a tomada de decisão sobre, por exemplo, a característica expressiva a ser atribuída à leitura, que necessariamente supõe um esforço de compreensão maior dos textos.

c. ler: eu e o texto...

Leitura individual em que o aluno escolhe a seção e a crônica ou a fase e o poema que gostaria de ler sozinho.

Será marcado um dia para os comentários e apreciações acerca dos textos lidos.

Esse momento possibilita ao leitor criar, com mais liberdade, relações de sentido, num diálogo mais íntimo com o texto.

É um momento introspectivo que favorecerá melhor a manifestação de emoções provocadas pelos textos. A interação é entre o SUJEITO-LEITOR e o texto.

2 Comparar

Comparar a organização do índice do livro de Drummond com a do livro *Melhores Poemas* de *Guilherme de Almeida*, para perceber que:

- ambos têm uma relação com o tempo (crônicas, *cronos* = tempo e poemas agrupados por fases da produção literária do poeta).
- ambos têm títulos que se relacionam com fatos, cenas, personagens do cotidiano:

- crônicas: *Viadutos, Horóscopo, Moça na Chuva, Quadro na Parede, Duas Mulheres, Barata, Reforma das Persianas, Viagem a Paris...*
- poemas: *Os Varredores, As Torres, Pelas Estradas Silenciosas, As Caravanas, Chuva de Primavera, Os Andaimas, A Hóspede...*

(Marchezi, Borgatto e Bertin, Vera Lúcia de Carvalho, Ana Maria Trinconi e Teresinha Costa Hashimoto. Caderno Pedagógico da Viagem Nestlé pela Literatura – Fundação Nestlé de Cultura, 2004).

Proposta 2

Unidade

Leitura e apreciação

Quadrinhos

The comic strip shows Calvin asking his mother if he can smoke because he's 13. She tells him to wait until he's 18. Calvin then asks if he can smoke now because his mother is smoking. She tells him to wait until she's 18. Calvin then asks if he can smoke now because his mother is smoking. She tells him to wait until she's 18. Calvin then asks if he can smoke now because his mother is smoking. She tells him to wait until she's 18.

O Calvin está sempre questionando alguma coisa. Desta vez parece que ele não se deu muito bem. Vamos verificar o que aconteceu.

1. Logo de início, o que despertou o interesse do Calvin pelo cigarro?

O fato de ele não poder comprar cigarros, por ser ainda criança, e achar que, até chegar aos dezoito anos, ia demorar muito e ele poderia mudar de ideia.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

2. Em sua opinião, os jovens sentem-se atraídos pelo cigarro? Esclareça sua resposta.

Pessoal. Sugestão: Às vezes. Normalmente o fato de ser proibido desperta maior atração; alguns jovens imaginam que o cigarro confere status de adulto, outros fumam por necessidade de aceitação no grupo de amigos fumantes.

3. Como você avalia a atitude da mãe do Calvin, deixando-o fumar? Por quê?

Pessoal.

4. Sabemos que, para o jovem, sua aceitação no grupo é fundamental. O que você pensa sobre certas pessoas que adquirem hábitos e vícios só para agradar os outros? Justifique a sua opinião.

Pessoal.

5. Cite alguns males que o cigarro pode causar à saúde.

Pessoal. Sugestão: Câncer, enfisema pulmonar e outros problemas respiratórios, doenças cardíacas, etc.

6. Se o cigarro é tão ruim, como mostra o Calvin, por que as pessoas fumam cada vez mais?

Por ansiedade, hábito ou mesmo vício. Para algumas pessoas, o cigarro funciona como uma válvula de escape aliviando as tensões psíquicas, aparentemente.

7. Qual é a sua opinião sobre as propagandas de cigarro?

Pessoal.

8. Você percebeu, pelos quadrinhos, que existe um diálogo aberto entre o Calvin e sua mãe (apesar do que ele disse no último quadro...)? Você também dialoga com seus pais, ou resolve seus problemas sozinho(a)? Esclareça a sua resposta.

Pessoal.

Cereja, William Roberto. Todos os textos, 7ª série/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães – São Paulo: Atual, 1998).

1. Essas propostas apresentam atividades de leitura capazes de despertar no aluno o interesse pelo conhecimento partilhado e deixam subjacente que esse trabalho é passível de uma definição de objetivos com maior clareza do que até então se tem realizado, bem como uma estruturação de critérios de avaliação igualmente mais claros em relação a competências de leitura? Fundamente sua resposta com exemplos das propostas analisadas.

Mas como tornar a prática da leitura em sala de aula momentos de prazer?

“Ler é um ritual antropofágico. Sabia disso Murilo Mendes quando escreveu: “ No tempo em que eu não era antropófago, isto é, no tempo em que eu não devorava livros – e os livros não são homens, não contêm a substância, o próprio sangue do homem?”. A antropofagia não se fazia por razões alimentares. Fazia-se por razões mágicas. Quem como a carne do sacrificado se apropria das virtudes que moravam no seu corpo. Como na eucaristia cristã, que é um ritual antropofágico: “Esse pão é a minha carne, esse vinho é o meu sangue...”. Cada livro é um sacramento. Cada leitura é um ritual mágico. Quem lê um livro escrito com sangue corre o risco de ficar parecido com o escritor. Já aconteceu comigo...”(ALVES, 2005, p. 100).

Nas palavras de Rubem Alves a leitura só é válida se produzir prazer. Não se pode querer abarcar tudo o que foi escrito para se mostrar um bom leitor. A leitura por prazer deve ser selecionada pelo próprio leitor. Em seu livro “Educação dos sentidos”, o autor deixa evidente que não se pode amar todo tipo de leitura, que o primordial para que esse seja um ato prazeroso é a escolha daquilo que se quer lê. Para fundamentar sua ideia recorre a Nietzsche sobre a afirmação de “amor universal aos livros”. Em “Assim falou Zaratustra”, o filósofo comenta com ironia que “ mastigar e digerir tudo – essa é uma maneira suína”.

Partindo dessa ideia, é preciso que a escola tenha um acervo de livros disponível aos seus alunos para que eles possam escolher suas leituras. Nós já passamos por experiências do tipo: uma leitura tediosa, léxico desconhecido, ou cheio de significado vago e obscuro, e sabemos muito bem a sensação de incapacidade de compreensão e, conseqüentemente, de falta de prazer na leitura que um texto como esse nos causa.

Um atributo essencial que o texto deve conter para que seja eficaz o processo da comunicação é a interação entre texto e leitor, ou melhor, entre interlocutores. Logo, o conhecimento do léxico empregado na composição de um texto é muito importante para uma boa decodificação e um passo mais adiante: a interpretação.

A intenção do leitor frente ao texto é de procurar pistas para chegar ao seu significado, a atenção e o interesse do leitor destinado ao texto é em busca de uma lógica.

Decodificar um texto é o trabalho primeiro de todo leitor, sem isso não é possível à compreensão. Além de decifrar o código linguístico, o leitor se deparará com questões estruturais e contedísticas. Acionará também o seu conhecimento prévio. A soma de tudo isso é fundamental no processo de compreensão do material lido.

A compreensão do processo de leitura e realizá-lo com eficácia dependem da perspectiva que se vai adotar como educador. Para isso, o professor pode adotar dois tipos de concepções de leitura: a. como um processo de decodificação mecânica do código linguístico, por

meio de atividades de estímulo-resposta; b. como processo de ampla compreensão, cujo dinamismo incorpora desde as leituras sensoriais e emocionais até manifestações políticas e culturais.

Evidentemente, não podemos pensar a atividade da leitura apenas como um processo de decodificação, mas como um somatório de decifração do código de determinada língua e sua ampla compreensão. Esses dois processos se complementam dialeticamente.

Nesse sentido, a leitura se realiza a partir do diálogo entre o objeto lido e o leitor. Diálogo esse, situado em determinado tempo e espaço e referenciado por uma situação. Tempo, espaço e ação são desenvolvidos de acordo com as instigações e as respostas que o objeto apresenta, em função das expectativas e anseios, das vivências e atos prazerosos do leitor. O educador pode influenciar leitores, ou melhor, intermediar leituras. Seu papel na intermediação do objeto lido com o leitor varia de acordo com sua postura. Se o professor ler com o seu aluno, há um favorecimento para ambos, pois dessa interação resultará a soma de novos elementos que ajudarão no crescimento intelectual entre um e outro. Dessa forma, as leituras sempre apresentarão um objeto novo, e nesse caso, é impossível pensar que um mesmo texto apresenta uma mesma leitura para quem lê um mesmo texto ou até mesmo para um leitor que o leu mais de uma vez. As leituras se diferenciam a partir do contexto de interação que cada sujeito-leitor apresenta. Assim, ler significa também ler tudo ao seu redor, ler o mundo, dar sentido a ele e aos indivíduos que nele residem, o que é feito, corriqueiramente, por toda humanidade. A função principal professor-educador não é, necessariamente, ensinar a ler, mas promover situações para o educando ser sujeito de sua própria aprendizagem, conforme seus interesses, necessidades e fantasias, segundo as exigências que a sua realidade circundante lhe apresenta. As condições para que o indivíduo torne-se um bom leitor não implica, apenas, no processo de alfabetização ou o acesso aos livros, mas, sobretudo, na construção dialética entre leitor e sua leitura, ou seja, sobre o sentido que ele atribui àquilo que ler.

Ao discutirmos a formação da prática pedagógica de leitura, consideramos que ela está vinculada não só à construção dos saberes teóricos, como também, ao somatório e transformações ligados aos aspectos sócio-culturais e pessoais dos educadores. Ou seja, essa formação é permeada pelos diversos saberes que esse profissional produz em sua atividade diária de ensinar e que se volta de modo contínuo para o seu preparo.

Sabemos que pensar a formação pedagógica ultrapassa os muros da academia e envolve a capacidade de desenvolvimento pessoal, de desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional da profissão docente. Nesse caso, o espaço da sala de aula é repleto de possibilidades de investigação. Não queremos dizer com isso que esqueçamos a teoria e partamos para a prática. É preciso dizer que a valorização da prática pedagógica em nossa aula não significa negação da teoria. Pelo contrário, teoria e prática se bem articuladas, se completam. A reflexão teórica pode possibilitar a reflexão que, na prática, pode servir como objeto de transformação. E com a ajuda dessa prática

refletida, tanto a teoria quanto a própria prática se modificam.

A sala de aula, como já mencionamos anteriormente, é o lugar ideal para refletirmos nossa prática pedagógica. Portanto, o professor deve observar na preparação, por exemplo, de atividades de leitura, ao trabalhar com textos, se sua aula é capaz de levar o alunado a dissecar as relações dentro do texto, questionar sobre os assuntos neles abordados. Se essa aula estabelece uma situação dialógica entre professor, aluno e leitura, fazendo surgir novas perspectivas de leitura e aprofundamento das ideias contidas nos textos. Só dessa forma, é que aprendemos a pensar a nossa prática docente como um espaço em que proporcionam saberes adquiridos e não transmitidos. Essa relação dialógica do professor na escola, faz com que ele se reconheça como um profissional “em processo contínuo de formação”.

O saber do educador está ligado ao seu trabalho diário em sala de aula. Segundo Tardif (2002) “o saber está a serviço do trabalho” [...] “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas”. Diante da reflexão desse autor, percebemos claramente, que o que o professor aprende durante a sua formação não é suficiente para exercer uma atividade pedagógica com êxito. Ele precisa aliar esses saberes adquiridos às experiências ao longo de sua profissão. A prática representa tanto o aprendizado como a formação do educador, por meio das situações vivenciadas no trabalho docente. Ainda citando a Tardif (2002) “o saber do professor traz em si mesmo marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho”. Sendo assim, o professor é formado mais pelas suas leituras ao longo de sua vida do que pela sua formação no espaço da universidade. O diálogo que ele mantém com o texto ao preparar suas aulas e estendê-las ao espaço escolar, amplia e reconstrói seus saberes.

Tudo isso, faz com que o espaço escolar seja reconhecido como o lugar onde se efetiva as práticas do professor e a valorização dos seus saberes. Essa perspectiva da formação continuada do docente difere do modelo de ensino que entende o professor como mero transmissor do conhecimento. Nesse modelo tradicionalista o educador após sua formação é considerado um profissional pronto, acabado. A nova perspectiva de formação continuada contempla a vivência da profissão, o estudo e os questionamentos sobre a atuação em sala de aula, sem deixar de contemplar os conhecimentos obtidos numa universidade durante a formação docente. O estudo e a reflexão crítica sobre a própria prática colocam o professor como sujeito de seus desempenhos e conquistas. Isso significa afirmar que, a formação do educador não é construída pelo acúmulo de cursos ou técnicas, todavia, pela atuação e reflexão crítica sobre essa forma de atuar. Isso corrobora com a reconstrução contínua da identidade do indivíduo.

Logo, o que se precisa saber sobre a valorização da leitura em sala de aula é que:

A atividade de leitura não pode se tornar um peso para quem lê. Inicialmente, ela deve ser apresentada como uma atividade que proporcione prazer, e não, como uma atividade que contribui para uma formação específica. Para isso, o professor deve:

- selecionar a leitura de textos acordo os assuntos que possam proporcionar interatividade;
- reler os textos oferecidos em sala de aula;
- sintetizar os textos;
- não utilizar os fragmentos de textos presentes no livro didático, pois, geralmente, não abordam os temas do contexto atual vivenciado em sala de aula, sem contar que, os fragmentos são partes de um texto, e por serem apenas partes, podem atrapalhar no entendimento global desse texto;
- entender que o aluno não é algo abstrato², mas um sujeito possuidor de uma linguagem, de vivências e culturas particulares, portanto, deve ser uma peça fundamental para a escolha da leitura presente em sala;
- estabelecer uma relação dialógica entre professor, aluno e leitura;
- trabalhar a pluralidade dos significados dados aos textos, no exercício da reflexão e da crítica;
- ter consciência de que a leitura deve ser encarada como um instrumento libertador e possível de ser usufruído por todos;
- deixar claro que para sermos leitores proficientes não basta só decodificar, é preciso também que tenhamos um nível interpretativo e avaliativo do objeto de nosso estudo;
- evidenciar a autonomia no ato de ler. Nesse caso, o papel do professor passa de mero transmissor do conhecimento para ser encarado como um indivíduo que domina algo e se propõe a ensiná-lo a alguém. Logo, a leitura é uma prática autônoma e o leitor deve se conscientizar de que ler bem depende dele mesmo, de suas condições reais de existência, uma vez que tais condições o conduzirão a preferências e determinarão o nível de leitura.

Atividade II



1. De acordo com as discussões sobre como tornar a leitura uma atividade prazerosa, reflita e comente se a proposta adiante apresenta os pré-requisitos de uma atividade que envolve prazer e que cria condições para que o aluno possa mediar seu aprendizado.

uma criação. várias (re)criações

Material

- ✦ Quadro de Tarsila do Amaral – *Operários* – p. 14 do Especial da Revista Época
- ✦ Prancha com montagem de criações:
 - do quadro *Operários*, com intervenção de Ziraldo
 - Capa da revista Época de 05/02/2001
 - *Quadro da Paz*, de Maninho

Etapas

1. Reunir os alunos e apresentar o quadro de Tarsila – *Operários* – para que façam uma leitura da obra evidenciando: a temática social, as cores neutras, as feições estáticas (sem expressão de emoções), o fundo (fábrica e chaminés) e a disposição das personagens num crescendo que toma toda a tela, dando a impressão de as figuras humanas expandirem-se para além do espaço da obra.
2. Questionar os alunos sobre as sensações produzidas pela imagem e sobre a atualidade da obra, solicitando que levantem hipóteses sobre a provável época representada.
3. Dar as informações sobre o quadro: ano (1933), situação histórica (ditadura de Getúlio Vargas), o artista (Tarsila do Amaral), o tema (população, desemprego, insatisfação).
4. Pedir que os alunos busquem informações históricas sobre a década de 20, no cenário mundial e no Brasil, pesquisando em biblioteca e/ou livros didáticos.
5. Apresentar a prancha com a montagem das releituras do quadro de Tarsila do Amaral.
6. Atentar para as datas, para as semelhanças e as diferenças, para os diferentes contextos em que as recriações foram inseridas (capa de revista, página de jornal, quadro de um restaurante de uma grande metrópole), as intenções que se percebem em cada uma das obras, constatando a permanência ou a mudança do sentido da obra original.
7. Solicitar que os alunos localizem no livro *O homem do furo na mão e outras histórias*, um conto cuja interpretação possa ter relação com a do quadro de Tarsila. Discutir as relações apresentadas.

Concluir a leitura das obras com um questionamento sobre o quanto de criação existe na recriação de uma obra, considerando o contexto, o conteúdo temático e os recursos de construção.

(MARCHEZI, BORGATTO E BERTIN, Vera Lúcia de Carvalho, Ana Maria Trinconi e Terezinha Costa Hashimoto. Guia da Viagem Nestlé pela literatura: Fundação Nestlé de cultura. 2002).



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

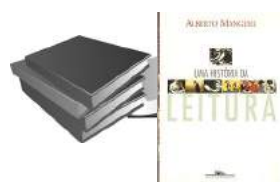
Finalizando as nossas reflexões...

De acordo com Pennac (2000) o que afasta uma criança ou um adolescente da leitura de um livro não é só a televisão, o mundo fascinante dos videogames ou das compras nos shopping-centers. Do alto de sua experiência de professor, ele investiga as chaves para o mundo da leitura. Lendo para os seus alunos, o autor fez com que eles percebessem que Dostoiévski, Tolstói, Calvino, Gabriel Garcia Márquez, Picasso, Bach, todos, qualquer que seja a forma por eles escolhida, as palavras que utilizaram, a melodia que priorizaram, as cores que evidenciaram, contam histórias ou representam um mundo desses artistas. Para entendê-la, basta voltar ao desdém da primeira infância de querer tudo descobrir, tudo ouvir. Um livro, um quadro, uma música bem lidos é, para quem os lê, um passaporte para a fantasia e o despertar de si mesmo. E quem mais propenso a aceitar esses dois convites do que um jovem leitor?

Portanto, para que a interação sujeito-texto seja fonte de criação, elaboração de uma palavra pessoalizada, singular, é necessário que a leitura passe a fazer parte de nossos gestos diários: é preciso sentir necessidade de ler.

Leituras recomendadas

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.



Neste livro, Manguel afirma que o ato de ler pressupõe e, simultaneamente, cria uma liberdade. O autor é o primeiro leitor, e, nesta condição, escolheu narrar as conformações da leitura ao longo do tempo, porque está ciente de quantos tentáculos uma boa história pode ter.

Alves, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.



Educação dos sentidos e mais é um livro fascinante porque reflete que a tarefa primordial da Educação é levar-nos a aprender a amar e a fazer nossos próprios caminhos. Lendo-o, vamos poder mergulhar não só nas reflexões em torno dos sentidos, mas também da leitura, e, sobretudo, da Educação e vamos poder experimentar a alegria que brota das novas descobertas.



Resumo

Refletimos sobre a importância da leitura em torno da prática pedagógica. Levando o professor a ter consciência de que as aulas de leitura não devem ser reduzidas ao simples ato de memorização ou mecanização do texto ou um pretexto para estudar sua estrutura formal, todavia, uma prática que evidencie a necessidade da leitura como um ato prazeroso e, conseqüentemente, libertador. Ao enfatizarmos as práticas pedagógicas de leitura e formação de professores, adotamos um posicionamento perante o conhecimento, entendendo ser possível construí-lo no decorrer da carreira docente, no contexto das atividades em sala de aula. E nesse caso, o hábito da leitura é primordial para uma formação continuada, pois ele participa ativamente desse processo formativo envolvendo não só o aluno, mas, sobretudo, o professor. No trabalho com diversos gêneros textuais, o docente adquire e aprofunda conhecimentos, aperfeiçoa suas habilidades em relação à leitura, modifica valores, questiona a ordem pré-estabelecida e se conscientiza dos limites que a sociedade impõe para a sua profissão.



Autoavaliação

Observe o poema a seguir e comente.

Suas apreciações são indispensáveis, pois o ajudarão a identificar as falhas de sua aprendizagem e em que aspectos você deverá se aprimorar.

A farmácia e a livraria

Lá na rua em que eu pensava,
tinha uma livraria
bem do lado da farmácia.
Todo mundo ia à farmácia
comprar frascos de saúde.
E depois ia do lado,
Pra comprar a liberdade.

(Bandeira, Pedro. Mais respeito, eu sou criança! São Paulo, Moderna, 1995).



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Referências

AUSS, Hans Robert. **História Literária como desafio à ciência literária**. Porto: Soares Martins, 1967.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 1998.

CLAYER, Ronald. **Escrever com prazer: oficina de produção de texto**. Belo Horizonte : Dimensão, 1999.

CORTELLA, M. Sérgio. **A escola e o conhecimento**. 3 ed. São Paulo : Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler - em três artigos que se completam**. São Paulo : Cortez, 1987.

JOUE. Vicent. **A leitura**. São Paulo : UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática** 4 ed. Campinas : Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed, São Paulo : Ática, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2 ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1997.

III UNIDADE

**A língua como
uma atividade de
interação humana**

Apresentação

Na unidade anterior, estudamos que toda prática pedagógica deve apresentar uma atitude reflexiva por parte do professor e, como tal, você observou que necessita de muito planejamento e dedicação.

Nesta unidade iremos trabalhar que ensinar a língua materna não é perpetuar uma prática de ensino “prescritivo-normativo” e nem ignorar as contribuições da ciência linguística moderna, é, sobretudo, entender que os objetivos do ensino de língua na escola devem propiciar modos para o desenvolvimento total de uma educação linguística.

Como na unidade anterior, esta unidade também contém propostas de exercícios para que você avalie algumas práticas tão necessárias à reformulação do ensino da língua.

Objetivo

Esperamos que o aluno, ao término dessa unidade, reconheça

1. que a metodologia do ensino da língua a ser utilizada pelo professor diminua as crenças subjacentes ao seu trabalho com a língua materna;
2. que a gramática não pode ser concebida como um conjunto de regras que regem a Língua portuguesa, mas que apresenta uma relação nítida entre texto e contexto;

Como primeira reflexão...

A língua é um dos pilares que constitui determinada cultura, comunidade e um Estado. Esse conceito é tão difundido que se tornou quase lugar-comum. Entretanto, tal conceito não abarca as profundas implicações que ela contém. Pois, tais implicações não se resumem apenas à cultura, mas à ordem política e à ordem cívica de determinada sociedade. É pertinente entendermos que a língua oportuniza-nos ingressar numa comunidade e a ela pertencer. Nesse sentido, tem, portanto, a função de passaporte. Mas, além disso, ela nos ajuda a construir a nossa identidade e nos proporciona o acesso aos diferentes lugares e aos direitos que a sociedade tem para nós.

Ensinar uma língua aos falantes dessa língua às vezes soa paradoxal, pois se acredita que quem domina a oralidade tende a dominar a escrita. Em se tratando do ensino da língua materna, dados oficiais e pesquisas da área mostram que os educandos do ensino regular apresentam desencontros entre os seus conhecimentos sobre a língua e aqueles que aprendem na escola. Tendo como base a maneira como são avaliados os alunos, observamos que esses dados voltam-se apenas para a gramática normativa da língua.

Vamos ler a tirinha a seguir e entender como se organiza um ensino de língua voltado apenas para os conteúdos gramaticais.

Atividade I



Fonte: Laerte, Em Série Ideias. n°20 São Paulo: FDE, 1994.

O texto, nos três primeiros quadrinhos, apresenta uma concepção tradicional de ensino da língua como habilidade a ser adquirida pelos alunos, em sala de aula.

Analise as posturas do professor e do aluno e responda:

1. O conceito sobre o ensino de português desse professor difere ou não da prática tradicional de perpetuação da suposta “norma culta” e da metalinguagem tradicional de análise da gramática? Por quê?

2. E como você avalia a postura do aluno diante de uma aula como essa?



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Como você pode perceber, quando um professor utiliza uma prática pedagógica como essa, visa, tradicionalmente, reformar ou consertar a língua do aluno e o considera como um “deficiente linguístico”. Essa metodologia divulga ainda mais os mitos sobre o ensino da língua. Esse modo de conceber os fatos de linguagem exclui todas as variedades linguísticas não normatizadas, denominadas manifestações de erros por parte do usuário. A pedagogia tradicional do ensino da língua resume-se, como visualizamos na unidade anterior, “como se o primeiro dia de aula do aluno na escola fosse também seu primeiro dia de contato com sua língua materna”.

Prosseguindo nossa discussão...

Diante do fracasso do ensino da língua, o desempenho dos alunos pode ser analisado, entre outros ângulos, pela ineficiência das metodologias de ensino desta, em nosso caso, o ensino de Língua portuguesa. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a causa e a finalidade do ensino e, principalmente, de que modo ensinar gramática, ainda são temas lacunares no que se refere à teoria e à prática.

A descrição desse ensino pelo professor é formada por um discurso de trabalho com texto;



alguns até tentam incorporar a esse discurso termos técnicos da área e acham que estão aplicando a Linguística textual. Entretanto, a maioria desses docentes se baseia numa série de conteúdos gramaticais e o que supõe, então, por trabalhar gramática textual são resumidos a identificar e memorizar dos textos, a partir da leitura como decodificação, e apontar alguns elementos gramaticais representantes de determinada categoria gramatical.

Avaliamos, portanto, que o discurso do professor de que trabalha a gramática do texto está sem um embasamento teórico do isso implica. Desse modo, tal ensino não concebe o texto como orientador das atividades propostas, com base nas necessidades dos alunos, mas, torna visível que essas necessidades acabam sendo interpretadas como exigências gramaticais.

Os dados que avaliam o ensino da língua revelam que a sala de aula é o espaço em que o embate é contínuo e o professor parece utilizar alternativas um pouco circulares, ou melhor, estuda-se um texto numa aula, e na seguinte esse texto é esquecido e um novo é trazido para repetir o trabalho sem realizar, entretanto, uma sistematização, nem de questões gramaticais e nem as de uso da língua. Como vimos no texto de Laerte presente no exercício 1, a prática do educador evidencia uma metodologia falha que trabalha apenas com abstrações. De acordo com Travaglia (1995) o ensino da língua é permeado por concepções de linguagem, leitura e gramática fundamentadas em um método tradicional. Isso implica dizer que, de posse desses conceitos, o professor não cede espaço à atividade de reflexão do aluno, em decorrência da ênfase dada à abordagem funcional da compreensão gramatical dos textos.

Alguns também tratam a língua como uma entidade viva. No entanto, vivos são os seres humanos os quais ela é parte integrante. Então, a reflexão deve ser descolada da língua para os seus falantes. Isso significa que devemos observar a língua dentro dos contextos históricos, sociais e culturais em que ela se encontra, ou melhor, o contexto em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem.

Partindo desse pressuposto, a língua é “atividade social” empreendida em parceria pelos falantes toda vez que iniciam um diálogo, seja por meio da oralidade, seja por meio da escrita.

Se deslocarmos a reflexão sobre a língua do plano abstrato para o plano concreto, vamos obter uma concepção de língua que, de acordo com Marcuschi (2000), pode ser sintetizada dessa forma:

1. possui uma estruturação interna sistemática que admite sua analisada do ponto de vista da ciência, entretanto, ela não pode ser reduzida a “um conjunto de regras de boa formação”;
2. possui um sistema variável indeterminado e dinâmico;
3. é determinada por valores imanentes, por isso não pode ser estudada como uma entidade autônoma;
4. não é fenômeno natural;

5. não é um simples instrumento de representação do mundo;
6. se manifesta através da oralidade e da escrita ordenados e representados pelos gêneros textuais;
7. é um fenômeno opaco, por isso possibilita as várias interpretações dos textos e amplia a compreensão na relação entre indivíduos.

Todos esses exemplos comprovam que a língua é uma atividade social, cujas regras se transformam de acordo com os processos de funcionamento de auto-regulação dos sujeitos, dos grupos os quais eles se encontram inseridos e da dinâmica interacional entre eles e a realidade. De posse desse conceito, o papel do professor de dada língua é descrevê-la em sua pluralidade e oferecer hipóteses consistentes que possam servir de explicações coerentes para empreender uma prática pedagógica que priorize essa diversidade linguística.

Atividade II



Leia, com atenção, a narrativa abaixo, com o objetivo de responder as questões que lhe seguem:

NOIS MUDEMO **Fidêncio Bogo**

O ônibus da Transbrasiliana deslizava manso pela Belém-Brasília rumo a Porto Nacional. Era abril, mês das derradeiras chuvas. No céu, uma luazona enorme pra namorado nenhum botar defeito. Sob o luar generoso, o cerrado verdejante era presépio, toda poesia e misticismo.

Mas minha alma estava profundamente amargurada. O encontro daquela tarde, a visão daquele jovem marcado pelo sofrimento, precocemente envelhecido, a crua recordação de um episódio que parecia tão banal... Tentei dormir. Inútil. Meus olhos percorriam a paisagem enluarada, mas ela nada mais era para mim que o pano de fundo de um drama estúpido e trágico.

As aulas tinham começado numa segunda-feira. Escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários. Entre eles, uma criança crescida, quase um rapaz.

- Por que você faltou esses dias todos?
- É que nós mudemo onti, fessora. Nós veio da fazenda. Risadinhas da turma.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

- Não se diz “nóis mudemo”, menino! A gente deve dizer: nós mudamos, tá?

- Tá fessora!

No recreio, as chacotas dos colegas: Oi, nóis mudemo! Até amanhã, nóis mudem! No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações.

-Pai, não vô mais pra escola!

- Oxente! Módi quê? Ouvida a história, o pai coçou a cabeça e disse:

- Meu fio, num deixa a escola por uma bobagem dessa! Não liga pras gozações da mininada! Logo eles esquece.

Não esqueceram.

Na quarta-feira, dei pela falta do menino. Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. Aí me dei conta de que eu nem sabia o nome dele. Procurei no diário de classe e soube que se chamava Lúcio - Lúcio Rodrigues Barbosa. Achei o endereço. Longe, um dos últimos casebres do bairro. Fui lá, uma tarde. O rapazola tinha partido no dia anterior para a casa de um tio, no sul do Pará.

- É, professora, meu fio não aguentou as gozação da mininada. Eu tentei fazê ele continua, mas não teve jeito.

Ele tava chatiado demais. Bosta de vida!

Eu devia di té ficado na fazenda côa famia. Na cidade nós não tem veis. Nóis fala tudo errado.

Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer, engoli em seco e me despedi.

O episódio ocorrera há dezessete anos e tinha caído em total esquecimento, ao menos de minha parte.

Uma tarde, num povoado à beira da Belém-Brasília, eu ia pegar o ônibus, quando alguém me chamou. Olhei e vi, acenando para mim, um rapaz pobremente vestido, magro, com aparência doentia.

- O que é, moço? - A senhora não se lembra de mim, fessora?

Olhei para ele, dei tratos à bola. Reconstituí num momento meus longos anos de sacerdócio, digo, de magistério. Tudo escuro.

.- Não me lembro não, moço. Você me conhece? De onde? Foi meu aluno? Como se chama?

Para tantas perguntas, uma resposta lacônica:

- Eu sou “Nóis mudemo”, lembra?

Comecei a tremer.

- Sim, moço. Agora lembro, Como era mesmo seu nome?

- Lúcio - Lúcio Rodrigues Barbosa.

- O que aconteceu com você?

- O que aconteceu ? Ah! fessora! É mais fácil dizê o que não aconteceu . Comi o pão que o diabo amasso. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro, fui bóia fria, um “gato” me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaiei como escravo, passei fome, fui baleado quando consegui fugi. Peguei tudo quanto é doença. Até na cadeia já fui para. Nóis ignorante às veis fais coisa sem querê fazé. A escola fais uma farta danada. Eu não devia de té saído daquele jeito, fessora, mas não aguentei as gozação da turma. Eu vi logo que nunca ia conseguir fala direito. Ainda hoje não sei.

- Meu Deus! Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz, que me olhava atarantado.

O ônibus buzinou com insistência.

- O rapaz afastou-me de si suavemente.

- Chora não, fessora! A senhora não tem culpa.

Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu!

Entrei no ônibus apinhado. Cem olhos eram cem flechas vingadoras apontadas para mim. O ônibus partiu. Pensei na minha sala de aula. Eu era uma assassina a caminho da guilhotina.

Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos, mudamos, mudaamoos, mudaaamoos... Super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna - a língua que a criança aprendeu com seus pais e irmãos e colegas - e se torna o terror dos alunos. Em vez de estimular e fazer crescer, comunicando, ela reprime e oprime, cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade.

E os lúcios da vida, os milhares de lúcios da periferia e do interior, barrados nas salas de aula: “Não é assim que se diz, menino!” Como se o professor quisesse dizer: “Você está errado! Os seus pais estão errados! Seus irmãos e amigos e vizinhos estão errados! A certa sou eu! Imite-me! Copie-me! Fale como eu ! Você não seja você! Renegue suas raízes! Diminua-se! Desfigure-se! Fique no seu lugar! Seja uma sombra!”

E siga desarmado para o matadouro.

1. A atitude da professora protagonista dessa narrativa demonstra que ela adota uma prática pedagógica capaz de atentar para as diferenças individuais no manejo da língua, bem como para o seu papel perante o processo de ensino-aprendizagem do alunado? Comente suas explicitações com base nas reflexões promovidas por esta aula.
2. Esta não é uma história da carochinha e está longe de ser um conto de fadas. Mas, mesmo não sendo, quais as possibilidades de ter um final feliz?
3. Existe o mito de que o professor deve ser dotado de aptidões especiais, perspicácia e grande capacidade de entusiasmar a platéia com sede de adquirir novos conhecimentos: “a encarnação do “Mr. Keating” (professor de literatura do filme Sociedade dos Poetas Mortos)”, ou do grande crítico literário Antonio Candido, que desejaríamos ter tido ao nosso lado durante o período escolar e no qual, enfim, nos transformaríamos ao sairmos da faculdade, prontos! Todavia, a realidade é bem outra: deixamos a universidade com o diploma e sedentos para por em prática as teorias, que confiamos serem a resposta para todos os problemas que estão por vir no decorrer de nossa profissão. Entretanto, ao nos depararmos com a sala de aula, o primeiro sentimento que temos é o de justamente não conseguirmos identificar o nosso papel naquele contexto que nos parecia, antes, tão familiar e que abrigou o nosso processo de aprendizagem durante algum tempo, enquanto éramos alunos. Ao invés disso, esquecemos que fomos alunos – e somos – e impomos métodos sem nexos e nem atentamos para o fato de que estamos lidando com seres humanos também. Diante dessa reflexão, como você, reagiria se estivesse no lugar da professora de “nóis mudemo?”



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Concluindo a nossa conversa...

É por meio dos conceitos de língua e linguagem que o professor elabora sua prática pedagógica. Alguns educadores concebem o ensino de língua materna e de gramática em situações de uso. Nesse caso, eles utilizam os recursos linguísticos para mostrar a sua função na construção do sentido textual. Outros educadores fazem uma abordagem descritiva da língua, pois não consideram os aspectos textuais e discursivos e o ensino-aprendizagem desses conteúdos.

Uma prática pedagógica que envolva a dimensão da língua como prática social permite aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem entender que além da forma de expressão do pensamento e instrumento de comunicação, ela é também uma forma de interação e se realiza em vários contextos sociais.

De acordo com Geraldi (2002),

A língua é produzida socialmente. Isto quer dizer que a sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade, como a brasileira, que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação (p. 13).

Entender que “a língua é produzida socialmente”, permite ao professor uma noção mais ampla de como ensinar a gramática. Priorizar o aspecto textual-discursivo é favorecer uma internalização sistemática da língua de modo construtivo. Estudar a língua é perceber as relações que se criam “através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação” (p.44).

Leituras complementares

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2003.



Nesta obra, Luiz Carlos Travaglia aborda o estudo de gramática de forma pluralista. Ao mesmo tempo em que enfatiza os aspectos que envolvem o ensino da língua materna, o autor também propõe ao professor situações que o ajudarão em seu desempenho em sala de aula.

Apresenta sugestões de atividades voltadas para o contexto de uso da língua que proporcionam uma prática deste ensino sistemática e interativa. É um livro que contribui para um ensino das mais variadas situações comunicativas.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.



Organizado por João Wanderley Geraldi, o livro é uma coletânea de textos que enfatiza os aspectos pedagógicos e sociais do estudo da língua portuguesa envolvendo diversas experiências em sala de aula. São doze artigos reunidos em quatro tópicos que convidam à reflexão sobre a prática do ensino de português, como também convidam a um redimensionamento das atividades sobre esse estudo.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1993.

O livro reflete que não se pode falar em língua superior ou inferior. Entretanto, alerta que, por causa dos preconceitos sociais, certas regiões do país são valorizadas e outras estigmatizadas. Do mesmo modo, certos grupos sociais são discriminados em detrimento de outros. Para a autora, a escola camufla as causas estruturais do problema, pois aceita apenas um único saber linguístico como legítimo, afastando qualquer possibilidade de transformar o sistema. Diante disso, a escola seria a responsável pela permanência das desigualdades e não de promoção da igualdade social, como deveria ser.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2003.

O livro apresenta a forma como as aulas de gramática são desenvolvidas nas escolas. São entrevistados 170 professores da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, a autora procura discutir os vários ângulos da questão: para quê, o que e como se ensina gramática; qual é o papel dos manuais; como é a formação dos professores etc. Esta obra critica a orientação formal vigente, mas não se detém no diagnóstico, antes, mostra como se pode vivificar os problemas da língua a partir de um ângulo funcionalista.



Resumo

Inicialmente questionamos que a concepção de língua é aquela que toma o termo como algo que engloba apenas uma das variantes linguísticas, ou seja, a chamada língua padrão. Essa definição é preconceituosa e excludente, pois não leva em conta as variedades linguísticas que constituem a língua materna. Essa visão interfere diretamente na prática de ensino dos professores de Português, uma vez que toda e qualquer variedade é entendida como erro ou desvio. Em seguida, a aula prossegue refletindo que esse conceito de língua fundamenta o ensino de Português centrado na gramática normativa. A linguagem é sintetizada à esfera formal e obedece a um conjunto de regras e normas. Finalmente, abordamos que o falante aprende a língua no próprio uso, construindo suas regras de funcionamento. Todas essas reflexões em torno do ensino da língua servem de sugestões para que os professores dessa disciplina reflitam as suas práticas em sala de aula e as modifiquem sempre que houver necessidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

LAERTE, **Em Série Ideias**. nº20 São Paulo: FDE, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo; Cortez, 2000.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2003.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1993.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. graus**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2003.
<http://www.unitins.br/e-learning/arquivos/blog/documentos/633014601204256186-nois mudemo.doc>.

IV UNIDADE

**Oralidade e escrita:
aspectos que se
entrecruzam no ensino
da língua materna**

Apresentação

Na unidade anterior, trabalhamos conteúdos que deram a você um panorama geral sobre o conceito de língua e como esse conceito fundamenta o ensino de Português. Sugerimos também que o professor reflita as suas práticas em sala de aula e as modifiquem sempre que houver necessidade.

Nesta unidade, vamos verificar a relevância da oralidade no que tange ao aprendizado de língua materna, na escola. Verificaremos também alguns aspectos da questão oralidade versus escrita e suas implicações no ensino de língua portuguesa.

Seguindo o modelo das aulas anteriores, apresentaremos teoria e prática visando a uma maior compreensão do conteúdo explicitado. Com isso, esperamos que você permaneça assíduo no cumprimento das tarefas e nas interações com os conteúdos anteriores.

Lembre-se de que para que aconteça, recorra sempre que necessário, às unidades anteriores, pois elas estão correlacionadas. Use e abuse de suas leituras e faça de suas aulas uma biblioteca particular!

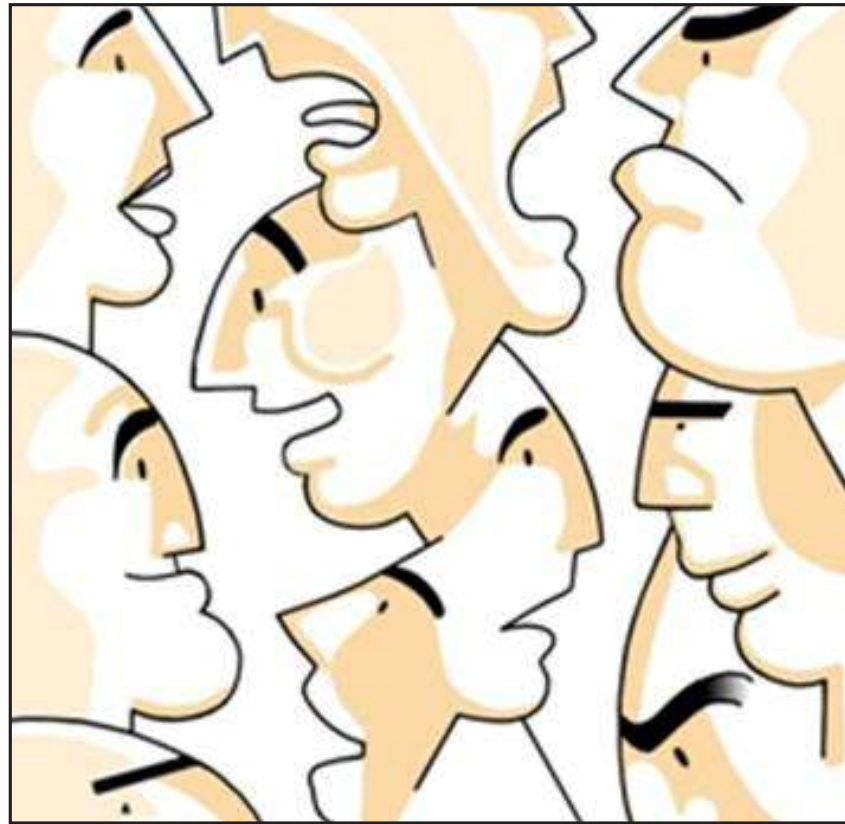
Boa aula!

Objetivos

Com o conteúdo que será explicitado logo mais, esperamos que você:

1. Entenda que a função da escola não deve concentrar o seu estudo apenas no ensino da escrita, tendo como argumento que a oralidade já foi aprendida em casa;
2. Aprenda que a oralidade e escrita são duas modalidades que constituem variedades de discursos de uma mesma língua e apresentam características próprias;
3. Compreenda que a oralidade não deve ser ensinada como sendo desorganizada e, nem tampouco, que não exige planejamento por parte do falante;
4. Reflita que a escrita é vista como uma modalidade de maior prestígio social por reproduzir e divulgar os valores culturais da sociedade dominante.

Uma primeira reflexão...



Priorizar a oralidade em sala de aula é uma preocupação que se tornou mais relevante no meio acadêmico desde que os linguistas entenderam a fala como um objeto a ser analisado. Ampliaram, desse modo, a visão estruturalista – que concebia a língua como um sistema e procurava a homogeneidade desta – seguida da visão gerativista – que a estudava a partir de suas estruturas internas, sem qualquer referência ao contexto de uso.

Priorizar a fala como objeto de estudo é entender que a língua é uma atividade entre interlocutores, uma atividade dialógica, que envolve uma forma de ação e fatores como: quem falou, em que contexto¹ e para quem falou. Esses aspectos antes não observados, agora se tornaram essenciais para o estudo da língua. A partir daí, surge o estudo da linguística textual e discursiva. Segundo Koch (2001) é um estudo “que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas pelos falantes de uma língua em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (p. 502). Os fenômenos linguísticos são muitos e é preciso encará-los.



¹ Contexto - é a situação concreta a que um texto faz referência. Ele é formado pelas relações estabelecidas entre o conjunto de circunstâncias associadas à ocorrência de determinado fato ou situação de que trata o texto. (ABAURRE, 2008, p. 245).

Continuando a nossa reflexão...

A oralidade e escrita em análise

O fenômeno da língua pode ser entendido de três maneiras distintas, são elas:

- 1ª. a língua como uma capacidade própria do ser humano – explica como as pessoas adquirem, produzem e interpretam as sentenças de uma língua;
- 2ª. a língua como uma estrutura - cada língua possui um sistema composto por signos diferentes;
- 3ª. a língua como um fenômeno social – cada língua apresenta um conjunto de usos situados num contexto histórico-social determinado que envolve um dialogismo entre os seus falantes - Esse terceiro conceito de língua tem como referência a teoria de Michael Bakhtin², estudioso que compreendia a língua como um fenômeno social de interação verbal.

Partindo do pressuposto da teoria de Bakhtin que entende a linguagem em seu caráter dialógico e o texto como entidade polifônica³, a oralidade e a escrita podem ser estudadas levando em consideração tanto a perspectiva dos diferenciais que as constituem quanto às semelhanças que também as constituem. Entendendo o dialogismo presente na linguagem, a prática nos obriga a propor um outro direcionamento ao ensino da oralidade e da escrita. Ao invés de ensinarmos que a oralidade no processo de aquisição da escrita é o “elemento de maior saliência”, pensemos a aquisição da escrita na escola, como a continuação do conhecimento prévio do indivíduo. De acordo com Kleiman (2004) a escola deve adotar

um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar [...] as práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído através da colaboração, numa relação quase que tutorial (a díade), ou através da participação em pequenos grupos que discutem a melhor maneira de redigir uma carta, ou comentam e interpretam coletivamente uma carta oficial, um texto no jornal (p. 30/1).



² Segundo Kleiman (2004) “as reflexões de Bakhtin sobre a linguagem, e das análises que se enquadram nas diversas vertentes da análise do discurso, isto é, análises que consideram que a prática social é constitutiva da linguagem, a redução da dimensão interpessoal na escrita fica difícil de ser sustentada. A linguagem, seja qual for a sua modalidade de comunicação é, por natureza, polifônica, incorporando o diálogo com vozes outras que as do enunciatador. Estabelecendo o enunciado, ou o que nós chamaríamos de texto, como a unidade real da comunicação discursiva, Bakhtin insiste na necessidade de focalizar o linguístico como denominador comum dos mais diversos tipos de textos, apesar de suas grandes diferenças formais e da complexidade intrínseca dos gêneros a que eles possam pertencer” (p. 29).



³ Polifonia, de acordo com Bakhtin, é o aparecimento de várias vozes de outros textos dentro de um texto – intertextualidade – causado pela implantação do autor num contexto de releitura desse autor de outros textos que o influenciam. O fenômeno polifônico pode ser percebido de duas formas: heterogeneidade enunciativa (são as citações em trabalhos acadêmicos) e heterogeneidade constitutiva (incorporação de outro texto literário, observada de forma implícita, no texto do autor).

Estas novas abordagens sobre a oralidade e a escrita refletem diretamente no ensino de língua materna. Mas alguns autores acreditam ser necessária uma mudança com relação ao comportamento da escola diante do que é como ensinar a língua portuguesa, uma vez que, a função da escola não deve concentrar o seu estudo apenas no ensino da escrita, tendo como argumento que a oralidade já foi aprendida em casa. É prioridade do ensino de Português concentrar suas reflexões sobre a língua falada, esquecendo a reprodução de regras obsoletas. Se a escola adotar essa postura em relação ao ensino de língua materna, verá o quanto é importante o estudo da oralidade para a aquisição da língua escrita.

Atividade I



Vamos exercitar um pouco sobre como funciona o ensino da oralidade em sala de aula.

As questões propostas abaixo foram elaboradas com base nas leituras e discussões realizadas em nossa aula sobre como o professor trabalha com oralidade em sala de aula.

1ª. Leia o texto transcrito abaixo com o objetivo de responder as questões que seguem:

“Era uma veis ua minina dfeis bolius i qlocou eici-
ma dameza ai vei u gatu ei deu treis pulu e drubou
usi bolius i u sal caiu ei cima a minina viu i pgou uis
pau i jogou nu gatu ai u gatu fuoi pra u matu”.

(Texto de aluno com 10 anos no 6º ano do ensino fundamental).

O professor com o objetivo de fazer com que o aluno percebesse a forma convencional do nosso sistema de escrita, em relação à ortografia, reescreveu o texto do aluno, vejamos:

“Era uma vez uma menina que fez bolinhos e colocou em cima da mesa, aí meio um gato e deu três pulos e derrubou os bolinhos e o sal caiu em cima. A menina viu, pegou um pau e jogou no gato, aí o gato fugiu para o mato. (Transcrição do professor).

Ao perceber que o professor escreveu algumas palavras de forma diferente, o aluno faz algumas perguntas.

Tomando como base a discussão realizada em sala de aula sobre a relação entre a escrita, como você responderia as seguintes questões:

a. Professor, se eu falo /treis/, por que você escreveu (três)?



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

b. Por que se escreve pau com /u/ e sal com /l/ e quando eu vou falar eu pronuncio /pau e /sal/ do mesmo jeito com/u/?

c. Eu falo /matu/ e não /mato/, por que quando você escreveu você colocou /mato/ e não /matu/, eu ouvi o som de /u/ e não o de /o/.

2ª. Analise as respostas dadas por alguns professores de Português sobre o questionamento desses alunos, e responda o que se pede:

Professor 1

“a gente é que fala errado, porque o certo é falar /três/, /mato/, /sal/ e /pau/”.

Professor 2

“porque a escrita é de jeito e a fala é de outro jeito”.

Professor 3

“por que as pessoas têm a mania de escrever errado só porque escutam os outros falarem errado, e assim aprendem também a falar errado. Isso se torna vício coletivo. Mas nós estamos aqui para aprender o certo e o errado”.

a. Que conceito de língua está subjacente nas respostas desses professores? Justifique-se.

b. Esses professores de língua materna “têm claras em suas mentes as particularidades nas variedades de correspondências entre sons e letras”? Comente.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Concluindo a nossa reflexão, vamos observar agora:

A oralidade e a escrita e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa...

Oralidade e escrita são duas modalidades que constituem variedades de discursos de uma mesma língua e apresentam características próprias. Para muitos estudiosos da língua, a escrita era entendida como possuidora de estrutura complexa e abstrata, enquanto que a oralidade era vista como modalidade composta uma estrutura simples e dependente do contexto para se concretizar.



A fala, nesta perspectiva, é ensinada como sendo desorganizada e espontânea, por isso, não exige planejamento por parte do falante. É também uma modalidade inerente a todos e, por isso não precisa ser ensinada na escola. Viola as regras gramaticais e os trabalhos na escola ligados a ela são sempre superficiais. Por exemplo, reproduzem-se os registros orais informais – “conversa, troca de ideias, a explicação para o colega vizinho etc.” – se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação.



E a escrita é vista como uma modalidade de prestígio social, pois se acredita que ela é “uma herança literária, que codifica, reproduz e divulga os valores culturais dos grupos de poder da comunidade” (KLEIMAN, 2004, p. 49). A escola apresenta uma prática de uma escrita mecânica centrada na memorização, realizada em exercícios de identificações de palavras e frases isoladas, totalmente desconectadas da realidade do aluno. É uma prática sem valor interacional, pois não faz uma ligação entre autor e leitor. Sua serventia se limita ao exercício dos aspectos não relevantes

da língua. Quase sempre é uma atividade sem nenhum planejamento.

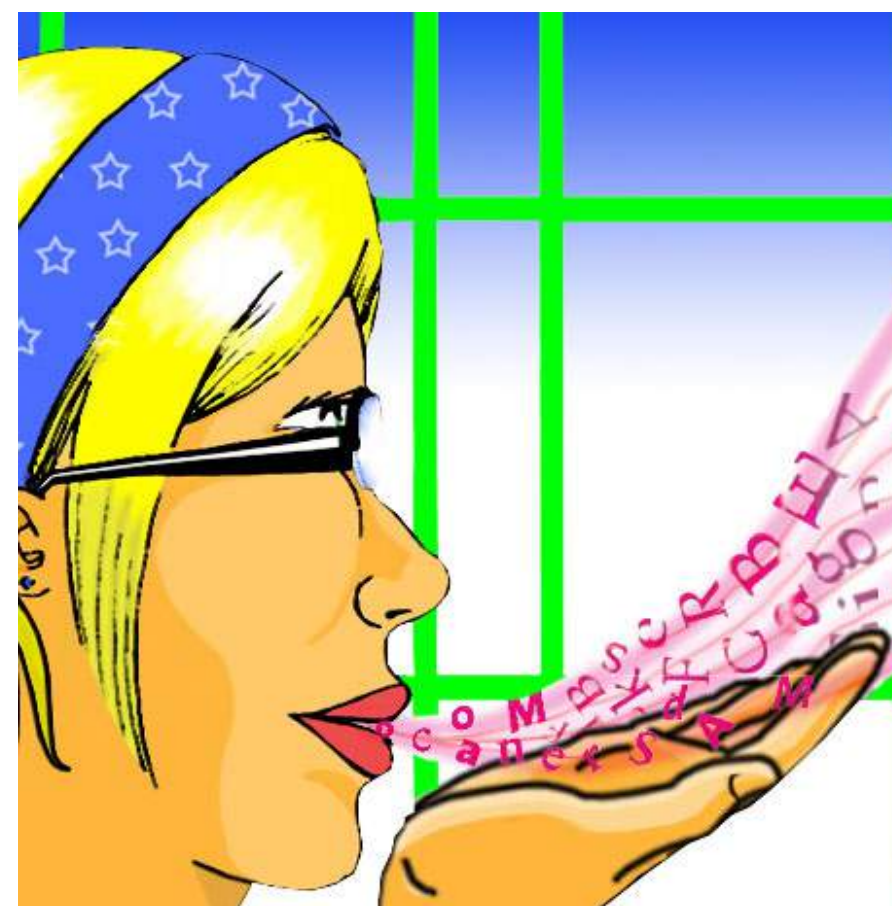
Como foi apresentada anteriormente, essa visão foi superada e hoje os estudiosos discutem a dicotomia oralidade e escrita como práticas sociais diferentes. Marcuschi (2001), em sua obra “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, afirma que temos que reconhecer a oralidade e escrita como atividades que interagem entre si e ambas estão “integralmente imbricadas”.

Sabemos que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala. Mas, parece que essa relação não é levada em consideração quando o assunto é ensinar a língua falada e a língua escrita. O professor deve estar ciente e deixar o seu aluno ciente também de que entre letra e som nem sempre ocorre um “casamento monogâmico”⁴.

Em muitos casos, as práticas pedagógicas dos professores do ensino da língua materna não contemplam a capacidade de expressividade do aluno e parece não haver um conhecimento de fundamentos teóricos, por parte desses educadores, que assuma o texto oral como um recurso dialógico em suas aulas. Mais adiante, teremos um pequeno exemplo de como o professor de língua materna deve apresentar em suas práticas pedagógicas, um arcabouço teórico profundo em relação a todos os fenômenos que constituem uma língua.



⁴ Segundo Lemle (2006) em sua obra “Guia teórico do alfabetizador, afirma que um casamento monogâmico é “o casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos. [...] Na verdade, temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto. Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de outro conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções. [...] o segundo tipo de relação existente entre os sons da fala e as letras do alfabeto é o de poligamia e de poliandria. Chama-se poligamia [...] as os sons casados com letras diferentes segundo a sua posição e poliandria é o casamento de letras com sons diferentes, dependendo de onde eles estão.



Os quadros a seguir, extraídos da obra: “Guia teórico do alfabetizador”, de Miriam Lemle (2006), explicitam os casos de monogamia, poligamia e poliandria entre letras e fonemas de determinado dialeto.

Quadro 1 – Correspondências biunívocas entre fonemas e letras

LETRAS	FONEMAS
p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Quadro 2 – Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição

LETRA	FONE (SONS)	POSIÇÃO	EXEMPLOS
s	[s] [z] [ʃ]	Início da palavra Intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra.	Sala Casa, duas árvores Resto, duas casas
	[sz]	Diante de consoante sonora	Rasgo, duas gotas
m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal, diante de p e b	Mala, leme Campo, sombra
n	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	Nada, banana Ganso, tango, conto
l	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	Bola, lua Calma, sal
	[e] ou [ɛ] [i]	Não-final Final de palavra	Dedo, pedra Padre, morte
	[o] ou [ɔ]	Não-final	Bolo, cova

Quadro 3 – um som representado por diferentes letras, segundo a posição

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	C	Diante de a,o,u	Casa, come, bicudo
	qu	Diante de e, i	Pequeno, esquina
[g]	G	Diante de a, o, u	Gato, gota, agudo
	gu	Diante de e, i	Paguei, guitarra
[i]	i	Posição acentuada	Lua
	e	Posição átona em final de palavra	Padre, morte
[u]	u	Posição acentuada	Lua
	o	Posição átona em final de palavra	Falo, amigo
[R] (r forte)	rr	Intervocálico	Carro
	r	Outras posições	Rua, carta, honra
[ãw]	ão	Posição acentuada	Portão, cantarão
	am	Posição átona	Cantaram
[ku]	qu	Diante de a, o	Aquário, quota
	qu	Diante de e, i	Cinquenta, equino
	cu	Outras	Frescura, pirarucu
[gu]	gu	Diante de e, i	Aguenta, sagui
	gu	outras	Água, agudo

Esses quadros não são suficientes para explicar as relações som-letra e letra-som de acordo com as suas posições. Nem essas relações são as mesmas para explicar todos os falares do nosso país. Cabe a cada professor pesquisar e criar quadros que representem essas relações no dialeto falado por ele e por seus alunos.

Sugestões para que as práticas pedagógicas de ensino da oralidade e da escrita abarquem alguns dos inúmeros fenômenos variáveis da língua:

- 1ª – explicar a história da nossa língua para enfatizar que a língua falada se altera enquanto a língua escrita guarda um pouco da memória do passado. Explicando dessa forma, o professor esclarece que as irregularidades da nossa escrita são explicadas pela memória da língua. Então, quando um aluno “perguntar por que sino começa com s e cinco começa com c, o professor poderá responder que há casos, na nossa língua, em que duas letras diferentes fazem o mesmo trabalho de representar o mesmo. Seria conveniente dar um pouquinho de informação histórica;
- 2ª – evidenciar os contextos em que duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo som;
- 3ª – os tidos “erros ortográficos” devem ser trabalhados não como erros, mas como tentativa de acerto. “Esse critério de ponderação das falhas ortográficas pode ser muito útil na prática do ensino, servindo para diagnosticar em que estágio da elaboração da teoria da correspondência entre sons e letras o aprendiz se encontra”. O famoso ‘erro’ pode ser “transformado em critério fundamentado de avaliação dos alunos e dos mestres”;
- 4ª – não desvalorizar as características da fala das pessoas. “A maneira de trabalhar, no ensino, as pronúncias tidas como defeituosas” é mostrar que a relação entre sons e letras é arbitrária ;
- 5ª – verificar quais os problemas mais frequentes que os alunos apresentam em relação ao ensino da língua e trabalhá-los de forma sistemática a fim de esclarecê-los para que o aprendiz venha realmente sanar suas dúvidas.

Vamos refletir um pouco mais...

Atividade II



PARTE I

Observe e leia a tabela abaixo, e logo em seguida, faça o mesmo com textos posteriores a ela:

Para o professor aceitar o caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros e registros textuais, sua prática pedagógica deve apresentar algumas características, são elas:

1. **Uma oralidade orientada para a coerência global:** os textos se desenvolvem a partir de um determinado assunto. Assim, qualquer que seja o gênero textual são produzidos em torno de uma temática. Nesse caso, o professor deve levar o aluno a ser capaz de identificar esses e outros aspectos globais do texto;
2. **Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação** - atentar para os recursos de encadeamento dos tópicos como repetições, substituições pronominais, substituições por sinônimos, por hiperônimos, associações semânticas entre palavras, conjunções;
3. **Uma oralidade orientada para as suas especificidades** – ressaltar os pontos formais e funcionais em que os textos orais e os textos escritos são diferentes. Atividades de passar do oral para o escrito (exercícios de “retextualização”, como sugere Marcuschi, 2001), podem ser bastante produtivas;
4. **Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais** – atentar para heterogeneidade da fala. Como se pode notar, os textos orais igualmente ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo dos contextos mais ou menos formais em que acontecem. O professor deve ajudar os alunos a desenvolver e realizar as formas de atuação verbal (debate, exposição de motivos ou ideias, a explicação, o elogio, a crítica, a advertência, o recado, o convite etc.), para eles saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos;



⁵ Tabela adaptada da obra “Aula de português – encontro & interação”, de Irandé Antunes, de 2009. Adapte o texto: Explorando a oralidade. Essa bibliografia será recomendada na próxima aula. Aguarde!



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

5. **Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social** – atentar para a questão dos interlocutores e de seus papéis na interação. O falante e o ouvinte são os atores do drama da comunicação e, nesse drama, cada um tem seu papel específico, que delimita suas possibilidades de atuação;
6. **Uma oralidade que reconheça o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto** – explorar a função de certos gestos e outros recursos da representação cênica (como levantar-se, movimentar-se), os quais funcionam, de forma muito significativa, como elementos complementares no processo da interação verbal;
7. **Uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos catadores e repentistas** – essa atividade deve explorar o valor desses textos orais como representantes da cultura de dada comunidade, e não como pretexto para que sejam convertidos na norma padrão da língua;
8. **Uma oralidade que desenvolva a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores** – o professor deve criar contextos em que o aluno desenvolva a competência para saber ouvir o outro, escutar com atenção, o que ele tem a dizer. Não há interação se não há ouvinte⁵.

Texto A

- Ratinho: um homem popular
- Ratinho é um homem popular que é apresentador de um programa de televisão no SBT.
- programa é muito popular, que já conquistou o público brasileiro, principalmente os mais humildes.
- Ratinho incomoda muita gente, principalmente as autoridades porque ele procura mostrar a verdade e a realidade do povo, ou seja, a pobreza, a miséria, a falta de assistência médica etc.
- Ratinho é muito emotivo, nos casos mais difíceis, principalmente de doença, o mesmo procura ir até o final para encontrar soluções.

(texto de um expectador acerca do novo programa do Ratinho exibido no SBT)



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Texto B

O ninho

Era uma vez um ninho e ali tinha um passarinho e então o pássaro botou um ovo no ninho ele enquanto foi pegar comida para comer o pássaro saiu do ovo gritando não mãe não mãe eu adoro você e ai bei depois que sua mãe saiu um pássaro muito grande apareceu em sua frente de repente e ele começou a gritar não mãe me ajude e então a mãe dele apareceu e falou e o seu pai e então o pássaro gritou papai eu adoro você me desculpe pela a queles escadalos eu mamo vocês e o papai respondeu eu desculpo sim porque você sabia quem era e por isso eu te desculpo. Eu adoro vocês.

Fim.

(Texto produzido por um aluno do 4º ano da primeira fase)

Texto C

O poeta da roça

Sou fio das mata, cantô da mão grossa
Trabaio na roça, de inverno e de estio
A minha chupana é tapada de barro
Só fumo cigarro de paia de mio.

Sou poeta das brenha, não faço o pape
De argum menestrê, ou errante canto
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.

Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu seio o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estuda.

Meu verso rastro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo da roça e dos oito
E às vezes, recordando feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.

(Estrofes retiradas do poema "O poeta da roça", de Patativa do Assaré).



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

1. Analise os textos citados associando à tabela adaptada do texto da Irandé Antunes, e responda:

- Como o professor poderia trabalhar a oralidade presente nestes textos tendo como apoio as características sugeridas pela professora Irandé Antunes?
- Para você, os textos A e B pertencem à modalidade oral ou escrita? Justifique sua resposta com base nas discussões promovidas por esta aula.
- Tomando como ponto de partida a característica sete da tabela acima, como você exploraria em sala de aula a poesia de Patativa do Assaré?



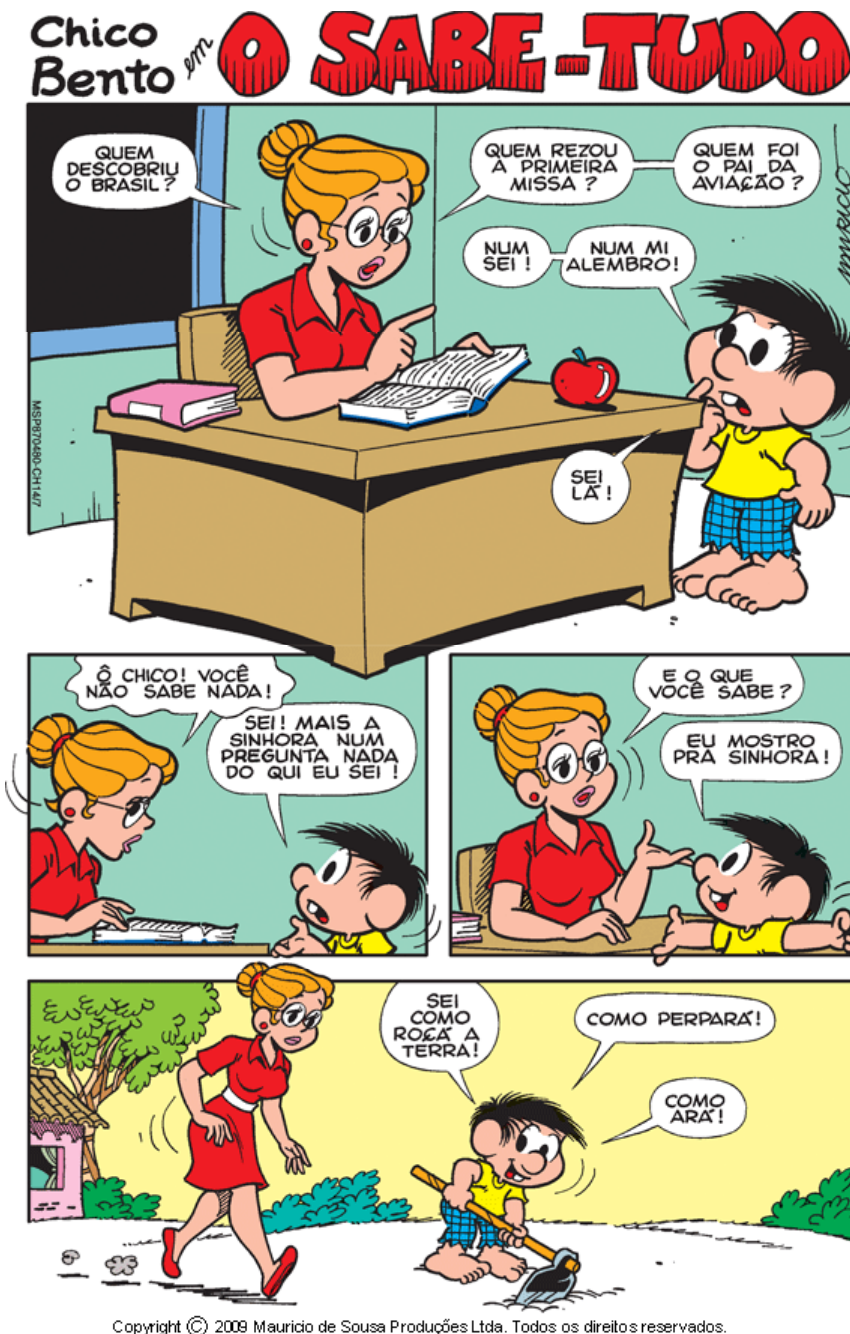
Lembre-se! O sucesso das atividades depende do seu empenho em aliar as discussões teóricas às práticas promovidas por estas atividades. O não cumprimento de qualquer uma destas tarefas afetará no desempenho das aulas. Aproveite o momento e socialize suas respostas e reflexões acerca desse tema em nosso Chat.



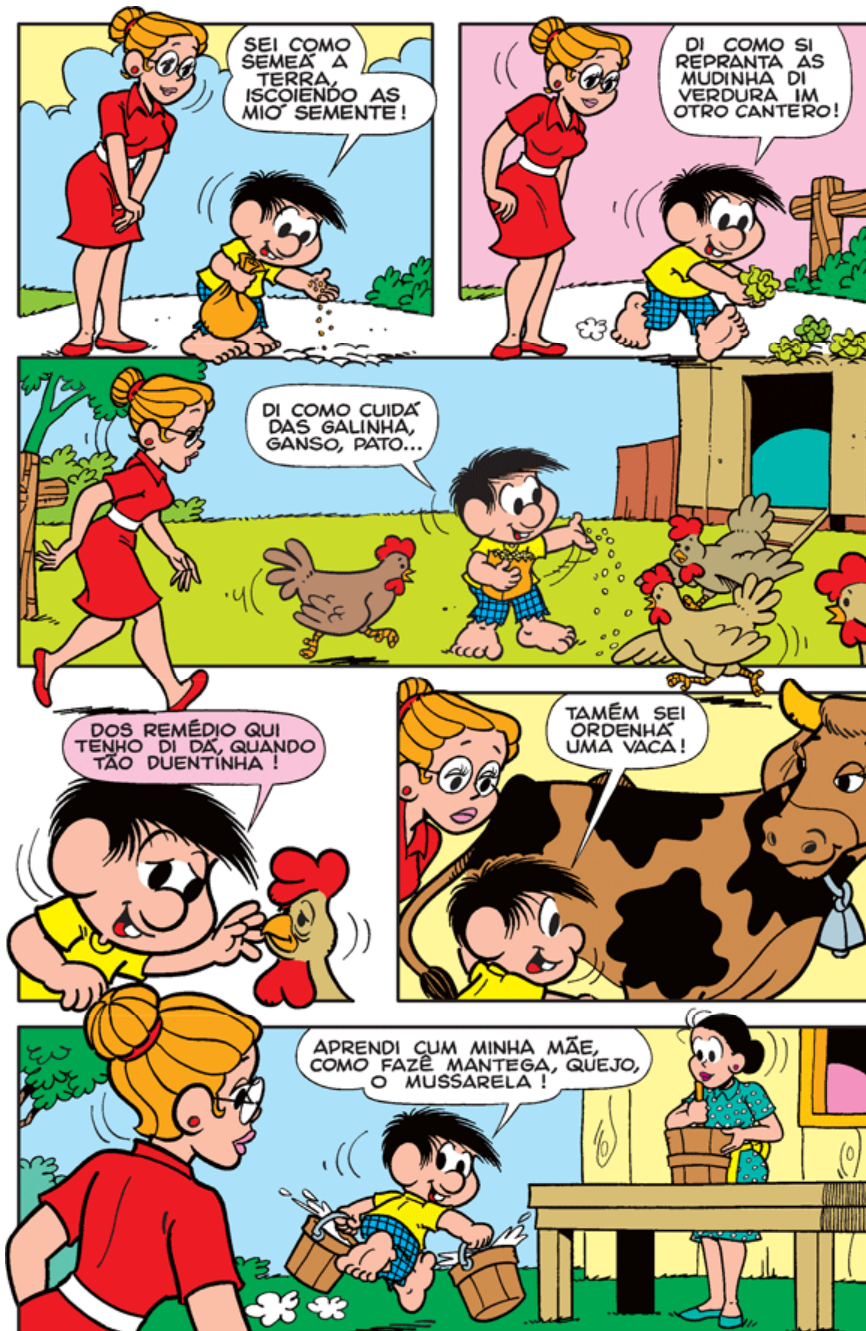
dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Parte II

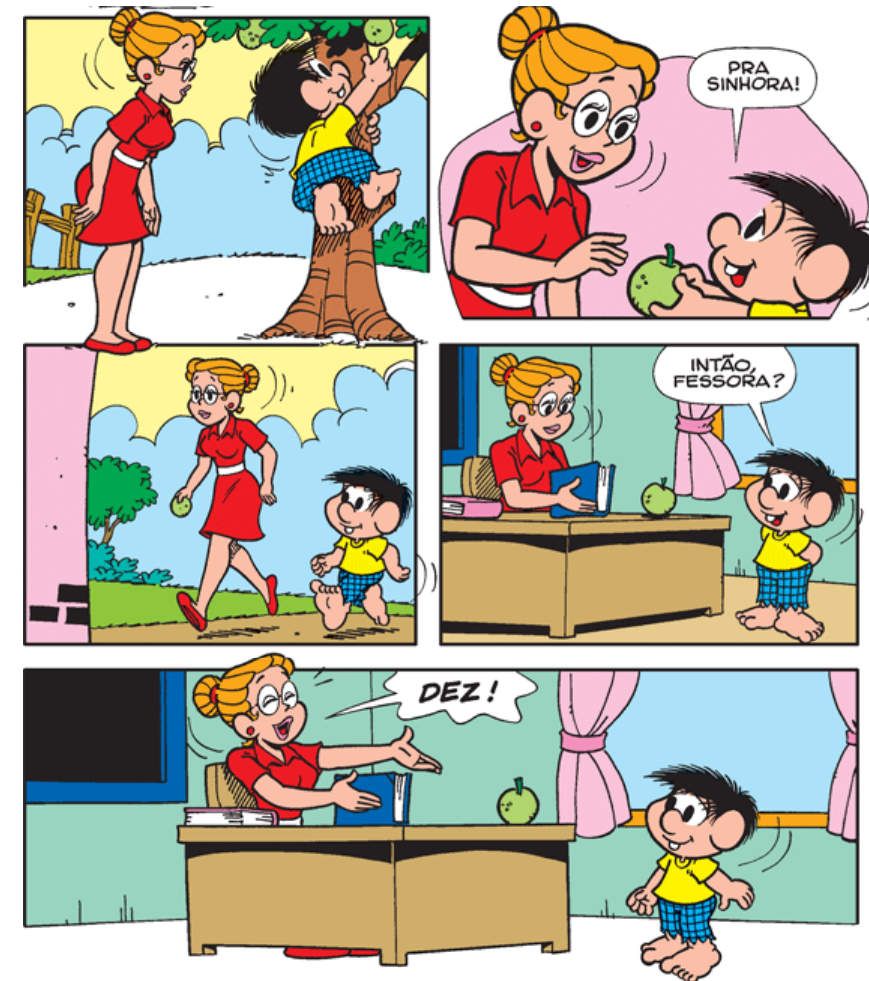
1. Leia a história do Chico Bento e responda às questões propostas:



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!



Copyright © 2009 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright © 2009 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

- Chico Bento apesar de não poder ser considerado um aluno exemplar, pois esquece as tarefas de casa, cria histórias fantasiosas, se atrasa, além de tirar notas baixas, obteve êxito em sua nota nesta historinha. Como você avalia a postura da Professora Marocas? Que conceito de Educação está subjacente em sua atitude para com este aluno, uma vez que ele não realizou nenhuma tarefa ofertada pela escola?
- Do ponto de vista das discussões acerca da prática pedagógica presentes em nossas aulas, que tipo de professora pode ser considerada D. Marocas?
- Fica subjacente que D. Marocas, no momento de sua avaliação, leva em consideração um aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem do alunado. Você é capaz de identificar e explicitar esse aspecto?



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

2 Qual (quais) dos textos abaixo, você acha que reflete a prática pedagógica da professora de Chico Bento. Justifique sua resposta com base nas discussões promovidas pelas nossas aulas.

Texto A

[...] O professor tem uma tarefa a realizar em sala de aula e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas. Cabe a ele ensinar também e, assim, ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos. [...] Ensinar não é repetir um modelo até que se aprenda o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções. Como, a cada momento, um indivíduo está numa situação histórica diferente da construção da sua vida e de seus conhecimentos, a cada momento o ensinar é diferente. [...] Conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica: é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz. Para isto, o professor não precisa de conselhos pedagógicos, mas de conhecimentos técnicos específicos, detalhados e completos, a respeito do assunto que ensina e das coisas que o aluno está querendo aprender. [...] Penetrar no mundo da aprendizagem é tarefa difícil, porque, em outras palavras, de certo modo, é penetrar na mente das pessoas; é descobrir o que elas pensam, quando realizam algo. Se essa tarefa não for realizada corretamente, em vez de descobrir o que a outra pessoa pensa, o analisador pode se equivocar, interpretar com preconceitos de sua parte, pode chegar ao erro por ignorância. Se esse pesquisador representar uma autoridade, suas conclusões podem ter sérias para a vida da escola e das pessoas (CAGLIARI, 1998, p. 148/150/1).

Texto B

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um 'habitus'. Sua realidade não é medida por discussões ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situações de crise ou de fracasso (PERRENOUD, 2002, p. 13).



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Texto C

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de auto desenvolvimento reflexivo (...) A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva [...] No âmbito da prática pedagógica do professor em formação há que se enfatizar, também, o saber didático que irá propiciar através do domínio da estrutura da disciplina a didática de um processo geral de transmissão e aquisição do saber escolar. Para tanto é necessário que a prática pedagógica incorpore, na formação do professor, a competência em nível de relações humanas, que diz respeito ao comportamento do professor durante o desenvolvimento do processo educativo, não só na sala de aula, mas em todos os ambientes utilizados para esse fim. Além da competência relacional e do saber didático, na construção da prática pedagógica, são também indispensáveis os saberes e saber-fazer pedagógicos relacionados com o trabalho em grupo na sala de aula, com os materiais (NÓVOA, 1997, p. 27).

Texto D

[...] o sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos. A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora (FREIRE, in GADOTTI; 2007, p. 16).



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Leituras recomendadas

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: 2006.



Este livro, apesar de está direcionado para os professores de classes de alfabetização, é um importante explicitador dos fundamentos teóricos de que todos os professores de Língua Portuguesa necessitam para compreender os fatos da língua com que se deparam no seu cotidiano. Miriam Lemle é professora de Linguística da

UFRJ e já publicou outros livros relacionados à questão da língua materna.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.



Este livro tematiza os fenômenos que ocorrem no contínuo entre a escrita e a oralidade. A trajetória é feita de duas maneiras: de um lado a fala, de outro a escrita. O primeiro capítulo apresenta um breve histórico das teorias que a oralidade em oposição à escrita. E segue adiante explicitando

uma teoria capaz de extrapolar a dicotomia: fala x escrita. No segundo e último capítulo, apresenta um modelo inovador para a análise dos fenômenos que ocorrem nos usos corriqueiros da língua, quando as atividades sociais transpõem um texto falado para o escrito. A passagem do texto oral para o texto escrito, segundo esse autor, é um processo de retextualização. Em se tratando do ensino de língua materna, esse livro elimina essa dicotomia e critica a escola brasileira que tenta perpetuar a superioridade da língua escrita dos grandes mestres em detrimento à língua oral. Para acabar de vez com esse elitismo, a obra contribui significativamente com o ensino da Língua Portuguesa.



Resumo

Esta unidade abriu espaço para uma discussão de como conduzir o ensino da oralidade e da escrita nas práticas pedagógicas dos professores da língua materna. Apresentamos uma série de princípios, capazes de fundamentar a imensa e complexa atividade do ensino da língua. Toda essa teoria carrega, naturalmente, implicações pedagógicas que, de certa forma, traçam o perfil do professor, em sua vida diária com seus alunos, e propõe uma metodologia com relação ao tema em questão, centrada em teorias que fundamentam suas aulas para que ele não reproduza o modelo de educador repetidor, que fica passivo, esperando que lhe conduzam como fazer e como transmitir as noções que lhe ensinaram. Dessa forma, o docente passa a ser um pesquisador, que, em conjunto com seus discentes, produz conhecimentos, rever e reorganiza constantemente a sua prática de ensino da língua.



Autoavaliação

Assista ao filme “Narradores de Javé” e avalie como os eventos de oralidade e escrita aparecem nessa narrativa, e de que maneira a escrita e a leitura afetam a história de Javé dramatizada pelos seus personagens. Reflita ainda sobre o porquê de os moradores de Javé acreditarem que a única solução viável para salvar aquelas terras é a escritura de um dossiê. E finalmente, avalie se esse fato pode ser associado ao objetivo quatro da nossa aula.

O momento agora, é explorarmos o nosso fórum temático para socializarmos nossas reflexões. Espero você e suas reflexões acerca desse tema no nosso ambiente virtual.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Referências

ASSARÉ, Patativa do. **Antologia poética** ed: 5 Fortaleza: Edições Demmócrito Rocha, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: **ROJO, Roxane** (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação – Temas Educacionais I**. Lisboa: Editora Nova Enciclopédia. 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Copyright @ 2009. Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

V UNIDADE

O lugar da gramática no ensino de Língua Portuguesa no ensino médio: perspectivas tradicionais e interacionais

Apresentação

Na unidade anterior, verificamos a relevância da oralidade no que se refere ao aprendizado da língua e alguns aspectos da questão oralidade versus escrita e suas implicações no ensino de língua materna.

Nesta aula, estudaremos como a escola se comporta em relação ao ensino de língua portuguesa no contexto do ensino médio. Para tanto, refletiremos sobre a aplicabilidade da gramática da língua e o papel do livro didático na prática diária dos professores da respectiva disciplina.

Seguindo o modelo das aulas anteriores, apresentaremos teoria e prática visando a uma maior compreensão do conteúdo estudado. Isso significa que queremos a sua assiduidade no cumprimento das tarefas e, sobretudo, o diálogo com os conteúdos anteriores, bem como seu empenho em buscar esclarecer qualquer dúvida.

Objetivos

- Entenda como é o comportamento da escola no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa no contexto do ensino médio;
- Compreenda que o livro didático pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem do aluno no ensino de língua materna e reduzir o compromisso que o professor deve assumir em sala de aula;
- Aprenda como ajustar, tanto quanto possível, o ensino da língua portuguesa, no contexto do ensino médio, a uma realidade que considera as diferenças regionais e socioculturais do nosso país.

Para iniciar o nosso diálogo...

Em pleno século XXI, parece que a escola compreende que ensinar a gramática prescritiva é o suficiente para o conhecimento total dos fenômenos da língua materna. Os professores trabalham, falam e escrevem sobre a gramática. Passam anos e anos e os alunos sempre se deparam com o estudo dos verbos, adjetivos, agente da passiva, sujeito, predicado, orações coordenadas e subordinadas, pontuação etc. No entanto, quando terminam o Ensino Médio, a maioria desses alunos não se inibe em dizer que não aprendeu nada do conteúdo gramatical.

Se refletirmos mais um pouco, podemos chegar à conclusão de que ainda é o ensino dessa gramática que permanece impondo regras das aulas em detrimento de uma gramática que dialogue com outras áreas de conhecimentos, ampliando competências de uso da língua como leitura, escrita, oralidade etc. Como afirma Antunes (2007, p. 26), tal proposta de ensino da língua não permite aos alunos “soltarem a língua e se fazerem bons falantes”. É essa gramática cansativa e enfadonha que amedronta e faz com que os alunos afirmem, corriqueiramente, não gostarem dessa disciplina.

Evidentemente, toda língua possui sua gramática, ou melhor, nenhuma língua escapa a sua gramática. Nenhum usuário da língua “aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso”.

Por que será que tal fato ocorre? Em quem está a culpa? Nos alunos ou na escola?

Como você deve estar lembrado, os conceitos de língua e linguagem, ultrapassam os aspectos estruturais negando o conceito de língua como expressão do pensamento e forma de comunicação, mas incorpora elementos de ordem social e histórica. Ao ensinarmos a língua é necessário estarmos atentos a um aspecto essencial desse processo: a língua materna que os alunos-cidadãos já trazem internalizada. É incoerente estudar a língua tendo por ponto de referência os reflexos de

um modelo mecânico de ensino. Querer comparar em contexto de uso da linguagem a língua a um dicionário, cujos exemplares tivessem sido distribuídos entre todos os membros de uma sociedade, como fez Saussure, seria caminhar na contramão daquilo que realmente acontece ao usarmos a língua. O ensino, desse modo, não leva em consideração a língua materna de seus alunos.

Nesse sentido, nas palavras de Luft (2000) o ensino da língua materna deve priorizar o que o aluno já fala ao chegar à escola, para poder ir aumentando, gradativamente, a sua capacidade de manejar com esse instrumento.

Vamos refletir agora sobre o ensino mecanicista reduzido à nomenclatura gramatical da língua materna

De acordo com Antunes (2007, p. 47), o aluno não necessita aprender a nomenclatura gramatical, todavia precisa desenvolver a sua gramática internalizada, reconhecer e dominar a variedade linguística de sua língua para que possa ter liberdade de exercer sua condição de cidadão de forma mais plena. Segundo essa autora, numa visão mais abrangente, a escola impõe padrões ideais com regras prontas e acabadas e deixa de analisar os padrões de usos reais da língua, aqueles que, realmente, estão em uso, nos livros, nos veículos de comunicação, numa conversa descontraída, enfim, a língua viva usada com a finalidade de promover o diálogo interativo entre os sujeitos socialmente constituídos.

Caro aluno, o texto a seguir, é uma adaptação do artigo do professor João Wanderley Geraldi intitulado “Ler e escrever – uma mera exigência escolar?” visando a uma reflexão mais ampla sobre a prática do ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas. Sendo assim, convido-o a essa leitura refletiva para que você possa entender como funciona o ensino da língua materna e o que precisa ser mudado nesse ensino.

De acordo com Geraldi (2007) ensinar a língua a usuários dessa língua

“é porque como a fala não se coaduna com a imagem de como esta mesma língua é ou deveria ser. À força da diversidade, as sociedades têm respondido com o mito da unidade. Unidade que seria produto não do uso da língua – este sempre está a produzir estabilidades instáveis, mas produto do estudo da língua, da sua descrição e da definição de suas normas do ‘bom dizer e escrever’”.

O mito da unidade durante muito tempo foi divulgado, uma vez que se entendia que respondia a uma “necessidade da comunicação entre os membros de uma mesma comunidade [...] exercendo sobre os

falantes uma pressão no sentido da estabilização as formas da língua". Em se tratando de língua, não existe um espaço de estabilidade, mas de instabilidade e isso a torna uma "uma atividade com que organizamos nossas próprias experiências, sempre únicas e irrepetíveis, e compartilhamos os quadros instáveis de referências comuns onde o que é único adquire algum sentido".

A padronização da língua é necessária, no entanto, tal procedimento resulta em uma "divisão que institui o certo e o errado" em se tratando do ensino de língua e tal reducionismo fixa e mobiliza a vitalidade da língua.

Partindo do pressuposto de que não falamos frases isoladas, mas sim, textos completos, e entendendo o texto como, de acordo com Geraldi, "uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades, mesmo consideradas as contrições da situação em que é produzido, a escola deve priorizar no ensino de língua materna, a presença do texto, mesmo que por um lado, este traga o "perigo da instabilidade; de outro lado o texto é um lugar privilegiado para construir estabilidades sociais. "Não há escapatória: no ensino de língua materna, o texto há que estar presente".

Portanto, as escolas precisam trabalhar a gramática textual, numa perspectiva dialógica interacionista¹, focalizando o texto como parte da atividade discursiva, verbal e não-verbal. Abrindo possibilidades ao aluno por meios de propostas de exercícios, irem mais adiante, do simples conceito da língua como representação do pensamento, para uma perspectiva pautada na interação entre interlocutores.

Em linhas gerais, podemos afirmar que ensinar mais que gramática normativa é levar o ensino da língua a procurar explorar o conhecimento de outras áreas, de outros domínios e ter consciência de que, o conhecimento gramatical só é válido se associado a outros conhecimentos, imprescindíveis e pertinentes. Desse modo, não é válida a orientação de que "não se deve ensinar gramática". Repito: não é para ensinar apenas gramática (ANTUNES, 2007, p.65).

A história do ensino de língua materna é pautada pela transmissão de regras "de conduta aceitáveis e se incluem também aquelas das formas de verbalização e exposição de si mesmo [...] que se somam àquelas mais visíveis regras do bem falar, do escrever com correção seguindo os princípios gramaticais. Não é por acaso que não conseguimos jamais nos desvencilhar do ensino da gramática" (GERALDI, 2007, p. 83).

As observações sobre essas práticas das aulas de Português, ou seja, do tratamento dispensado à língua pela escola nos leva a concluir que é um ensino cuja base são as regras gramaticais e nomenclaturas descontextualizadas, provenientes do estudo de frases, difundidas pelo livro didático, negando ao alunado um posicionamento de reflexão e criticidade acerca dos fenômenos linguísticos apresentados em durante as aulas. É o resultado de uma prática que valoriza uma única forma de falar em depreciação a outras; que não vive situações estimulantes à linguagem; um ensino excludente que se detém apenas à gramática

normativa, estando, logo, obsoleto para atender às demandas da sociedade atual.

Em síntese, podemos observar que, em grande parte das escolas, o professor transmite, confere e avalia um conhecimento preestabelecido, tornando a aprendizagem do ensino de Português um processo mecânico, que desestimula a iniciativa do estudante, ignora seu esforço de cognição, barra o prazer da descoberta pessoal e anula o significado desse saber no espaço de vida do sujeito.

Diante do exposto, o que você acha da imagem abaixo?



Deixe aqui o seu comentário:



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!



¹ O dialogismo interacional é constituído do enunciado, uma vez que a interação é um dos pressupostos teóricos fundantes da teoria Bakhtiniana. De acordo com essa teoria, é em torno dessa interação que os envolvidos num discurso constroem o significado, concretizando o processo de compreensão ativa e responsiva, que, de acordo com Bakhtin é o mais importante. De acordo com essa perspectiva, somos socialmente construídos e afirmamos a nossa existência social em função da relação que temos com o outro.



² É interessante, caro aluno, que você leia, na íntegra, o artigo “Ler e escrever – uma mera exigência escolar?”, de João Wanderley Geraldi, para que possa aprofundar seus conhecimentos sobre esse assunto e também possa ajudá-lo a responder com mais segurança aos questionamentos promovidos por esta aula. Esse texto se encontra na íntegra no endereço <http://revistadosell.letras.ufbm.edu.br/ler.pdf>.

Atividade I



Agora é sua vez, caro aluno! Leia a crônica abaixo, Gigolô de palavras, de Luis Fernando Veríssimo e responda às questões de acordo com as reflexões sobre suas aulas de Português.

Texto 1

O gigolô das palavras Luís Fernando Veríssimo

Quatro ou cinco grupos diferentes de alunos do Farroupilha estiveram lá em casa numa mesma missão, designada por seu professor de Português: saber se eu considerava o estudo da Gramática indispensável para aprender e usar a nossa ou qualquer outra língua. Cada grupo portava seu gravador cassete, certamente o instrumento vital da pedagogia moderna, e andava arrecadando opiniões. Suspeitei de saída que o tal professor lia esta coluna, se descabelava diariamente com suas afrontas às leis da língua, e aproveitava aquela oportunidade para me desmascarar. Já estava até preparando, às pressas, minha defesa (“Culpa da revisão! Culpa da revisão!”). Mas os alunos desfizeram o equívoco antes que ele se criasse. Eles mesmos tinham escolhido os nomes a serem entrevistados. Vocês têm certeza que não pegaram o Veríssimo errado? Não. Então vamos em frente.

Respondi que a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente como tal. Respeitadas algumas regras básicas da Gramática, para evitar os vexames mais gritantes, as outras são dispensáveis. A sintaxe é uma questão de uso, não de princípios. Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer “escrever claro” não é certo mas é claro, certo? O importante é comunicar. (E quando possível surpreender, iluminar, divertir, mover... Mas aí entramos na área do talento, que também não tem nada a ver com Gramática.) A Gramática é o esqueleto da língua. Só predomina nas línguas mortas, e aí é de interesse restrito a necrólogos e professores de Latim, gente em geral pouco comunicativa. Aquela sombria gravidade que a gente nota nas fotografias em

grupo dos membros da Academia Brasileira de Letras é de reprovação pelo Português ainda estar vivo. Eles só estão esperando, fardados, que o Português morra para poderem carregar o caixão e escrever sua autópsia definitiva. É o esqueleto que nos traz de pé, certo, mas ele não informa nada, como a Gramática é a estrutura da língua mas sozinha não diz nada, não tem futuro. As múmias conversam entre si em Gramática pura.

Claro que eu não disse isso tudo para meus entrevistadores. E adverti que minha implicância com a Gramática na certa se devia à minha pouca intimidade com ela. Sempre fui péssimo em Português. Mas – isso eu disse – vejam vocês, a intimidade com a Gramática é tão indispensável que eu ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria. Sou um gigolô das palavras. Vivo às suas custas. E tenho com elas exemplar conduta de um cáften profissional. Abuso delas. Só uso as que eu conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas flexões inomináveis para satisfazer um gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Não me meto na sua vida particular. Não me interessa seu passado, suas origens, sua família nem o que outros já fizeram com elas. Se bem que não tenho o mínimo escrúpulo em roubá-las de outro, quando acho que vou ganhar com isto. As palavras, afinal, vivem na boca do povo. São faladíssimas. Algumas são de baixíssimo calão. Não merecem o mínimo respeito.

Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical das suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria a sua patroa! Com que cuidados, com que temores e obséquios ele consentiria em sair com elas em público, alvo da impiedosa atenção dos lexicógrafos, etimologistas e colegas. Acabaria impotente, incapaz de uma conjunção. A Gramática precisa apanhar todos os dias pra saber quem é que manda.

<http://conhecimentoetudo.wordpress.com/2009/04/27/o-gigolo-das-palavras/>



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Texto 2

Aula de português Carlos Drummond de Andrade

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, equipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Disponível em: <http://memoriaviva.com.br/drummond/poema.053htm>.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Texto 3

“Quando olho os volumes do dicionário de Moraes, e me lembro que é daquele cemitério de palavras mortas que quotidianamente tenho de arrancar versos vivos, figuras vivas, diálogos vivos, chego a ter pena de mim. Que estranha penitência a dum escritor!”.

TORGA, Miguel. Diário VIII. Ed: Coimbra, 1960.

Analise criteriosamente os textos acima e responda às questões:

1. Na crônica “O Gigolô de palavras”, de Luis Fernando Veríssimo, podemos perceber que o autor expõe duas questões que foram objeto de reflexão no início de nossa aula. Que questões são essas e como você se posiciona diante delas?
2. Qual (quais) dos textos acima compartilha (m) da mesma ideia sobre o ensino de língua materna, exposta pelo linguista João Wanderley Geraldi, em seu artigo “Ler e escrever – uma mera exigência escolar?” Justifique sua resposta.
3. De acordo com Antunes (2007, p, 35), o reflexo das aulas de português pode ser sentido nas falas dos alunos quando são inquiridos sobre a disciplina: “eu não gosto de Português!”, “Português é muito difícil!”. Essa prática não permite aos alunos “soltarem a língua e se fazerem bons falantes”. Cite passagens dos textos que compartilham com essa ideia do autor e, em seguida, posicione-se diante da questão abordada.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Continuando nossa conversa...

Como já afirmamos, o ensino de língua materna no contexto do ensino médio está pautado numa gramática normativa que entende a língua como mera transmissora do pensamento. Vamos entender agora, quais são os recursos que o professor dispõe para difundir ainda mais o ensino prescritivo-mecânico de língua materna.

Vocês se lembram que no início de minha aula eu tinha como primeiro objetivo: fazer uma reflexão acerca do comportamento da escola no contexto do ensino médio no que se refere ao ensino da língua portuguesa? Pois bem, acho que esse objetivo foi concluído. Agora vamos caminhar para o objetivo dois: refletir sobre o recurso – livro didático – se ajuda a aprimorar o ensino da língua ou se dificulta a aprendizagem do alunado, bem como, contribui para a redução do compromisso do professor em organizar suas aulas de acordo com a realidade encontrada em sala de aula.

O livro didático: amigo ou inimigo do aluno?

A proposta a seguir foi retirada do Livro Didático, volume único: ensino médio – Português: Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2003, p. 261-2. O tema em questão é “O pronome demonstrativo em relação ao espaço”, vamos a ela:

Para falar e escrever com adequação

O pronome demonstrativo em relação ao espaço

Leia esta tira:



Bill Watterson. Os dias estão simplesmente lotados. São Paulo: Best, 1995, v. 2, p.21.

Na tira, os pronomes demonstrativos isso e isto foram empregados duas vezes cada um. Uma das funções do pronome demonstrativo é situar a coisa demonstrada em relação às pessoas do discurso.

- a) No primeiro quadrinho, referindo-se ao tigre de massinha criado pelo tigre Haroldo, personagem, Calvin diz: Isso não está bom!”. Nesse momento, o tigre de massa está mais próximo de Calvin ou mais próximo de Haroldo?
- b) Observe o 3º quadrinho. Calvin diz: “Como é que isto vai atrair o mínimo denominador comum?!” Nesse momento, o tigre de massa está mais próximo de Calvin ou mais próximo de Haroldo?
- c) Conclua: Quando devemos empregar isto ou isso, de acordo com a variedade padrão?
- d) Observe o último quadrinho. O emprego dos pronomes isto e isso está de acordo com a regra que você deduziu? Justifique.

São estes os pronomes demonstrativos, referentes às três pessoas do discurso:

Pronomes demonstrativos			
Pessoas	Variáveis Masculino	Variáveis Femininos	Invariáveis
	Singular/Plural	Singular/Plural	
1ª	Este/estes	Esta/estas	isto
2ª	Esse/esses	Essa/essas	isso
3ª	Aquele/aqueles	Aquela/aquelas	aquilo

Em relação ao espaço, empregamos:

- Este(s), esta(s) e isto para indicar o que está perto da pessoa que fala:
Este relógio de bolso que eu estou usando pertenceu a meu avô.
- Esse(s), essa(s) e isso para indicar o que está perto da pessoa com quem se fala:
Mamãe, passe-me, por favor, essa revista que está perto de você.
- Aquele(s), aquela(s) e aquilo para indicar o que está distante tanto da pessoa que fala como da pessoa com quem fala:
Olhem aquela casa. É um exemplo da arquitetura colonial brasileira.

Atividade II



1. Leia esta tira de Angeli:



Cliclete. São Paulo: Circo Sampa. p. 46

No último quadrinho, existem três desvios de linguagem em relação à variedade padrão: dois quanto ao emprego de pronomes demonstrativos e outro quanto à concordância.

- Considerando a situação e o tipo de personagem, você acha que a personagem gostaria de falar conforme a variedade padrão?
- Identifique os desvios e indique como ficaria o enunciado caso a personagem quisesse falar de acordo com a variedade padrão.

2. Leia esta outra tira, de Bill Watterson:



Yukon, heil. Campinas: Cedibra, 1989. p.79.

Que pronomes demonstrativos substituem adequadamente os triângulos nessa tira, de acordo com a variedade padrão? Justifique sua resposta.

O que vocês acharam da proposta do livro didático?



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Convidamos você, caro aluno, a refletir mais um pouco sobre ela

É comum observarmos em livros didáticos alguns equívocos quanto à elaboração dos conteúdos gramaticais e sua aplicação em exercícios, fazendo com que, muitas vezes, o professor siga uma metodologia de ensino que não promove a aprendizagem por parte do aluno.

Esta proposta de ensino de língua portuguesa é apresentada apenas com a visão da Gramática Tradicional, o que podemos observar é que o exercício nela presente é de ordem estrutural de frases isoladas com a intenção de verificar a colocação ou posição do pronome. A abordagem dada ao ensino pronominal no livro analisado não se relaciona à questão de referenciação. Apesar de os autores, na maior parte de suas propostas, terem escolhido textos (como é o caso das tirinhas) não houve uma exploração para que o aluno aprendesse tanto as regras gramaticais como a relação dos pronomes dentro de uma estrutura com sentido.

De acordo com Kock (2004, p. 14), quando se trabalha com a função referencial dos pronomes, os alunos produzem seus textos utilizando elementos que remetem a outros itens coesivos necessários à compreensão do material. Quando o aluno dispõe somente da aprendizagem do conteúdo, por meio de exercícios estruturais, não percebe que o ensino de classes gramaticais através do texto propicia não apenas o contato dele com os aspectos da colocação pronominal ou da referência, mas também, desenvolve a capacidade de coerência e de demonstração das suas ideias no momento em que terá que produzir o seu texto.

A partir dessa pequena análise, constatamos que o livro didático não considerou a função textual ao realizar o ensino dessa categoria gramatical, utilizando o texto como pretexto para o ensino da Gramática e suas regras impostas. Percebemos também a concepção de linguagem subjacente na proposta analisada. De acordo com os PCNs (BRASIL, 2002, p. 20), "a linguagem é entendida como uma ação conjunta entre indivíduos orientada para uma finalidade, um processo de interlocução que acontece nas práticas sociais que se diferenciam historicamente e dependem das condições da situação comunicativa". E ainda, segundo TRAVAGLIA (2008, p. 76) quando o texto é apresentado como um produto lógico do pensamento do autor, cabendo ao

leitor apenas captar a representação mental, o conceito de linguagem aí subjacente é aquela que a define como expressão do pensamento.

No caso da nossa proposta, pela forma como o exercício é conduzido, chegamos à conclusão de que seus autores acreditam que a aprendizagem da teoria gramatical é tida como garantia para se chegar ao domínio da linguagem oral e escrita, ou seja, eles deixam evidente que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deva ser o núcleo do ensino. Isso posto, evidencia também o conceito de linguagem presente nesse exercício que é a linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação.

A língua, de acordo com essa concepção, é entendida como um código, capaz apenas de combinar os signos segundo regras que obedecem a uma convenção e possibilitam a “transmissão do pensamento”. Essa concepção permeia todo o exercício da proposta acima mencionada, pois nas instruções ao professor, no título “Para falar e escrever com adequação”, na introdução (que conduz a um conceito de pronome conforme a regra gramatical) e no desenrolar do exercício, percebemos-se que a possibilidade de desenvolver a expressão oral e escrita é vista nesse trabalho com as estruturas isoladas da língua. Na verdade, um exercício como esse é capaz de levar o aluno a estruturar um pequeno número de frases dentro da variedade padrão.

Ao olharmos de forma superficial para essa tarefa proposta pelo livro didático, podemos nos enganar que se trata de uma proposta inovadora, uma vez que apresenta três textos e algumas frases isoladas, mas na verdade, é tradicional porque os textos expostos nela só servem como pretexto para a apropriação das regras da gramática normativa. Se caso esses textos fossem usados para exemplificar o assunto visto, o professor poderia trabalhar questões de referência, demonstrando como o pronome pode se referir ou substituir algo já visto e, ainda, despertar a curiosidade do aluno para os assuntos tratados nos textos. Todavia, ao optar a explicação das regras da gramática imposta por essa proposta do livro em questão, o professor fica atado a trabalhar apenas questões estruturais da língua, deixando de lado outros aspectos importantes do aluno, como, por exemplo, sua criticidade.

Continuando um pouco mais a nossa conversa...

De acordo com GERALDI (2007), o Livro Didático passa a ter grande repercussão e utilização nas décadas de 60 e 70, com a democratização do ensino. Antes disso, as escolas, estudantes e professores eram suficientes para demanda da Educação. Quando as escolas começa-

ram a receber grande parte da população, que antes era indiferente aos muros escolares, começaram também a ter problemas com o espaço, pois se tornou pequeno para acomodar tanta gente. O número de professores qualificados também era mínimo para trabalhar com esse novo público.

Que alternativa encontrar para qualificar esses professores, até então, despreparados? É aí onde entra o livro didático como salvador da pátria (ou seria vilão do ensino?). Esse instrumento se configurou como um manual que auxiliava aos professores (e até hoje é assim) na tarefa de dar aulas. Nesse mesmo momento, surgem cursos e mais cursos de formação rápida, as antigas licenciaturas curtas e outros cursos que proporcionassem à formação rápida dos docentes.

Bem sabemos o futuro trágico dessa história. Pois bem, meus alunos, em função da efervescência que o momento exigia, “muitos profissionais acabaram se formando sem uma preparação adequada para o trabalho em sala de aula, havia deficiências tanto em termos teóricos quanto metodológicos. Então, nesse contexto o Livro Didático surge como uma verdadeira tábua de salvação: aqueles professores menos preparados tinham no seu material didático o apoio necessário para o trabalho” (GERALDI, 2007, p. 63).

O livro didático, nesse momento, assume uma função importante nesse contexto, pois passa então ter um papel cada vez mais presente na vida dos nossos docentes. No início era apenas a união entre gramática e fragmentos de textos e esses elementos se fundiam para compor as unidades desses livros. Os fragmentos de textos eram interpretados em função de um tópico frasal. O livro era responsável pela organização dos conteúdos, das atividades, apresentava respostas prontas para os exercícios, enfim, toda tarefa que era de competência do professor passou a ser do autor do livro didático.

Há uma intervenção política na Educação, no período da ditadura militar e aqueles que não tinham acesso às práticas escolares ou às variedades linguísticas de maior prestígio social passam a ocupar um espaço nos bancos escolares. Essa intervenção coloca a Educação a serviço do que nomeou “desenvolvimento”. Antes, o ensino de língua materna era denominado Português, a partir desse momento, ficou conhecido como Comunicação e Expressão para as séries finais do antigo 1º grau. No 2º grau foi denominado Língua portuguesa e Literatura brasileira.

É importante entendermos essa estratégia política em relação à Educação, sobretudo no ensino de língua materna, porque essa mudança se fundamenta na teoria da comunicação. E o que isso quer dizer? Que o ensino da língua passa a ser utilitarista³. O aluno, sob esse prisma, é visto como um emissor-receptor de códigos os mais variados, e não restrito só ao verbal.

Hoje, as discussões sobre o ensino de língua no país, com a introdução da análise do discurso, defendem a língua em toda sua instabilidade e um espaço amplamente aberto. Isso significa afirmar que ela é o lugar das rupturas, dos deslocamentos. Por isso, é inevitável



³ O termo utilitarismo aqui empregado é para designar o ensino com base no conhecimento que não tem valor em si próprio. Aquele que serve para um fim externo: é a educação formal que capacita técnicos aptos a exercer certos papéis na sociedade. Não nego que este tipo de ensino é válido para a vida em sociedade, e não faz o menor sentido querer prescindir dele. Contudo, é necessário que tenhamos em mente que ele não é a única finalidade do processo educativo porque, como cidadãos, precisamos compreender que o ser humano possui vários aspectos que transcendem o seu campo profissional e que devem ser priorizados pela educação.

que a língua muda, funcionando como sintoma do que acontece no meio social que dela faz uso. De acordo com Bakhtin (2003, p. 93) “toda alteração numa língua diz respeito a alterações na vida social”. O autor exemplifica isso mostrando que “o signo linguístico é marcado pelo horizonte social de uma época de um grupo determinado”; “que a palavra reflete todas as alterações da existência”; “que um signo pode ser instrumento de refração e de conformação”.

Portanto, não podemos mais difundir o modelo de ensino de português pautado na perspectiva mecanicista divulgadora da gramática normativa, pois temos consciência de que num mundo em que as distintas linguagens não andam mais separadas, no entanto, se apresentam em variados discursos, desde as formas impressas até os ambientes virtuais. Compreender e a língua não se restringe mais ao simples ato de decodificar o código linguístico, mas a capacidade de colocar-se, em relação às diversas modalidades de linguagens para delas retirar sentido. Acredito que seja essa uma das principais barreiras enfrentada pelo nosso aluno do Ensino Médio.

Que tal agora, caros discentes, praticarmos um pouco mais?



⁴Essa proposta de aula foi adaptada do caderno pedagógico Viagem Nestlé pela Literatura, Ler: Compreender o mundo, 2004.

Atividade III



Leia com atenção as propostas de aula a seguir:

Proposta 1

Disciplina: Língua portuguesa

Duração da aula: 90m

Turma: 1º ano do Ensino médio

Turno: Manhã



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Ler: identificar intenções

Objetivo geral

- Identificar e compreender textos de diferentes gêneros.

Objetivos específicos

- Estimular o manuseio e o conhecimento do jornal impresso;
- Perceber as diferenças existentes entre o gênero notícia, classificados, notas sociais, editorial...
- Observar a intencionalidade presente no texto jornalístico.

Materiais

- Conjunto de dez cartões, cada um com o nome de uma seção do jornal, a ser providenciado pelo professor:

Editorial	Internacional	Política	Cultura	Sociedade
Economia	Classificados	Polícia	Saúde	Cidade

- Folha de papel jornal;
- Exemplares de jornais reunidos pelos alunos;
- Tesoura, cola e pincel atômico, a serem providenciados e socializados pelo grupo.

Metodologia

1. Convidar os alunos a examinarem os exemplares de jornais reunidos.
2. Orientar o exame da composição do jornal, levantando questões sobre:
 - a. as seções que o compõem;
 - b. as semelhanças e as diferenças entre elas quanto ao tamanho, à localização, à linguagem (mais formal, menos formal), ao destinatário pressuposto, à intenção (informar, convencer, divertir...);
3. Anotar, ou pedir que um aluno anote na lousa, o nome de todas as seções que compõem o jornal.
4. Formar duplas e dar um cartão a cada uma;
5. Desafiar os grupos a localizarem nos jornais lidos a seção cujo nome está no cartão que coube ao grupo;



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

6. Orientar a escolha e o recorte do texto do jornal relativo à seção de cada grupo, estimulando a seleção do que a dupla achou mais significativo quanto ao conteúdo, ao formato mais interessante ou diferente, ao estranhamento produzido...
7. Estimular a troca de leituras, convidando as duplas a apresentarem o texto selecionado:
 - a. apresentando o motivo da escolha do texto;
 - b. relatando o que leu;
 - c. relacionando o conteúdo do texto lido à função específica da seção;
8. Apresentar para o grupo a folha de jornal em branco;
9. pedir que cada dupla encontre o espaço mais adequado à publicação de sua seção;
10. Afixar a folha de papel jornal, em branco, e pedir aos alunos que planejem a distribuição das seções no espaço;
11. Colar nas respectivas seções os textos selecionados, montando um jornal mural coletivo;
12. Convidar os alunos a montarem o jornal coletivo, a exporem e a analisarem o resultado;
13. Avaliar o quanto o jornal é um suporte de registro do cotidiano.

Competências e habilidades que serão desenvolvidas

- ler, analisar e debater criticamente o gênero o jornal a fim de identificar principais peculiaridades;
- entender o texto jornalístico enquanto sistema ideológico gerador de opiniões;
- Perceber o quanto o jornal é suporte de registro do cotidiano.

Conteúdo programático

Leitura e compreensão da composição do gênero – o jornal.

Estratégias de ensino

A intenção é praticar uma metodologia fundamentada no que concerne, principalmente, à valorização do contexto da enunciação do texto jornalístico, como também do caráter dialógico dos gêneros textuais, no nosso caso o jornal, e da prática em sala de aula. Na aula, destacam-se os propósitos de conhecer composição de um jornal como matéria-prima da interação e cumplicidade entre estudantes e professora diante do desafio de desenvolver um processo reflexivo que permita perceber o texto jornalístico como ferramenta importante para a comunicação dos registros do cotidiano. Como também a realização dessas atividades práticas pode proporcionar ao estudante do ensino médio o despertar, talvez, para o seu futuro campo de trabalho.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Procedimentos de avaliação

O processo avaliativo será contínuo (diagnóstico, formativo e somativo), por meio de observação, no que diz respeito à participação, ao interesse, à pontualidade em que os alunos deverão apresentar trabalhos individuais e em pequenos grupos. Espera-se que as apresentações orais e/ou por escrito demonstrem conhecimento do conteúdo, coerência, adequação, entusiasmo e consciência crítica.

Referências

- BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, Dialogismo e Construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- DEMO, Pedro. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: Leitura e produção**. São Paulo; Ática, 2007.
- ISER, Wolfgang. A interação do Texto com o Leitor. In: COSTA LIMA, C. (org.). **A literatura e o Leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001. ⁴



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Proposta 2

Produzindo a notícia

Suponha que você faça parte da equipe de jornalistas de uma revista dirigida a um público jovem. O repórter fotográfico já lhe forneceu a imagem que deve acompanhar uma notícia, e o redator-chefe já sugeriu o título de outra. Você é o jornalista e deve escrever as notícias, contando apenas com esses elementos. Vamos ao desafio?

1. **Crie uma notícia a partir de uma das fotografias a seguir. Primeiramente, invente o quê, quem, onde, quando, como e por quê. Depois redija o lead, procurando responder a essas perguntas básicas, e preocupando-se em escrevê-lo de forma a despertar o interesse de seu leitor (se não ficar bom, refaça-o). E escreva o corpo da notícia acrescentando novos dados.**



Alfabetização de menores de rua promovida pelo projeto Axé, na Bahia.



Na entrada de uma favela no Rio de Janeiro, soldados do Exército à procura de drogas revistam estudantes.

2. **Crie uma notícia a partir de um destes títulos:**

Geração Perigo

Alternativa

Vizinhos

Sala de aula

Terminando seus textos, avalie-os e peça a um colega que os leia e faça sugestões. Passe-os a limpo, incorporando as sugestões que julgar convenientes, e afixe-os no mural da classe.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Uma linguagem direta e eficiente

A linguagem jornalística adota o padrão culto da língua, sem contudo perder de vista o universo vocabular do leitor. Exige o em-

prego do mínimo de palavras e o máximo de informação, correção, clareza e exatidão.

Para uma boa redação de textos jornalísticos:

- construa períodos curtos, com no máximo duas ou três linhas, evitando frases intercaladas ou ordem inversa desnecessária;
- adote como norma a ordem direta, elaborando frases cuja estrutura seja sujeito, verbo e complemento;
- empregue o vocabulário usual. Adote esta regra prática: nunca escreva o que você não diria. Termos técnicos ou difíceis devem ser evitados; se tiver que escrevê-los, coloque entre parênteses seu significado. Os termos coloquiais ou de gírias devem ser usados com parcimônia, apenas em casos especiais;
- Nunca use duas palavras se puder usar uma só;
- Evite os superlativos e adjetivos desnecessários;
- Empregue verbos de ação e prefira a voz ativa, que dinamizam mais a frase e estimulam o leitor.⁵



⁵ Proposta de aula retirada do livro didático: *Linguagens*, Volume único, de William R. Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2003, p. 197.

1. Qual das propostas acima compartilha com a ideia de Luiz Carlos Cagliari (2000) de que no “ensino do Português é fundamental, essencial e imprescindível distinguir três tipos de atividades ligadas respectivamente aos fenômenos da fala, da escrita e da leitura”. “São três realidades diferentes da vida de uma língua, que estão intimamente ligadas em sua essência, mas que têm uma realização própria e independente nos usos de uma língua”? Responda de acordo com as discussões promovidas por esta e as outras aulas da disciplina.

2. A proposta 1 é composta por um plano de aula que, por meio do desenvolvimento, fica subjacente as intenções do professor no que se refere ao aprendizado do aluno. Você acha que esta proposta oportuniza ao aluno a perceber que a linguagem que “a linguagem é uma das formas de atuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, que outros atuam sobre nós usando-a e que igualmente cada um de nós a pode usar para atuar sobre os outros”(FONSECA & FONSECA, 2000, 149)? Sua resposta deve apresentar exemplos da proposta em questão para validar seus argumentos.

3. Você consegue identificar, na proposta dois, os objetivos traçados pelo professor? Será que ela é capaz de acionar o conhecimento prévio do aluno no momento em que solicita dele que produza uma notícia? Justifique sua resposta e depois a socialize no nosso Chat.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Encerrando a nossa conversa...

É interessante entender que ao traçarmos os objetivos de uma prática pedagógica devemos levar em consideração a retomada das relações sociais em sua amplitude, pelo entendimento das relações entre os fenômenos linguísticos, e entre estes e o mundo. Um segundo aspecto que devemos levar em conta é a utilização da língua em contextos de interação efetivos e distintos, com base nos diferentes papéis exercidos pelo sujeito no jogo das representações sociais. A opção por um conceito de linguagem pautado na interação propicia uma prática de ensino da língua materna numa abordagem crítica, uma vez que se fundamentará na investigação dos recursos utilizados pelos produtores de textos para transmitirem a mensagem. Dessa forma, o professor tem consciência de que o ensino da língua passa de uma transmissão mecânica para uma decifração da intencionalidade e estratégias das quais se vale o autor para chegar ao seu propósito. Nesse sentido, o estudo do texto se realiza na íntegra, seja em que modalidade for, são observados os aspectos necessários ao entendimento global do texto, tais como: a compreensão da micro e macroestrutura do texto, a síntese e as inferências e, se o docente julgar pertinente, solicitar uma produção ao discente para que este externar sua compreensão do assunto em pauta.

Leituras recomendadas

Caros alunos! Indico três obras que vocês não podem deixar de ler. Portanto, deleitem-se com Travaglia e Antunes, e aproveitem bem esse momento de leitura reflexiva.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos . **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 13a. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



A obra “Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática” apresenta fundamentos teóricos permeados por vários exemplos sobre uma nova proposta de ensino da língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio. O autor se preocupa em questionar e responder o que ensinar nas aulas de gramática, como ensinar e como integrar esse ensino ao ensino de produção e compreensão de textos inter-relacionados às concepções de linguagem e das várias gramáticas. Travaglia se preocupa em apresentar uma proposta capaz de desenvolver a competência comunicativa do aluno, bem como outras habilidades necessárias ao seu desenvolvimento ao longo da vida.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola, 2005.



Neste livro a autora se preocupa com as três grandes áreas crítica da Linguística: leitura, escrita e reflexão sobre a língua. Ela reflete sobre a persistência de um ensino de língua ainda voltado para práticas irrelevantes e inadequadas, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e com as finalidades mais abrangentes que se pode almejar para o seu ensino.

ANTUNES, Irandé: **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.



Esta obra se preocupa se abordar, numa perspectiva inovadora o ensino de gramática. Segundo a autora esta proposta surge da necessidade de desfazer os mitos que se criaram em torno do ensino de gramática com a finalidade que se possa entender a língua com uma visão científica, livre de suposições sem fundamentação.



Resumo

Refletimos nesta aula que ensinar a gramática prescritiva não é o suficiente para o conhecimento total dos fenômenos da língua materna. Observamos também que a diversidade linguística obriga a escola a assumir uma postura diferente diante do ensino da língua. Analisamos algumas propostas presentes no livro didático verificando a condução que este suporte oferece aos professores no que se refere ao ensino de língua portuguesa. E finalmente, chegamos à conclusão de que a prática pedagógica do ensino de língua deve levar em consideração a retomada das relações sociais em sua amplitude, pelo entendimento das relações entre os fenômenos linguísticos, e entre estes e o mundo.



Autoavaliação

Leia a crônica a seguir e reflita:

- Se os testes a que o cronista se refere podem ser comparados ao ensino de língua do ponto de vista da gramática prescritiva;
- Se o aluno acionou outros conhecimentos, além daquele presente na estrutura interna do texto (escolha do léxico), no momento em que ele respondeu: “Está errado. Onde se viu a gente ter tanto irmão num tempo desses”;
- Se esses conhecimentos acionados pelo aluno estabelecem um papel fundamental na atividade de compreensão do texto: o sentido, pois este não está apenas no texto, nem só no leitor, mas nos dois; texto e leitor.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Sugerimos o ambiente virtual como o espaço ideal para socializarmos nossas reflexões acerca desta autoavaliação.

Teste

Antigamente as professoras usavam óculos e não eram bonitas. Por isso mesmo o ensino se fazia com dificuldades horríveis e ninguém aprendia a ler e escrever, ou aprendia sem gosto, para se utilizar desses conhecimentos lendo ou escrevendo artigos contra a feiúra das professoras. Feiúra respeitável, que se apoiava na palmatória, na varinha de marmelo inquieta sobre a mesa, e no capacete de papel que, apesar de tudo, era o lado mais ameno da escola e dava à gente uma ilusão tímida de Carnaval.

Todo mundo se julgava profundamente infeliz, e as professoras também.

Hoje elas são bonitas e não usam óculos. O ensino mudou. Vieram uns senhores de nomes estranhos mais simpáticos - o dr. Decroly, o dr. Kerchensteiner, o dr. Dewey - que substituíram com vantagem as barbas do Barão de Macaúbas e o cavanhaque severo de Felisberto de Carvalho.

Veio também uma palavra nova, rápida e feliz, uma palavra que a gente apenas começa a pronunciar e já acabou: teste. Há testes de tudo: de aritmética, de linguagem, de geografia e de inteligência. A escola ficou interessantíssima. Os alunos são testados pelas professoras e estas, por sua vez, se deixam testar pelo dr. Simon, aquele doce e grave dr. Simon, que achou as professoras mais adiantadas do que as estagiárias e as diretoras mais adiantadas ainda do que as professoras: exatamente na ordem hierárquica. Depois de tudo isso, testar é um prazer, e eu testo, você testa, ele testa.

O último exercício desse gênero a que me foi dado assistir foi um teste de absurdos. A professora dizia uma frase absurda e, de relógio na mão, esperava a classe corrigir. Por exemplo: “Na rua São Paulo, um homem caiu da bicicleta, de cabeça para baixo, e morreu instantaneamente. Foi conduzido ao hospital mas há receio de que ele não fique bom”. Todo mundo viu logo que isso não podia ser e que o sujeito estava morto mesmo. O segundo exemplo foi mais trágico: “Acharam no mato o corpo de um rapaz cortado em 18 pedaços. Dizem que ele se suicidou. Será exato?” A maioria repeliu imediatamente essa hipótese, mas um garoto a admitiu, lembrando que o rapaz podia ter obtido aquela porção de pedaços cortando os dedos. Com quê? Indagou outro. Ele não respondeu e a classe passou-lhe um trote. Deixei para o fim a terceira pergunta, não propriamente porque ela envolva uma anedota engraçada - e não envolve - mas porque faz pensar. A professora disse que tinha sete irmãos: “Pedro, Arthur, Joaquina, Janjão, Romualdo, e eu”. Certo? Houve um momento amargo de indecisão. Afinal, uma garotinha de sete anos descobriu: “Errado! A gente não pode ser irmão de si mesmo”. Sussurro de aprovação do auditório. Mas um menino experimentado e de óculos, ruga precoce na testa, levantou-se para protestar: “Está errado. Onde se viu a gente ter tanto irmão num tempo desses?”⁶



⁶ Crônica de Carlos Drummond de Andrade sob o Pseudônimo de Antônio Crispim publicada no Minas Gerais em 24/04/1930, p. 11.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Teste**. Jornal de Minas Gerais. Minas Gerais, 24 abr. 1930, p. 11.

ANTUNES, Irandé: **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. “Os gêneros do discurso” e “O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas” _in: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: **ROJO, Roxane** (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

CEREJA E MAGALHÃES, William Roberto e Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. Volume único, São Paulo: Atual, 2003. p. 197.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: Leitura e produção**. São Paulo; Ática, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. São Paulo: Ática, 2000.

MARCHEZI, BORGATTO, BERTIN, Vera Lúcia de Carvalho, Ana Maria Trinconi e Terezinha Costa Hashimoto. Caderno pedagógico **Viagem Nestlé pela Literatura, Ler: Compreender o mundo**. Fundação Nestlé de Cultura, 2004.

Parâmetros Curriculares Nacionais: **Ensino Médio**. Brasília, Ministério da Educação, 2002.

TORGA, Miguel. **Diário VIII**. Ed: Coimbra, 1960.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: Ensino Plural**. São Paulo. Cortez. 2008.

<http://conhecimentotudo.wordpress.com/2009/04/27/o-gigolo-das-palavras/>

<http://memoriaviva.com.br/drummond/poema.053htm>

VI UNIDADE

Reavaliando o objeto de ensino da língua materna

Apresentação

Na unidade anterior, verificamos a prática pedagógica do professor de língua materna no contexto do ensino médio, através da aplicabilidade da gramática da língua e a importância do livro didático nesta prática, e propomos que este ajustasse o ensino de Português à realidade concreta do aluno, evitando a imposição de uma só norma prescritiva, por meio de um tratamento mais receptivo às diferenças regionais e socioculturais do nosso país.

Nesta aula, dando continuidade à aula anterior, aprofundaremos a discussão sobre a gramática da língua, apresentando alguns conceitos de gramática e sugerindo algumas atividades que podem ilustrar o tipo de comportamento pedagógico que tais conceitos implicam.

Objetivos

Ao final desta unidade, esperamos que você entenda como

- os conceitos de gramática adotados pelos professores de língua materna refletem em suas práticas;
- uma prática de ensino da língua baseada na pesquisa, na observação, no levantamento de hipóteses e na reflexão sobre os seus fenômenos, constitui o núcleo do estudo da língua.

Para começo de conversa...

O conceito de gramática normativa apresentado aos alunos do ensino secundário, a maneira como essa gramática é exposta, sem muitos fundamentos teóricos, e o mito de que as regras gramaticais constituem o verdadeiro ensino de língua revelam que os objetivos do ensino de gramática são obscuros e que nem mesmo alguns professores têm consciência acerca deles. Como observamos na aula anterior, as atividades de ensino de língua se baseiam na exposição do conteúdo do livro didático, de regras e de análise da metalinguagem sem qualquer conexão com o uso efetivo da língua por parte dos seus falantes. Diante de tal fato fica o questionamento: o professor de Português deve ensinar língua ou ensinar gramática?

De certa forma, tudo o que foi dito nas aulas anteriores reforça a ideia de que o ensino da língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Segundo Possenti (2009, p. 54) “conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra”.

Queremos sugerir aqui uma reorganização do ensino do Português não pró ou contra a gramática, mas tirar a pedra do meio do caminho desse ensino, expondo os equívocos praticados pelos professores que ministram essa disciplina.

Vejamos como se comportam e que conceitos de gramática alguns professores adotam no ensino da língua:

Para muitos professores, ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática. Esses educadores entendem que ensinar Português corresponde à soma de duas atividades que se distribuem da seguinte forma: estudo da estrutura das palavras e frases e a análise das funções de determinadas construções. O bom professor de língua materna sabe muito bem que nem sempre essas duas atividades se completam. Em se tratando do ensino de língua padrão, parece claro que esses tipos de atividades têm por objetivo consolidar o uso da variedade de maior prestígio social.

É interessante, nesse momento, refletirmos acerca dos conceitos de gramática. Entendo que essa discussão deve ser prioritária na prática do professor de Português, pois dependendo do conceito que este adote saberemos o que está propondo que os alunos aprendam e qual a relação entre a disciplina na escola e as finalidades do ensino de língua.

É fato que o ensino da gramática na escola vem sendo amplamente discutido. Mas acredito que muitas práticas ainda têm como objetivo principal o ensino da metalinguagem técnica em tempo integral. Isso anula qualquer possibilidade de um ensino de língua voltado para a realidade concreta do alunado. Esse mesmo ensino revela distintas orientações didáticas e distintos pontos de vista a respeito do papel da língua numa sociedade tão heterogênea como a nossa. Sem contar

com os objetivos que cada escola atribui ao ensino fundamental e médio. Pretendo retomar essa reflexão porque, como professora de prática pedagógica, ainda presencio relatos e práticas escolares que continuam basicamente divulgando um modelo prescritivo de língua.

A gramática pode ser conceituada de diversas formas. Pode ser representada como um conjunto de regras para a construção de frases de dada língua. Como também pode ser conceituada como “conjunto de regras que são seguidas”, ou ainda, “como um conjunto de regras que o falante da língua domina”. De acordo com Possenti, em seu livro “Por que (não) ensinar gramática na escola” alguns conceitos de gramática são importantes para entendermos as práticas pedagógicas de língua portuguesa difundidas pelos professores. São eles:

1. Gramáticas normativas

Segundo esse autor, a primeira definição de gramática – conjunto de regras que devem ser seguidas:

é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Com efeito, como se pode ler com bastante frequência nas apresentações feitas por seus autores, esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral) (POSSENTI, 2009, p. 64).

2. Gramáticas descritivas

Segundo esse autor, as gramáticas descritivas: “conjunto de regras que são seguidas”, funciona da seguinte forma:

é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas. Neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão “regras que são seguidas”. [...] Pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais – ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora apenas raramente (op. cit. p. 65/6).

3. Gramáticas internalizadas

E finalmente, o autor define as gramáticas internalizadas como sendo:

um conjunto de regras que o falante domina. O conceito se refere a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. Diante de frases como “Os menino (a)panha as goiaba”, qualquer um que fale o Português sabe que são frases do português (isto é, que não são frases do espanhol ou do inglês); isso tem a ver com aspectos observáveis das próprias frases, dentre os quais se podem enumerar desde características relativas à forma das palavras e sua localização na sequência. Dada a maneira constante – isto é, que se repete – através da qual as pessoas identificam frases como pertencendo à sua língua, produzem e interpretam sequências sonoras com determinadas características, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem esta estabilidade (op. cit. p. 69).

Assim como os conceitos de regra, de língua e de erro não são unívocos, os conceitos de gramática também não o são. Por isso, mereceu este pequeno comentário.

Atividade I



Chegou o momento, caro aluno! Leia o texto abaixo e responda às questões propostas:

Proposta de atividade 1

Esboço prático

Deveria ter ficado claro, até aqui, que além de não ser necessário ensinar gramática na escola, pelo menos no sentido corrente desta palavra, também é necessário sofisticar um pouco a concepção do campo. No que se segue, vou simular uma situação radical – embora não



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

irreal. Para o caso de ser necessário ou obrigatório ensinar gramática, (digamos, por medida provisória), quero mostrar rapidamente alguma utilidade e operacionalidade do que até aqui foi dito sobre os vários conceitos de gramática (não só, mas também para não ser acusado de “teórico”).

1. Gramática

Na metodologia rapidamente sugerida, ensinar gramática pode continuar a ser um objetivo válido. Lembre-se, porém, que há pelo menos três concepções de gramática. O que se sugere é que a prioridade a adotar na escola deveria ser a inversa da seguida na apresentação desses conceitos. O mais importante é que o aluno possa dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também às variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada”. É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola.

Por mais distante que a linguagem do aluno esteja da variedade padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre (que o digam os linguistas que se dedicaram à tarefa de descrever variedades regionais e sociais, ou mesmo a linguagem infantil). Se a escola desconsiderar essa riqueza linguística que a criança traz – seu capital linguístico -, estará pecando pela base, desperdiçando material extremamente relevante (espero que isso tenha ficado claro em “Sabemos mais do que pensamos” e em “Sabemos o que os alunos ainda não sabem?”). Se atentarmos para o tipo de aprendizado que levou a criança ao domínio de sua variedade linguística, antes mesmo da experiência escolar, poderemos aceitar sem discussão de detalhes que esse aprendizado se deu pela exposição e participação na fala dos grupos com os quais conviveu. Essa é a metodologia bem-sucedida para o aprendizado se deu de qualquer língua ou variedade: exposição aos dados. A aceitação de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática internalizada compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências linguísticas na variedade padrão. Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

de interpretação (resumo, paráfrase etc.). Essas é que são as boas estratégias de ensinar língua – e gramática. Pode parecer paradoxal, mas não se incluem entre elas as lições de nomenclatura e de análise sintática e morfológica, tão entranhadas na prática corrente.

Não se trata de excluir das tarefas da escola a reflexão sobre a linguagem, isto é, a descrição de sua estrutura ou a explicitação de suas regras, tarefas essas que estariam incluídas nas definições normativa e descritiva de gramática. Trata-se apenas de estabelecer prioridades, deixando claro que não faz sentido, dado o objetivo da escola, descrever ou tentar sistematizar algo de que não se tenha o domínio efetivo. Pense-se no que aconteceu durante décadas no ensino de línguas estrangeiras: ensinavam-se as regras gramaticais dessas línguas e o resultado era invariavelmente a incapacidade dos alunos de as falarem. Não teria sido mais proveitoso ocorrer o inverso, isto é, que se aprendesse a falar essas línguas, ao invés de falar sobre elas? O mesmo vale para a variedade padrão do português: mais vale que ela seja dominada, ainda que não descrita, do que apenas descrita.

1. **Com base na concepção de ensino de língua materna defendida por Possenti, que objetivos se têm com a proposição do ensino da gramática do português padrão na escola?**
2. **O que, na verdade, o autor defende como o ensino de língua voltado para a gramática internalizada?**
3. **Como Possenti defende o aprendizado de uma língua e como a escola deve difundir esse aprendizado?**
4. **Comente acerca da seguinte afirmação de Sírio Possenti: “Pense-se no que aconteceu durante décadas no ensino de línguas estrangeiras: ensinavam-se as regras gramaticais dessas línguas e o resultado era invariavelmente a incapacidade dos alunos de as falarem. Não teria sido mais proveitoso ocorrer o inverso, isto é, que se aprendesse a falar essas línguas, ao invés de falar sobre elas?”**
5. **No texto, em estudo, o autor deixa evidente que na realidade cotidiana de sala de aula há uma seleção empírica dos preceitos normativos que serão inculcados no aluno, realizada sem nenhuma fundamentação teórica. Dessa forma, a escola tem como único propósito fixar a norma padrão correta e ignorar as variações linguísticas e a língua oral. Considerando esse ponto de vista, explique em que consiste essa realidade da escola. Utilize exemplos para justificar sua exposição.**



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Continuando a nossa conversa...

Bom, galera! Já refletimos sobre os conceitos de gramática, presentes em algumas práticas pedagógicas do ensino de língua materna. Agora, está na hora de expormos o segundo e último objetivo desta aula: propor uma prática de ensino baseada na pesquisa, observação e reflexão dos fenômenos da língua.

Pretendemos aqui, incluir uma abordagem da gramática de forma internalizada. No entanto, isso não quer dizer que as noções gramaticais não sejam, quando necessário, expostas ao estudante. Espero que entendam que ao dar aulas de Português para falantes de Português, é necessário ter em mente que os alunos já dominam esse idioma e que já sabem os objetivos deste ensino. A gramática normativa, como afirma Bagno (2001) representa uma parte da Língua Portuguesa, a famosa variedade padrão. Mas essa gramática que se prioriza na escola, como afirmei anteriormente, e os objetivos desse ensino não ficam claros nem para os alunos, nem para os professores. A consequência disso é um ensino de língua materna defasado.

Diante disso, com base nas discussões e nos exemplos expostos pela professora Irandé Antunes, em seu livro “Aula de Português – encontro & interação”, analisaremos e sugeriremos algumas atividades que completem o exercício da linguagem como um todo e em diálogo com os contextos em que surgem.

As atividades aqui analisadas e sugeridas priorizarão uma metodologia em que o estudo da língua seja centrado em exercícios e produções, não no sentido mecânico de preencher 45 ou 90 minutos de aula de Português, mas no sentido de promover no aluno “a prática da comunicação verbal fluente, adequada e relevante, e o conteúdo dessas atividades, gire em torno das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever textos”.

Sabemos que não existe texto sem gramática. Então, a partir dessa afirmação, iremos analisar a seguir, uma situação de uso concreto da língua em contexto definido.

Observe as propagandas a seguir:¹

1. **“Chegou o pequeno grande carro brasileiro”.**
2. **“Se toque. A cura do câncer pode estar em suas mãos”.**



¹ Esses exemplos foram extraídos do livro “Aula de Português: encontro & interação”, de Irandé Antunes

Análise da propaganda 1 -

“Chegou o pequeno grande carro brasileiro”.

No caso dessa propaganda, se formos explorar o uso dos adjetivos, devemos priorizar as suas funções não apenas no que se refere ao conceito de adjetivo presente na gramática normativa (classe de palavra que dar qualidade aos nomes), todavia, explorar a especificidade que os adjetivos “pequeno” e “grande” cumprem nesse texto. Ou melhor, qual é a intencionalidade do propagandista ao colocar lado a lado dois adjetivos “aparentemente” antagônicos? Que efeitos essas expressões produzem neste enunciado? Que comentários esse jogo de palavras da mesma classe gramatical pode proporcionar?

Você percebe que, ao utilizar os termos “pequeno” e “grande” simultaneamente, o autor dessa propaganda teve a intenção de mexer com a memória do seu público alvo e evidenciar que nem sempre “pequeno”, em se tratando deste carro, é sinônimo de desconforto. O adjetivo “pequeno” significa, neste contexto, compacto, adaptável a qualquer situação e o adjetivo “grande”, que se encontra bem ao lado da expressão “pequeno”, reforça a ideia proposta pela propaganda. A de que é pequeno só no tamanho, mas é grande em conforto, durabilidade, praticidade e economia. Esse jogo semântico é de extrema relevância para indicar a que qualidades os autores da propaganda estão se referindo. Quando se diz “pequeno grande carro”, restringe-se o alcance da referência feita ao substantivo “carro” com os usos dos adjetivos “pequeno” e “grande”. A propaganda deixa claro que não fala de qualquer carro, mas aquele “pequeno grande carro”.

Análise da propaganda 2:

“Se toque. A cura do câncer pode estar em suas mãos”.

A primeira análise que um professor tradicional de Português pode tecer, a respeito desse gênero textual, é de que a colocação pronominal “se toque” foi inserida de forma errada e a segunda consideração, diz respeito ao uso da ambiguidade proporcionado pelas duas interpretações possíveis para a expressão “toque”. Nesse momento, poderíamos refletir acerca das regras de colocação pronominal determinada pela gramática normativa. Segundo ela, “não se deve começar um período com pronome oblíquo”. Pois bem, mas será que isso é válido para o nosso Português brasileiro?

Irandé Antunes defende que “é preciso conhecer bem o Português de Portugal para saber que essa regra se aplica exatamente, e apenas, ao português europeu”. Aqui no Brasil, não ocorrem os casos de ênclise, mas os casos de próclises. Então, meus alunos, é muito comum vocês encontrarem, por aí, pessoas falando, por exemplo, “me empresta um cigarro” ou “se toque”. Esse tipo de enunciado não compromete

em nenhum momento, a eficácia da comunicação. Então, quando o autor da propaganda resolveu utilizar o caso da próclise em lugar da ênclise, fez consciente de que estava falando para milhões de mulheres brasileiras e que a intenção era se aproximar o mais que pudesse desse público, a fim de promover a interação tão necessária a esse tipo de gênero. A ambiguidade também se justifica visto que tocar atinge dois campos semânticos que se complementam e produzem um efeito positivo à intenção da propaganda. A expressão “toque” se refere, portanto, ao ato de se apalpar, se conhecer, como também a ter consciência de que a cura do câncer, muitas vezes, depende do diagnóstico rápido da doença.

De acordo com Antunes, muitos professores ainda se chocam com textos como esses, para eles: “Desse jeito não adianta dar aulas sobre colocação pronominal, pois vêm os textos publicitários e põem tudo abaixo”.

Se olharmos ao nosso redor, dispomos de inúmeros exemplos de textos, curtos ou longos – em que os fatos de linguagem acontecem, proporcionando “encontro e interação”.

Vamos praticar mais um pouco?

Atividade II



Apresento agora, uma proposta do livro didático para alunos que estão cursando o nono ano do ensino fundamental (antiga 8ª série) a partir de um texto poético. Trata-se do poema “Eu, Etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade.

Eu etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório
Um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
Que jamais pus na boca, nessa vida,
Em minha camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produtos
Que nunca experimentei



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Mas são comunicados a meus pés.
 Meu tênis é proclama colorido
 De alguma coisa não provada
 Por este provador de longa idade.
 Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
 Minha gravata e cinto e escova e pente,
 Meu copo, minha xícara,
 Minha toalha de banho e sabonete,
 Meu isso, meu aquilo.
 Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
 São mensagens,
 Letras falantes,
 Gritos visuais,
 Ordens de uso, abuso, reincidências.
 Costume, hábito, permência,
 Indispensabilidade,
 E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
 Escravo da matéria anunciada.
 Estou, estou na moda.
 É duro andar na moda, ainda que a moda
 Seja negar minha identidade,
 Trocá-la por mil, açambarcando
 Todas as marcas registradas,
 Todos os logotipos do mercado.
 Com que inocência demito-me de ser
 Eu que antes era e me sabia
 Tão diverso de outros, tão mim mesmo,
 Ser pensante sentinte e solitário
 Com outros seres diversos e conscientes
 De sua humana, invencível condição.
 Agora sou anúncio
 Ora vulgar ora bizarro.
 Em língua nacional ou em qualquer língua
 (Qualquer principalmente.)
 E nisto me comparo, tiro glória
 De minha anulação.
 Não sou - vê lá - anúncio contratado.
 Eu é que mimosamente pago
 Para anunciar, para vender
 Em bares festas praias pérgulas piscinas,
 E bem à vista exibo esta etiqueta
 Global no corpo que desiste
 De ser veste e sandália de uma essência
 Tão viva, independente,
 Que moda ou suborno algum a compromete.
 Onde terei jogado fora

Meu gosto e capacidade de escolher,
 Minhas idiossincrasias tão pessoais,
 Tão minhas que no rosto se espelhavam
 E cada gesto, cada olhar
 Cada vinco da roupa
 Sou gravado de forma universal,
 Saio da estamparia, não de casa,
 Da vitrine me tiram, recolocam,
 Objeto pulsante mas objeto
 Que se oferece como signo dos outros
 Objetos estáticos, tarifados.
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso
 De ser não eu, mas artigo industrial,
 Peço que meu nome retifiquem.
 Já não me convém o título de homem.
 Meu nome novo é Coisa.
 Eu sou a Coisa, coisamente.

(Carlos Drummond de Andrade)

Nessa proposta de exploração desse texto, a primeira e única observação feita era: “Eu” (pronome pessoal) e “etiqueta” (substantivo). Não se encontrou outra coisa mais interessante senão indicar a classe gramatical a que pertence a palavra;

Segundo passo da proposta: o que se pede ao aluno é o seguinte: “Retire do texto três substantivos comuns, três substantivos concretos e três substantivos abstratos, e, em seguida, forme frases com eles”;

Finalmente, a proposta finalizou com um tópico intitulado: “Para entender o texto”, composto por três questões. São elas: Quem é o autor desse poema? / Você se acha parecido com o poeta? / Faça um poema seguindo a mesma ordem que Drummond utilizou.

Observe que, num primeiro momento, o poema é um pretexto para o ensino da classificação de palavras (exploração dos substantivos). Essa atividade, além de matar toda a poesia do texto, pois nem a reconhece, favorece, no final, a que o aluno exercite a “competência” de formar frases soltas, o que, como se sabe, vai na direção oposta da textualidade. Será que não haveria outras motivações para explorar esse texto?

Bom, galera, como se não bastasse, a proposta ainda tem a ousadia de apresentar um tópico – “Para entender o texto” - que a meu ver, mais complica que explica. As questões propostas não proporcionam uma atividade de leitura que envolva os “diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura” (ANTUNES, 2009, p. 77).

Notamos que o professor que adota um tipo de proposta como esta, espera que o seu aluno tenha nascido um gênio ou dotado de poderes sobrenaturais. Só assim, consigo entender a terceira e última questão: a solicitação de um poema.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Diante de tudo isso, vamos colocar a mão na massa?

1. Que tal, agora, vocês criarem uma proposta de aula com este mesmo poema, só que ao invés de explorarem questões meramente mecânicas e utópicas (como fez a proposta do livro didático) tentarem associar a leitura desse poema às condições em que esse texto foi escrito, ou seja, uma leitura que faça o aluno chegar à interpretação dos aspectos ideológicos do poema, das concepções que, às vezes delicadamente, estão embutidas nas entrelinhas. Conduzam o seu aluno a entender que nenhum texto é imparcial, que por trás das palavras mais simples (os neologismos que o poeta apresenta na construção do “Eu etiqueta” para promover o sentido do texto, por exemplo, as expressões ‘coisamente’ e ‘eu etiqueta’), existe uma visão de mundo, um modo de enxergar o seu contexto, suas idiossincrasias. Mostre que “a linguagem é uma das formas de influenciar, de intervir no comportamento alheio, que outros atuam sobre nós usando-a e que igualmente cada um de nós a pode usar para atuar sobre os outros”(op. cit p. 82).

Bom! Agora é com vocês! Encontramo-nos, brevemente, num bate papo.

Encerrando a nossa conversa....

Acho que já está na hora de os professores revisarem suas práticas pedagógicas. É bom que o professor de Português compreenda que o seu objeto de ensino é a linguagem e se apóie nisso para entender os resultados apresentados pelos seus alunos sobre a sua atuação em sala de aula, seja em leitura, seja em escrita, para decidir o que vai apresentar como próximo material didático, para que não fique divulgando um ensino que eles não precisam saber. Como afirma Antunes (2009) “nenhum aluno tem dúvida quanto ao gênero gramatical de palavras como livro, lápis, casa etc. Daí o motivo por que parece perda de tempo estar exercitando os alunos no simples reconhecimento, pela anteposição do artigo, do gênero gramatical de palavras como estas”.

Leituras recomendadas

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.



Um livro de Linguística do discurso, pois se encarrega de explicitar os fenômenos linguísticos formulados por sujeitos concretos, em determinados contextos de produção. Percebe a linguagem como lugar de interação dos membros de uma sociedade que leva ao estabelecimento de vínculos e compromissos. Exemplifica através de sequências textuais ou textos inteiros, a capacidade de o indivíduo de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais distintas formas e com os mais variados resultados, assim como as estratégias postas em ação nos jogos de linguagem.

PEREZ, José Roberto Rus. **Lição de português: tradição e modernidade no livro escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.



O Autor deste livro se preocupa em analisar as teorias de Língua portuguesa e Literatura que estão subjacentes nos livros didáticos. Essa obra apresenta uma importante análise do papel político, econômico e educacional dos manuais escolares.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. Ed. 4. São Paulo: Ática, 2007.



Perini mostra, de forma consistente, as incoerências das definições e conceitos da gramática tradicional e sugere uma nova abordagem, baseada nos estudos recentes da linguística atual.



Resumo

Continuamos, nesta aula, refletindo que ensinar Língua Portuguesa não é a mesma coisa que ensinar gramática com atividades exploratórias de questões meramente mecânicas e utópicas. Para tal, observamos que os conceitos de gramática adotados pelos professores de língua materna, efetivamente, refletem em suas práticas e iniciamos uma discussão acerca de uma prática de ensino da língua baseada na pesquisa, na observação, no levantamento de hipóteses e na reflexão sobre os seus fenômenos como constituintes do núcleo do estudo da língua. Tomamos conhecimento, pela exposição desta aula, de que essa prática “inovadora” requer muitas reflexões sobre a linguagem. Sendo assim, a teoria estará sempre avaliada à prática através de sugestões de propostas de atividades pautadas na interação, que, possivelmente, nos conduzirão a muitos acertos.



Autoavaliação

Leia o poema a seguir e comente.

Seus apontamentos o ajudarão a identificar os aspectos positivos e os aspectos que você precisa melhorar. Logo, avalie seu desempenho como aluno nesta aula.

Aula de português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, equipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português. Encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2009.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

PEREZ, José Roberto Rus. **Lição de português: tradição e modernidade no livro escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. Ed. 4. São Paulo: Ática, 2007.

POSSENTI, Sírio. Esboço prático. In. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Ed. 20. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

VII UNIDADE

O trabalho com o texto na escola a partir da abordagem gênero textual



Apresentação

Na unidade anterior, estudamos como os conceitos de gramática adotados pelos professores de língua materna, refletem em suas práticas pedagógicas. A partir dessa reflexão, sugerimos uma prática de ensino baseada na pesquisa, na observação, no levantamento de hipóteses e na reflexão sobre os seus fenômenos.

Nesta aula, dando continuidade à aula anterior, abordaremos acerca da produção textual que utiliza abordagens de gêneros textuais, com enfoque para os trabalhos de estudiosos que compreendem o gênero como ação social, inserido em sistemas de atividades de uma dada esfera da atuação humana e definido por propósitos comunicativos e suas implicações no ensino e leitura de textos.

Objetivos

Ao final desta unidade, esperamos que você entenda que

- os gêneros textuais são resultados das ações sociais;
- o gênero textual é uma ferramenta da ação da linguagem;
- o estudo de gêneros textuais é abordado no ensino de língua materna;

Para começo de conversa...

Vamos refletir como os gêneros textuais e discursivos saíram do campo teórico para invadirem as práticas pedagógicas dos professores de Português.

Os gêneros textuais/discursivos: da teoria à prática

Bom! Turma! Acho que está hora de entendermos como, efetivamente, a noção de gênero invadiu as salas de aula de Português.

Nos últimos anos, a noção de gênero textual vem sendo discutida pelos estudiosos da área de ensino de línguas. Tal conceito tem ajudado vários pesquisadores (de correntes teóricas diversas) a compreender as interações sociais nas múltiplas esferas em que agem pela linguagem. Assim, “o conceito de gênero, tradicionalmente abordado pela Literatura e Retórica, passa a assumir, principalmente com base nos estudos de Mikhail Bakhtin, um elo entre o uso da língua na sua forma “natural”, ou seja, inserida num contexto sócio-histórico, onde se confrontam as construções econômicas, semióticas e culturais produzidas ao longo da história da humanidade e as práticas de linguagem escolarizadas, confinadas às quatro paredes da sala de aula”.

Os parâmetros curriculares nacionais adotam esse conceito de gênero e definem o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto mediador do processo de ensino-aprendizagem, tudo isso, pautado num estudo da língua adaptado às novas concepções de língua, linguagem e ensino – conceitos esses que apresentei nas aulas anteriores.

Todos esses avanços acerca dos gêneros textuais têm favorecido a reflexão em torno da redação escolar. Pesquisadores entendem a redação escolar como um gênero do domínio escolar, dado que fora dele não tem quase aplicação. Diante dessa observação, as diretrizes oficiais sobre ensino de língua materna têm desenvolvido um estudo sobre a necessidade de se criar no espaço escolar situações de prática de escrita que se aproximem das situações autênticas de comunicação (LINS, 2007).

Gostaria, nesse momento, de apresentar alguns aspectos implicados nesse tema.

3. Pressupostos teóricos

3.1. As contribuições das teorias linguísticas sobre gêneros textuais/ discursivos

As pesquisas no domínio da linguística, nas últimas décadas do século XX e no início deste século, têm se dedicado ao estudo da tipologia textual, sob o argumento de que uma das diferenças básicas entre as línguas reside nas formas de textualização, e, em particular, na forma como os gêneros textuais atuam na sociedade ao representarem à cultura em formas textuais (Marcuschi, 2002). Em decorrência desse interesse, as noções de texto e discurso, têm sido concebidas e classificadas de forma variada, por estarem fundamentadas em critérios também variados. Enquanto as teorias de base cognitiva classificam os textos considerando esquemas globais que subjazem à sua organização, as teorias de base funcional tomam com critério de classificação a intenção do produtor do texto. Já as teorias de base enunciativa, de inspiração bakhtiniana, classificam os textos considerando a relação entre as condições de enunciação e a organização discursiva.

Segundo Marcuschi (2002), a denominação de gêneros textuais se refere aos textos presentes nas práticas sociais cotidianas, com características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição típica (receita, carta eletrônica, conferência, etc); e de tipo ou sequência textual, para designar estruturas relativamente autônomas, dotadas de organização linguística típica (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), que abrangem as categorias clássicas da narração, descrição, argumentação, formas típicas de organização das informações nos mais variados gêneros, que podem ocorrer, não raramente, de modo combinado (RODRIGUES, 2002).

Segundo esse autor o texto é:

Num primeiro momento, o objeto linguístico visto em sua condição de organicidade e com base em seus princípios gerais de produção e funcionamento em nível superior à frase e não preso ao sistema da língua: é ao mesmo tempo um processo e um produto[...] dá-se sempre situado e envolve produtores, receptores e condições de produção e recepção específica. [...] o discurso diz respeito à própria materialização o texto e é o texto em seu funcionamento sócio-histórico: pode-se dizer que o discurso é muito mais o resultado de um ato de enunciação do que uma configuração morfológica de encadeamentos de elementos linguísticos.[...] Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas (2002).

Para Maingueneau (2001), de modo geral, denominam-se gêneros textuais os textos particulares, que apresentam organização textual, funções sociais, produtor e destinatário definidos; e gêneros discursivos, aqueles que se caracterizam segundo critérios como fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual.

Vale a pena entender do ponto de vista da teoria bakhtiniana como foram introduzidos os gêneros textuais/discursivos.

De acordo com Bakhtin os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciado”. Isso significa afirmar que os gêneros são práticas sociais que, dependendo do contexto em que estão inseridas, podem ou não se modificar. Tomemos como exemplo o gênero “bilhete”. Durante alguns anos, o bilhete foi uma forma mais rápida e prática de se deixar um recado de modo informal. Hoje temos esse gênero sob nova roupagem: o bilhete foi transformado em email ou recado no orkut ou em conversa no msn. Claro que essa transformação trouxe algumas especificidades. Por exemplo, uma conversa no msn requer a interação simultânea entre interlocutores, já o recado e o email são maneiras mais sofisticadas, do ponto de vista da tecnologia, de se deixar um recado.

Em tratando da estrutura formal desse tipo de texto tanto o bilhete, como o email e recado no orkut obedecem ao mesmo padrão. É o velho bilhete passando pela relatividade do enunciado. Podemos entender com esse exemplo como funciona a teoria Bakhtiniana ao definir os gêneros como “tipos relativamente estáveis”. Como vimos, foi preciso haver um avanço tecnológico para que aquele bilhete deixado na porta da geladeira, agora pudesse ser lido em qualquer lugar e em qualquer hora. Nitidamente, notamos que essa transformação ocorreu a partir do espaço de localização de cada gênero, ou melhor, do contexto sócio e tecnológico que a contemporaneidade propiciou.

Nessa perspectiva, para o interlocutor, os gêneros funcionam como certo horizonte de significado, pois dão pistas de como se processará a interação, pois segundo Bakhtin:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000, p. 302).

Mas, que contribuições o estudo sobre gêneros textuais traz para o ensino de Língua portuguesa

A concepção de que os gêneros textuais representam à sedimentação de práticas sociais tem levado os estudiosos da Didática de Língua a questionarem as práticas escolares tradicionais de ensino da escrita. Esses teóricos afirmam que, embora a escola tenha sempre se preocupado com os gêneros textuais, com vistas à aprendizagem da escrita de textos, tem-se restringido a uma abordagem centrada na objetivação e consequente fossilização dos gêneros, pois a desconsideração dos seus aspectos sócio-comunicativos transforma-os em puras formas linguísticas de expressão do pensamento. Tomemos como exemplo, as aulas sobre o gênero poema. Algumas práticas pedagógicas estão voltadas para ensinar a metrificação, o jogo de rimas, as figuras de sintaxe, de linguagem e de pensamento que caracterizam tal gênero, mas essas mesmas práticas se esquecem de que todo texto possui, inescapavelmente, um jogo ideológico (como afirmei na aula anterior). Cada texto é composto de por um dialogismo que representa a visão de mundo de quem o produziu. Esse diálogo é marcado por posições ideológicas, sociais, econômicas etc. Desse modo, explorar o gênero poema em sala de sala é levar em consideração também as condições de produção extralinguísticas das quais todo gênero é composto. Fica difícil explicar um poema a partir, apenas, da sua estrutura formal sem levar em consideração suas condições de produção.

Uma outra forma de fossilizar o ensino da escrita é o enfoque apenas nos tipos/seqüências textuais estereotipadas, das quais a mais conhecida é a descrição/narração/dissertação (BRANDÃO, 2002), que tem contribuído para que o ato de produzir texto seja visto por professores e alunos como uma tarefa de preenchimento de fórmulas fixas.

E por falar em seqüências textuais e tipologia textual, que tal vocês praticarem um pouco e analisar a proposta a seguir?

Atividade I



Observe a charge abaixo:



A proposta foi sugerida por uma professora de português. Numa questão discursiva, era solicitado ao aluno que “tendo como base os sentidos da palavra piso” fizesse uma análise da charge acima. A intenção da professora era que os alunos percebessem a relação existente entre a palavra “piso” e a imagem veiculada a ela, implicada no contraste das duas situações apresentadas e expressas no jogo motivado pelo caráter polissêmico da expressão PISO. A crítica denunciadora expressa pela charge estava subjacente, de forma sutil e aparentemente neutra. Alguns alunos entenderam o jogo de sentido estabelecido e reconheceram essa força denunciadora do texto. No entanto, a resposta seguinte (que chamarei: resposta aluno A) merece a nossa atenção:



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

RESPOSTA ALUNO A

“a palavra PISO é substantivo e complementa o verbo, portanto, é núcleo do predicado verbal. Assim, a frase analisada obedece a seguinte ordem morfológica:

Professores = substantivo

Terão = verbo

Novo = adjetivo

Piso = substantivo

Salarial = adjetivo

1. A resposta desse aluno reflete a prática pedagógica que professor de português adota em sala de aula? Justifique sua resposta com base nas aulas e nas leituras apresentadas nessa disciplina até o presente momento.
2. A resposta acima reflete uma abordagem centrada na fossilização dos gêneros, uma vez que desconsidera seus aspectos sócio-comunicativos e prioriza a regra gramatical como elemento essencial para o entendimento global do texto. O que você entende por essa fossilização dos gêneros e como você explica isso mediante resposta desse aluno?
3. Que concepções de língua e de linguagem estão aí implicadas nessa resposta?

Temos restringido a uma abordagem centrada na objetivação e consequente fossilização dos gêneros, pois a desconsideração dos seus aspectos sócio-comunicativos transforma-os em puras formas linguísticas de expressão do pensamento



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

5. A forma como a escola difunde o estudo dos gêneros textuais/ discursivos

À medida que determinada forma de interação social estabiliza-se, o gênero que lhe é próprio se constitui como um modelo de referência que será tomado pelos usuários da língua quando experimentarem situação de interação análoga. Não se trata da reprodução, de mera cópia do gênero, mas da sua adaptação, portanto dotado de estilo particular. Pelo fato de um conjunto de textos pertencentes a determinado gênero apresentarem características recorrentes, Travaglia (2003) julga possível construir, “modelos didáticos de gêneros” para o ensino de escrita.

O que esse autor designa como modelo didático é a explicitação dos saberes produzidos pela pesquisa científica e pelos profissionais especialistas, pois na medida em que as dimensões ensináveis de um gênero estiverem definidas, as pistas para ensiná-lo estarão abertas facilitando o processo de apropriação desse instrumento, o que gera possibilidade de novas práticas de linguagem.

Segundo ele, um gênero quando trazido para dentro da escola, necessariamente sofrerá variação do gênero de origem, uma vez que a escola é lugar social diferente daquele onde o texto foi originado, Embora não perca sua função sócio-interativa, passa a ser um gênero a aprender, já que à escola cabe a tarefa de possibilitar a aprendizagem. “Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros”. (TRAVAGLIA, 2003: 81).

Ocorre que as propostas acadêmicas sobre gêneros, embora contempladas nos documentos oficiais que norteiam o ensino-aprendizagem de língua, ainda exercem pouca influência no modo de abordagem dos gêneros. O ensino de escrita continua sendo orientado por uma concepção que desconsidera a função social da linguagem, portanto tomado apenas como forma linguística a ser aprendida e revelada nas situações em que ela é solicitada como instrumento de avaliação do desenvolvimento cognitivo e da aplicação das normas da variedade padrão da língua.

De acordo com Antunes (2009) os estudos que priorizam os gêneros textuais podem apoiar um estudo da língua bem mais fundamentado e consistente porque implica em explorar alguns aspectos de compreensão do fenômeno linguístico. A autora destaca a textualidade como um aspecto amplamente importante nesse estudo, pois “se pretende considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente”. Entender que só falamos através de textos, é ampliar o objeto de investigação linguística, porque se observa “o que as pessoas falam, ouvem, escrevem e leem nas mais diferentes situações da vida social”.

O texto envolve um conjunto de relações, recursos, estratégias, operações, pressupostos, que promovem seu sentido. Dessa forma, devemos priorizar um programa de ensino em línguas que se comprometa com o desenvolvimento comunicativo do aluno, para tal, o texto deve aparecer como eixo. Esse programa de ensino deve chegar ao âmbito das práticas sociais e perceber “os modos de construção dos textos concretos, aqueles historicamente reais e situados no tempo e no espaço”. De acordo com Antunes, para que isso ocorra, devemos lembrar que

- os textos diferem enormemente, pois dependem da multiplicidade de propósitos que envolvem; por exemplo: um aviso tem uma finalidade comunicativa bem diferente daquela de um ensaio ou de um editorial;
- os textos obedecem a certos padrões mais ou menos

fixos; são, pois, uma espécie de modelos, resultantes de convenções estabelecidas pelas comunidades em que circulam e a que servem; por exemplo, um relatório, um requerimento seguem certas convenções sedimentadas pelas próprias instituições que os adotam;

- os textos se organizam, assim, em estruturas típicas, as quais, por sua vez, se compõem de blocos ou partes, cada uma desempenhando uma função também determinada; um artigo científico, por exemplo, em configuração própria, que inclui diferentes partes, cada uma com uma função particular;
- os textos – na conformação a essas estruturas – contêm elementos obrigatórios e elementos opcionais. Os primeiros, mais que os segundos, marcam o que, efetivamente, é típico de um gênero, ou, mais precisamente, de uma classe de gênero; por exemplo, em uma resenha, é obrigatório um bloco em que se apresente uma síntese do conteúdo da obra resenhada; é opcional a apresentação do sumário ou de comentários acerca da bibliografia referida (ANTUNES, 2009).

De acordo com esses lembretes feitos por Antunes, fica latente que os gêneros textuais abarcam outros elementos além da fala e da escrita, uma vez que esses gêneros estão condicionados a normas e convenções que são definidas pelas práticas sociais que “regem a troca efetivada pela linguagem”.

Assim, é entendível que estudar e conhecer os diversos gêneros que fazem parte do universo linguístico do usuário da língua, é considerar também, tudo aquilo que faz parte do conhecimento de mundo e acervo cultural do indivíduo.

Dessa forma, a introdução do ensino de gêneros textuais amplia um pressuposto básico da textualidade: as manifestações linguísticas, usadas nos textos e por certos grupos sociais, constituem uma forma de comportamento social.

Os fundamentos que validam o ensino de gêneros textuais no ensino de língua materna

A seguir, serão apresentados alguns aspectos que validarão propostas do ensino língua materna baseadas na tipicidade dos gêneros textuais:

- O gênero textual deve ser entendido como “uma categoria distintiva de discurso de algum tipo, falado ou escrito, com ou sem propósitos literários” (SWALES, 1990);
- Cada gênero de texto apresenta uma “estrutura esquemática típica”, a qual é condicionada pela “configuração contextual” em que os textos feitos e utilizados;
- O contexto definirá para cada gênero, que elementos serão obrigatórios e opcionais para sua confecção, em que sequência esses elementos se distribuem e de que forma os gêneros se apresentam e desenvolvem para serem considerados completos.

Diante desses aspectos, devemos explorar os textos orais e escritos – com todas as suas regularidades e normas – como objeto de estudo das aulas de língua (reler aula 4 – Oralidade e escrita: aspectos que se entrecruzam no ensino da língua materna). Segundo alguns linguistas, os textos orais e escritos passariam a ser o “eixo do programa” do ensino de língua nas primeiras séries do ensino fundamental. As aulas funcionariam como laboratório para o exercício da oralidade e da escrita desses alunos, ao invés da velha prática de fazer do texto, o local de reconhecer as classes gramaticais e classificá-las.

Uma prática pedagógica que dá ênfase ao trabalho com textos, assumindo suas feições concretas e realizações típicas, explora a escrita de forma contextualizada. O professor que antes pedia: façam uma redação falando sobre suas férias, agora determinará o gênero que o aluno deverá executar. A famosa redação sobre as férias será trocada por um aviso, uma carta, um convite; ou seja, terá um destinatário definido. A escrita passa a ter uma razão de ser. Terá um propósito comunicativo com sentido. Logo, compreender a finalidade da escritura, atribuindo-lhe um nome específico (carta, edital, relatório, resenha, artigo entre outros) é compreender também sua forma composicional. É entender que todo texto se realiza num dado contexto, numa forma de construção, que apresenta certa sequência de elementos estipulados.

A gramática, tão difundida na prática tradicional do ensino de língua, na perspectiva dos gêneros, assumiria o caráter de funcionalidade, pois seriam estudadas as particularidades gramaticais de cada gênero. A compreensão do texto não se limitava apenas à semântica do seu conteúdo, mas à intencionalidade que está por trás de cada produção.

Para Antunes (2009) o estudo dos gêneros permite aos alunos:

Perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos, porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem. Essa conjunção de fatores internos e externos poderia fundamentar, inclusivamente, a prática da análise linguístico-pragmática de mal-entendidos, de conflitos, de imprecisões ou de ambiguidades, atestados em uma comunicação (p. 59).

Trabalhar com os gêneros textuais permite que conceito de “certo” e “errado” ceda lugar à noção de adequabilidade, uma vez que revela a relação entre língua e contexto, entre locutor e interlocutor. O texto para ser considerado “bom” não deve apresentar, necessariamente, a correção gramatical, mas atender às expectativas do gênero. Uma expressão mal colocada poderá contribuir para a incoerência ou gerar problemas de clareza capazes de provocar o desentendimento do texto.

Um outro ponto positivo em trabalhar os gêneros textuais, é a valorização das habilidades da fala e da escrita, pois priorizar esses aspectos é contemplar a variedade da interação verbal. É entender que essa interação depende do contexto situacional em que é produzida e que muda de cultura para cultura. É compreender que o gênero é resultado de um domínio discursivo, mais ou menos estabilizado, e que se distingue por acionar certas atividades de linguagem, tais como: argumentar, expor, informar, orientar, relatar, descrever e narrar. Daí, por exemplo, quando alguém do produz um editorial, está priorizando uma estratégia argumentativa. Pensando por esse ângulo, o professor estará trabalhando a realidade interacional da vida social do seu aluno, porque suas atividades se concentrarão na maneira de, concretamente, a linguagem acontecer.

O professor que explora os diversos gêneros textuais em sua prática do ensino de língua materna, permite ao alunado superar, gradativamente, as dificuldades de produção e recepção dos textos. Esses alunos poderão perceber a diversidade dos gêneros e suas particularidades, além de alterar os modelos e criar outros novos. Por exemplo, o aluno perceberá que uma carta é gênero que sofrerá alterações semânticas, sintáticas e lexicais de acordo com o seu destinatário. Assim, uma carta de amor se diferenciará de uma carta comercial. Cada gênero admite subtipos no interior da sua própria construção. Por essas razões, trabalhar com essas categorias discursivas é fazer com que os falantes apreendam o funcionamento da “língua como parte de muitas e diferentes relações histórico- sociais; por isso mesmo, um funcionamento complexo e heterogêneo.

Atividade II



Vamos praticar um pouco?

Leia o relatório a seguir, a resposta às questões propostas:
Sexta-feira, 19 de novembro de 2009

Relatório de atividade sobre o gênero textual: Biografia

Turma: 7º ano do ensino fundamental

Período de leitura: uma semana

Pelo professor José Elson Lira

Montei um plano de aula que contemplou, primeiramente, a escolha de vários livros de poemas. No período de leitura da turma, os levei para sala de leitura, e num clima descontraído, deixei a disposição de cada um deles os livros de poesia da coleção “Literatura em minha casa”, contendo, poemas de distintos assuntos. Os alunos escolheram o livro que mais se identificaram e leram em silêncio as poesias e, após um dado tempo, solicitei que me dissessem se, além dos poemas, eles reconheciam outro texto com estrutura composicional diferente das poesias. Alguns alunos observaram que o índice de cada livro era composto por uma breve história do poeta. Muitos deles pediram para ler essas histórias dos escritores em voz alta.

Aproveitei a deixa para explorar um pouco a composição desse gênero. Perguntei, por exemplo, quais as informações que as esses textos traziam sobre os poetas. Eles relataram que os textos continham informações sobre a vida dos autores. Então, pedi que coletivamente, eles procurassem as informações comuns a cada texto. Todos responderam que esses textos eram compostos por data de nascimento dos autores, origem, gostos, outras obras produzidas, dados da família etc.

No segundo dia de aula, solicitei que os alunos se reunissem em dupla e conversassem sobre suas vidas. Essa conversa teve duração de 10 minutos. Em seguida, cada aluno teve um tempo para apresentar a história de seu colega. No momento em que todos terminaram de relatar a história do amigo, eu perguntei: quando vocês estão contando a história do colega usam o pronome “eu” ou o pronome “ele”? Foi unânime a resposta: nós

usamos o pronome ele. Para que entendessem melhor a diferença do emprego da 1ª pessoa e da 3ª pessoa, solicitei que dois alunos fossem a lousa e um deles escrevesse um pouco sobre sua trajetória como aluno, e em seguida, pedi para o outro aluno lê a história do colega, observando assim, a diferença da forma como falamos de nós e dos outros, sendo preciso o uso da 3ª pessoa para falar do outro. Ele compreenderam a diferença quando falamos de nós ou dos outros.

No terceiro dia pedi que cada grupo escrevesse no quadro, sobre as características da trajetória de cada um, e em seguida, pedi que eles apontassem os relatos de si que combinavam. Foi uma festa. Eles perceberam o que tinham em comum.

No quarto dia pedi para que cada aluno voltasse à história dos autores que eles leram e escrevessem, em forma de tópico, as informações sobre eles. Muitos observaram que esse texto é composto por informações sobre a minha de dada pessoa e que ele é contado por outra pessoa que deve conhecer muito bem a história da pessoa a qual se escreve. Então, todos chegaram a conclusão de que esse texto é feito de alguém para alguém, mas é diferente da carta porque descreve tudo sobre a pessoa. A partir das conclusões que os alunos chegaram, expliquei para eles que se tratava do gênero textual chamado BIOGRAFIA, pois apresenta todas aquelas características.

No quinto e último dia de aula, pedi que cada aluno escrevesse um texto biográfico sobre a pessoa que eles mais conheciam. O texto deveria obedecer à estrutura desse gênero textual. Sugeri que falassem sobre a mãe, o pai, um irmão, o melhor amigo, enfim, falassem da pessoa que melhor conheciam. Percebi que no decorrer da aula, a maioria dos alunos não sentiu dificuldade durante a produção de seus textos e todos compreenderam a estrutura da biografia. Usamos e abusamos do pronome pessoal “ele”. Quando todos terminaram, cada aluno leu a biografia que produziu. Muitos falaram sobre os próprios colegas. Foi uma festa. A aula finalizou com a sugestão de uma reescritura para o preenchimento de algumas lacunas nos textos produzidos.

1. Com base nessa aula e nas aulas anteriores, produza um texto argumentativo analisando se a proposta do professor José Elson Lira tem considerado a funcionalidade da língua, sua condição de prática social interativa, a serviço do mais amplo entendimento humano.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Diante dessa observação, as diretrizes oficiais sobre ensino de língua materna têm desenvolvido um estudo sobre a necessidade de se criar no espaço escolar situações de prática de escrita que se aproximem das situações autênticas de comunicação.

Encerrando a nossa conversa....

Apesar de as enormes dificuldades que contribuem para a precariedade das condições de trabalho da maioria dos professores, sobretudo aqueles da escola pública, por conta do descaso das políticas públicas em que se tem estado o setor educacional do nosso país, acredito que um ensino de língua materna que favoreça o exercício da interação humana proporcionará o exercício contínuo de uma atividade verbal que se efetiva por meio da linguístico, mas com a intervenção e regência dos interlocutores. Esses interlocutores além de oferecerem uma atividade linguística coesa e coerente, oferecerão também a manutenção do propósito de dada comunicação, no percurso da interação, pela efetivação dos textos representada pelos mais variados gêneros.

Leituras recomendadas



Esta obra se resume a um curso completo de produção textual. Aqui são vários exemplos de uso efetivo da língua num processo de interação verbal. O livro está dividido em três partes com tópicos interligados, a saber: a primeira parte aborda a produção textual com ênfase na linguística de texto de base cognitiva; já a segunda parte apresenta a análise sócio-interativa de gêneros textuais no contínuo fala-escrita e a terceira e última parte consiste nos processos de compreensão textual e produção de sentido.



“O livro é composto pela apresentação dos principais gêneros escritos e orais, com suas definições e características. O critério para a escolha dos verbetes e artigos – cerca de 500 – se orientou no princípio da diversidade ou da heterogeneidade dos gêneros. Aqui, o leitor vai encontrar gêneros escritos e orais clássicos, já consagrados pelos discursos literário, jurídico, religioso e cotidiano, assim como verbetes ou artigos de gêneros emergentes, como os do discurso eletrônico e digital, ainda geradores de polêmica classificatório-tipológica. Com caráter pedagógico, esta obra define e caracteriza os termos de forma simples e objetiva, tornado este um dicionário útil na práxis cotidiana de estudantes, profissionais e demais interessados. Para isso, ele traz definições, características, informações, correlações dos principais gêneros escritos e orais que circulam nas várias esferas sociais e culturais, passadas e presentes”⁶.



⁶ Essa resenha se encontra no seguinte endereço:
<http://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/publicacoes>



Resumo

Continuamos, nesta unidade, refletindo sobre o ensino da língua como resultado da interação verbal. Esse ensino prioriza as mais variadas formas de comunicação e entende que a produção do texto é resultado das perspectivas interacionais da linguagem. Por essa razão, conceitua a língua “como forma de atuação social e prática de interação dialógica, e, a partir daí, até a textualidade”. Mediante essa reflexão, abordarmos um estudo da produção textual com ênfase na exploração dos gêneros textuais. Para tal, recorreremos aos teóricos que compreendem o gênero como ação social, inserido em sistemas de atividades de uma dada esfera da atuação humana e definido por propósitos comunicativos.



Autoavaliação

Leia a proposta a seguir, e tente aplicar em sua sala de aula. Depois da experiência concretizada, faça uma autoavaliação apontando os possíveis acertos e falhas promovidos durante a execução dessa tarefa.

Ler: compreender a si mesmo e dialogar com seu tempo

Objetivo

- Apropriar-se da leitura como uma forma possível de exercício de autoconhecimento e análise das relações sociais.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Materiais

- Crônica Oito em Um, de Carlos Drummond de Andrade, do livro *De Notícias e Não-Notícias faz-se a crônica*;
- Poema *Eu etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade;
- Música *Minha Tribo sou eu*, de Zeca Baleiro.

Etapas

1º Momento

1. Ouvir, cantar e trocar impressões sobre os sentido possíveis expressos pela música.

Minha Tribo Sou Eu

Zeca Baleiro

Composição: Zeca Baleiro

eu não sou cristão

eu não sou ateu

não sou japa não sou chicano

não sou europeu

eu não sou negão

eu não sou judeu

não sou do samba nem sou do rock

minha tribo sou eu

eu não sou playboy

eu não sou plebeu

não sou hippie hype skinhead

nazi fariseu

a terra se move

falou galileu

não sou maluco nem sou careta

minha tribo sou eu

ai ai ai ai ai

ié ié ié ié ié

pobre de quem não é cacique

nem nunca vai ser pajé



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

2º Momento

Ler: história e humor

1. Ler com os alunos a crônica Oito em Um, estimulando o levantamento de hipóteses sobre:

- o título “Oito em Um”: várias personalidades presentes em um único indivíduo;
- a estrutura do texto: um único parágrafo;
- o efeito de sentido provocado pela estrutura em um único parágrafo que aponta para o falar sobre si em um só fôlego, desordenadamente, além de concentrar a ideia de oito em um;

2. Listar os diferentes “eus” que constituem o narrador-personagem, caracterizando cada um deles:

- “eu” Capri – o viajante;
- “eu” tijuquano – o caseiro;
- “eu” criador de bodes – o saudosista;
- “eu” menina-de-jardim-da-infância- o infantil;
- “eu” celerado – o terrível;
- outros três “eus” de reserva, não revelados.

3. Estimular uma conversa sobre a convivência de múltiplos “eus” em uma mesma pessoa, deixando que cada comente o que pensa sobre o assunto.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

3º Momento

1. Ler o poema Eu etiqueta, de Carlos Drummond de Andrade, com bastante expressividade;

2. Estimular o levantamento de hipóteses sobre:

- o título “Eu etiqueta”: identificação do homem com produto, produto é priorizado em detrimento ao homem, alienação diante da sociedade esquizofrênica do capitalismo, a etiqueta substituindo a identidade; o consumo em detrimento do ser.
- a estrutura do poema: versos livres distribuídos de forma desigual – simbolizando a agonia da construção do eu na sociedade que a etiqueta fala mais alto;
- o efeito de sentido provocado pela aparente incongruência entre a negação – expressa pelos versos e a impossibilidade de definir quem é em meio a tantas marcas apontadas pelo eu-lírico;
- o estranhamento provocado pela conclusão a que o eu-lírico chega ao final do poema “Eu sou a Coisa, coisamente”.

3. Abrir um debate entre os alunos reunidos em círculo sobre: a dificuldade do processo de autoconhecimento numa sociedade que exige do sujeito uma vida pautada em aparências, cuja única prioridade é consumir.

Eu etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório
Um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
Que jamais pus na boca, nessa vida,
Em minha camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produtos
Que nunca experimentei
Mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
De alguma coisa não provada
Por este provador de longa idade.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
 Minha gravata e cinto e escova e pente,
 Meu copo, minha xícara,
 Minha toalha de banho e sabonete,
 Meu isso, meu aquilo.
 Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
 São mensagens,
 Letras falantes,
 Gritos visuais,
 Ordens de uso, abuso, reincidências.
 Costume, hábito, permência,
 Indispensabilidade,
 E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
 Escravo da matéria anunciada.
 Estou, estou na moda.
 É duro andar na moda, ainda que a moda
 Seja negar minha identidade,
 Trocá-la por mil, açambarcando
 Todas as marcas registradas,
 Todos os logotipos do mercado.
 Com que inocência demito-me de ser
 Eu que antes era e me sabia
 Tão diverso de outros, tão mim mesmo,
 Ser pensante sentinte e solitário
 Com outros seres diversos e conscientes
 De sua humana, invencível condição.
 Agora sou anúncio
 Ora vulgar ora bizarro.
 Em língua nacional ou em qualquer língua
 (Qualquer principalmente.)
 E nisto me comparo, tiro glória
 De minha anulação.
 Não sou - vê lá - anúncio contratado.
 Eu é que mimosamente pago
 Para anunciar, para vender
 Em bares festas praias pérgulas piscinas,
 E bem à vista exibo esta etiqueta
 Global no corpo que desiste
 De ser veste e sandália de uma essência
 Tão viva, independente,
 Que moda ou suborno algum a compromete.
 Onde terei jogado fora



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Meu gosto e capacidade de escolher,
 Minhas idiossincrasias tão pessoais,
 Tão minhas que no rosto se espelhavam
 E cada gesto, cada olhar
 Cada vinco da roupa
 Sou gravado de forma universal,
 Saio da estamparia, não de casa,
 Da vitrine me tiram, recolocam,
 Objeto pulsante mas objeto
 Que se oferece como signo dos outros
 Objetos estáticos, tarifados.
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso
 De ser não eu, mas artigo industrial,
 Peço que meu nome retifiquem.
 Já não me convém o título de homem.
 Meu nome novo é Coisa.
 Eu sou a Coisa, coisamente.

4 Momento

1. Fazer uma comparação entre os gêneros trabalhados (crônica, música e poema) e perceber que esses textos representam, cada um a seu tempo, que os anseios do ser humano, desde os tempos mais remotos, foi um ser em busca de paragens, de respostas, de formas de expressar suas emoções, suas idiossincrasias (consciência do contexto social, político, econômico e histórico de suas épocas). É a busca que tem permitido os grandes encontros, as grandes descobertas, inclusive de si mesmo.

2. Pedir que cada um dos alunos faça uma leitura de si mesmo, de seu mundo circundante e expresse, através dos mais variados gêneros (auto-retrato, depoimento, crônica, diário, autobiografia, composição, poemas...) a sua participação como ser humano em seu tempo.

3. Socializar com o grupo suas comparações e respectivas produções para que se promova uma discussão em torno das leituras que cada um faz de si mesmo, do mundo em que vive e do seu papel neste mundo.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. ed. 41 Rio de Janeiro: Record 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias e não-notícias faz-se a crônica**. ed.08. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. por M. E. Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALEIRO, Zeca. (2002). **Petshopmundocão**, MZA Gravadora.

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B.(org). **Bakhtin., Dialogismo e Construção do Sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine.**Gêneros do discurso: unidade e diversidade**. Polifonia nº 08. Revista do programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Mestrado da Universidade Federal de Cuiabá. Cuiabá: UFMT, 2000. ISSN 0104-687X.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (ORG) **Gêneros textuais e ensino**. Lucerna: Rio de Janeiro, 2003.

GUSSO, Ângela Mari. **A incorporação da teoria de gênero textual de abordagem sócio-discursiva pelos professores de língua materna**. In: IV Simpósio Internacional de estudos de gêneros textuais – SIGET. Santa Catarina. Anais eletrônicos. 2007. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/18.pdf>.

LINS, Neilton Farias. **Gêneros discursivos e o ensino da linguagem**. Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 04 n.06, 2007. ISSN 1807-5193.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001. MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade . In: Dionísio, P. A.et al (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

RODRIGUES, Bernadete Biasi. **A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?** UFSC Revista Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun. 2002. ISSN 0102-5473.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: Ensino Plural**. São Paulo. Cortez. 2000.

VIII UNIDADE

**Intencionalidade e
aceitabilidade: propriedades
responsáveis pelo caráter
interativo da atividade verbal**

Apresentação

Na unidade anterior, estudamos a prática pedagógica que prioriza abordar a produção textual na perspectiva do gênero como ação social, entendendo que esse gênero faz parte do sistema de atividades do contexto humano e conceituado por situações comunicativas definidas. Perspectiva essa que possui implicações no ensino e leitura de textos.

Nesta aula, baseada na discussão apresentada no capítulo quatro “Ir além dos elementos linguísticos do texto: um desafio para os interlocutores, do livro “Língua, texto e ensino: outra escola possível”, de Irandé Antunes, abordaremos como as duas propriedades do texto – intencionalidade e aceitabilidade - são responsáveis por seu caráter interativo. A intencionalidade representa “a disposição do interlocutor de cooperar com seu parceiro para que ele possa processar, com eficiência, os sentidos e as intenções do que é expresso”. Já a aceitabilidade corresponde à cooperação mútua entre interlocutores, ou seja, o texto é o mediador entre locutor e interlocutor, cujo efeito dessa mediação é a união de sentidos e intenções que a atividade verbal produz. Sendo assim, é interessante que você se dedique ao estudo desses dois critérios, pois cada uma dessas propriedades promove o jogo dialógico indispensável ao ato de comunicação.

Objetivos

Ao final desta unidade, esperamos que você entenda que:

- O ensino da produção e da compreensão de atividade textual será mais produtivo se o professor não adotar um conceito de língua baseado apenas na transmissão de normas da gramática culta dessa língua, mas sim, priorizar as propriedades que contribuem para a construção dialógica do texto;
- a atividade verbal só acontece a partir do diálogo entre interlocutores que se dispõem tanto no processo de produção como no processo de interpretação dos eventos comunicativos da língua.

Para começo de conversa...

- Será que a atividade verbal acontece sem nenhuma intencionalidade?
- Será que o texto é o resultado de uma atividade autônoma?
- Será que bastam a coesão e a coerência para o entendimento global do texto?
- Qual a função do enunciador do texto antes mesmo de concretizar a ação verbal?
- Qual a função do interlocutor no sentido do texto?
- Como fazer para introduzir ao ensino de língua atividades que priorizem a intencionalidade e aceitabilidade como propriedades indispensáveis à construção de sentido do texto?

Diante dessas indagações, temos a urgência de direcionar o ensino de língua voltado para as intenções com que a comunicação se efetiva. Desse modo, compreendemos que a atividade verbal deve ultrapassar a abordagem puramente linguística. Não podemos conduzir as aulas de Português tendo a preocupação de transmitir ao aluno que o entendimento do texto se fundamenta apenas naquilo que o autor disse. Pois, não existe nenhuma atividade comunicativa sem intenção nem aceitabilidade. Devemos priorizar o ensino das propriedades – intencionalidade e aceitabilidade – em nossas aulas, uma vez que são fundamentais para sua construção dialógica no contexto social.

Atividade I



Que tal você refletir um pouco?

Observe os textos abaixo:

Texto 1

Jornal do Brasil

Haiti: cônsul do Haiti culpa macumba pelo terremoto

BRASÍLIA - Naquele que certamente é o pior momento vivido pelo Haiti nas últimas décadas, o cônsul geral do país caribenho em São Paulo, Jorge Samuel Antoine, deu uma demonstração de insensibilidade grosseira em relação às milhares de pessoas atingidas pelo terremoto responsável pela devastação do país que Antoine supostamente deveria estar representando diplomaticamente. Reportagem exibida no SBT Brasil mostra o cônsul afirmando que a tragédia no Haiti trouxe bons resultados para o consulado e atribuindo a culpa do terremoto às origens africanas da população e da religião haitiana. Antoine deu as declarações à repórter Elaine Cortez sem saber que estava sendo gravado.

– A desgraça de lá está sendo uma boa pra gente aqui ficar conhecido. Acho que de, tanto mexer com macumba, não sei o que é aquilo... O africano em si tem maldição. Todo lugar que tem africano tá f... – comentou o cônsul. Uma das principais correntes religiosas no país é o vodu, que tem relação com outras manifestações de origem africana como o candomblé e a santeria.

Sexta-feira, Antoine decidiu se explicar e culpou a falta de habilidade com a língua portuguesa pelas declarações. Em nota, o consulado também pediu desculpas pelo ocorrido. “Lamentamos profundamente o fato ocorrido. A intenção foi enfatizar que o trágico acontecimento no Haiti fez com que o mundo todo voltasse os olhos para os problemas do seu povo. Em nenhuma oportunidade tomou atitude racista, tendo se expressado, tão somente, que os povos de origem africana são sofrendores em várias regiões do mundo. O cônsul-geral do Haiti em São Paulo pede desculpas a quem de alguma maneira tenha se sentido ofendido”, declarou o consulado na nota.¹

22:02 - 15/01/2010



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!



<http://jbonline.terra.com.br/pextra/2010/01/15/e150114905.asp>



²O fragmento foi retirado da obra: "Marxismo e Filosofia da Linguagem", de Mikhail Bakhtin. É interessante que leiam este livro na íntegra.

Texto 2

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1929, p. 113)².

Responda às questões propostas:

- Tendo com apoio a reflexão do texto 2 sobre o uso interacional da palavra, como você avalia a declaração do cônsul geral do Haiti, presente no texto 1?**
- Diante da declaração de Jorge Samuel Antoine sobre a tragédia no Haiti, você concorda que o cônsul realmente não dominava a língua, como afirmou em nota explicativa, ou houve uma intencionalidade por trás de sua afirmação? Se houve intencionalidade a descreva.**
- Ao afirmar que “a desgraça de lá está sendo uma boa pra gente aqui ficar conhecido”, Antoine usou propriedades que regulam o exercício da textualidade e especificam os modos de sua relevância linguística e social. Evidentemente, que o cônsul utilizou a língua de forma clara e objetiva para expor seu ponto de vista. Soube relacionar os elementos linguísticos e os elementos extralinguísticos em sua atuação verbal. Mas será que a sua intenção era realmente “ênfatizar que o trágico acontecimento no Haiti fez com que o mundo todo voltasse os olhos para os problemas do seu povo”? E a imprensa? Como você avalia a ênfase que ela está dando a esse fato?**



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Dando prosseguimento ao nosso diálogo...

Espero que você tenha percebido, com a conclusão da atividade acima, que nenhuma atividade verbal acontece de qualquer jeito, sem nenhuma intencionalidade.

Cada atividade verbal acontece sob uma condição de contexto verbal e é essa condição que justifica o sentido do texto. Como observamos na fala do cônsul do Haiti, ninguém fala ou escreve, a não ser por meio de textos intencionais. E essa atividade textual não “se esgota pelo conjunto dos elementos verbais que a constituem. Conta entre outros fatores, com a intervenção dos sujeitos participantes” que são responsáveis pela produção da interpretação dos eventos de comunicação em que se encontram inseridos.

Dessa forma, o texto não pode ser considerado o resultado de uma atividade autônoma. Estudos sobre a coesão e coerência do texto mostram que esses dois critérios são responsáveis pela inter-relação entre o linguístico e o extralinguístico em cada forma de manifestação de uso da língua. A coesão é definida como “um conjunto de recursos léxico-gramaticais destinados a prover e a assinalar a interligação semântica entre os diferentes segmentos que compõem a superfície do texto”. Cada segmento do texto está vinculado entre si de modo que cada unidade está “presa a uma outra antecedente ou subsequente”.

Do resultado dessa vinculação “resultam a continuidade e a unidade semânticas necessárias para que a superfície do texto se mostre coerente”. Todavia, essa coesão não pode ser considerada meramente superficial. A superfície do texto deve estar ligada a sua pertinência. De modo que a afirmação do cônsul do Haiti “**a desgraça de lá está sendo uma boa pra gente aqui ficar conhecido**”, foi inoportuna para o momento, pois a rede de relações entre o que foi afirmado pelo representante do Haiti no Brasil foi quebrada. Essa quebra influenciou diretamente no espaço semântico do seu pronunciamento. Se sua intenção era afirmar que de agora em diante o mundo olharia para o país com outros olhos, a distribuição das palavras em seu texto produziu um efeito contrário e tal contradição refletiu exatamente na relação com os interlocutores. Logo, “a exigência de que um texto deve constituir uma unidade semântica fundamenta o uso dos vários recursos coesivos”. Como afirma ADAM (2008, p 87) “um texto falho em elementos coesivos concorre para julgamentos de incoerência e dá a entender que o locutor parece ter perdido o controle de sua comunicação”.

Podemos concluir que coesão e coerência são:

- relevantes ao texto no momento em que estão em plena harmonia;
- tem função de promover a interligação semântica solicitada pela unidade textual.

Veja o exemplo abaixo:

“No Brasil apenas 1% tem. Os restantes 99% tem que” (Millôr Fernandes).

Se tomarmos como base de análise apenas os elementos estruturais da língua, afirmaremos que o texto acima (muitos nem consideram um texto) está incoerente porque lhe falta um complemento. Mas, para entendermos o conteúdo do texto em questão, teremos de atentar que todo texto, além de sua estrutura formal, é composto também por seus elementos extralinguísticos. Tais elementos devem ser levados em consideração no momento de análise de toda produção. No caso dessa produção, o que contribui para sua coerência são os sentidos que o autor atribui ao verbo ter. Evidentemente, que a omissão do complemento do verbo “ter” tem uma função muito importante no que se refere à coerência. Note que o autor opta por deixar uma lacuna no texto para provocar, além da imprevisibilidade, um tom satírico e contestador. Notamos o que autor legitima essa lacuna por supor que os leitores saberão preenchê-la.

O texto quebra regras estruturais com a intenção de provocar no leitor um posicionamento diante do que foi exposto. É notório que, nesse contexto, a ruptura das regras estruturais da língua promoveu um jogo interativo entre interlocutores.

Como vimos anteriormente, não bastam apenas a disposição de expressões de forma coesa e coerente para produzir a textualidade. É claro que o texto é construído pela distribuição das palavras, mas apenas essa distribuição não é suficiente para “a determinação de sua relevância comunicativa”. Sendo assim, “as palavras não preenchem a totalidade dos requisitos necessários à sua realização” (como vimos no texto do Millôr).

Como afirma Irandé Antunes (2009, p. 79) um texto é resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos, que, numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação. Logo, as implicações resultantes das intenções e expectativas desses sujeitos constituem, também, elementos do sentido figurado.

Atividade II



Bom, que tal você praticar um pouco mais?

Analise os textos a seguir e comente as propriedades intencionalidade e aceitabilidade, presentes em cada um deles:

Texto 1

“Medicina: uma paixão sem remédio” (adesivo indicativo de que o dono do carro é estudante de medicina).

Texto 2



“Tem pai que é mãe”(homenagem ao dia dos pais).

Texto 3

“Inscreva-se na EAD e dê um curso à sua vida” (texto de propaganda de uma Universidade Virtual).



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Continuando a nossa conversa...

É necessário, como verificamos nos exemplos de textos acima, que o sentido de um enunciado não depende apenas da organização de seus constituintes linguísticos. Para que a interpretação se efetive é importante também que “se procure ultrapassar a matéria linguística do texto e se apreenda a intervenção, também decisiva, de outros fatores”. O interlocutor, na condição de sujeito que intenta e aceita participar de interação, é fator primordial no sucesso da comunicação. Isso significa afirmar que ocorre no ato da interação verbal uma participação de caráter cooperativo entre interlocutores. Um texto não existe sem enunciador e sem destinatário; não é o produto “desvinculado e solto da interação social de que é, inevitavelmente, parte relevante”.

Diante disso, como se comportam o enunciador e o destinatário na construção de sentido do texto?

O processo de produção do texto e a quem ele se destina abrangem não só uma atividade linguística coesa e coerente, mas, sobretudo, a manutenção do processo de interação verbal. Essa manutenção só é possível com a utilização dos diferentes recursos disponíveis no contexto da comunicação.

Assim, a relação do sentido do texto está atrelada à concepção de linguagem enquanto atividade comunicativa; ação empreendida por sujeitos, em contextos de comunicação.

Diante disso, confeccionar um texto é promover um diálogo entre língua e sociedade. É a participação efetiva dos interlocutores. Não existe passividade no processo de interação verbal. O exercício linguístico só é possível quando produto e destino empenham-se por encontrar o sentido de um texto. O destinatário contribui com a cooperação para o entendimento global do texto. Sem dificuldades, todo interlocutor é capaz de perceber quando os sentidos pretendidos por um autor correspondem ao contrário do que ele explicitou. Ele é capaz de perceber a ironia presente no texto. Basta lembrar do texto do Millôr Fernandes que serviu de exemplo nesta aula.

Logo, em se tratando de texto, as escolhas lexicais, semânticas, sintáticas entre outras, representam escolhas de quem produz o enunciado como forma de sinalizar, de maneira interpretável, os sentidos e intenções comunicativas. O diálogo entre texto e leitor pode ser considerado como um jogo mediado pela escolha da estrutura textual e seus elementos extralinguísticos. Aceitar o jogo da comunicação é obedecer às ordens de caráter sintático, semântico e pragmático que “o enunciador fornece ao parceiro de comunicação, de forma a conduzi-lo na ordenação e na seleção dos dados disponíveis”. O processo de compreensão de um texto pode ser comparado a uma viagem. Quem viaja obedece a

sinais que conduzem ao destino final. Estar atento a todos esses sinais é de fundamental importância para que tudo ocorra tranquilo e se chegue ao destino pretendido. Com o texto acontece a mesma coisa: a interpretação de um enunciado também depende dos vários tipos de sinais que vão indicando por onde conduzir a apreensão dos sentidos.

Atividade III



Que tal analisarmos um pouco essas propriedades?

Observe os textos que seguem:

Texto 1



Fonte: Folha de São Paulo, 06/03/2007.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Texto 2

“Pode-se dizer que custa caro formar um bom professor. Errado. Um mau professor é que sai caro, por ser ineficiente e ineficaz. Um mau professor ajuda a provocar a repetência (...), não segura o aluno na escola; não prepara alunos para a vida profissional” (PINSKY. In: ANTUNES, 2003, p. 167).

Com base nos textos acima, reflita:

- Como aluno, você se reconhece como vítima do ensino, segundo a proposta defendida pelo texto Angeli? Explique a sua resposta no nosso fórum de debate.**
- Como futuro professor, você compartilha do ponto de vista do autor do texto 2? Como você avalia o seu processo de formação profissional?**
- Os autores dos textos acima apresentam a mesma reflexão sobre o tema abordado em ambos? Comente.**
- Usando as propriedades de intencionalidade e aceitabilidade presentes em todo texto, ultrapasse a decodificação desse texto³ e interfira de maneira cooperativa, expondo os fatores extralinguísticos que promovem o ato da interação verbal vinculado ao ato de interação social. Fatores esses responsáveis pelo caráter dialógico da linguagem.**



³ Leitura feita apenas da decifração do código linguístico.

E para concluir a nossa conversa...

Como trabalhar de forma dialógica com as propriedades do texto – intencionalidade e aceitabilidade – em sala de aula?

O professor deve assumir a seguinte postura:

- 1º ensinar ao aluno ultrapassar a matéria linguística do texto e a ter em conta os interlocutores envolvidos;
- 2º levar o aluno a perceber, no texto, os sinais de cooperação do autor (esses sinais são os elementos de coesão escolhidos pelo autor acerca de por onde vai o sentido do texto);
- 3º ajudar o aluno a descobrir o teor de dialogicidade da linguagem;
- 4º conduzir o aluno a ser flexível; a saber ajustar-se às condições dos interlocutores envolvidos na interação.

Leitura recomendada

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender** – os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.



Tomando como ponto de partida o conceito de texto como o lugar de interação de sujeitos em dada sociedade que nele se constituem e são constituídos em constante diálogo, as autoras Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias propuseram em seu livro *Ler e Compreender: os sentidos do texto*, publicado pela Editora Contexto. Composto por 216 páginas com explicações objetivas e didáticas, a obra traça as estratégias utilizadas pelo leitor quando busca construir sentido para o conteúdo lido. O livro se preocupa em apresentar e refletir as principais pesquisas no campo da Linguística textual, estabelecendo, assim, uma ponte entre essas teorias com a prática de ensino de leitura. É recomendável para todo profissional da língua de todos os níveis de ensino.



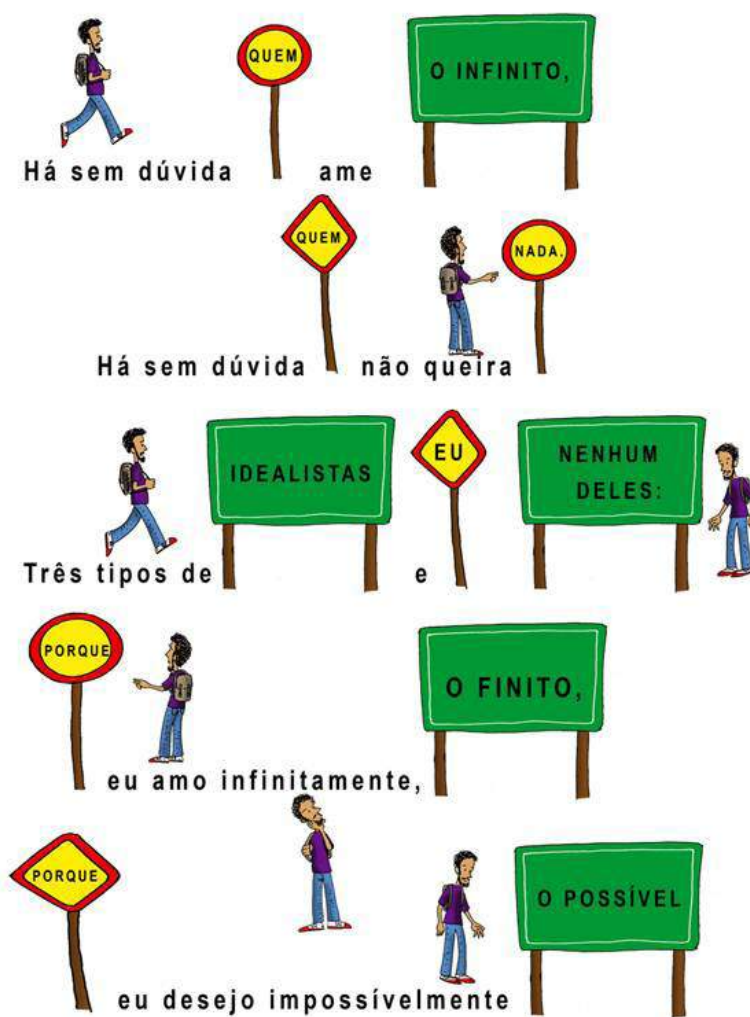
Resumo

Em diálogo com as aulas anteriores, esta aula mostrou que o ensino do texto deve estar pautado nas propriedades: intencionalidade e aceitabilidade presentes na construção de seu sentido. Nessa perspectiva, a atividade verbal acontece mediante a intervenção dos sujeitos participantes que se dispõem para produzir e interpretar, de forma coesa e coerente, as manifestações linguísticas que efetivam. Diante disso, confeccionar um texto é promover um diálogo entre língua e sociedade. É a manifestação da participação efetiva dos interlocutores. Não existe passividade no processo de interação verbal. O exercício linguístico só é possível quando produto e destino empenham-se por encontrar o sentido de um enunciado.



Autoavaliação

Observe o texto abaixo:



ÁLVARO DE CAMPOS (1934)

Ilustrações: Jorge Elô

Em diálogo com esta unidade, acione as propriedades de intencionalidade e aceitabilidade explícitas nela e reflita:

- Que intenção o autor desse texto teve ao dizer que não fazia parte dos grupos dos idealistas?
- Você compartilha da ideia exposta pelo poeta acerca do tema que compõe esse texto?
- Podemos concluir que a adaptação do texto acima simboliza que o processo de compreensão do texto pode ser associado a uma viagem? Comente.

Obs.: Espero que você socialize suas respostas em nosso fórum de debates.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Referências

ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

_____. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP.: Editora da Unicamp, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender – os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, M.L. Simões de. **Charge Imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

<http://jbonline.terra.com.br/pextra/2010/01/15/e150114905.asp>

IX UNIDADE

**A intertextualidade como
condição inerente à
produção humana**

Apresentação

Na unidade anterior, percebemos que atividade verbal acontece a partir da intervenção dos sujeitos participantes que se predispõem para produzir e interpretar as manifestações linguísticas que efetivam. Por isso, fez-se necessário o estudo das propriedades: intencionalidade e aceitabilidade. Para tanto, destacamos que essas propriedades se constituem como elementos responsáveis pelo caráter interativo do texto. Assim, o exercício linguístico só é possível quando produto e destino empenham-se por encontrar o sentido de um enunciado.

Nessa aula, estudaremos como o critério da intertextualidade se comporta no texto como um modo de recuperação da história do homem e como condição inerente à produção humana.

Objetivos

Ao final desta unidade, esperamos que você entenda que:

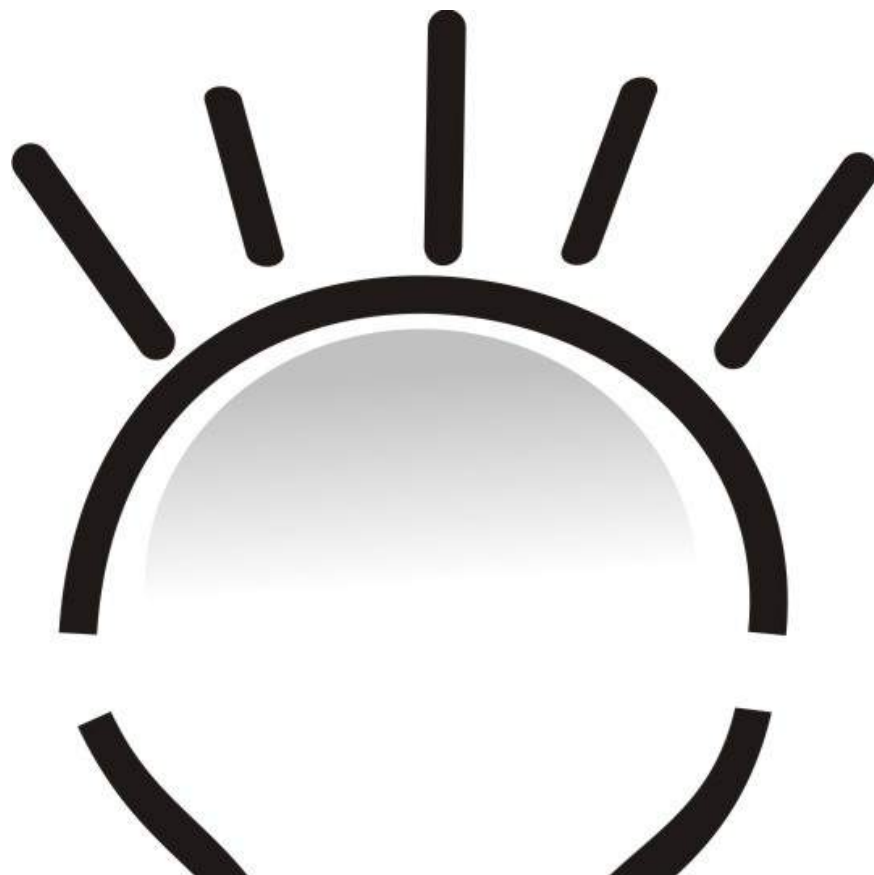
- Todo texto faz remissão a outro texto efetivamente já produzido e que faz parte da memória social dos leitores;
- A intertextualidade se dá tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam;
- Referências, alusões, epígrafes, paráfrases, paródias ou pastiches são algumas das formas de intertextualidade.

Para começo de conversa...

Explorar a intertextualidade nas práticas de ensino de língua materna é buscar investigar “as relações estabelecidas entre textos na atividade de leitura e produção de sentido” (KOCH, 2006). A própria constituição da palavra intertextualidade já deixa notória a relação que existem entre os textos. Evidentemente, que o sentido de texto aqui é visto como um recorte significativo feito no processo ininterrupto na imensa rede de significações dos bens e valores culturais. Dessa forma, a intertextualidade “encontra-se na base de constituição de todo e qualquer dizer”.

Leiamos os textos abaixo:

Texto 1



Texto 2



De acordo com Koch e Elias (2009), “em sentido restrito, todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória social dos leitores.” (p.101). E de acordo com Kristeva (1974), “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (p. 64).

Como podemos notar o ser humano sempre se apropria do dito em seu processo de produção simbólica. E de acordo com essas afirmações, a citação é inerente ao texto. Todo texto se constrói em torno de citações diretas ou indiretas. Segundo COMPAGNON (1996) “escrever, pois, é sempre reescrever, não difere de citar. A citação, graças à confusão metonímica a que preside, é leitura e escrita, une o ato de leitura ao de escrita. Ler ou escrever é realizar um ato de citação” (p. 34).

Diante das obras de arte acima expostas, quem se apropria de quem a fim de promover o processo de recriação?

Nas palavras de Julio Plaza (2008),

no processo dialético e dialógico da arte não há como escapar à história (...)A arte se situa na urdidura indissolúvel entre autonomia e submissão (...) os artistas não operam de maneira arbitrária, em circunstâncias com que se encontram na sua época, determinadas pelos fatos e as tradições. Recuperar a história é estabelecer uma relação operativa entre passado-presente e futuro, já que implica duas operações simultâneas não antagônicas (...) operar sobre o passado (...) não é escolher um dado do passado (...) é uma referência a uma situação passada de forma tal que seja capaz de resolver um problema presente (...) de modo a projetar o presente sobre o futuro (p. 5/6).

De acordo com o pensamento desse autor, observemos como Picasso, no processo de criação do Guernica, agiu nos modos de recuperação da história no momento em que retomou a Pietá, de Michelangelo e a recriou em seu quadro já citado.

Picasso, através de uma das formas da intertextualidade – a paródia – recria a escultura clássica – Pietá – recuperando a história para discordar com o modelo da tradição. Essa obra é entendida como uma crítica polêmica ao momento histórico vivido por ele. O pintor recupera “a História para pôr a descoberto o desconforto da realidade do seu momento, o mal-estar que o presente produz – a guerra da Espanha, em 1937 -” (p. 7). Atente para o recorte das imagens abaixo:



Observe que a Pietá, de Michelangelo, aparece com as formas mais alongadas para uma mulher. Seus ombros ganham uma dimensão que é proporcional aos ombros masculinos. Enquanto isso, o Cristo é acolhido por ela e não só os seus ombros, como todo o seu corpo são inferiores ao tamanho do corpo da mãe. E como se ela estivesse segurando uma criança, e não um adulto de 33 anos de idade. Tudo isso, para simbolizar perante a história a ideia de resignação. Maria está diante da vontade de Deus, por isso, é esculpida com os olhos fechados, numa atitude de conformismo. O artista se apropria do discurso religioso e cria a sua obra respondendo aos anseios de seu tempo. Diferentemente, é o que acontece com o Guernica, de Picasso. No canto esquerdo da tela, aparece a recriação da Pietá – a mãe segurando o filho morto. Só que agora, trata-se mesmo de uma criança frágil e morta. A imagem da criança aparece em primeiro plano para enfatizar, não o sofrimento da mãe, mas a morte de milhares de civis, sobretudo, crianças. A mãe não aparece resignada com a situação. Pelo contrário, está de boca aberta olhando para o alto e representa o sofrimento vivido pelos civis que restaram sem moradia e família passarão a viver sobre os escombros da guerra. Picasso, em discordância com a História

do conformismo representada pela Pietá, de Michelangelo, “retoma em oposição antagônica, o tema da guerra, da vida-morte, de uma forma atemporal. Guernica projeta, portanto, o sentido de um espetáculo bárbaro cujo autor é a própria história” (p. 7).



Picasso também dialoga com Goya na criação de Guernica. O pintor destaca a cena do homem com os braços levantados, pescoço comprido e ar de desespero que pode ser comparada à cena evidenciada por Goya na tela “Os fuzilamentos de 3 de maio”. Nela o pintor também denuncia os males da guerra destacando os civis sendo fuzilados e em contrapartida, esconde as faces dos fuziladores. Estes aparecem na cena como se tivessem executando um ato mecânico. Tanto Picasso como Goya enfatizam que a guerra trata-se de uma máquina desumana de executar pessoas inocentes em série. Os destaques que tais pintores dão aos atos brutais contra inocentes em suas respectivas obras reforçam essa tese.

Atividade I



Compare os textos a seguir e comente se há uma relação entre eles:

Texto 1

Ah, mas eu fugi

Sou um evadido.
Logo que nasci
Fecharam-me em mim,
Ah, mas eu fugi.
Se a gente se cansa
Do mesmo lugar,
Do mesmo ser
Por que não se cansar?
Minha alma procura-me
Mas eu ando a monte,
Oxalá que ela
Nunca me encontre.
Ser um é cadeia,
Ser eu é não ser.
Viverei fugindo
Mas vivo a valer.

(Fernando Pessoa)



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Texto 2

OITO EM UM

— O seguinte. Quero fazer análise de grupo, doutor. Não se preocupe com a formação do grupo. Eu formo sozinho, compreende? Posso contar ao senhor uma pá de infâncias que eu tive, uma pá de vidas que vou levando. Até que essa multiplicidade não me encucava. Quer dizer: até. Pois Fernando Pessoa não era muitos e simultâneos? Quando morreu o Alberto Caetano, o Alvaro de Campos e o Ricardo Reis, sem falar no Bernardo Soares, continuaram sócio-existindo sem briga. Mas comecei a me aborrecer quando os meus diferentes eus entraram a exigir de mim funcionamento sinérgico em lugares distantes uns dos outros. Distantes e incompatíveis psicologicamente. O senhor não avalia o problema. Para dar um exemplo: Nunca fui a Capri mas preciso urgente ir lá, é necessidade visceral de um eu que me agrada muito, juntei uns dólares, cuidei de passaporte que não foi mole, fui à agência de turismo. Ai o meu eu tijucano, ele é de morte, não arreda pé da Rua General Roca, meu domicílio global, se recusa a embarcar. Vê que papêlo? Vivia discutindo com ele a conveniência de ser transigente. Capri é só um mês, nem o dinheiro daria pra mais, que é um mês na vida de um tijucano? O desgraçado empacou. Pior é que tem outro eu muito marcado também, que gostaria de viver na Paraíba criando bode. Sabe como é, fixação dos verdes anos, o bode era uma oleografia pendurada na parede lá de casa, um bode vermelho que tinha barba de apóstolo, muito sério ele e a barba, que balançava ao vento. Juro que balançava. Por favor, não vá dizer que eu tenho complexo de bode expiatório, não odeio ninguém nem quero transferir nenhuma culpa mas o fato é que. Onde é mesmo que eu estava? Ah, meus muitos. Não é meus múltiplos, doutor, não tenho nada com essa transa da Petite Galerie, que reproduz cem veres em acrílico um modelo único. Não sou de acrílico, sou matéria viva, pulsante... Não quer saber quantos sou? Contei oito, doutor. Dá ou não para uma análise de grupo? Faço questão de ser analisado sozinho em grupo. Mas tem um galho. Uma de minhas personalidades eu gostaria de reservar para mais tarde. É o meu lado, meu lado não, meu ser menina-de-jardim-da-infância. Por favor, me deixe continuar ligado nela, é tudo quanto há de mais virginal em meu conglomerado enroladíssimo. Bem que eu gostaria de guardá-lo para a própria Melanie Klein, não é por desmerecer do doutor, é porque eu li a tradução portuguesa de *Envy and Gratitude* e fiquei viadrado nela, que mulher! Não perco de jeito nenhum concerto de Jacques Klein, só porque ele deve ser parente dela. Melanie é um tremendo barato, uma glória. Mas quero ficar pelo menos uns cinco anos ainda curtindo esse euzinho infantil, que é minhas doçuras. Então, vamos combinar. Esse fica para depois. Tenho muita pena de me desfazer de minhas riquezas, doutor. Perdão: de meus problemas. O ideal seria conciliar. Complexo de castração eu tenho, mas não é medo de perder uma parte boa do corpo, é de perder este ou aquele indivíduo que me habita, e depois sentir falta dele como de uma perna amputada. Ordem! Ordem é o que eu gostaria que o senhor instituisse na minha habitação moral coletiva. O progresso eu arranjo. Mas o senhor não me diz nada. Não vejo nenhuma resposta em seus olhos, e tenho a sensação de estar falando sozinho em Brasília, numa área ainda não construída. Começo a me arrepender de estar levando este papo solitário com o senhor. Sei lá se o senhor me aceita para análise, e amanhã faz um romance, uma peça de teatro com a minha vida. Não é que esteja duvidando de sua ética profissional, mas se amanhã despertar no senhor um indivíduo novo, com fome de escrever, quem me diz que não serei eu o material de sua criação? Até que ponto me verei despido e denunciado em praça pública? Pois eu não lhe disse nada, mas ia lhe dizer sobre um eu celerado que já cometeu em mim, ou por mim, coisas bem negras. É justamente o quinto, o terrível, o pior de todos, quis estrangular a garotinha-do-jardim-da-infância... por pouco-pouco ele estrangulava. A sorte foi o meu eu da Rua General Roca acudir a tempo. Dai, não tenho jeito de contrariá-lo quando ele me diz: "Capri, não. Nada além da Praça Saenz Peña." O quarto, o sexto e o sétimo, bem, chepa, já falei demais. Preciso guardar esses três como reserva. Não lhe dou nenhuma dica sobre eles. Por que iria abrir as comportas com o primeiro Freud que me aparece pela frente? Tem coisas que Freud não explica. Nem Jung nem Adler nem Rank nem Horney nem Chico Xavier nem... Fico por aqui. Se me derem uma explicadinha de cada um de meus problemas, se tudo fica limpo e computadorizado, que vai ser de mim, condenado à unidade integral? Não leve a mal, doutor, mas aqui me despeço e prometo nunca mais procurar o senhor, tá bom? Tchau! Hoje à noite embarco para Campina Grande e levo a patota na raça.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias & não notícias faz-se a crônica**, Rio de Janeiro: Record, 2004.

E continuando a nossa conversa...

A intertextualidade e seus modos de constituição

Sabemos que a intertextualidade se dá tanto na produção do texto como em sua recepção. Pinturas que retomam pinturas, esculturas retomadas por pintura, filmes que retomam filmes, romances que se apropriam de músicas, músicas que se apropriam de músicas etc. Todos esses exemplos são textos que dialogam entre si. O sentido atribuído aqui à palavra texto remete a uma ordenação significativamente verbal. Tal ordenação esse diálogo entre as artes.

Leia e escute as canções a seguir:

Texto 1

Cotidiano

Composição: Chico Buarque

Todo dia ela faz
Tudo sempre igual
Me sacode
Às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca
De hortelã...
Todo dia ela diz
Que é pr'eu me cuidar
E essas coisas que diz
Toda mulher
Diz que está me esperando
Pr'o jantar
E me beija com a boca
De café...
Todo dia eu só penso
Em poder parar
Meio-dia eu só penso
Em dizer não
Depois penso na vida
Prá levar
E me calo com a boca
De feijão...
Seis da tarde
Como era de se esperar

Ela pega
E me espera no portão
Diz que está muito louca
Prá beijar
E me beija com a boca
De paixão...
Toda noite ela diz
Pr'eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pr'eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor...
Todo dia ela faz
Tudo sempre igual
Me sacode
Às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca
De hortelã...
Todo dia ela diz
Que é pr'eu me cuidar
E essas coisas que diz
Toda mulher
Diz que está me esperando
Pr'o jantar
E me beija com a boca

De café...
Todo dia eu só penso
Em poder parar
Meio-dia eu só penso
Em dizer não
Depois penso na vida
Prá levar
E me calo com a boca
De feijão...
Seis da tarde
Como era de se esperar
Ela pega
E me espera no portão
Diz que está muito louca
Prá beijar

E me beija com a boca
De paixão...
Toda noite ela diz
Pr'eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor

E me aperta pr'eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor...
Todo dia ela faz
Tudo sempre igual
Me sacode
Às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca
De hortelã...

TEXTO 2

Todo Carnaval Tem Seu Fim

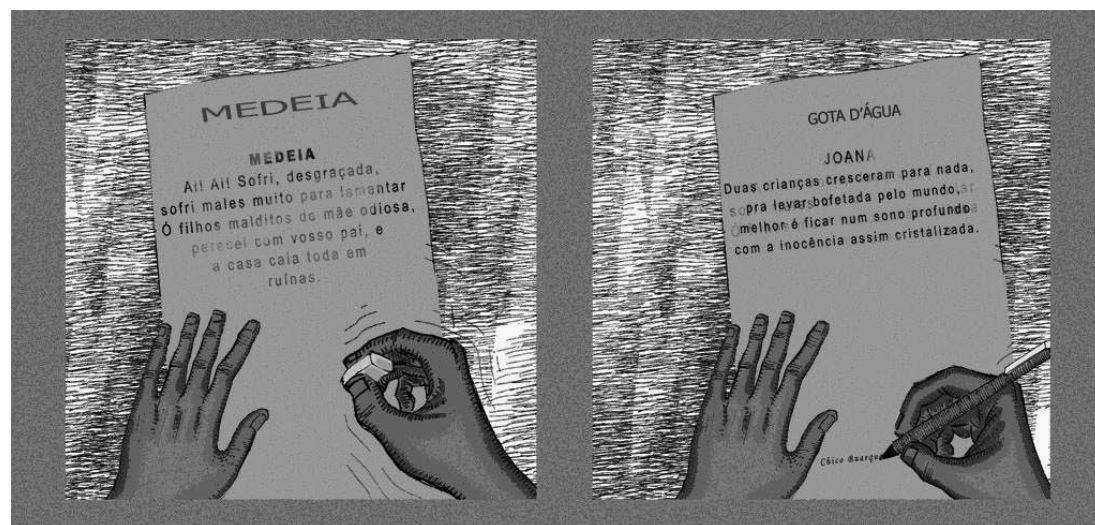
Los Hermanos

Todo carnaval tem seu fim
Composição: Marcelo Camelo
Todo dia um ninguém José acorda já deitado
Todo dia ainda de pé o Zé dorme acordado
Todo dia o dia não quer raiar o sol do dia
Toda trilha é andada com a fé de quem crê no ditado
De que o dia insiste em nascer
Mas o dia insiste em nascer
Pra ver deitar o novo
Toda rosa é rosa porque assim ela é chamada
Toda Bossa é nova e você não liga se é usada
Todo o carnaval tem seu fim
Todo o carnaval tem seu fim
E é o fim, e é o fim
Deixa eu brincar de ser feliz,
Deixa eu pintar o meu nariz
Toda banda tem um tarol, quem sabe eu não toco
Todo samba tem um refrão pra levantar o bloco
Toda escolha é feita por quem acorda já deitado
Toda folha elege um alguém que mora logo ao lado
E pinta o estandarte de azul
E põe suas estrelas no azul
Pra que mudar?
Deixa eu brincar de ser feliz,
Deixa eu pintar o meu nariz

Alguns autores de textos quando retomam um outro texto, às vezes, deixam claro e, às vezes não. No primeiro caso, a intertextualidade explícita, o autor faz alusão ao texto citado, talvez por considerar que o leitor possa não conhecer a fonte. É uma forma de facilitar a leitura. Existe ainda, a intertextualidade implícita: aquela em que o autor retoma um outro texto, mas não informa a fonte. No caso das canções acima, observamos que o tema é comum nas duas. Podemos hipotetizar que a canção “Todo carnaval tem seu fim”, de Los Hermanos, retoma o tema da canção “Cotidiano”, de Chico Buarque de Holanda. De acordo com Koch e Elias,

em sua atividade [...] o escritor, ao estabelecer relação entre textos, pode fazê-lo de forma a indicar claramente para o leitor a fonte do texto ou dos textos a que faz remissão ou não indicá-la, dependendo do propósito comunicacional em jogo, do efeito de sentido que quer produzir, do conhecimento que pressupõe que o leitor tenha sobre textos (2009, p. 114).

O escritor utiliza o recurso da intertextualidade porque esta é inerente à linguagem, implícita ou explícita, ela aparece em todas as produções literárias. Os autores, por se valerem desse recurso de apropriação, colocam em xeque a própria noção de originalidade. Chico Buarque, por exemplo, apropriando-se da Medeia, de Eurípides, num processo de colagem, constrói Gota d’água, apontando desde o título para a forma em que será desviada. Essa Medeia moderna criada por Buarque explicita o processo de construção de uma obra apenas com recortes de outros. Daí, afirmar que o texto literário é um palimpsesto. O autor antigo escreveu uma ‘primeira’ vez, depois sua escritura foi apagada por algum copista que recobriu a página com um novo texto, e assim por diante. Textos primeiros inexistem tanto quanto as puras cópias; o apagar não é nunca tão acabado que não deixe vestígios, a invenção, nunca tão nova que não se apóie sobre o já-escrito. (SCHNEIDER, 1990, p.71). É o que a imagem adiante nos transmite:



Diante dessa questão, falar de autonomia de um texto é, no mínimo, uma insensatez, uma vez que sua característica principal é, justamente, o tempo em ele se insere. O texto é, naturalmente, um objeto cultural, por isso, tem uma existência efêmera e nunca se encerra em si mesmo, uma vez que se destina ao olhar e a recepção de seus leitores. Cada produção é composta por “uma proposta de significação que não está inteiramente construída. A significação se dá no jogo de olhares entre o texto e seu destinatário. Este último é um interlocutor ativo no processo de significação, na medida em que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor” (Compagnon, 2001).

De acordo com Plaza (2008), o palimpsesto é;

a própria criação que contém embutidas as relações dos três tempos, presente-passado-futuro, modificando as relações de dominância entre eles. Na medida em que a criação encara a história como linguagem, no que diz respeito à tradução, podemos aqui estabelecer um paralelo entre o passado como ícone, como possibilidade, como original a ser traduzido, o presente como índice, como tensão criativo-tradutora, como momento operacional e o futuro como símbolo, quer dizer, a criação à procura de um leitor (p.8).

Vamos colocar essa teoria em prática?

Atividade II



Leia trechos das obras a seguir:

Texto 1

A PATA DA GAZELA José de Alencar

Simples no traje e pouco favorecido a respeito de beleza; os dotes naturais que excitavam nesse moço alguma atenção eram uma vasta fronte meditativa e os grandes olhos pardos, cheios do brilho profundo e fosforescente que naquele momento derramavam pelo semblante de Amélia.

Havia minutos que, percorrendo a Rua da Quitanda em sentido oposto à direção do carro, avistara a moça

recostada nas almofadas, e sentira a seu aspecto viva impressão. Sem disfarce ou acanhamento, recostando-se à ombreira de uma porta de escritório, esqueceu-se naquela ardente contemplação.

O coração é um solo. Vale onde brotam as paixões, como os outros vales da natureza inanimada, ele tem suas estações, suas quadras de aridez ou de seiva, de esterilidade ou de abundância.

Depois das grandes borrascas e chuvas, os calores do sol produzem na terra uma fermentação, que forma o humo; a semente, caindo aí, brota com rapidez. Depois das grandes dores e das lágrimas torrenciais, forma-se também no coração do homem um humo poderoso, uma exuberância de sentimento que precisa de expandir-se. Então um olhar, um sorriso, que aí penetre, é semente de paixão e pulula com vigor extremo.

O moço parecia estar nessas condições: ele trajava luto pesado, não somente nas roupas negras, como na cor macilenta das faces nuas, e na mágoa que lhe escurecia a fronte.

Notando Amélia a insistência do mancebo, ficou vivamente contrariada. Aquele olhar profundo, que parecia despedir os fogos surdos de uma labareda oculta, incutia nela um desassossego íntimo. Agitava-se impaciente, como uma criatura no meio de um sono inquieto ou mesmo de um ligeiro pesadelo.

Até que abriu o chapeuzinho-de-sol para interceptar a contemplação apaixonada de que era objeto. Nesta ocasião, Laura, que frequentemente se debruçava para ver quando vinha o laçao, retraiu o corpo com vivacidade:

— Enfim; aí vem!

— Felizmente! disse Amélia.

Texto 2

O rapaz que dela não tira os olhos tinha interrompido a caminhada quando vinha em sentido contrário ao do carro estacionado, fascinado que ficou pela beleza da moça. O romancista da época descreve-lo-ia como “simples no traje e pouco favorecido a respeito de beleza”, sendo os dotes naturais que nele chamavam a atenção “uma vasta fronte meditativa e os grandes olhos pardos cheios de brilho profundo e fosforescente” que neste momento estão pregados naquele magnético perfil feminino.

Passados alguns minutos naquela apaixonada contemplação, o estranho desiste de aguardar que a contrariada jovem volte a encarar-lhe o vampiresco olhar, e decide prosseguir caminho.

O romancista certamente repara que o rapaz traja “luto pesado, não somente nas roupas negras, como na cor macilenta das faces nuas, e na mágoa que lhe escurece a fronte”. Mas se esquece, ou se esquiva, de reparar que ele caminha lenta e pesadamente, não pelo efeito da solidão ou da carência afetiva, mas pelo defeito físico que lhe dificulta os passos: pernas muito arqueadas e pés sem arco algum, voltados para dentro e espalhados em largos sapatos pretos.

Responda:

- Nos trechos em questão, percebemos nitidamente a relação intertextual que se estabelece entre eles. Sendo assim, podemos classificar o texto de Glauco Mattoso como uma simples alusão à obra alencariana? Justifique.
- O autor de “A planta da Donzela” retoma a obra de Alencar com que intencionalidade?
- Existe um antagonismo presente nessas obras que são fundamentais para se entender o processo intertextual proporcionado pela leitura de “A planta da donzela”, de Glauco Mattoso. Enquanto em “A pata da gazela” prevalece a pura contemplação/ idealização do sexo, em “A planta da donzela” esse desejo sublimar se transforma em incessante masturbação. Explique o efeito proporcionado por esse antagonismo na obra que transporta para o mundo do século XXI – mundo esse sensualizado e egoísta – o mundo romântico de 1870.



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Obs.: as questões propostas acima, serão respondidas com mais consistência se você, caro aluno, debruçar-se nas leituras integrais das duas obras escolhidas para a atividade – A pata da gazela, de José de Alencar e A planta da donzela, de Glauco Mattoso. Como esta é a penúltima aula, creio que você terá o suficiente para ampliar o seu repertório de leitura. É mais uma dica para o seu bom desempenho como discente e futuro docente. E não esqueça de que estamos esperando você em nosso fórum de debate para a socialização do seu posicionamento diante da proposta. Quem sabe você, em sua leitura, não notou algo que ainda me é incógnito? Aguardo você em nosso ambiente virtual!

E para encerrar nossa conversa...

A relação entre textos é um processo que nós estamos tão acostumados que nem nos damos conta disso. Contudo, tal manuseio, de caso refletido ou não, não anula a sala de aula de abordar essa relação intertextual “como conteúdo de ensino”, com a finalidade de proporcionar ao alunado desenvolver modos de retomar suas produções escritas com diversas intenções, pois, de acordo com Koch e Elias (2009) [...] “dependendo do contexto em que ocorra, a intertextualidade pode gerar sentidos não intencionados pelo autor ou, de outro modo, apenas sentidos intencionados pelos leitores” [...] “de uma forma ou de outra, no entanto, é inegável que as relações construídas entre textos evidenciam, de modo particular, o conhecimento de textos do escritor e, de modo mais geral, a indissociabilidade das atividades de escrita e leitura (p. 130).

Então, a intertextualidade é imprescindível no ensino da produção escrita, uma vez que em nossas práticas comunicativas mantemos um diálogo com outros textos de forma consciente ou inconsciente. É interessante que o professor de língua materna domine o conhecimento desse fenômeno e explore em suas aulas. E como afirma Koch e Elias (2009) apud (BAZERMAN, 2006: 103) “destacando que não se trata apenas de construir relações entre textos, mas, principalmente, do modo pelo qual se constrói “esse mosaico”, do objetivo da referência e do modo pelo qual se posiciona diante dos textos que faz remissão, levando em conta o seu propósito comunicativo”.

Leituras recomendadas

BARROS, Diana Luz Pessoa & FIORIN, José Luiz. (org.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo. Universidade de São Paulo-USP. 2001.



Este livro é uma coletânea que envolve ensaios de vários pesquisadores. A obra reflete acerca da teoria bakhtiniana, analisando seus aspectos mais obscuros e procurando aplicá-la a novos campos de estudo da língua.

KOCH, CAVALCANTE E BENTES, Ingedore G. Villaça; Anna Christina; Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.



As autoras Ingedore Koch, Anna Christina Bentes e Mônica Cavalcante evidenciam, nesta obra, os dois lados do fenômeno da intertextualidade. Em primeiro lugar abordam a intertextualidade em sentido abrangente – aquela composta de todo e qualquer discurso -. Depois, encaram o fenômeno constituído pela presença indispensável de um intertexto.



Resumo

Estudamos, nesta unidade, como o critério da intertextualidade se comporta no texto de modo a recuperar a história do homem e como condição inerente à produção humana. Refletimos também que a relação entre textos é um processo que nós estamos tão habituados que não nos damos conta disso. Que a própria constituição da palavra intertextualidade já deixa notória a relação que existem entre as produções. Mas, para que esse conceito se torne coerente, faz-se necessário entendermos o texto como um recorte significativo feito no processo ininterrupto na imensa rede de significações dos bens e valores culturais. É só dessa forma que podemos afirmar que a intertextualidade “encontra-se na base de constituição de todo e qualquer dizer”. Logo, é interessante que o professor de língua materna domine o conhecimento desse fenômeno e explore em suas aulas.



Autoavaliação

Um leitor, ao se deparar com uma obra, associa sua leitura à memória de outras leituras. Teste sua memória e verifique se os textos abaixo o lembram outras produções. Nos encontraremos no fórum de debate. Aguardo você.

Texto 1

SÓ O ROCK'N'ROLL SALVA

Elvis Presley que estais no Céu,
Muito escutado seja Bill Haley,
Venha a nós o Chuck Berry,
Seja feito barulho á vontade,
Assim como Hendrix, Sex Pistols e Rolling Stones.
Rock and roll que a cada dia nos melhora,
Escutai sempre Clapton e Neil Young,

Assim como Pink Floyd e David Bowie,
Muddy Waters e The Monkees.
E não deixeis cair o volume do som
102,1 de estação.
Mas livrai-nos do Axé
Amém!

(Fanáticos, uni-vos! KISS, 102,1 FM.in: Folha de São Paulo: 13/11/05)

TEXTO 2

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.

Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.

Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
- dor não é amargura.

Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade da alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

(Adélia Prado)



dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!

Referências

ALENCAR, José de. **A Pata da Gazela**; Série Bom Livro. São Paulo: Ática, 1998.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias e não-notícias faz-se a crônica**. ed.08. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa & FIORIN, José Luiz. (org.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo. Universidade de São Paulo-USP. 2001.

BUARQUE E PONTES, Chico e Paulo. **Gota d'água**. Ed. 26. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. KRISTEVA, Julia. Introdução à semanálise. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FANÁTICOS, **uni-vos! KISS, 102,1 FM**.in: Folha de São Paulo: 13/11/05)

KOCH, CAVALCANTE E BENTES, Ingedore G. Villaça; Anna Christina; Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever – estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MATTOSO, GLAUCO. **A planta da donzela**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Ed. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: perspectiva, 2008.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. Ed. 22. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 1999.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras. Ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento**. Trad. Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

X UNIDADE

Reflexão acerca das práticas de leitura do texto literário em sala de aula

Apresentação

Caro aluno! Chegamos ao final da disciplina e escolhi como última unidade, o fazer pedagógico voltado para ensino do texto literário. Penso que essa aula possibilitará ao discente uma reflexão maior acerca da Literatura, pois como afirma João Alexandre Barbosa “a escola - desde o primário até o último grau - tem trabalhado muito mal nesse sentido. Isto porque, de um modo geral, ela tem-se preocupado muito com a passagem desses significados, assumindo uma postura moralista, positivista, herdeira de uma tradição que não recebeu ainda as críticas necessárias, visto que estas foram quase todas históricas e momentâneas; tais críticas, no caso, deveriam vir de um conhecimento interno dessa Escola, de sua reformulação real e de seus princípios. Quando tudo isso ocorrer, então será possível pensar na literatura como criação, oficina, jogo, tarefa de realização fundamental do ser humano”.

Na aula anterior estudamos como o critério da intertextualidade se comporta no texto como um modo de recuperação da história do homem e como condição inerente à produção humana. Destacamos também como o texto literário se apropria desse recurso utilizando o texto fonte para alterar o seu sentido invertendo o que foi dito ou para simplesmente fazer uma alusão a ele.

Nesta unidade vamos refletir teoricamente se as práticas de leitura do texto literário em sala de aula levam o alunado a usufruir a experiência estética ou refletir criticamente sobre o real, sendo a fruição e reflexão suscitadas por esse tipo de texto e, conseqüentemente, perceber a Literatura como um conjunto de produções em linguagem carregada de sentidos; uma modalidade artística de linguagem que veicula componentes temáticos e ideológicos a partir dos quais é possível aprimorar a compreensão das diversidades sociais, econômicas e culturais do mundo em que vivemos.

Objetivos

Ao final desta unidade, esperamos que você:

- Perceba que o ensino de literatura não se constitui de uma prática em que predomina um fundo historicista no conteúdo trabalhado;
- Aprecie e compreenda cada fenômeno literário como objeto estético, no contexto em que foi produzido, por meio de leitura integral das obras, de forma a estabelecer relações intertextuais e históricas entre elas;
- Entenda que, para formar leitores, é necessário que os professores também sejam indivíduos mais assíduos no ato de leitura.

Para começo de conversa...

Por que o ensino de literatura se encontra em crise?

Começemos uma reflexão acerca das circunstâncias que envolvem a Literatura, o ato criador, a forma como a escola encara o texto literário e a recepção por parte do leitor ou futuro leitor. Sabemos que o ensino de Literatura na escola prioriza a História da literatura em detrimento ao ato de criar e recepção desses. Tal ensino vem acompanhado por estratégias de ensino inadequadas. Os professores não priorizam a assunção da Literatura enquanto objeto estético. Ao invés disso, ensinam a arte literária com a intenção de moralizar e historicizar. O que o professor de literatura deve ter consciência e de que o texto literário dialoga e poetiza a história social, mas nunca a reproduz como uma cópia perfeita da realidade. Não existe uma razão para que o ensino dessa disciplina seja pautado, apenas, em descrever períodos, estilos e características de autores. O importante, antes de tudo, é priorizar um ensino da arte literária com enfoque em seu conteúdo estético, e não como pretexto para o ensino de gramática, como fazem muitos manuais didáticos. A Literatura possui uma função capaz de humanizar, segundo Antonio Candido. Por isso, promove uma experiência estética em diálogo com o seu tempo e em momento algum, se prende em retratar a História numa perspectiva positivista. Sobre essa questão LAJOLO (2002) afirma que:

De modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino de literatura: por exemplo, a inscrição do texto na época de sua produção, uma vez que textos assim contextualizados nos dão acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando, fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não se compõe exclusivamente de textos literários, mas sim do conjunto destes mais todos os outros por estes inspirados; outro exemplo ainda, a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e de amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto [...] Se o professor não conhece tais impasses – e provavelmente não os conhece nem precisa conhecê-los -, a vivência que tem de seus impasses e a forma como diferentes textos dialogam com tais impasses são suficientes para sugerir comentários, perguntas e atividades que encaminhem nessa direção o trabalho com o texto (p. 16).

Concordamos com a autora que o professor não deve fugir aos encaminhamentos mais tradicionais do ensino de literatura. No entanto, se o professor dispõe somente desse recurso, anulará, por exemplo, (e para ficar só nesse exemplo) a percepção das intenções que cada texto possui. O ensino de literatura ainda apresenta conteúdos programáticos compostos por textos de um passado distante causando a falsa impressão de que literatura tem pouca ou nenhuma relação com o mundo contemporâneo. A forma como o professor ministra esses conteúdos, coloca os textos literários no patamar pouco atrativo que os estudos literários deveriam apresentar. Talvez o pouco entusiasmo do professor se deva a perda de espaço dessa disciplina na formação docente. O Ministério da Educação (MEC), através dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs, 2006), percebe essa problemática e define que:

Compreender os significados dos textos literários e aprender a interpretá-los é habilidade que começa antes, no contato com a leitura em séries iniciais; é o letramento literário, que consiste em empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura e de ter a experiência literária proporcionada pelo contato efetivo com o texto (p.5).

Sabemos que compreender os significados dos textos literários é conviver com a leitura desde o domínio do idioma por parte do usuário da língua. Sabemos também que ocorreram tentativas de democratização do ensino. Mas nossa história não contribui muito para que esse espaço seja entendido como o espaço da democratização. Nos anos de ditadura a LDB 5692/71 impôs artificialmente a divisão em ensino acadêmico e ensino profissionalizante. Esse fato contribuiu para dividir ainda mais o ensino secundário. Alguns se qualificavam no ensino profissionalizante em nível médio – ensino esse que tinha a intenção de preparar o sujeito apenas para exercer uma função social de subordinação aos grupos dominantes – e outros se preparavam para ingressar numa faculdade – diga-se de passagem, que eram poucos -.

A nova LDB – 9394/96 – inverteu esse quadro e no artigo 35, Inciso III e apresentou uma nova proposta de ensino que tem como objetivo o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Isso contribuiu para que os PCNs se posicionassem em relação às mudanças ocorridas pela LDB no que se referiu ao ensino de literatura. Sobre isso os PCNs afirmam que:

Até a pouco tempo nem se cogitava a pergunta “por que a literatura no ensino médio?” Era natural que a literatura constasse do currículo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de status privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A literatura era tão valorizada que chegou a ser tomada como sinal distintivo de cultura (2006, p.51).

O ensino de literatura até pouco tempo atrás funcionava como pretexto para o ensino da língua, ou melhor, para o ensino da gramática normativa da língua. A citação acima deixa claro que só “uma elite que comandava os destinos da nação” podia usufruir da arte literária. O povo se conformava, e se conforma ainda hoje, com o estudo de literatura positivista, cuja única fonte de pesquisa é o livro didático, recurso esse que reproduz fragmentos de obras. Isso promove ainda mais a perpetuação do estudo da História da literatura. Como se isso não bastasse, as obras literárias são trocadas por apostilas e apresentadas em forma de resumos, negando ao leitor o acesso direto a elas e a transformação que ele poderia sentir ao ler um texto dessa natureza na íntegra. É uma divulgação excessiva pela mídia de conteúdos que prometem ao usuário da língua que ele se torne, do dia para noite, um escritor. Sabemos que por trás dessa cultura midiática existe uma oferta enganosa de que o sujeito obtenha êxito no campo da linguagem e o alvo principal são os alunos do ensino secundário. Possenti (2003) em seu artigo “Notas sobre a língua na imprensa”, no livro “Discurso e mídia: a cultura do espetáculo” questiona como o ensino da linguagem vem gradativamente sendo comercializado, seja em programas televisivos, com informações pouco fundamentadas que reforçam o preconceito, sejam em manuais de cursinho que também reforçam a ideia de unidade linguística. Para ele (op.cit.),

As razões que poderiam explicar o fenômeno são um tanto obscuras, mas creio que as fundamentais podem ser resumidas às seguintes; um óbvio fracasso do sistema escolar no que se refere a sua capacidade de tornar os cidadãos usuários da dita língua padrão; a suposição – evidentemente falsa, mas que o simulacro que se faz das gramáticas dá de barato – de que, para cada caso, a língua oferece só uma forma de falar (mesmo falar!!!) corretamente, sendo todas as outras variantes caracterizadas como erros (algumas vezes, embora um tanto simplificadoramente, chega-se a mencionar que se pode falar assim ou assado, mas que a escrita, “o formal” exigem tal e tal forma; [...] a necessidade – uma inadequada assimilação de boa escrita a aulinhas de gramática, ou seja, a suposição, forte na escola, aliás, de que conhecendo meandros e segredos da gramática, alguém pode produzir textos claros e elegantes (essa, uma verdadeira necessidade de muitas empresas; que o digam os consumidores que tentam tomar decisões com base nos impressos que as empresas lhes enviam...); um enorme incremento do discurso da auto-ajuda, que faz crer que, para grandes problemas, há soluções fáceis [...] (68).

As preocupações de Possenti acerca do arsenal midiático que envolve ensino da língua também podem ser estendidas para o ensino de literatura, uma vez que esse mesmo professor de língua é o professor de literatura. Da mesma forma que ele encara o ensino do fenômeno

linguístico, nós encaramos o ensino das produções literárias. É preocupação também de Lajolo (2002), a maneira como os professores se dedicam ao ensino de literatura. Para ela,

O que fazer com ou do texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens. A precariedade de tal situação costuma ser resumida nos clichês e preconceitos que afloram quando vêm à baila temas que relacionam jovem, leitura, professor, escola, literatura e similares, como sugerem as falas [...]: (...) outros alunos, por não terem hábito ou gosto pela leitura infelizmente a maioria, só lêem se obrigados (...) (sic) (...) muitos não lêem com a desculpa de que não têm tempo, sendo que para assistir TV sempre dispõem de tempo (...). (p. 11)

A autora afirma, categoricamente, que as políticas educacionais brasileiras se equivocam quando transformam o professor de língua materna em um garoto propaganda de um produto – a leitura – que não poderia ser comercializado. Afirma Lajolo (op. cit.) “[...] a escola é curtida por políticas educacionais equivocadas. A função do professor [...] confina-se ao papel de propagandista persuasivo de um produto (a leitura) que, sob a avalanche do marketing e do merchandising, corre o risco de perder, ao menos em parte, sua especificidade”. [...] “A compreensão desse estado de coisas parece fundamental: ilumina o contexto escolar brasileiro, no qual discussões sobre e propostas para usos do texto literário em classe podem transformar-se em armadilha para o professor que, sentindo-se fragilizado, busca respostas imediatas para seus problemas concretos. As propostas transformam-se em armadilha quando patrocinam discussões das quais se sai com as técnicas debaixo do braço e confiante na terapêutica”. (LAJOLO, 2002, p. 14).

Continuando nossa conversa...

Algumas considerações sobre o ensino da leitura literária em sala de aula

Diante das discussões em torno da crise de leitura na escola, muitos trabalhos, após a década de 70, foram direcionados para a utilização do texto literário em sala de aula em diálogo com outras disciplinas. Assim, os temas abordados nesses textos eram relacionados a disciplinas como História, Geopolítica, objetivando a interdisciplinaridade que deveria ser característica do processo educacional e de leitura.

Como é interesse da escola a formação do leitor, a prática em sala de aula se comprometeu com a realidade do aluno, com atualidade e com a sua experiência de leitor. Dessa maneira, o ensino de literatura em sala de aula passou a alternar obras tradicionais de um passado distante com obras mais próximas da faixa etária e cultural do aluno. Essa nova perspectiva de abordar o texto literário e de formação do leitor foi proporcionada também em virtude de a Teoria da Literatura ter conglomerado em seu campo especulativo as solicitações da Estética da recepção. Observando o papel do leitor na literatura, a recepção e compreensão dos textos literários, a teoria da Recepção apresenta uma maneira diferente de crítica e, conseqüentemente, uma nova forma de conceber o processo de comunicação literária: ela compreende a percepção estética associada ao conhecimento de mundo que a literatura sugere ao leitor. Para essa teoria, a literatura tem função social, pois de acordo com JAUSS (1967) a produção literária está envolvida com o processo de formação e motivação do comportamento social. Assim, podemos entender que quanto melhor a formação do leitor melhor a sua interação com a obra, se levarmos em consideração que o ato de ler tem como característica fundamental: a relação entre indivíduo e sociedade. Desse modo, o texto é entendido não por apresentar uma poética, mas como delineador e instigador de certos modos de recepção e de leitura antecipando e sintonizando, causando uma ruptura e contradizendo suas várias formas de diálogo com a sociedade. Neste sentido, a investigação literária muda de foco: passa a considerar o texto como estrutura mutável e a colocar o leitor como condição da vitalidade da literatura como instituição social, considerando que:

A estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o “terceiro estado”, conforme Jauss o designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social (ZILBERMAN, 1989. p. 10/11).

Percebemos, portanto, que de acordo com a Estética da Recepção a leitura pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos do texto e demanda a associação entre informações transmitidas por ele e as de sua realidade circundante. A escola deve formar o leitor mostrando-lhe o vínculo que se estabelece entre texto e aluno, para que este se reconheça naquele. A teoria de Jauss observa o efeito e a recepção que a obra provoca. Entendendo que esse efeito é determinado pela obra que conserva ligações com o passado em que surgiu. Portanto, o efeito apresenta, de um lado, as apelações que partem do texto e, de outro lado, uma receptividade no instante em que o leitor se apodera desse texto. A recepção de uma obra depende do leitor ativo e livre que julgando segundo o seu tempo, transforma o texto lido em concordância ou subversão em diálogo com o conteúdo lido. A recepção é, então, o acolhimento que uma obra alcança na época do seu surgimento e sua constante acolhida ao longo da história.

Dessa forma, só mantendo um diálogo aceitável com o tempo é que a obra se torna vital, sendo o leitor o principal responsável por essa vitalidade.

No momento em que ocorre a leitura, a obra produz um efeito no leitor; evidentemente, que ao longo do tempo, ela passa por transformações históricas, que poderão possibilitar uma acolhida e interpretação de diferentes maneiras. Nesse período, entre seu surgimento e o processo histórico ao longo do tempo, é o que se representa como a sua recepção.

Desta maneira, a experiência estética de JAUSS (1967) propõe uma inversão da metodologia no ensino de literatura, ela sugere que o foco esteja no leitor ou na recepção, e não sobre o autor e a produção.

Segundo a Estética da Recepção, o momento presente e os acontecimentos contemporâneos são objetos de reflexão; o ponto de partida e o de chegada para os estudos de uma obra. Portanto, a literatura em sua função atual e a relação que os textos têm com o passado são questionamentos prioritários de estudos para os teóricos dessa teoria. Logo, ela se opõe aos historiadores da literatura que quase não fazem o momento atual centro de suas reflexões.

Para o criador dessa teoria, o momento presente é prioridade em seu trabalho, embora durante esse momento possam ser encontrados ensinamentos do passado. Ele critica que ao centralizar os estudos sobre o autor e a obra, limitou-se, erroneamente, a relação que deve, por necessidade, levar em consideração o destinatário do texto literário, o leitor. Sendo assim, a história da literatura ignorou o leitor durante muito tempo e ignora até hoje, pois ainda prioriza uma história de autores e de suas obras.

Embora o leitor seja uma figura indispensável na literatura, ele raramente é citado como alguém que tem uma função histórica. De acordo com Zilberman (1989, p.15) “nem sempre o leitor, no processo da leitura, ou a experiência estética são considerados elementos centrais para o conhecimento e interpretação da obra literária”.

A recepção de se dá, sobretudo, pela importância do leitor, pois a literatura só se torna processo histórico de fato diante das experiências dos leitores, uma vez que são eles que acolhem as obras, sentem prazer nelas e também as julgam. Somente com a presença dele é que a obra é reconhecida ou recusada, permanece viva na memória ou esquecida. O leitor assume o papel do receptor; do discriminador; função crítica fundamental que visa acolher ou rejeitar o texto literário. Este pode também assumir o posto de imitador que reinterpreta uma obra antecedente. Desse modo, Jauss (1967) conclui que “a arte, não sendo meramente reprodução ou reflexo dos eventos sociais, desempenha um papel ativo: ela faz história, porque participa do processo de “pré-formação e motivação do comportamento social”. “Como se comunica com o leitor, passa-lhe normas, que, enquanto tais, são padrões de atuação”. Porque a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com uma obra, o leitor tende a se identificar com essas normas, transformadas assim, em modelos de ação”.

De acordo com esse pensamento, o leitor só se apresenta como objeto de estudo concreto e objetivo quando no ato de leitura ele assume a “concretização” dos textos literários. Ao leitor cabe ir além do processo de descrição da obra literária para a possibilidade de interpretação desta. No ato da leitura, a atividade do leitor é preencher as lacunas ou os elementos implícitos do texto, através de um trabalho imaginativo que esclarece os pontos obscuros na estrutura da obra dando um novo sentido que esta estrutura pode adquirir, quando os contextos históricos e sociais de sua recepção se modificam.

O nosso mundo é marcado pelo conhecimento, caracterizado pela circulação entre nós de muitas informações. É indispensável dialogarmos com essas informações a partir da capacidade de lermos e de interpretarmos os mais variados textos em diferentes linguagens, pois sem esse recurso torna-se mais difícil ter acesso às informações e estabelecer contato entre ao que tem armazenado para abrangermos o nosso conhecimento.

A proficiência em leitura nos permite compreender e interpretar o que lemos e ainda apreciarmos e nos posicionarmos criticamente sobre essa leitura. Percebemos que os alunos, se forem mais explorados no que diz respeito à leitura do texto literário, podem se envolver com mais entusiasmo, desde que sejam estimulados e que os professores encarem a leitura com mais seriedade. É necessário transmitir ao aluno o prazer de saborear um livro e conduzir cada aluno/leitor a descobrir tudo que o texto literário proporciona, além de propor múltiplos caminhos para que os ele se envolva na leitura e a reconheça como um momento de apropriação do conhecimento e reflexão crítica sobre a realidade. Para que isso ocorra com frequência, é necessário que o professor não ocupe apenas o espaço da sala de aula, mas rompa essa barreira e faça, por exemplo, da biblioteca um lugar corriqueiro seu e de seus alunos, pois o livro tem o papel de expressar todo e qualquer conteúdo humano e social de forma cumulativa. A partir da leitura o indivíduo é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido. Como afirmamos em nossa segunda aula, ler consiste em ver as coisas diferentes. Para isso, temos que encarar que o texto não é um objeto fixo num momento histórico, ele lança sentidos e tem sua continuidade nas composições de leitura que suscita. Portanto, a leitura do texto literário não pode ser resumida a “O que é texto quer dizer? Porque, segundo Lajolo (2001), o texto literário “não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, como também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação”(p. 32).

Por isso, que a leitura do texto literário deve ser inserida, de forma integral, ao longo das atividades docentes. Essa prática proporcionará da posição de obrigatoriedade para o âmbito da necessidade. O livro não pode ser visto como um objeto supérfluo. O indivíduo deve refletir acerca de sua leitura. De acordo com MANGUEL (1997, p. 247) a escola deve apresentar uma prática que batalhe para tornar seus alunos “leitores subversivos a essa prática mecanicista ainda difundida pela escola tradicional”.

Resumidamente, o papel do leitor na construção do sentido da obra literária é perceber o espaço que ela o proporciona para que ele tenha o direito de construir sua visão de mundo. A obra não pertence ao leitor, mas o seu sentido, sim. Neste sentido, o texto literário não é um objeto sagrado, mas um espaço simbólico da linguagem, no qual se entrecruzam vários discursos e saberes (BAKHTIN, 2003). Daí, compreendermos que a literatura tem a função de questionar as convenções e a linguagem fossilizada que são impostas sem nenhuma reflexão. E o leitor passa a ser peça importante nesse processo, pois dará sentido a obra. A literatura é inesgotável. Essa inesgotabilidade, amparada numa teorização da prática docente, cria-se um bom caminho para as potencialidades do texto literário, provocando no leitor a interpretação e, de certo modo, a co-autoria. Logo, o ensino de literatura não se resume à transmissão de ideias morais.

Concluindo nossas reflexões...

A importância da prática adequada do professor de literatura

É função do professor de literatura chamar à vida as páginas “mortas” do livro, abrindo discussões intertextuais e até interdisciplinares, estabelecendo pontes entre os indivíduos e os textos, entre a escrita e a leitura, entre seus alunos e eles mesmos. Para isso, ele precisa, no processo de trabalho com o texto literário, mostrar ao aluno o seu próprio prazer em ser leitor, em estar em contato com as obras literárias.

Percebemos que no contexto escolar, o processo de interação com os textos literários destaca as relações existentes entre literatura e escola e dois aspectos tornam-se evidentes: tanto a literatura quanto a escola têm natureza formativa e as duas agem de modo dinâmico no seu interlocutor, que não permanece indiferente a elas. Uma outra observação acerca da escola e da literatura, é que elas provam a sua utilidade quando se constituem como o espaço para o aluno refletir sobre a sua condição pessoal e de sua realidade circundante e a literatura é capaz de possibilitar essa reflexão por mais distantes que as obras possam parecer da realidade do indivíduo. No entanto, mesmo sendo a sala de aula o local próprio para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para a relação da cultura literária, os estudantes se deparam com aulas de cunho pedagógico que têm a intencionalidade de difundir os valores pré-estabelecidos esquecendo que a natureza e a função primeiras da literatura é o prazer, a contemplação. Distanciando o aluno da leitura, as aulas servem ape-

nas para cumprir o horário estabelecido para cada aula.

As aulas devem ser concentradas no aluno e para isso a teoria da recepção quer dá ao aluno/leitor um estatuto estético e epistemológico esperando que ele se torne um leitor crítico sem intervir na produção da obra de arte, nem interferir no trabalho do autor. O leitor faz uma leitura crítica em torno da obra, mas isso não modifica a razão que o autor dessa obra quis assumi-la enquanto arte. Dito isso, é pertinente inferir que nenhum autor depende da existência eventual de um leitor, pois não há leitores sem que existam autores e textos para serem lidos. Por isso, o professor deve estar ciente de que a Literatura possui um caráter universal. É seu papel mediar a aquisição desse conhecimento para seus alunos e não se contentar apenas, em transmiti-lo.

Leia com atenção:



Chegamos ao final desta disciplina. Esperamos que tenham sido 10 unidades em constante diálogo com você. E nesta última unidade, por nos dedicarmos às reflexões acerca do ensino de literatura numa perspectiva dialógica e compreendermos que esse ensino amplia o universo cultural de cada indivíduo, alimenta o espírito, além de desenvolver a sensibilidade estética, através do domínio de linguagens (ferramentas que, certamente, contribuem tanto para o sujeito compreender melhor o mundo que o cerca quanto para melhor analisar e refletir sobre as relações interpessoais em seu dia-a-dia), resolvemos fazer diferente: ao invés de exercícios e autoavaliação, apresentaremos a seguir duas oficinas dedicadas ao trato com o texto literário em diálogo com outras linguagens. Esperamos que as sugestões abaixo sejam, de alguma forma, apreciadas e desenvolvidas por você no percurso de seu aprendizado como professor de língua materna. Aguardaremos também que você socialize essas experiências em nosso ambiente virtual.

Oficina 1

Um entrecruzamento de linguagens

Objetivos

- Ler e comparar textos literários;
- Relacionar poema e música;
- Ler e compreender o conto “A segunda vida”, de Machado de Assis;
- Fazer a relação entre os textos lidos, suas temáticas e a realidade circundante.

Conteúdos

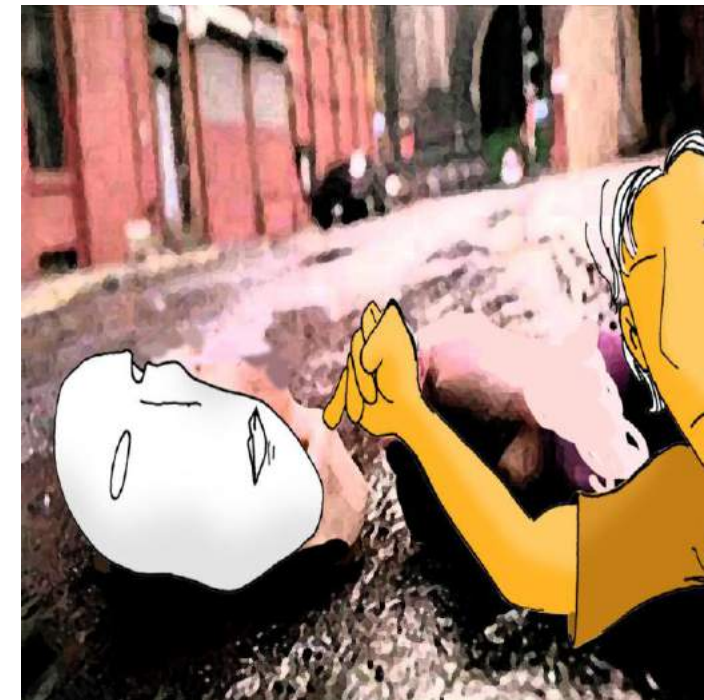
Poema:

Instantes – de Jorge Luiz Borges

Conto:

A segunda vida, de Machado de Assis

Filme:



Vanila Sky - Dirigido por Cameron Crowe

Etapas

1º momento

1. Ouvir a música “Epitáfio, de Titãs

Epitáfio - Titãs

Composição: Sérgio Britto

Devia ter amado mais
Ter chorado mais
Ter visto o sol nascer
Devia ter arriscado mais
E até errado mais
Ter feito o que eu queria fazer...
Queria ter aceitado
As pessoas como elas são
Cada um sabe alegria
E a dor que traz no coração...
O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar distraído
O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar...
Devia ter complicado menos
Trabalhado menos
Ter visto o sol se pôr
Devia ter me importado menos
Com problemas pequenos
Ter morrido de amor...
Queria ter aceitado
A vida como ela é
A cada um cabe alegrias
E a tristeza que vier...
O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar distraído
O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar...(2x)
Devia ter complicado menos
Trabalhado menos
Ter visto o sol se pôr...

2. Discutir acerca do desejo que, às vezes, os indivíduos têm de reviver momentos ou refazer caminhos.
3. Questionar os alunos se corriqueiro ouvir pessoas dizerem:
Queria ter aceitado a vida como ela é...
Queria começar tudo outra vez...
Quem me dera voltar no tempo...
4. Pedir aos alunos que façam questionários com pessoas velhas, com as seguintes questões:
- Gostaria de ter a chance de voltar no tempo?
- O que faria se isso fosse possível?
5. Conversar sobre as respostas mais frequentes, as mais surpreendentes. Enfim, manter um diálogo...

2º momento

1. Dividir os alunos em três equipes.
2. Uma equipe ficará encarregada da música “Epitáfio”, de Titãs.
3. A segunda equipe deverá ler, conversar e preparar uma apresentação jogralizada do poema “Instantes”, Jorge Luiz Borges.
4. A terceira equipe se encarregará de assistir ao filme “Vanilla Sky”, do diretor – Cameron Crowe.
5. Em círculo, cada equipe comentar as impressões que tiveram de cada texto.
6. Continuam em círculo e devem comentar sobre o que há em comum entre música, poema e filme.
7. Enfatizar a recorrência das relações com a existência e a possibilidade de se ter uma segunda chance de vida em todas as manifestações artísticas.

3º momento

1. Questionar se é possível alguém ter a chance de viver outra com experiências de vidas passadas e se arrepender por resta-lhe memória.
2. Refletir acerca da segunda chance que o personagem protagonista do filme “Vanila Sky” teve de viver.
3. Se posicionar diante das reflexões de Borges acerca do poema “Instantes”.
4. Fazer um levantamento, nas manifestações artísticas, dos sentidos que os autores atribuem a:
 - Voltar a viver pela segunda vez: perder a espontaneidade do tempo de criança, não viver plenamente a adolescência; e não enfrentar uma vida adulta por saber o que o espera.
 - Querer ter a chance de fazer tudo o que fez com maior intensidade que antes: tomar sorvete gripado, ir a lugares que nunca foi, comer menos lentilha... Refletir que o tempo não para, mas nós paramos no tempo.
 - Está aprisionado a uma máscara é ter uma segunda chance?
 - Depositar no outro a responsabilidade pela sua felicidade não é se acovardar diante do exercício de viver?
 - Viver a fantasia de ser feliz é melhor que enfrentar a dura realidade?
5. Estimular o levantamento de hipóteses sobre o que seria ter uma segunda chance mais uma vez, para os autores.

Possibilidades:

- relação entre a vida que perdeu; consciência sobre o fato de que uma segunda chance seja, talvez, um erro ou não.
- poder manipular a vida como num jogo de xadrez é, no mínimo, atentar para a possibilidade de um xeque-mate.
- ter a chance de intensificar os momentos felizes só possível aos jovens.

4º Último momento

1. Solicitar aos alunos que associem os textos lidos ao cotidiano de suas vidas; se conhecem alguma história, mesmo que seja no plano da ficção, relatem por escrito ou oralmente. O importante é socializar com o grupo.

Seguem os textos solicitados nesta oficina:

Texto 2

INSTANTES

Jorge Luiz Borges

Se eu pudesse viver novamente a minha vida,
na próxima trataria de cometer mais erros.
Não tentaria ser tão perfeito, relaxaria mais.
Seria mais tolo ainda do que tenho sido.
Na verdade, bem poucas coisas levaria a sério.
Seria menos higiênico, correria mais riscos, viajaria mais.
Contemplaria mais entardeceres, subiria mais montanhas,
nadaria mais rios.
Iria a mais lugares onde nunca fui, tomaria mais sorvete e menos lenti-
lha,
teria mais problemas reais e menos imaginários.
Eu fui uma dessas pessoas que viveu sensata e produtivamente
cada minuto da sua vida: claro que tive momentos de alegria.
Mas se pudesse voltar a viver,
trataria de ter somente bons momentos.
Eu era um desses que nunca ia à parte alguma sem um termômetro,
uma bolsa de água quente e um pára-quedas:
se eu voltasse a viver, viajaria mais leve.
Se eu pudesse voltar a viver,
começaria a andar descalço no começo da primavera
e continuaria assim até o fim do outono.
Daria mais voltas na minha rua, contemplaria mais amanheceres
e brincaria com mais crianças, se tivesse outra vez uma vida pela frente.
Mas, já viram, tenho 85 anos e sei que estou morrendo.

Texto 3



A Segunda Vida, de Machado de Assis

Obra Completa, de Machado de Assis, vol. II,
Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1994.

MONSENHOR CALDAS interrompeu a narração do desconhecido:

- Dá licença? É só um instante.

Levantou-se, foi ao interior da casa, chamou o preto velho que o servia, e disse-lhe em voz baixa:

- João, vai ali à estação de urbanos, fala da minha parte ao comandante, e pede-lhe que venha cá com um ou dous homens, para livrar-me de um sujeito doudo. Anda, vai depressa.

E, voltando à sala:

- Pronto, disse ele; podemos continuar.

- Como ia dizendo a Vossa Reverendíssima, morri no dia vinte de março de 1860, às cinco horas e quarenta e três minutos da manhã. Tinha então sessenta e oito anos de idade. Minha alma voou pelo espaço, até perder a terra de vista, deixando muito abaixo a lua, as estrelas e o sol; penetrou finalmente num espaço em que não havia mais nada, e era clareado tão-somente por uma luz difusa. Continuei a subir, e comecei a ver um pontinho mais luminoso ao longe, muito longe. O ponto cresceu, fez-se sol. Fui por ali dentro, sem arder, porque as almas são incombustíveis. A sua pegou fogo alguma vez?

- Não, senhor.

- São incombustíveis. Fui subindo, subindo; na distância de quarenta mil léguas, ouvi uma deliciosa música, e logo que cheguei a cinco mil léguas, desceu um enxame de almas, que me levaram num palanquim feito de éter e plumas. Entrei daí a pouco no novo sol, que é o planeta dos virtuosos da terra. Não sou poeta, monsenhor; não ousa descrever-lhe as magnificências daquela estância divina. Poeta que fosse, não poderia, usando a linguagem humana, transmitir-lhe a emoção da grandeza, do deslumbramento, da felicidade, os êxtases, as melodias, os arrojos de luz e cores, uma cousa indefinível e incompreensível. Só vendo. Lá dentro é que soube que completava mais um milheiro de almas; tal era o motivo das festas extraordinárias que me fizeram, e que duraram dois séculos, ou, pelas nossas contas, quarenta e oito horas. Afinal, concluídas as festas, convidaram-me a tornar à terra para cumprir uma vida nova; era o privilégio de cada alma que completava um milheiro. Respondi agradecendo e recusando, mas não havia recusar. Era uma lei eterna. A única liberdade que me deram foi a escolha do veículo; podia nascer príncipe ou condutor de ônibus. Que fazer? Que faria Vossa Reverendíssima no meu lugar?

- Não posso saber; depende...

- Tem razão; depende das circunstâncias. Mas imagine que as minhas eram tais que não me davam gosto a tornar cá. Fui vítima da inexperiência, monsenhor, tive uma velhice ruim, por essa razão. Então lembrou-me que sempre ouvira dizer a meu pai e outras pessoas mais velhas, quando viam algum rapaz: - "Quem me dera aquela idade, sabendo o que sei hoje!" Lembrou-me isto, e declarei que me era indiferente nascer mendigo ou potentado, com a condição de nascer experiente. Não imagina o riso universal com que me ouviram. Jó, que ali preside a província dos pacientes, disse-me que um tal desejo era disparate; mas eu teimeei e venci. Daí a pouco escorreguei no espaço: gastei nove meses a atravessá-lo até cair nos braços de uma ama de leite, e chamei-me José Maria. Vossa Reverendíssima é Romualdo, não?

- Sim, senhor; Romualdo de Sousa Caldas.

- Será parente do padre Sousa Caldas?

- Não, senhor.

- Bom poeta o padre Caldas. Poesia é um dom; eu nunca pude compor uma décima. Mas, vamos ao que importa. Conto-lhe primeiro o que me sucedeu; depois lhe direi o que desejo de Vossa Reverendíssima. Entretanto, se me permitisse ir fumando...

Monsenhor Caldas fez um gesto de assentimento, sem perder de vista a bengala que José Maria conservava atravessada sobre as pernas. Este preparou vagarosamente um cigarro. Era um homem de trinta e poucos anos, pálido, com um olhar ora mole e apagado, ora inquieto e centelhante. Apareceu ali, tinha o padre acabado de almoçar, e pediu-lhe uma entrevista para negócio grave e urgente. Monsenhor fê-lo entrar e sentar-se; no fim de dez minutos, viu que estava com um lunático. Perdoava-lhe a incoerência das idéias ou o assombroso das invenções; pode ser até que lhe servissem de estudo. Mas o desconhecido teve um assomo de raiva, que meteu medo ao pacato clérigo. Que podiam fazer ele e o preto, ambos velhos, contra qualquer agressão de um homem forte e louco? Enquanto esperava o auxílio policial, Monsenhor Caldas desfazia-se em sorrisos e assentimentos de cabeça, espantava-se com ele, alegrava-se com ele, política útil com os loucos, as mulheres e os potentados.

José Maria acendeu finalmente o cigarro, e continuou:

- Renasci em cinco de janeiro de 1861. Não lhe digo nada da nova meninice, porque aí a experiência teve só uma forma instintiva. Mamava pouco; chorava o menos que podia para não apanhar pancada. Comecei a andar tarde, por medo de cair, e daí me ficou uma tal ou qual fraqueza nas pernas. Correr e rolar, trepar nas árvores, saltar paredes, trocar murros, cousas tão úteis, nada disso fiz, por medo de contusão e sangue. Para falar com franqueza, tive uma infância aborrecida, e a escola não o foi menos. Chamavam-me tolo e moleirão. Realmente, eu vivia fugindo de tudo. Creia que durante esse tempo não escorreguei, mas também não corria nunca. Palavra, foi um tempo de aborrecimento; e, comparando as cabeças quebradas de outro tempo com o tédio de hoje, antes as cabeças quebradas. Cresci; fiz-me rapaz, entrei no período dos amores... Não se assuste; serei casto, como a primeira ceia. Vossa Reverendíssima sabe o que é uma ceia de rapazes e mulheres?

- Como quer que saiba?...

- Tinha dezenove anos, continuou José Maria, e não imagina o espanto dos meus amigos, quando me declarei pronto a ir a uma tal ceia... Ninguém esperava tal cousa de um rapaz tão cauteloso, que fugia de tudo, dos sonos atrasados, dos sonos excessivos, de andar sozinho a horas mortas, que vivia, por assim dizer, às apalpadelas. Fui à ceia; era no Jardim Botânico, obra esplêndida. Comidas, vinhos, luzes, flores, alegria dos rapazes, os olhos das damas, e, por cima de tudo, um apetite de vinte anos. Há de crer que não comi nada? A lembrança de três indigestões apanhadas quarenta anos antes, na primeira vida, fez-me recuar. Menti dizendo que estava indisposto. Uma das damas veio sentar-se à minha direita, para curar-me; outra levantou-se também, e veio para a minha esquerda, com o mesmo fim. Você cura de um lado, eu curo do outro, disseram elas. Eram lépidas, frescas, astuciosas, e tinham fama de devorar o coração e a vida dos rapazes. Confesso-lhe que fiquei com medo e retraí-me. Elas fizeram tudo, tudo; mas em vão. Vim de lá de manhã, apaixonado por ambas, sem nenhuma delas, e caindo de fome. Que lhe parece? concluiu José Maria pondo as mãos nos joelhos, e arqueando os braços para fora.

- Com efeito...

- Não lhe digo mais nada; Vossa Reverendíssima adivinhará o resto. A minha segunda vida é assim uma mocidade expansiva e impetuosa, enfreada por uma experiência virtual e tradicional. Vivo como Eurico, atado ao próprio cadáver... Não, a comparação não é boa. Como lhe parece que vivo?

- Sou pouco imaginoso. Suponho que vive assim como um pássaro, batendo as asas e amarrado pelos pés...

- Justamente. Pouco imaginoso? Achou a fórmula; é isso mesmo. Um pássaro, um grande pássaro, batendo as asas, assim...

José Maria ergueu-se, agitando os braços, à maneira de asas. Ao erguer-se, caiu-lhe a bengala no chão; mas ele não deu por ela. Continuou a agitar os braços, em pé, defronte do padre, e a dizer que era isso mesmo, um pássaro, um grande pássaro... De cada vez que batia os braços nas coxas, levantava os calcanhares, dando ao corpo uma cadência de movimentos, e conservava os pés unidos, para mostrar que os tinha amarrados. Monsenhor aprovava de cabeça; ao mesmo tempo afiava as orelhas para ver se ouvia passos na escada. Tudo silêncio. Só lhe chegavam os rumores de fora: - carros e carroças que desciam, quitandeiras apregoando legumes, e um piano da vizinhança. José Maria sentou-se finalmente, depois de apanhar a bengala, e continuou nestes termos:

- Um pássaro, um grande pássaro. Para ver quanto é feliz a comparação, basta a aventura que me traz aqui, um caso de consciência, uma paixão, uma mulher, uma viúva, D. Clemência. Tem vinte e seis anos, uns olhos que não acabam mais, não digo no tamanho, mas na expressão, e duas pinceladas de buço, que lhe completam a fisionomia. É filha de um professor jubilado. Os vestidos pretos ficam-lhe tão bem que eu às vezes digo-lhe rindo que ela não enviuvou senão para andar de luto. Caçoadas! Conhecemo-nos há um ano, em casa de um fazendeiro de Cantagalo. Saímos namorados um do outro. Já sei o que me vai perguntar: por que é que não nos casamos, sendo ambos livres...

- Sim, senhor.

- Mas, homem de Deus! é essa justamente a matéria da minha aventura. Somos livres, gostamos um do outro, e não nos casamos: tal é a situação tenebrosa que venho expor a Vossa Reverendíssima, e que a sua teologia ou o que quer que seja, explicará, se puder. Voltamos para a Corte namorados. Clemência morava com o velho pai, e um irmão empregado no comércio; relacionei-me com ambos, e comecei a frequentar a casa, em Mata-cavalos. Olhos, apertos de mão, palavras soltas, outras ligadas, uma frase, duas frases, e estávamos amados e confessados. Uma noite, no patamar da escada, trocamos o primeiro beijo... Perdoe estas cousas, monsenhor; faça de conta que me está ouvindo de confissão. Nem eu lhe digo isto senão para acrescentar que saí dali tonto, desvairado, com a imagem de Clemência na cabeça e o sabor do beijo na boca. Errei cerca de duas horas, planeando uma vida única; determinei pedir-lhe a mão no fim da semana, e casar daí a um mês. Cheguei às derradeiras minúcias,

cheguei a redigir e ornar de cabeça as cartas de participação. Entrei em casa depois de

meia-noite, e toda essa fantasmagoria voou, como as mutações à vista nas antigas peças de teatro. Veja se adivinha como.

- Não alcanço...

- Considerei, no momento de despir o colete, que o amor podia acabar depressa; tem-se visto algumas vezes. Ao descalçar as botas, lembrou-me cousa pior: - podia ficar o fastio. Concluí a toilette de dormir, acendi um cigarro, e, reclinado no canapé, pensei que o costume, a convivência, podia salvar tudo; mas, logo depois, adverti que as duas índoles podiam ser incompatíveis; e que fazer com duas índoles incompatíveis e inseparáveis? Mas, enfim, dei de barato tudo isso, porque a paixão era grande, violenta; considerei-me casado, com uma linda criancinha... Uma? duas, seis, oito; podiam vir oito, podiam vir dez; algumas aleijadas. Também podia vir uma crise, duas crises, falta de dinheiro, penúria, doenças; podia vir alguma dessas afeições espúrias que perturbam a paz doméstica... Considerei tudo e concluí que o melhor era não casar. O que não lhe posso contar é o meu desespero; faltam-me expressões para lhe pintar o que padeci nessa noite... Deixa-me fumar outro cigarro?

Não esperou resposta, fez o cigarro, e acendeu-o. Monsenhor não podia deixar de admirar-lhe a bela cabeça, no meio do desalinho próprio do estado; ao mesmo tempo notou que ele falava em termos polidos, e, que apesar dos rompantes mórbidos, tinha maneiras. Quem diabo podia ser esse homem? José Maria continuou a história, dizendo que deixou de ir à casa de Clemência, durante seis dias, mas não resistiu às cartas e às lágrimas. No fim de uma semana correu para lá, e confessou-lhe tudo, tudo. Ela ouviu-o com muito interesse, e quis saber o que era preciso para acabar com tantas cismas, que prova de amor queria que ela lhe desse. - A resposta de José Maria foi uma pergunta.

- Está disposta a fazer-me um grande sacrifício? disse-lhe eu. Clemência jurou que sim. "Pois bem, rompa com tudo, família e sociedade; venha morar comigo; casamo-nos depois desse noviciado." Compreendo que Vossa Reverendíssima arregale os olhos. Os dela encheram-se de lágrimas; mas, apesar de humilhada, aceitou tudo. Vamos; confesse que sou um monstro.

- Não, senhor...

- Como não? Sou um monstro. Clemência veio para minha casa, e não imagina as festas com que a recebi. "Deixo tudo, disse-me ela; você é para mim o universo." Eu beijei-lhe os pés, beijei-lhe os tacões dos sapatos. Não imagina o meu contentamento. No dia seguinte, recebi uma carta tarjada de preto; era a notícia da morte de um tio meu, em Santa Ana do Livramento, deixando-me vinte mil contos. Fiquei fulminado. "Entendo, disse a Clemência, você sacrificou tudo, porque tinha notícia da herança." Desta vez, Clemência não chorou, pegou em si e saiu. Fui atrás dela, envergonhado, pedi-lhe perdão; ela resistiu. Um dia, dous dias, três dias, foi tudo vão; Clemência não cedia nada, não falava sequer. Então declarei-lhe que me mataria;

comprei um revólver, fui ter com ela, e apresentei-lho: é este.

Monsenhor Caldas empalideceu. José Maria mostrou-lhe o revólver, durante alguns segundos, tornou a metê-lo na algibeira, e continuou:

- Cheguei a dar um tiro. Ela, assustada, desarmou-me e perdoou-me. Ajustamos precipitar o casamento, e, pela minha parte, impus uma condição: doar os vinte mil contos à Biblioteca Nacional. Clemência atirou-se-me aos braços, e aprovou-me com um beijo. Dei os vinte mil contos. Há de ter lido nos jornais... Três semanas depois casamos. Vossa Reverendíssima respira como quem chegou ao fim. Qual! Agora é que chegamos ao trágico. O que posso fazer é abreviar umas particularidades e suprimir outras; restrinjo-me a Clemência. Não lhe falo de outras emoções truncadas, que são todas as minhas, abortos de prazer, planos que se esgarçam no ar, nem das ilusões de saia rota, nem do tal pássaro... plás... plás... plás...

E, de um salto, José Maria ficou outra vez de pé, agitando os braços, e dando ao corpo uma cadência. Monsenhor Caldas começou a suar frio. No fim de alguns segundos, José Maria parou, sentou-se, e reatou a narração, agora mais difusa, mais derramada, evidentemente mais delirante. Contava os sustos em que vivia, desgostos e desconfiâncias. Não podia comer um figo às dentadas, como outrora; o receio do bicho diminuía-lhe o sabor. Não cria nas caras alegres da gente que ia pela rua: preocupações, desejos, ódios, tristezas, outras cousas, iam dissimuladas por umas três quartas partes delas. Vivia a temer um filho cego ou surdo-mudo, ou tuberculoso, ou assassino, etc. Não conseguia dar um jantar que não ficasse triste logo depois da sopa, pela idéia de que uma palavra sua, um gesto da mulher, qualquer falta de serviço podia sugerir o epigrama digestivo, na rua, debaixo de um lampião. A experiência dera-lhe o terror de ser empulhado. Confessava ao padre que, realmente, não tinha até agora lucrado nada; ao contrário, perdera até, porque fora levado ao sangue... la contar-lhe o caso do sangue. Na véspera, deitara-se cedo, e sonhou... Com quem pensava o padre que ele sonhou?

- Não atino...

- Sonhei que o Diabo lia-me o Evangelho. Chegando ao ponto em que Jesus fala dos lírios do campo, o Diabo colheu alguns e deu-mos. "Toma, disse-me ele; são os lírios da Escritura; segundo ouviste, nem Salomão em toda a pompa, pode ombrear com eles. Salomão é a sapiência. Sabes o que são estes lírios, José? São os teus vinte anos." Fitei-os encantado; eram lindos como não imagina. O Diabo pegou deles, cheirou-os e disse-me que os cheirasse também. Não lhe digo nada; no momento de os chegar ao nariz, vi sair de dentro um réptil fedorento e torpe, dei um grito, e arrojéi para longe as flores. Então, o Diabo, escancarando uma formidável gargalhada: "José Maria, são os teus vinte anos." Era uma gargalhada assim: - cá, cá, cá, cá, cá...

José Maria ria à solta, ria de um modo estridente e diabólico. De repente, parou; levantou-se, e contou que, tão depressa abriu os olhos, como viu a mulher diante dele, aflita e desganhada. Os olhos de Clemência eram doces, mas ele disse-lhe que os olhos doces tam-

bém fazem mal. Ela arrojou-se-lhe aos pés... Neste ponto a fisionomia de José Maria estava tão transtornada que o padre, também de pé, começou a recuar, trêmulo e pálido. “Não, miserável! não! tu não me fugirás!” bradava José Maria investindo para ele. Tinha os olhos esbugalhados, as têmporas latejantes; o padre ia recuando... recuando... Pela escada acima ouvia-se um rumor de espadas e de pés.

Oficina 2

Um dizer que aprisiona

Objetivos

- Preparar o aluno para a leitura da crônica “Oito em um”, Carlos Drummond de Andrade.
- Ler e interpretar o poema “Ah, mas eu fugi”, de Fernando Pessoa.
- Refletir acerca da música “Se correr o bicho pega”, de Juraildes da Cruz e Xangai.
- Comparar os textos e atentar para o que eles possuem de semelhantes.
- Discutir e refletir sobre o conceito de identidade presente os textos em questão.

Conteúdos:

A crônica “Oito em um”, Carlos Drummond de Andrade;
O poema “Ah, mas eu fugi”, de Fernando Pessoa;
A música “Se correr o bicho pega”, de Juraildes da Cruz e Xangai.

Etapas

1º momento

1. Ouvir a música “Se correr o bicho pega”.

Se Correr o Bicho Pega

Intérprete: Xangai

Composição: Juraildes da Cruz

Eu pensei correr de mim
Mas aonde eu ia eu tava
Quanto mais eu corria
Mais pra perto eu chegava
Quando o calcanhar chegava
O dedão do pé já tinha ido
Escondendo eu me achava
E me achava escondido
Só sei que quando penso que sei
Já não sei quem sou
Já enjoei de me achar no lugar
Que aonde eu vou eu tô
Eu pensei correr de mim...
Tô pensando tirar férias de mim
Mas eu também quero ir
Só vou se minha sombra não for
Se ela for eu fico aqui
Um dia desses sonhando
Eu pensei: não vou me acordar
Vou me deixar dormindo
E levanto pra comemorá
Eu pensei correr de mim...
O espelho me disse
Só tem um jeito pro assunto
Não adianta querer morrer
Porque se morrer vai junto
Se correr o bicho pega
Mas se limpar o bicho some
Tem que desembaraçar
O novelo da vida do homem

2. Recitar o poema “Ah, mas eu fugi”.

Ah, mas eu fugi
Fernando Pessoa

Sou um evadido.
Logo que nasci
Fecharam-me em mim,
Ah, mas eu fugi.
Se a gente se cansa
Do mesmo lugar,
Do mesmo ser
Por que não se cansar?
Minha alma procura-me
Mas eu ando a monte,
Oxalá que ela
Nunca me encontre.
Ser um é cadeia,
Ser eu é não ser.
Viverei fugindo
Mas vivo a valer.

2. Fazer a leitura da crônica “Oito em um”.

OITO EM UM

— O seguinte. Quero fazer análise de grupo, doutor. Não se preocupe com a formação do grupo. Eu formo sozinho, compreende? Posso contar ao senhor uma pá de infâncias que eu tive, uma pá de vidas que vou levando. Até que essa multiplicidade não me encucava. Quer dizer: até. Pois Fernando Pessoa não era muitos e simultâneos? Quando morreu o Alberto Caeiro, o Álvaro de Campos e o Ricardo Reis, sem falar no Bernardo Soares, continuaram sócio-existindo sem briga. Mas comecei a me aborrecer quando os meus diferentes eus entraram a exigir de mim funcionamento sincrônico em lugares distantes uns dos outros. Distantes e incompatíveis psicologicamente. O senhor não avalia o problema. Para dar um exemplo: Nunca fui a Capri mas preciso urgente ir lá, é necessidade visceral de um eu que me agrada muito, juntei uns dólares, cuidei de passaporte que não foi mole, fui à agência de turismo. Ai o meu eu tijucano, ele é de morte, não arreda pé da Rua General Roca, meu domicílio global, se recusa a embarcar. Vê que papelão? Vivia discutindo com ele a conveniência de ser transigente. Capri é só um mês, nem o dinheiro daria pra mais, que é um mês na vida de um tijucano? O desgraçado empacou. Pior é que tem outro eu muito marcado também, que gostaria de viver na Paraíba criando bode. Sabe como é, fixação dos verdes anos, o bode era uma oleografia pendurada na parede lá de casa, um bode vermelho que tinha barba de apóstolo, muito sérios ele e a barba, que balançava ao vento. Juro que balançava. Por favor, não vá dizer que eu tenho complexo de bode expiatório, não odeio ninguém nem quero transferir nenhuma culpa mas o fato é que. Onde é mesmo que eu estava? Ah, meus muitos. Não é meus múltiplos, doutor, não tenho nada com essa transa da Petite Galerie, que reproduz cem vezes em acrílico um modelo único. Não sou de acrílico, sou matéria viva, pulsante... Não quer saber quantos sou? Contei oito, doutor. Dá ou não para uma análise de grupo? Faço questão de ser analisado sozinho em grupo. Mas tem um galho. Uma de minhas personalidades eu gostaria de reservar para mais tarde. É o meu lado, meu lado não, meu ser menina-de-jardim-da-infância. Por favor, me deixe continuar ligado nela, é tudo quanto há de mais virginal em meu conglomerado enroladíssimo. Bem que eu gostaria de guardá-lo para a própria Melanie Klein, não é por desmerecer do doutor, é porque eu li a tradução portuguesa de *Envy and Gratitude* e fiquei vidrado nela, que mulher! Não perco de jeito nenhum concerto de Jacques Klein, só porque ele deve ser parente dela. Melanie é um tremendo barato, uma glória. Mas quero ficar pelo menos uns cinco anos ainda curtindo esse euzinho infantil, que é minhas doçuras. Então, vamos combinar. Esse fica para depois. Tenho muita pena de me desfazer de minhas riquezas, doutor. Perdão: de meus problemas. O ideal seria conciliar. Complexo de castração eu tenho, mas não é medo de perder uma parte boa do corpo, é de perder este ou aquele indivíduo que me habita, e depois sentir falta dele como de uma perna amputada. Ordem! Ordem é o que eu gostaria que o senhor instituisse na minha habitação moral coletiva. O progresso eu arranjo. Mas o senhor não me diz nada. Não vejo nenhuma resposta em seus olhos, e tenho a sensação de estar falando sozinho em Brasília, numa área ainda não construída. Começo a me arrepender de estar levando este papo solitário com o senhor. Sei lá se o senhor me aceita para análise, e amanhã faz um romance, uma peça de teatro com a minha vida. Não é que esteja duvidando de sua ética profissional, mas se amanhã despertar no senhor um indivíduo novo, com fome de escrever, quem me diz que não serei eu o material de sua criação? Até que ponto me verei despido e denunciado em praça pública? Pois eu não lhe disse nada, mas ia lhe dizer sobre um eu celerado que já cometeu em mim, ou por mim, coisas bem negras. É justamente o quinto, o terrível, o pior de todos, quis estrangular a garotinha-do-jardim-da-infância... por pouco-pouco ele estrangulava. A sorte foi o meu eu da Rua General Roca acudir a tempo. Daí, não tenho jeito de contrariá-lo quando ele me diz: “Capri, não. Nada além da Praça Saenz Peña.” O quarto, o sexto e o sétimo, bem, chega, já falei demais. Preciso guardar esses três como reserva. Não lhe dou nenhuma dica sobre eles. Por que iria abrir as comportas com o primeiro Freud que me aparece pela frente? Tem coisas que Freud não explica. Nem Jung nem Adler nem Rank nem Horney nem Chico Xavier nem... Fico por aqui. Se me derem uma explicadinha de cada um de meus problemas, se tudo fica limpo e computadorizado, que vai ser de mim, condenado à unidade integral? Não leve a mal, doutor, mas aqui me despeço e prometo nunca mais procurar o senhor, tá bom? Tchau! Hoje à noite embarco para Campina Grande e levo a patota na raça.

2º momento

Colar cartazes com textos do tipo:

De perto, ninguém é normal. (Picasso)

De médico e de louco, todo mundo tem um pouco. (ditado popular)

E se um dia ou uma noite um demônio se esgueirasse em tua mais solitária solidão e te dissesse: “Esta vida, assim como tu a vives agora e como a viveste, terás de vivê-la ainda uma vez e ainda inúmeras vezes; e não haverá nela nada de novo, cada dor e cada prazer e cada pensamento e suspiro e tudo o que há de indizivelmente pequeno e de grande em tua vida há de retornar, e tudo na mesma ordem e sequência - e do mesmo modo esta aranha e este luar entre as árvores, e do mesmo modo este instante e eu próprio. A eterna ampulheta da existência será sempre virada outra vez - e tu com ela, poeirinha da poeira!” - Não te lançarias ao chão e rangerias os dentes e amaldiçoarias o demônio que te falasse assim? Ou viveste alguma vez um instante descomunal, em que responderias: “Tu és um deus, e nunca ouvi nada mais divino!” Se esse pensamento adquirisse poder sobre ti, assim como tu és, ele te transformaria e talvez te triturasse; a pergunta, diante de tudo e de cada coisa: “Quero isto ainda uma vez e ainda inúmeras vezes?” Pesaria como o mais pesado dos pesos sobre teu agir! Ou então, como terias de ficar de bem contigo mesmo e com a vida, para não desejar nada mais do que essa última, eterna confirmação e chancela? . (Friedrich Nietzsche).

“Se se quer ser alguém, deve venerar-se a própria sombra’.
(Friedrich Nietzsche)

1. Ler para os alunos os cartazes.
2. Dividir os alunos em quatro grupos.
3. Pedir para cada grupo escolher um cartaz e associa-lo às produções lidas anteriormente.
4. Convidar cada grupo a refletir e a se posicionar sobre a questão apresentada, trocando ideias com seus companheiros.
5. Formar um círculo para que cada grupo apresente suas conclusões.

3º momento

1. Discussão, relacionando os assuntos dos textos expostos em cartazes com o que puderam apreender da crônica, da música e do poema.
2. Se necessário, destacar as questões:
 - a. Os efeitos de comportamentos padronizados em identidades fixas.
 - b. O que pode significar possuir um único eu na sociedade de hoje.
 - c. Será possível uma pessoa fugir dela mesma?
 - d. Será que possuímos vários eus brigando entre si dentro de nós?
 - e. Será que se vivêssemos mil anos, conviveríamos pacificamente com todos esses eus?
 - f. Será que somos mesmos múltiplos?

4º momento

Solicitar dos alunos a confecção de seu autorretrato em forma de pintura ou uma descrição de si mesmo atentando para os efeitos que o seu comportamento provoca no meio social



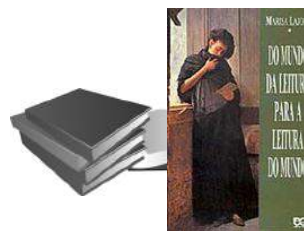
dica. utilize o bloco de anotações para responder as atividades!



As oficinas propostas nesta aula foram adaptadas do caderno pedagógico: Nós e os textos: um diálogo incrível que alimenta o espírito, do projeto “Viagem Nestlé pela Literatura”, de 2005.

Leituras recomendadas

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.



“Do mundo da Leitura para a leitura do mundo”, segundo a autora, “um trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola”.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2002.



O professor Hélder Pinheiro apresenta, nesta obra, de modo agradável, propostas de atividades diversas com a poesia em sala de aula. O livro é composto por uma linguagem despojada que reflete como o ensino dessa arte pode ser um grande aliado no processo de ensino-aprendizagem do alunado. Mostra com clareza que “poesia e educação se encontram nas escolas e universidades para formar e sensibilizar crianças, adolescentes e adultos; e, porque não, celebrar a vida”.



Resumo

Foi pretensão desta unidade, deixar em evidência que o ensino de literatura não está pautado apenas em uma prática pedagógica de cunho historicista, mas na compreensão de que cada fenômeno literário é um objeto estético, inserido no contexto em que foi produzido. Refletimos também, que a emancipação dos leitores só ocorrerá na medida em que o processo de leitura literária na escola seja permeado por uma concepção de leitura que colabore dinamicamente com o processo de produção de sentidos e com a interação entre leitor e obra literária. Neste sentido, o texto literário não é um objeto sagrado, mas um espaço simbólico da linguagem, no qual se entrecruzam vários discursos e saberes (BAKHTIN, 2003). Daí, compreendermos que a literatura tem a função de questionar as convenções e a linguagem fossilizada que são impostas sem nenhuma reflexão. E o leitor passa a ser peça importante nesse processo, pois dará sentido à obra, e é nesse momento, que o professor deve perceber que o ensino da literatura não se resume à transmissão de ideias morais.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias e não- notícias faz-se a crônica**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- ASSIS, Machado de. **A segunda vida**. In. Obra completa – V. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- AUSS, Hans Robert. **História Literária como desafio à ciência literária**. Porto: Soares Martins, 1967.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. por M. E. Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CLAVER, Ronald. **Escrever com prazer: oficina de produção de texto**. Belo Horizonte : Dimensão, 1999.
- CORTELLA, M. Sérgio. **A escola e o conhecimento**. 3 ed. São Paulo : Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.
- GREGOLIN, Maria do Rosário (org.) A língua como espetáculo. In: **Discurso e mídia – a cultura do espetáculo**. São Paulo: Claraluz, 2003.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed, São Paulo : Ática, 2002.
- M. C. F. FERRAZ, Nietzsche. **O Bufão dos Deuses**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2 ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1997.
- BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3 ed. Brasília: MEC, vol 1, 1997.
- _____.wPINHEIRO, Hélder. **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2002.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**: São Paulo, Ática, 1989, série Fundamentos 41.
- http://sarasvati29.spaces.live.com/Blog/cns!1p_UzUtQywEAs8IWOk3O1ndw!310.entwww.musicalmpb.com.br