

Língua e Ensino



contribuições à formação docente

Angela Cristina Di Palma Back
Carlos Arcângelo Schlickmann
(Organizadores)



2021©Copyright UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

Av. Universitária, 1105 – Bairro Universitário – C.P. 3167 – 88806-000

Criciúma – SC

Fone: +55 (48) 3431-2500 – Fax: +55 (48) 3431-2750

Reitora

Luciane Bisognin Ceretta

Vice-Reitor

Daniel Ribeiro Preve

Conselho Editorial

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Angela Cristina Di Palma Back

Cinara Ludvig Gonçalves

Fabiane Ferraz

Marco Antônio da Silva

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

Miguelangelo Gianezini

Nilzo Ivo Ladwig

Rafael Rodrigo Mueller

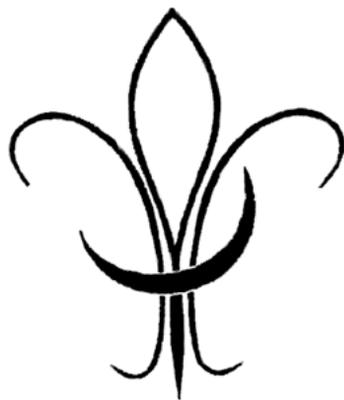
Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Vilson Menegon Bristot

Língua e Ensino



contribuições à formação docente

Angela Cristina Di Palma Back
Carlos Arcângelo Schlickmann
(Organizadores)

Criciúma
UNESC
2021

Editora da UNESC

Editor-Chefe: Dimas de Oliveira Estevam

Revisão ortográfica e gramatical: Margareth Maria Kanarek

Projeto gráfico e diagramação: Luiz Augusto Pereira

Capa: Paula Di Palma Back

Revisão Final: Carlos Arcângelo Schlickmann



As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores e organizadores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

L755 Língua e ensino [recurso eletrônico] : contribuições à formação docente / Angela Cristina Di Palma Back, Carlos Arcângelo Schlickmann (organizadores). - Criciúma, SC: UNESC, 2021. 315 p. : il.

Modo de acesso: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/300/5886>>
ISBN: 978-65-87458-46-5

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Professores de português - Formação. 3. Professores de línguas - Formação. 4. Língua materna - Estudo e ensino. 5. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 6. Linguística. 7. Língua estrangeira - Estudo e ensino. 8. Telejornalismo - Métodos de ensino. 9. Fenomenologia. 10. Letramento. 11. Alfabetização. 12. Leitura. 13. Literatura - Estudo e ensino. 14. Hermenêutica. I. Título.

CDD - 22. ed. 407

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida, por qualquer meio ou forma, sem prévia permissão por escrito da Editora da Unesc.

PREFÁCIO

Onde poucos têm direito à educação e esta é vista basicamente como um adereço sociocultural, é difícil romper com um modelo elitista e artificial de ensino da língua materna. A crise desse modelo, contudo, é hoje muito aguda na escola brasileira. (FARACO, 2006, p. 21).

Escolhemos as palavras de Faraco para abrir este prefácio porque elas nos ajudam a refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, considerando um dos aspectos mais importantes, e atuais, a manutenção de um ensino artificial em que perpetua um modelo de exclusão, ainda que disfarçado em amplo acesso à escola de educação básica, como garante a legislação nacional. No entanto, conhecendo um pouco melhor o contexto educacional brasileiro, é impossível ver e não enxergar os problemas que a democratização em contextos de desigualdade acaba gerando. E essa situação em nosso país é secular.

Ao revisitar a nossa história, deparamo-nos com um longo período no qual apenas homens brancos e da elite desfrutavam do amplo acesso à educação formal. Mulheres, trabalhadores braçais, negros e pobres não tinham a menor possibilidade de se aproximar de uma instituição de ensino. Esse passado, por certo, ajuda-nos a explicar a segregação educacional que ainda encontramos em várias regiões do País – e esse é um fato que não podemos desconsiderar quando nos deparamos com índices que revelam a nossa realidade. Estudantes pobres e negros aparecem como aqueles com menor índice de aprovação, maior distorção idade-série e são os que engrossam as estatísticas dos que desistem da escola antes mesmo de chegar aos últimos anos da Educação Básica.

Trazer o percurso histórico da educação brasileira para refletir sobre o presente se faz necessário quando se trata do ensino de Língua

Portuguesa, pois não podemos esquecer que na escola, desde o seu período inaugural, a educação formal, que contemplava o estudo da gramática, da retórica e da poética, estava na medida certa, pois reservava aos privilegiados um conhecimento de língua ideal, marcado pelo bom gosto literário e pelo purismo linguístico. Ou seja, uma educação de elite para a elite. Nesse sentido, sustentar um prestígio linguístico garantia também a manutenção do prestígio social.

A partir da segunda metade do século XX, no entanto, a cena da educação brasileira se altera consideravelmente. Na década de 1960, a escola se democratiza, abre espaço para os alunos das classes menos privilegiadas, e esse novo público modifica o contexto educacional brasileiro. Além do aumento significativo no número de alunos que passam a frequentar a escola, eles trazem uma variedade linguística que não era vista/ouvida nos espaços de educação formal. Ou seja, os alunos das classes populares traziam uma língua falada que em muito se distanciava daquela privilegiada, e ensinada na, pela escola.

A mudança do cenário escolar brasileiro trouxe, porém, vários fatores que levaram à precarização do ensino. Salas de aula com grande número de alunos, falta de profissionais habilitados, uso do livro didático como recurso exclusivo para o acesso ao conhecimento e a distância lacunar entre a língua que os alunos trazem do contexto familiar e aquela ensinada são elementos que contribuíram para o fracasso escolar. Ademais, a língua padrão não é apresentada aos alunos como uma língua diferente da usada por eles, ou como uma das variedades da Língua Portuguesa, mas como uma língua superior, como a língua correta, a única capaz de levá-los a aprendizagens outras e a que deve ser cultivada. Dessa forma, a variedade usada pelos alunos passa a ser alvo de correções e de preconceitos. O estudo da língua se torna, assim, uma forma de opressão e segue na contramão da proposta de uma escola que se quer democrática.

O contexto educacional brasileiro, no decorrer do século XX, solicita atenção. Impulsionados pela identificação do alto número de

reprovações e evasão escolar, pesquisadores e estudiosos passam a analisar as metodologias usadas para ensinar a língua materna, já identificadas como tradicionais e excludentes. O ensino prescritivo da gramática passa a ser questionado e visto como instrumento de exclusão social, uma vez que não considera a língua falada pelos alunos. Ganha espaço no contexto nacional uma concepção de leitura e de escrita como as práticas de linguagem que se aproximam das que circulam na sociedade.

O final do século XX inaugura uma nova era para o ensino de língua materna. Ensinar Língua Portuguesa na escola passa a ter como objetivo a promoção do letramento do aluno, tornando-o capaz de usar a escrita e a leitura de modo competente e adequado nas mais variadas situações da língua em uso.

No entanto, muitas pesquisas e muitos dados de avaliações nacionais da Educação Básica em nosso país indicam que a mudança de rumo não resultou em alterações significativas. Dessa forma, estudos como o apresentado por Angela Cristina Di Palma Back e Carlos Arcângelo Schlickmann são necessários e oportunos. A seleção de textos organizada pelos autores evidencia a amplitude que a discussão em torno do ensino de Língua Portuguesa ainda pode alcançar. Nesse sentido, o livro *Língua e Ensino* se mostra extremamente relevante, uma vez que os textos que o compõem contemplam assuntos variados em torno do tema, tais como a formação docente; o ensino de língua na Educação Básica, contemplando os gêneros textuais, tradicionais e também contemporâneos, bem como a análise linguística; o ensino da literatura e a leitura literária e/ou a ausência dela na escola também se fazem presentes; além de artigos que resultam de estudos que se dedicaram à análise de material didático direcionado ao ensino de língua materna e língua estrangeira. Apresenta, ainda, resultados importantes de pesquisas realizadas na escola, evidenciando o profícuo diálogo entre a universidade e as instituições de Educação Básica. Ademais, traz a oportuna discussão sobre os exames seletivos de acesso ao Ensino Superior e a influência deles no sistema de ensino e de que modo eles

afetam a seleção de obras literárias e, por extensão, os modos de ler na escola. Por fim, o leitor também encontrará aqui discussões que ainda se fazem necessárias, como as que se dedicam ao letramento e sua relação com a inclusão social.

Sabemos que o ensino de língua nas escolas brasileiras ainda aguarda por mudanças que sejam capazes de contribuir efetivamente para a melhoria na qualidade da educação básica. Sabemos, também, que não faz sentido manter o ensino da língua tendo como objetivo único o conhecimento centrado em si mesmo e, o que é ainda mais grave, repetido ano após ano, enquanto durar a trajetória escolar do aluno. Insistir nesse modelo é manter o investimento em um ensino inócuo e, por consequência, em um sistema escolar que silencia, segrega e exclui.

Por isso, o livro organizado por Angela Cristina Di Palma Back e Carlos Arcângelo Schlickmann se mostra valioso, uma vez que coloca à disposição de professores e alunos da área um conjunto de textos que dinamizam a discussão, suscitam a reflexão e valorizam o ensino da nossa Língua Portuguesa, tão “inculta e bela”, como bem definiu o poeta.

Chirley Domingues

Doutora em Educação (UFSC)

REFERÊNCIA

FARACO, C. A. Ensinar x Não Ensinar Gramática: ainda cabe essa questão? *Revista Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, enero-abril, 2006, p. 21.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – QUE PROFESSOR DE PORTUGUÊS QUEREMOS FORMAR?	21
<i>Larissa Martins Pedro</i>	
<i>Carlos Arcângelo Schlickmann</i>	
CAPÍTULO 2 - (FUTUROS) PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA E SUAS REFLEXÕES SOBRE A LEITURA	45
<i>Juliana Regiani Pereira</i>	
<i>Luciane Baretta</i>	
CAPÍTULO 3 - COMPREENSÃO LEITORA E SEU ENSINO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO POEMA ANNABEL LEE	71
<i>Angela Cristina Di Palma Back</i>	
<i>Talita Duarte de Jesus</i>	
CAPÍTULO 4 - A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	89
<i>Cibele Beirith Figueiredo Freitas</i>	
<i>Manuela Rossa de Souza Muniz</i>	
<i>Rafael Kestering Felizardo dos Santos</i>	
<i>Barbara Lima Sampaio</i>	
<i>Daniela Arns Silveira</i>	

CAPÍTULO 5 - A NOTÍCIA NO SUPORTE TELEJORNAL: UMA EXPERIÊNCIA DE RETEXTUALIZAÇÃO POR MEIO DA ORALIDADE <i>Ricardo Luiz de Bittencourt</i> <i>Leandro De Bona Dias</i> <i>Kamila Machado</i>	107
CAPÍTULO 6 - MECANISMOS DE CODIFICAÇÃO DE TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA <i>Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo</i> <i>Francion Maciel Rocha</i> <i>Márluce Coan</i>	127
CAPÍTULO 7 - PASSEANDO PELO FUTURO DO PRESENTE – UM ESTUDO DA TEORIA E PRÁTICA <i>Carlos Eduardo Krebs Anzolin</i> <i>Charles Martins</i>	159
CAPÍTULO 8 - NORMA E CONCEPÇÃO LINGUÍSTICA EM FERNÃO DE OLIVEIRA (1536) <i>Angela Cristina Di Palma Back</i> <i>Saulo Rogério Pacheco Rocha</i>	183
CAPÍTULO 9 - A LINGUAGEM A PARTIR DA FENOMENOLOGIA: SIGNIFICAR E SER SIGNIFICANTE <i>Jeferson Luís de Azeredo</i> <i>Luciane Luisa Lindenmeyer</i>	201

Capítulo 10 - OS LIMITES DE UM CONCEITO: DELINEANDO LETRAMENTO ANTE O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO	225
<i>Beatris Pizzoni Freitas</i> <i>Natalia Martins Gonçalves</i> <i>Carina Nunes</i>	
CAPÍTULO 11 - O CÂNONE ESCOLAR CONTEMPORÂNEO: O ENEM E SUA INFLUÊNCIA NA SELEÇÃO DE OBRAS E MODOS DE LER DA EDUCAÇÃO BÁSICA	245
<i>Celdon Fritzen</i>	
CAPÍTULO 12 - OS TREZE PORQUÊS: PROBLEMÁTICAS E POSSIBILIDADES NO ENTORNO DO ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	267
<i>Eloisa da Rosa Oliveira</i>	
CAPÍTULO 13 - HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE COMPREENSÃO	287
<i>Jéferson Luís de Azeredo</i> <i>Leonardo Marques Kussler</i>	
SOBRE OS AUTORES	309

APRESENTAÇÃO

Somos mais de duzentos milhões de brasileiros falantes de uma mesma língua, o português. Uma língua que varia de um estado para outro, de uma região para outra, mas que é a mesma, com seus sotaques e suas gírias, seus modos de dizer. Todavia nos entendemos, resolvemos problemas, festejamos, trabalhamos, fazemos amizades novas, enfim, conversamos usando essa língua que hoje figura entre as mais faladas no mundo, em diferentes continentes. Nossos irmãos africanos, europeus e asiáticos nos reconhecem pela língua, falantes que também o são em alguns países. Um falar diferente de um mesmo idioma. Mas falar é diferente de escrever.

Convivemos durante um certo tempo com muitas diferenças na escrita do português, principalmente no que se refere à escrita ortográfica. Isso não nos impediu de que nos comunicássemos, contudo nos fez ter alguns cuidados, inclusive tendo que traduzir textos de uma mesma língua dentro de países que a têm como oficial. Desde 2008, um acordo ortográfico tentou unificar a escrita do idioma e de lá para cá nossos textos não têm mais o trema, algumas palavras perderam o acento, outras o hífen e, mesmo assim, algumas ainda apresentam diferenças. Uma escrita semelhante, um falar diferente. Escrever é diferente de falar, requer outras circunstâncias e recoloca em perspectiva a necessidade de adequação das modalidades e até de multimodalidades.

No Brasil, o português foi se consolidando como língua oficial aos poucos, em meio aos falares indígenas e à insistência do ensino de latim nas escolas. Como disciplina curricular obrigatória, nós a teremos apenas em meados do século XVIII. Agora, sim: falamos e escrevemos em português, mas ainda de maneira diferente.

A história nos mostra que o “português escolar” não era para todos, mas apenas para os “filhos-família”, ou seja, crianças de classe social elevada, na sua maioria filhos de portugueses, já detentores de

VOLTAR AO SUMÁRIO

um certo nível de letramento que iam à escola para se aperfeiçoar na norma-padrão. Só no século XX a escola passa a ser para todos, num longo processo de democratização do ensino no estado brasileiro, que viu o número de alunos triplicar nas escolas com o acesso dos filhos das classes menos favorecidas. Contexto distinto que requer uma nova concepção de escola, de professor, de ensino de língua dada a heterogeneidade linguística, enfim, de educação.

Vale destacar que esse mesmo português nem sempre foi “ensinado” por professores com formação em Letras ou Pedagogia. Jesuítas, médicos, advogados, engenheiros, pessoas de “notório saber” foram nossos primeiros professores. A formação de docentes nas mais diversas áreas do conhecimento no Brasil é bastante tardia, ocorrendo apenas no início do século XX. Um pouco por coincidência, a entrada dos filhos dos trabalhadores e operários na escola ocorre simultaneamente com a chegada de professores com formação pedagógica e conhecimento específico.

Por fim, no decorrer dessa história, o objeto de ensino da aula de português nem sempre foi o mesmo. Passamos por três momentos distintos, que ainda coexistem: primeiro, uma preocupação com a língua enquanto sistema, recheada de regras que nem sempre valorizavam as regularidades (e diversidades) linguísticas e com predomínio da memorização de termos e funções sintáticas, herança, de certa forma, do ensino jesuítico, ainda em tempos de latim, cuja proposta e cujo contexto histórico foram outros. O resultado desse ensino, ao longo do tempo, foi a formação de um número altíssimo de analfabetos funcionais, isto é, de adolescentes e jovens que não possuem proficiência em leitura e escrita, com enormes dificuldades de conviver num mundo letrado como o nosso. O resultado disso se perpetua e foi um dos motivos pela “grita generalizada” (BRITTO, 1997), nos idos anos de 1980, a respeito do caos ou fracasso que se tornou o ensino de português.

Num segundo momento, a língua foi entendida como “instrumento de comunicação”, um conjunto de signos que se combinam e geram uma mensagem para o receptor. Esteve presente na escola prin-

principalmente na época da ditadura e evidenciou-se, inclusive, no nome da disciplina, que passou a ser Comunicação e Expressão.

Justamente na década de 1980, tem-se marcado um terceiro momento histórico. Com o advento das teorias linguísticas nos cursos de formação de professores e com resultados de pesquisas que mediam o nível de proficiência dos estudantes brasileiros, era preciso repensar o objeto de ensino da aula de português. Teoricamente, admitiu-se a linguagem como um processo de interação, na qual “[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2002, p. 23). Para tal ponto de vista, sentiu-se a necessidade de que o objeto de ensino deixasse de ser a teoria gramatical (com base no ensino da metalinguagem) e passasse a ser o “texto”, que emerge em práticas de oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Desse período para cá, surgiram diferentes documentos oficiais ratificando essas propostas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, e a Base Nacional Comum Curricular, em 2018. Outrossim, os livros didáticos passaram a ser analisados pelo Ministério da Educação antes de chegarem às escolas, e todas as pesquisas realizadas se preocupam em verificar se essas práticas de linguagem ocorrem de fato. Se a proposta está legitimada, então tudo está certo? Claro que não. Não se muda a história por decretos, documentos e material didático. Um dos grandes desafios está na formação do professor.

Desde 1974, o curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense, instituição comunitária localizada na cidade de Criciúma, SC, vem formando professores para atuarem na educação básica, principalmente na disciplina de português. Essa formação, por óbvio, deu-se em função da história aqui apresentada. Atualmente, seu corpo docente se debruça sobre um currículo preocupado com a formação de seus acadêmicos do ponto de vista linguístico e literário, evidenciando esse ensino que vê o “texto” como objeto de ensino. Inúmeros projetos são

realizados com escolas da rede pública, inserindo os estudantes, desde as fases iniciais, em seu futuro ambiente de trabalho. As reflexões sobre o ensino do português fizeram com que o curso se destacasse em pesquisa, com inúmeras publicações e participações em eventos nacionais e internacionais. É em meio a esse cenário que surge, em 2001, um dos grupos de pesquisa do curso, denominado LITTERA – Correlações entre cultura, processamento e ensino: a linguagem em foco.

O *Littera*, como é conhecido no meio institucional, reúne pesquisadores do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc. Desde a sua formação, um dos objetivos do grupo se constitui ampliar e produzir novos conhecimentos na referida área e, também, possibilitar aos alunos de campos afins um espaço complementar para a formação acadêmica por meio da iniciação científica. O grupo tem produzido muitos resultados no que diz respeito tanto ao encaminhamento de egressos da graduação para diferentes programas de mestrado e doutorado quanto a um número expressivo de publicações com resultados de suas pesquisas.

O *Littera* se propõe a investigar os fenômenos no entorno da linguagem e seus desdobramentos ligados à língua e à literatura. Para tanto, os pesquisadores que o compõem se situam em duas linhas que se relacionam, a saber: *Língua e Ensino*, que tem como objetivo investigar questões envolvendo fenômenos discursivos e textuais, oralidade e escrita, leitura e letramento, representação e subjetividade a fim de refletir sobre as práticas e os efeitos do ensino de língua, bem como propor estratégias de intervenção; e *Linguagem e Cultura*, que objetiva problematizar a natureza e as funções dos fenômenos estéticos, literários e filosóficos, suas relações com os processos de produção de identidade cultural, memória e representação.

As atividades desenvolvidas pelo *Littera* firmam o propósito de ir além do desenvolvimento formal de pesquisas científicas. São realizadas atividades de formação acadêmico-científica, cujo resultado pode ser constatado em cursos de formação continuada para professores da

rede municipal; em cursos de especialização; em seminários, simpósios, e palestras, entre outros.

Diante do contexto sócio-histórico apresentado, em que o curso de Letras e o grupo *Littera* se inserem, é que apresentamos a segunda edição da obra *Língua e Ensino – contribuições à formação docente*, cuja reunião de artigos apresenta resultados de pesquisas dos componentes do grupo e de professores convidados. São 14 capítulos oriundos de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos e que contribuem para qualificar o ensino de português. Passamos à apresentação resumida dos capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Que professor de português queremos formar?”, faz uma reflexão sobre o ensino de português ao longo da história, diferenciando as práticas pedagógicas já utilizadas e enfatizando o trabalho com as práticas de linguagem. A pesquisa se dá em uma avaliação para professores admitidos em caráter temporário em que boa parte das questões não condiz com as teorias de ensino de línguas. A leitura desse texto far-nos-á entender que é preciso coerência entre aquilo que é a base da formação de professores, os conteúdos exigidos em sua admissão e o que de fato deve ser ensinado na escola de educação básica, evidenciando o necessário planejamento didático-pedagógico para a transposição no ensino.

Os capítulos seguintes, “(Futuros) professores de língua materna e suas reflexões sobre a leitura” e “Compreensão leitora e seu ensino em Língua Estrangeira a partir do poema Annabel Lee”, refletem sobre a prática de leitura nas aulas de português e inglês e chegam à mesma conclusão: o professor precisa entender que leitura é algo que se ensina, não uma atividade mecânica que se aprende naturalmente. As autoras se mostram preocupadas com o nível de proficiência de leitura dos alunos da educação básica e sugerem um trabalho com estratégias de leitura em suas aulas. Nas entrelinhas, demonstram especial interesse pela própria formação dos professores, já que ensinar a ler depende de formação específica para isso.

Na sequência, os capítulos quatro e cinco apresentam resultados de pesquisas realizadas no interior do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que, desde 2012, acontece entre a universidade e as escolas públicas de Criciúma. O programa procura aproximar as instituições de ensino superior das escolas públicas desde o início da formação dos acadêmicos das licenciaturas. Os capítulos “A prática de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa” e “A notícia no suporte telejornal: uma experiência de retextualização por meio da oralidade” abordam pesquisas ligadas à produção de textos e à oralidade, apontando para problemas de coerência e coesão em atividades de retextualização.

A partir de uma análise epilinguística, em que prevalece a reflexão sobre a língua em situações de uso e que se sobrepõe a atividades metalinguísticas, os capítulos seis e sete dão visibilidade a análises realizadas sobre tempo, aspecto e modalidade verbal. Os capítulos “Mecanismos de codificação de tempo, aspecto e modalidade em materiais didáticos de português língua materna e de português língua estrangeira” e “Passeando pelo futuro do presente – um estudo da teoria e prática” lançam um olhar sobre as atividades presentes em livros didáticos, destacando que o capítulo sete também observa outros materiais como a produção de estudantes da educação básica.

Os dois capítulos seguintes versam sobre estudos referentes à linguagem sob aspectos históricos e fenomenológicos. Intitulados “Norma e concepção linguística em Fernão de Oliveira (1536)” e “Linguagem a partir da fenomenologia: significar e ser significante”, neles os autores situam os fenômenos linguísticos sob aspectos distintos. O primeiro busca discutir as concepções de “norma” e “língua” na gramática de Fernão de Oliveira, enquanto o segundo visita as obras de Edmund Husserl e de Martin Heidegger a fim de discutir a concepção de linguagem num viés filosófico. Nos dois textos, vê-se a importância do conceito de “linguagem” no percurso da história.

O letramento, no capítulo “Os limites de um conceito: delineando letramento ante o conceito de alfabetização”, apresenta-se para os autores como um caminho que leva o ser humano à autonomia e ao desenvolvimento por meio do conhecimento. O texto ainda destaca a importância dos estudos acerca de alfabetização e letramento como forma de possibilitar a inclusão social.

Os dois capítulos seguintes discutem o “apagamento” da literatura na educação básica sob ângulos diferentes. O texto “O cânone escolar contemporâneo: o Enem e sua influência na seleção de obras e modos de ler da educação básica” critica os documentos oficiais do Ministério da Educação em torno do esvaziamento de questões ligadas à leitura literária, problematizando os exames vestibulares e a avaliação realizada com alunos do Ensino Médio (Enem) no que se refere ao delineamento de cânones contemporâneos e a modos de leitura que afetam a educação básica e o valor social atribuído à leitura literária na contemporaneidade. Já o texto “Os treze porquês: problemáticas e possibilidades no entorno do ensino de literatura na educação básica” busca entender, do ponto de vista teórico, por que se fala em “morte” da literatura.

O último capítulo, intitulado “*Hermenêutica* filosófica e educação: experiências de compreensão”, contrapõe-se a uma análise técnica da interpretação de textos e busca uma abertura à compreensão das coisas sob diferentes matizes da linguagem, considerando-se os preconceitos de quem se envolve no processo da compreensão. Essa percepção de texto e língua que se delineia nesse capítulo está, muitas vezes, na base que permite compreender as entrelinhas de discussões discursivas extremamente necessárias ao fazer pedagógico e não pode ser secundarizada. Busca ainda entender a filosofia como um espaço mais privilegiado para a interconexão do pensamento crítico e autonomia, processos decorrentes das experiências de compreensão.

Enquanto pesquisadores do grupo *Littera*, ao mesmo tempo que agradecemos, parabenizamos a todos os nossos pesquisadores por

socializarem os resultados de suas pesquisas conosco, ou melhor, com a comunidade acadêmica, contribuindo para a qualificação teórica de tantos docentes e acadêmicos que, certamente, serão leitores desta obra. O desiderato é o de que, na continuidade de nossa história, futuramente, seremos lembrados como profissionais que também contribuíram para a qualificação do ensino de português no Brasil.

Angela Cristina Di Palma Back
Carlos Arcângelo Schlickmann
Organizadores

REFERÊNCIAS

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPÍTULO 1

QUE PROFESSOR DE PORTUGUÊS QUEREMOS FORMAR?

(Uma análise das provas que contratam professores de português
para lecionar na educação básica)

*Larissa Martins Pedro
Carlos Arcângelo Schlickmann*

INTRODUÇÃO

O ensino de português no Brasil vem passando por uma série de mudanças desde que se efetivou como disciplina curricular, e, junto com a sua evolução, muitos são os teóricos que escrevem sobre a melhor metodologia para o ensino de português para pessoas que já o falam. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 e a Base Nacional Comum Curricular de 2018 apontam para caminhos diferentes daqueles de poucas décadas atrás, o que requer também um novo olhar das instituições de ensino que formam professores.

Um movimento recente das redes estadual e municipal de ensino são as avaliações para contratação de professores em regime de ACT¹, caracterizadas por uma série de questões que exigem do professor conhecimentos que, de certa forma, refletem em seu ensino. Apesar de essas questões exigirem o conhecimento diretamente do professor, e não aquilo que será de fato ensinado aos alunos, há uma grande relação

¹ A sigla ACT será utilizada para designar o processo de seleção de professores para Admissão em Caráter Temporário.

entre o que é exigido na avaliação e o que se espera que um professor de português ensine em suas aulas. Dessa forma, as questões induzem certo tipo de professor ao caracterizá-lo como apto para lecionar com base nos acertos que ele obteve e na pontuação que alcançou. Afinal, se é preciso saber o conteúdo das questões, supõe-se que eles serão depois repassados aos alunos.

Nesse sentido, buscamos avaliar uma prova de ACT aplicada em uma cidade do sul de Santa Catarina a fim de verificar se o conteúdo ali “cobrado” é legitimado pelos órgãos oficiais do Ministério da Educação, pelos currículos desenvolvidos na universidade, pelos teóricos da área de ensino de língua e, por que não, pelos livros didáticos utilizados na escola, os quais têm ganhado bastante qualidade desde que passaram a ser avaliados antes de serem escolhidos pelas escolas.

Nossa base de análise se dá a partir do entendimento de que o ensino de português deve partir de dois eixos básicos: o uso e a reflexão, tendo o texto como objeto de ensino a partir das práticas de leitura, escrita, oralidade, análise linguística e semiótica.

O ENSINO DO PORTUGUÊS

O português falado por todos os brasileiros, via de regra, e que está presente em todos os currículos da educação básica como uma disciplina obrigatória nem sempre se mostrou tão presente assim no território nacional. De acordo com Soares (2002), a disciplina “português” foi incluída tardiamente nas escolas e, ademais, a própria língua portuguesa não era a mais falada no Brasil colonial, que cedia lugar para a língua geral, enquanto nas escolas era o latim que prevalecia.

Após a Reforma de Estudos feita pelo Marquês de Pombal em meados do século XVIII, segundo Soares (2002), a língua portuguesa passa a ser obrigatória e a gramática do português introduzida nos currículos, ainda que como instrumento para o aprendizado do latim. É

somente com a desvalorização significativa do latim que a língua portuguesa passa a ser objeto de ensino. O grande número de gramáticas que surgiu na época só veio favorecer essa “libertação” do português, a qual se deu mais por fins políticos que necessariamente por necessidade de comunicação.

É perceptível, portanto, que as gramáticas desempenharam (e ainda o fazem) um papel considerável no ensino de língua portuguesa, ainda em concordância com a autora já citada. Ademais, colocada em primeiro degrau no ensino de língua durante muito tempo, esse protagonismo da gramática² e a sua eficácia no real aprendizado da língua vêm sendo questionados por uma série de teóricos da Linguística e apontados como um ensino que foge às reais necessidades de aprendizagem da língua, inclusive pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, documentos oficiais do Ministério da Educação. Outrossim, ainda sob o prisma de Soares (2002), em 1960, com a reivindicação do direito à educação, o número de alunos em sala de aula cresce rapidamente, já que até então as crianças de classe social menos favorecida não tinham acesso à escola. Por consequência, com a necessidade de mais professores nas escolas, os manuais didáticos passam a direcionar o protagonismo do ensino, dizendo ao professor o que e como ele deveria fazer.

[...] os manuais didáticos passam a incluir exercícios — de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele. (SOARES, 2002, p. 11).

² Entende-se, aqui, por ensino de gramática a prescrição de regras e a ênfase em classificações terminológicas que se dão a partir de palavras e frases, não tendo o texto como objeto de ensino.

Por certo, tais acontecimentos históricos ainda apresentam consequências na prática docente atual. O professor, outrora desvalorizado, ainda permanece num estado subalterno ao livro didático, deixando que sua aula perca um pouco da essência que deveria ter. Não obstante, muitos são os estudiosos que contestam a prática de ensino desvinculada do texto, sugerindo certas atividades mais eficientes e condizentes com os estudos da linguística.

Esta pesquisa, portanto, a partir desse perfil de professor preocupado em desenvolver as habilidades de oralidade, leitura e escrita dos alunos, tem o intuito de analisar as questões da prova de seleção de professores ACT, averiguando quais são os conhecimentos exigidos de um professor de português e qual a aula de língua ali induzida: se dizem respeito aos estudos realizados na universidade e pelos teóricos da área, ou se ainda remetem ao velho perfil de aula de português (focada na gramática e na memorização). É claro que essa prova não direcionará o trabalho do professor em sala, mas as questões aqui apresentadas, ao exigirem determinados conhecimentos, pelo menos insinuem que eles deveriam ser os conteúdos básicos de ensino, já que nem sempre são de caráter teórico, mas didático.

Destarte, antes que adentremos as teorias atuais para o ensino de português e a análise das provas, é fundamental que alguns conceitos de linguagem, ensino de língua e gramática, pré-requisitos para esta discussão, sejam discriminados, já que refletem totalmente na concepção da disciplina para o professor e na forma como ele ministrará suas aulas.

ALGUNS CONCEITOS

Três possíveis concepções de linguagem subsistem historicamente. A primeira delas “[...] vê a linguagem como expressão do pensamento” (TRAVAGLIA, 2002, p. 21), sendo que o ato de enunciação é um monólogo e apenas tradução de uma expressão consumada na

mente que se manifesta. Para essa concepção, a psicologia individual é o que rege o ato da fala e a linguagem, de caráter abstrato, faz-se de forma estável. Está presente até hoje no ensino de português, principalmente quando a metalinguagem é a base conteudista.

Uma outra forma de encarar tal assunto é, segundo o autor (2002, p. 22), dando enfoque à linguagem como um “instrumento de comunicação”, a língua sendo o meio para alcançar esse objetivo comunicacional: um conjunto de signos que se combinam e geram uma mensagem para o receptor. Esteve presente na escola principalmente na época da ditadura e evidenciou-se, inclusive, no nome da disciplina, que passou a ser Comunicação e Expressão.

A terceira concepção admite a linguagem como um processo de interação, no qual “[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2002, p. 23). Para tal ponto de vista, o diálogo é o que define a ideia de linguagem, a qual ocorrerá por meio de práticas de oralidade, leitura e escrita.

Além das concepções ditas anteriormente, os modelos de ensino de português também são fundamentais para o entendimento do que se propõe. É importante ressaltar que eles não são excludentes entre si, conforme Travaglia (2002), podendo ser aliados uns dos outros para alcançar os objetivos que o professor possui. Um deles é o prescritivo, que, como o próprio nome diz, prescreve as atividades linguísticas consideradas aceitáveis e condena as que não são (TRAVAGLIA, 2002), motivo pelo qual esse ensino busca alterar as habilidades linguísticas que o aluno já possui. O objetivo primeiro de ensinar a língua portuguesa, conforme esse tipo de ensino, é fazer com que o falante domine a norma-padrão da língua, bem como a variedade escrita (também padrão). A concepção de gramática adotada é, com efeito, a normativa, na qual a gramática “[...] é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar

‘adequadamente’” (TRAVAGLIA, 2002, p. 24). Nos termos da gramática normativa, tudo o que excede a variedade padrão da língua é considerado erro, de tal forma que surgem preconceitos para com outras variedades linguísticas – postura associada à primeira concepção de linguagem exposta acima.

Admite-se também o ensino descritivo, caracterizado por apresentar como a linguagem e determinada língua funcionam, de acordo com Travaglia (2002). Nesse ensino, as habilidades que o falante já possui não são condenadas. Por outro lado, o professor que o adota trabalha com essas habilidades sem fazer alterações, indicando como elas podem ser empregadas no uso efetivo da língua. Os objetivos propostos para o ensino descritivo são:

- a. Levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;
- b. Ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade. (TRAVAGLIA, 2002, p. 39).

Com efeito, a gramática adotada nesse ensino é a descritiva, sendo aquela em que “[...] se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical” (FRANCHI, 1991, p. 52-53 *apud* TRAVAGLIA, 2002, p. 27).

Outra concepção de ensino, chamada “produtiva”, tem por objetivo ensinar novas habilidades linguísticas (como a escrita, por exemplo), mas sem excluir as já existentes, sendo que o falante, segundo Travaglia (2002), precisa desenvolver a competência comunicativa, ou

seja, saber adequar a língua às diferentes situações de comunicação. É necessário, portanto, que o aluno seja exposto a uma variedade maior de situações de interação por meio da produção de enunciados com essas determinadas variações.

A gramática adotada por essa perspectiva, destarte, é a gramática internalizada, que, por sua vez, seria o conjunto de regras que o falante aprendeu e de fato usa. Nela não ocorre o erro linguístico, mas a inadequação de determinada variedade usada na situação de interação. Essa gramática, muito diferente da normativa, que apenas prescreve, considera as habilidades linguísticas do falante, admitindo que ele, por falar a língua portuguesa, já sabe o seu funcionamento, e o que precisa ser feito nas aulas de português é mais que isso.

O que queremos é que fique claro que o usuário de língua precisa saber (e sabe) muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa e que faz parte da gramática da língua muito mais do que aquilo de que a teoria linguística trata ao estudar os elementos da fonologia e da fonética, da morfologia e da sintaxe. O professor deverá perceber que a gramática da língua é constituída por bem mais do que isso para conseguir fazer um trabalho efetivamente pertinente e produtivo no ensino de língua materna. Importa, pois, registrar, reafirmar e destacar aqui que a gramática internalizada é a que constitui não só a competência gramatical do usuário, mas também sua competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa. (TRAVAGLIA, 2002, p. 30).

Percebe-se, então, que essa última perspectiva de ensino é mais abrangente e parece cumprir objetivos mais importantes e relevantes. Por isso, adotamos o viés interacionista para nos guiar nesta pesquisa,

lembrando, ainda, que esses tipos de ensino aqui relacionados não são necessariamente excludentes, ainda conforme o autor, e que o professor poderá combiná-los de modo a alcançar, com suas aulas, os objetivos propostos para um ensino de língua proveitoso.

A ANÁLISE

Os conceitos ditos anteriormente interferem completamente na prática do professor em sala de aula. Ao adotar determinada perspectiva e trabalhar com ela o ano todo (ou a vida toda), suas aulas podem ser prejudicadas irrevogavelmente. Além do mais, ao fazer dada escolha e fechar-se para novas possibilidades, virando dogmático e conservador de um ensino tradicionalista, corre o grande risco de perder momentos preciosos de aula que poderiam ser mais bem aproveitados. Isso se de fato há uma prática adotada a partir de uma respectiva teoria, já que ainda se vê muitos professores seguirem os métodos sugeridos pelo livro didático – e aí é o autor que dita a teoria – ou que apenas reproduzem aulas de seu tempo de aluno, já que sua formação não conseguiu dar conta de sua atuação.

Para Antunes (2003, p. 34),

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (O que é linguagem? O que é uma língua?), objetivos (Para que ensinamos? Com que finalidade?) e resultados (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.*

Dessa forma, o que se percebe é que, ainda que não se dê conta, o professor precisa lidar com essas escolhas antes mesmo de entrar nas classes e continuar fazendo-as constantemente durante sua carreira. Nesse sentido, é fundamental uma proposta de formação continuada a qual dê conta desse repensar proposto pela autora, que possibilite reavaliar e refazer, mudar concepções, garantir de fato um ensino que se dê a partir da interação entre os sujeitos envolvidos. Portanto, a perspectiva aqui admitida se baseia numa concepção interativa de língua, haja vista que

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41).

Antunes (2003) propõe, em seu livro *Aula de português*, alguns princípios relacionados às atividades de escrita, leitura, gramática e oralidade, afirmando que elas constituem a prática de sala de aula e supondo uma forma produtiva de com elas trabalhar. Sendo assim, a análise aqui realizada das questões propostas nas provas de ACT está relacionada com esses princípios e tem por objetivo observar se o ensino de língua ali previsto, baseado no que é exigido do professor, condiz com as práticas selecionadas, que partem do pressuposto de ensino interativo e produtivo de língua.

A ESCRITA

Dentro de uma sala de aula, vários são os detalhes que merecem ser valorizados pelo professor. Dentre eles, a escrita possui um papel essencial, visto ser por meio dela que o aluno consegue mostrar sua proficiência ante a língua, além de ser um exercício que acompanhará o indivíduo fora da aula de português, já que ele precisará saber usar a escrita da melhor forma para cada situação. Segundo Antunes (2003, p. 46),

O grande equívoco em torno do ensino de língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais.

O que se observa, conforme evidenciado no condicionamento histórico pelo qual a disciplina passou, é que a gramática ainda é o foco quando se trata do exercício da escrita, e isso não garante, de forma alguma, um bom desempenho, haja vista que “[...] elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos” (ANTUNES, 2003, p. 54).

Cinco questões na prova estão relacionadas a conceitos e a práticas de produção textual: três delas abordam sequências textuais³ e duas requerem conhecimentos de linguística textual (como os elementos de coesão). Essas duas, apesar de não privilegiarem o texto e apenas serem um preenchimento de lacuna, são pertinentes por serem assuntos

³ Usaremos a expressão “sequência textual” para designar o que alguns autores chamam de “tipo textual”, ou seja, as sequências de texto: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo etc...

inerentes à linguística textual como, por exemplo, o uso de conectivos, evidenciado na questão a seguir de número 24.

Exemplo 1:

“Joana gosta muito de se reunir com as amigas, _____, não gosta de baladas.”

Na segunda frase acima, no espaço deixado em branco, deve ser usado um conectivo (que é um elemento gramatical da coesão) que marque uma oposição, um contraste de ideias entre a primeira frase e a segunda. O único conectivo que expressa esta característica é:

- A) Além disso.
- B) Todavia.
- C) Outrossim.
- D) Bem como. (CRICIÚMA, 2016, n.p.).

Entende-se, dessa forma, que tanto o professor de português como o seu aluno, independentemente do nível de escolaridade, precisam fazer uso dos conectivos corretos na junção de orações. Por outro lado, as questões que exigem saberes sobre sequência textual são deveras problemáticas. Além de usarem nomenclaturas ultrapassadas, são perguntas incabíveis e feitas de maneira equivocada. Tomemos como exemplo a questão de número 19.

Exemplo 2:

O texto _____ caracteriza-se pela defesa de um argumento. Nele apresenta-se uma tese, em seguida o seu desenvolvimento ou argumentação e se opera um fecho, concluindo-o. Há nele o predomínio da linguagem denotativa, da objetividade. Tal texto é o:

- A) Lírico.
- B) Descritivo.
- C) Narrativo.
- D) Dissertativo. (CRICIÚMA, 2016, n.p.).

Como observado, a questão exige do professor o conhecimento das diferentes sequências possíveis na construção de um texto. Entretanto, o que se vê é uma confusão conceitual de sequências e a classificação de gêneros literários misturados. Como o gênero lírico não é uma sequência, ele está perdido na questão. Haveria outras possibilidades de sequência, como o expositivo e o injuntivo.

Associado a isso, há o fato de que a sequência dita “dissertativa”, que é a opção correta, deveria ser substituída por “argumentativo”, já que “dissertativo” é uma palavra que não tem aparato teórico. Essas sequências podem e devem ser ensinadas, mas não como textos em si, pois fazem parte da construção de um texto. Uma notícia, por exemplo, possui traços narrativos, descritivos etc., mas se chama notícia, não narração ou descrição. Um artigo de opinião é um texto com predomínio da sequência argumentativa, não dissertativa.

Todavia, o que é mais gritante nessa questão é o fato de que o futuro professor de português não precisa saber disso como algo a ser ensinado. Em outras palavras, tais informações acabam, de uma forma ou de outra, sendo do conhecimento do professor, porém não devem ser cobradas em uma prova cujo papel é avaliar a competência de futuros docentes prestes a entrar na sala de aula. É claro que há a necessidade de o professor distinguir as sequências textuais, conhecer os gêneros literários etc., mas as questões deveriam se referir a como se dá o processo de escrita na escola, a como se deve ensinar alguém a escrever, a que habilidades de escrita o aluno deve ser apresentado. Infelizmente, as questões não tratam do momento de interação aluno e escrita, apenas de memorização de classificações.

A LEITURA

De acordo com Antunes (2003, p. 66), “[...] a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” Dessa forma, o ato de ler não é apenas decodificar os signos, mas está intimamente relacionado com a interação entre leitor e texto, uma relação muito mais forte do que apenas ler um amontoado de palavras sem sentido e que coloca o leitor numa posição de produção de interpretações do conteúdo e da intenção do autor (Antunes, 2003). Portanto, o sujeito, quando lê, também produz.

É por esse motivo que as atividades de escrita e de leitura estão ligadas, e uma completa a outra. É importante ressaltar, sob o prisma da referida autora, que ler um texto implica um conhecimento prévio, não apenas da língua (pois textos vão muito além dos sinais gráficos), mas também do mundo e de outras questões exteriores ao texto propriamente dito.

Para Antunes (2003, p. 70), a “[...] leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”. Isso significa dizer, conforme Antunes (2003, p. 70), que a atividade de leitura pode significar “[...] ampliação dos repertórios de informação [...]”, oferecer uma “[...] experiência gratuita do prazer estético [...]” e permitir a inserção e a compreensão dos padrões de leitura e de como fazê-la.

Vê-se, dessa forma, que essa segunda prática é de extrema importância para a vida escolar do sujeito, mas, sobretudo, para além das portas da sala de aula, visto que é na prática do cotidiano que a proficiência na leitura, adquirida majoritariamente na escola, mostra-se necessária e útil. Seguiremos, portanto, para as questões que tratam de leitura na prova.

Parte-se do princípio de que o texto é a base principal para desenvolver atividades de leitura e interpretação, e, uma vez que presente, o conhecimento exigido deve estar irrevogavelmente ligado ao texto. Vê-se, na prova, quatro questões que podem estar relacionadas à leitura. Nas duas primeiras, o poema “O acendedor de lampiões”, de Jorge de Lima, inicia os questionamentos elencados da seguinte maneira:

Exemplo 3:

- I. Parodiar (3º verso da 1ª estrofe) significa o mesmo que copiar de forma exatamente igual, de modo fiel ao evento original em todos os sentidos.
- II. Na terceira estrofe, principalmente nos dois últimos versos, há uma espécie de crítica social de fundo “marxista”, pois tal como Marx, o poeta nos diz que o acendedor de Lampiões fornece um produto do seu trabalho que ele mesmo talvez não possa consumir.
- III. Um sinônimo para “infatigavelmente” (2º verso da 1ª estrofe) é “desocupadamente”.
- IV. Um sinônimo para “infatigavelmente” (2º verso da 1ª estrofe) é “incansavelmente”.
- V. As “Crenças, religiões, amor, felicidade”, a que o poeta se refere, seriam relacionadas, através de uma interpretação viável, a certas pessoas e doutrinas que instigam conceitos e ideologias, mas não possuem fidedignidade e coerência para incitar tais conceitos e ideias em outrem.
- VI. O Acendedor de Lampiões é, quanto à forma, um soneto, dividido em dois quartetos e dois tercetos.
- VII. Aparecem fortemente no poema aspectos biográficos relacionados a Jorge de Lima e há, por isso, marcante presença do eu empírico no poema. (CRICIÚMA, 2016, n.p.).

A partir disso, o comando da questão é eleger a opção em que as quatro alternativas verdadeiras estejam presentes. Percebe-se, observando a questão, que as afirmativas de número I, III, IV, VI e VII pouco têm a ver com o texto propriamente dito, exigem, por outro lado, conhecimentos referentes à semântica, à forma literária e ao autor. A alternativa II, por mais que possa se parecer com interpretação, relaciona o texto com a teoria marxista, mas pouco fala sobre o texto em si.

Por fim, a única afirmativa que traz aspectos de interpretação textual é a V, que exige do professor uma leitura mais atenciosa do poema. O que se pode concluir disso é que, entre sete afirmativas, apenas uma diz respeito ao sentido do texto, um número bastante pequeno haja vista a extensão da questão. Ademais, por ter uma série de questionamentos divergentes, há uma mistura confusa de áreas do conhecimento, que acaba por deixar o elemento principal – o texto – de lado, e uma questão em que ele poderia ser muito bem trabalhado torna-se “fraca”.

É preciso esclarecer aqui que, embora os conhecimentos ali questionados sejam de fato pertinentes e que o professor de português deva saber disso, o entendimento do texto, que vem sendo frisado há muito pelos teóricos da área, é pouco questionado e, mais que isso, assuntos referentes ao ensino de leitura não são mencionados uma vez sequer.

A questão de número 2 traz um questionamento referente ao poema da primeira questão, mas ela, mais uma vez, não aborda a interpretação textual, apenas indaga sobre o estudo do léxico, trabalhando com os sinônimos.

Exemplo 4:

Ainda no poema de Jorge de Lima, no primeiro verso da terceira estrofe, aparece o termo “atroz”. Um sinônimo para esta palavra é:

- A) cruel.
- B) distante.
- C) deliciosa.
- D) pecaminosa. (CRICIÚMA, 2016, n.p.).

Com base nisso, percebe-se, também, que embora todas as questões tenham o mesmo valor, a primeira (exemplo 3) aponta sete afirmativas distintas, abordando inclusive duas sobre sinônimos, enquanto na segunda, em que toda uma questão diz respeito apenas a um sinônimo, o nível de dificuldade é muito menor.

A terceira questão vinculada às atividades de leitura não possui texto, sendo apenas uma relação entre características de um gênero e seu respectivo nome, não abordando, desse modo, aspectos textuais e interpretativos. A quarta questão que trabalha com a interpretação textual (de número 18) não diverge muito da primeira. Após a leitura de um texto de José Simão, o professor tem que escolher a opção na qual as três afirmações verdadeiras sejam evidenciadas:

Exemplo 5:

Sobre o texto de José Simão, o popular colunista da Folha de S. Paulo, pode-se postular que:

- I. É um texto humorístico, caracterizado pela piada e pelo deboche.
- II. A referência inicial à bomba (“Buemba!” “Buemba!”) possui nítida relação com o atentado de 11 de setembro em New York, bem como o terrorismo islâmico em geral.
- III. José Simão considera o salário-mínimo para o ano de 2000, vinculado pelo governo FHC, como pífio, ridículo.
- IV. “Fiz o mínimo possível...” há nesta expressão o emprego de um pleonasma.

V. “Fiz o mínimo possível...” há aqui a utilização de uma ambiguidade de significação. (CRICIÚMA, 2016, n.p.).

Nota-se que as três primeiras afirmações exigem, de certa forma, um exercício de interpretação textual, ainda que debilitado. As outras duas afirmativas tratam de fatores metalinguísticos, deixando o texto (que deveria ser o elemento central de toda a questão) mais uma vez de lado, sem indagar sobre o ensino real de leitura e outros pontos inerentes a isso.

O que é preciso ter em mente é que, não obstante uma série de estudos de teóricos capacitados aponte para a preferência em empregar o texto como núcleo de uma aula produtiva de língua portuguesa, questões desse nível (em pouquíssima quantidade e qualidade) ainda são exigidas dos futuros professores. Tudo isso leva a crer numa obsolescência da prova em relação aos estudos realizados até então e numa espécie de ignorância quanto ao que seria ideal, de acordo com a maioria dos teóricos. Basicamente, se esses aspectos não são cobrados do professor, é como se não fossem suficientemente relevantes.

A GRAMÁTICA

Várias são as discussões feitas a partir do termo “gramática”, bastante controverso e muito mais profundo do que alguns imaginam. Sob o prisma de Antunes (2003, p. 85), “[...] não existe língua sem gramática”. Desse modo, o falante de uma determinada língua fala conforme as regras que a regem, sejam elas morfológicas, fonológicas, sintáticas ou semânticas. Isso significa dizer, então, que independentemente da variação utilizada, um falante de português, por exemplo, falará conforme a gramática do português, seguindo padrões gerais que, via de regra, estão sempre presentes.

Assim sendo, ainda segundo a autora, há certos equívocos no que concerne à definição do conceito de *regras de gramática*. Alguns professores costumam pensar que saber identificar adjuntos e complementos numa frase é um ensino de regras de uso da língua (que, pareça ou não, os alunos já sabem usar), mas esses detalhes “[...] são apenas questões metalinguísticas de definição e classificação das unidades da língua” (ANTUNES, 2003, p. 87) e não são mais que nomear os elementos da língua, rotulá-los; nada garante que contribuirão, de alguma forma, para o uso proficiente dos mais variados recursos linguísticos.

Por outro lado, as regras de gramática dizem respeito às

[...] orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação. (ANTUNES, 2003, p. 86).

O que indica que, sim, gramática deve ser ensinada na sala de aula, até porque, ainda segundo Antunes (2003, p. 88), é impossível falar ou escrever sem gramática, e a questão central da aula de português deve ser a de “[...] como ensinar tais regularidades”.

Há quatro questões da prova analisada que podem ser vinculadas ao termo gramática ou ao escopo metalinguístico, conceito a que, erroneamente, muitos professores vêm associando a gramática. A primeira delas, de número 3, diz o seguinte:

Exemplo 6:

Aponte a frase em que o uso do hífen não ocorre de modo correto segundo as regras do Novo Acordo Ortográfico.

- A) Não sei se aquela era uma pousada ou um mini-hotel.
- B) Mário não gosta da figura de Che Guevara, pois se diz antirrevolucionário.
- C) Valquíria considerava antigamente Joana como sua arqui-inimiga.
- D) Há países em que o vice-presidente auxilia na articulação de golpes, visando tomar o poder. (CRICIÚMA, 2016, n.p.).

O que é perceptível nessa questão, que está relacionada com ortografia e não necessariamente com as regras gramaticais, é que ela trabalha com frases descontextualizadas e pede ao professor a resolução de um problema que algo como um simples dicionário resolveria. O que se quer dizer aqui é que o conteúdo exigido pela questão não demanda uma faculdade de letras; na verdade, mesmo com a graduação na área, não é obrigação do professor ter tal conhecimento, haja vista que, como anteriormente dito, uma pesquisa rápida pode sanar possíveis dúvidas. O ponto-chave da discussão reside no fato de que aspectos de memorização de regras ortográficas não deveriam ocupar lugar numa prova importante de seleção de professores, bem como não devem ocupar tempo em sala de aula, a menos que o professor perceba esse tipo de problema no texto de seu aluno, exercício esse que não é questionado na prova em questão, ou seja, não querem saber do futuro professor como ele abordaria essas questões ortográficas e gramaticais com sua turma.

A segunda questão de domínios gramaticais acontece nos mesmos moldes da primeira, já que solicita ao professor conhecimentos de ordem da taxionomia, em que ele deve classificar os verbos em relação à conjugação, identificando o nome do verbo que possui formas duplas (abundante). Esse tipo de informação, da mesma forma que na questão anterior, apenas exige conhecimento de uma regra que pode ser facilmente identificada numa gramática. Ademais, esse tipo de questionamento não diz respeito à gramática da língua portuguesa, nos termos

propostos por Antunes e por diversos outros teóricos da área, mas sim aos nomes dados aos verbos; ou seja, saber qual a nomenclatura dada a determinado verbo não significa saber usá-lo. Não é, portanto, gramática propriamente dita, mas sim algo remotamente ligado a ela, e é tão somente o que consta na prova.

As outras duas questões relacionadas à gramática também são de ordem da taxionomia, em que uma pede o nome dado a um agrupamento de palavras em um texto (a resposta é semântica textual) e a outra “[...] a parte da Linguística que trabalha para tornar mais elegante e expressiva a escrita” (CRICIÚMA, 2016, n.p.), tendo como resposta a estilística. Como é possível observar, os conhecimentos cobrados do professor são superficiais e não ultrapassam níveis mais complexos de entendimento, uma vez que trabalham com nomenclatura e metalinguagem mais do que deveriam.

Isso posto, pode-se inferir que o trabalho com a gramática está bem longe dos propostos pela autora que nos embasa. De um lado, defende-se que tais atividades devem partir do texto, que a gramática não existe por si só, que nomenclatura e taxionomia não são regras de uso da língua, que saber rotular as unidades linguísticas não garante o seu bom uso etc. De outro, totalmente contraditório, há o emprego de questões que preconizam um uso errôneo da gramática, mesmo que direcionadas para o técnico da língua (entende-se que o professor, mesmo que saiba como classificar as unidades da língua, precisa saber muito mais que isso). Tudo isso indica que algo está errado e precisa ser revisto.

A ORALIDADE

A oralidade, conforme Antunes (2003), segue os mesmos princípios interativos da escrita e da leitura, definida por práticas discursivas que precisam, todo o tempo, manter um vínculo com os interlocutores, sob o risco de serem esvaziadas de sentido. A autora defende, também,

que não obstante a escrita e a oralidade terem suas particularidades, as duas compartilham a mesma essência, ou seja, a interação verbal, expressas ambas por diversos gêneros discursivos correspondentes. Desse modo, não há como dizer que há, na fala, um lugar para o descuido e para a espontaneidade e, na escrita, um lugar em que há uniformidade e formalidade, sem erros.

Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, “cuidadas” em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes em seus contextos de uso. (ANTUNES, 2003, p. 100).

Uma visão errônea dos domínios da escrita e da oralidade pode implicar, principalmente, exclusão do trabalho com a oralidade na sala de aula. Isso acontece porque os professores interpretam que, pelo fato de os alunos já praticarem a oralidade entre si e fora da escola, ela não precisa ser trabalhada na escola. Ensinam, desse modo, a escrita em detrimento da oralidade, vendo esta como informal e aquela como formal e digna de ser lecionada; no entanto, esquecem, ou ignoram, que os gêneros orais, além de englobarem os contextos mais formais de comunicação, são muito importantes para o aperfeiçoamento linguístico de seus alunos.

Esse afastamento da oralidade da esfera escolar pode ser percebido na prova analisada. Não há nenhuma questão que trate especificamente de gêneros orais. Há, conquanto, um questionamento que pode estabelecer vínculos com a oralidade:

MANIFESTO: “s.m. Texto, geralmente de caráter político ou artístico, que se dirige à opinião pública para expor um conceito ideológico ou um programa.” (RAMOS, Rogério de Araújo. Dicionário

didático da língua portuguesa. 2ª edição. São Paulo: SM, 2011, p. 533).

A definição da palavra “manifesto” refere-se àque-la função da linguagem que reflete sobre o próprio código. Para tal função damos o nome de:

- A) Fática.
- B) Metalinguística.
- C) Referencial.
- D) Apelativa ou conativa. (CRICIÚMA, 2016, n.p.).

Vários são os problemas dessa questão. Primeiramente, como viemos frisando até então, trata-se de mais uma questão que envolve aspectos classificatórios, permanecendo em um nível mais superficial de abordagem. No entanto, o principal *deficit* dessa questão é o fato de trabalhar com conceitos de “função da linguagem”, um conteúdo que fora aplicado na época da ditadura. Nesse período, a disciplina era chamada “Comunicação e Expressão”, e a linguagem, agora vista em seu aspecto interacionista, naquele período, era tida com função comunicativa.

Esses conteúdos, além de serem resquícios de uma visão obsoleta da linguagem, de nada servem para o aluno, pois não acrescentam nada que os ajude a usar a linguagem produtivamente. Portanto, tais assuntos, justamente pelo fato de não deverem mais ser ensinados, não poderiam estar nesse tipo de prova. Vê-se, então, que o trabalho com a oralidade é basicamente nulo, e que ela, quando aparece, é no formato da questão analisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda nos encontramos muito longe de uma prática pedagógica perfeita. Tudo aquilo que pensadores da educação e da linguagem etc. vêm questionando, problematizando e buscando soluções continua

em pauta há anos e tende a continuar. Aos poucos, os profissionais que já atuam nas escolas, os recém-formados, os professores de graduação, os líderes em nível governamental e os teóricos começam a falar a mesma língua – com esperança o português –, e é fato que já conseguimos (alguns) avanços no ensino de língua e na educação de modo geral.

Ademais, em documentos oficiais, os conceitos e o tratamento da língua portuguesa postulado pelos teóricos começam a entrar em voga e a serem de conhecimento mais amplo dos professores. Projetos de iniciação à docência – PIBID, residência pedagógica e outros – também contribuem para a chegada nas escolas do conhecimento que se produz na academia. Assim, apesar de provas para a seleção de professores, como a analisada neste trabalho, e de novos projetos de lei etc. estarem totalmente desvinculados daquilo que viemos batendo na tecla até então, muito já se andou, e muito há de se andar. É por isso que esta pesquisa de iniciação científica e tantas outras são muito importantes, tanto para os acadêmicos quanto para a educação no Brasil, pois que nos colocam como questionadores do que está posto e fazem reverberar mais alto as concepções teóricas e o ensino de língua que se preconiza.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CRICIÚMA. *Concurso Público*. Caderno de Prova. 2016.

SOARES, M. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPÍTULO 2

(FUTUROS) PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA E SUAS REFLEXÕES SOBRE A LEITURA

Juliana Regiani Pereira

Luciane Baretta

INTRODUÇÃO: COMPREENDENDO A LEITURA E SEU UNIVERSO

A leitura está para a escrita, assim como a escuta está para a fala (SCLIAR-CABRAL, 1986; DEHAENE, 2012; SOUZA; COSTA GARCIA, 2012, FLÔRES, 2008; COLOMER; CAMPS, 2002; SMITH, 1989). Diferentemente da fala, que ocorre quase que instantaneamente desde que haja alguma forma de estímulo linguístico, a leitura é um processo que se inicia no momento da decodificação das letras durante o aprendizado do princípio alfabético (MORAIS, 2013). Mas isso não ocorre espontaneamente (MORAIS, 2014), tendo, portanto, que ser ensinado, delegando à escola a tarefa de ensinar a leitura de forma ampla para que o aluno aprenda não apenas a decodificar os sinais gráficos, mas logre compreender e interpretar um texto e suas várias possibilidades de sentido.

Por ser a leitura um processo que vai além da decodificação, o seu ensino vem sendo questionado e estudado por pesquisadores de diferentes áreas, tais como a psicologia, psicologia cognitiva, psicolinguística, linguística, linguística aplicada, entre outras, em busca de alternativas para que o ensino dessa habilidade seja mais eficaz ao longo da Educação Básica. Resultados de estudos experimentais revelam que em-

VOLTAR AO SUMÁRIO

bora os estudantes frequentem a escola por vários anos, uma boa parte deles, ao concluir o Ensino Médio, consegue apenas decifrar a escrita e possui muitas dificuldades de compreensão (FLÔRES, 2008; INEP, 2019), principalmente quando os textos são longos, apresentam elaboração linguística e não fazem parte do cotidiano do estudante-leitor.

No Brasil, existem diferentes provas que avaliam o sistema educacional, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), dentre outros, que revelam o quadro da leitura no País.

De acordo com os resultados do SAEB, realizado bianualmente por amostragem de alunos e que tem como intuito verificar e comparar os conhecimentos e as habilidades dos estudantes para avaliar a qualidade do ensino nas escolas públicas em todo o território nacional (INEP, 2019), “[...] a maioria dos estudantes brasileiros não consegue localizar informações explícitas em artigos de opinião ou em resumos” (FAJARDO; FOREQUE, 2018, n.p.). Classificados em níveis de proficiência que estão organizados numa escala de 0 a 9 (níveis de 0 a 3, classificados como insuficientes; de 4 a 6, básicos; e a partir de 7, adequados), 70,88% dos concluintes do Ensino Médio tiveram seu desempenho categorizado como insuficiente em português, sendo que desses, 23,9% estão no nível zero; e apenas 1,64% dos estudantes avaliados estão no nível considerado adequado pelo Ministério da Educação.

Esses dados estão em consonância com resultados da pesquisa do INAF 2018, que revela que apenas 12% dos cidadãos na faixa etária entre 15 e 64 anos demonstraram ter o nível “proficiente” em leitura, o qual é o nível mais elevado da escala e esperado para uma participação mais plena dos cidadãos na sociedade. Trata-se de uma porcentagem bastante baixa, levando-se em consideração que, em tese, a maioria das pessoas que participou da pesquisa já passou por boa parte ou toda a fase escolar, incluindo o nível universitário.

Ao analisar os níveis de alfabetismo populacional no Brasil (analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente, de acor-

do com a escala do INAF), de cada quatro trabalhadores, um pode ser classificado como analfabeto funcional. A pesquisa aponta, ainda, que, entre os participantes considerados analfabetos, somente 46% estavam empregados no momento da coleta dos dados, ao passo que 71% dos participantes considerados proficientes estavam trabalhando. É visível, portanto, que os analfabetos possuem mais dificuldade para se incluir no mercado de trabalho. Essa informação corrobora as afirmações de diversos pesquisadores (MORAIS, 2014; SOUZA; COSTA GARCIA, 2012; ROJO, 2011; FLÔRES, 2008, dentre outros), os quais afirmam que dominar a leitura, ou seja, ser proficiente é de suma importância para que alguém possa exercer sua cidadania plenamente.

Os dados brevemente reportados nos parágrafos anteriores demonstram, claramente, que o Brasil ainda precisa avançar bastante em relação ao ensino e às práticas de leitura. Conforme mencionado pelo INAF (relatórios de 2016 e 2018), são necessárias muitas habilidades para que um leitor seja considerado proficiente e apenas uma parcela muito pequena da população brasileira possui nível intermediário (25%) e proficiente (12%) em leitura, o que permite inferir que o seu ensino precisa de mais atenção em todas as fases escolares, assim como no ensino superior.

A necessidade de melhorias no ensino de leitura é urgente e fundamental, pois de acordo com os dados do INAF, 22% dos participantes se encontram no nível rudimentar de leitura, ou seja, apesar de conseguirem ler e escrever números usuais, realizar operações simples, como, por exemplo, fazer pequenos pagamentos em dinheiro ou efetuar medição de espaços físicos com fita métrica, ainda estão no grupo dos analfabetos funcionais. Vale lembrar que, segundo Flôres (2008), a língua escrita faz parte do cotidiano social e cultural das sociedades modernas, sendo a leitura necessária para a atuação dos indivíduos em sociedade.

Com relação ao desempenho de um cidadão no meio social, os dados do Saeb e do INAF indicam que não basta um indivíduo saber ler e escrever, já que ele pode ser considerado um analfabeto funcional

caso consiga apenas reconhecer letras e números ou somente seja capaz de compreender textos superficialmente e realizar operações matemáticas simples. Por ser a leitura um processo cultural e social, ela faz parte de todos os contextos nos quais um indivíduo está inserido e, por essa razão, ao se ensinar leitura, não se pode deixar de lado o conceito de letramento.

O termo “letramento” é uma tradução do termo em inglês *literacy*, que ingressou no Brasil nos anos 80 do século XX por meio de estudos da pesquisadora Mary Kato. Pode-se entender que letramento está relacionado com práticas sociais de linguagem, as quais envolvem a leitura e a escrita. Após anos de estudo por diversos pesquisadores a respeito do tema, já se sabe que não há somente um tipo de letramento, mas que existem inúmeras formas de letramento em que os indivíduos estão inseridos (VÓVIO; KLEIMAN, 2013; ROJO, 2011; SOARES, 2004; BAGNO; GAGNÉ; STUBBS, 2002; entre outros). Por haver vários tipos de letramento com os quais os indivíduos convivem na sociedade, uma pessoa pode ser letrada em determinado evento de letramento, todavia, não possuir habilidades em outro evento (SILVA; ARAÚJO, 2012). Ser letrado atualmente

[...] implica, a um só tempo, compreender o ambiente circundante por meio da linguagem – pois o *habitat* humano é por ela construído, ao mesmo tempo em que o homem a constitui – e, além disso, expandir o próprio conceito de linguagem que passou a incluir a linguagem verbal e não verbal, trocas linguísticas interculturais múltiplas e uso de meios mais rápidos de intercâmbio intersubjetivo. (FLÔRES, 2008, p. 40).

Morais (2014) utiliza como adaptação do termo *literacy* a palavra “literacia”, que o autor considera mais apropriada que letramento, embora no Brasil seja mais difundido o termo letramento. Por essa

razão, considera-se, neste capítulo, o termo “literacia” como sinônimo de letramento. De acordo com Moraes (2014, p. 13), literacia não é equivalente a alfabetismo e ela pode existir em quatro aspectos distintos que são: “[...] a pragmática, com fins utilitários; a de divertimento; a de conhecimento, que inclui a científica; e a estética, que compreende a literária”.

Por se entender que letramento possui tipos diferentes de existência, torna-se plausível concluir que não é possível afirmar que determinado indivíduo é iletrado, já que ele faz parte de vários contextos e pode dominar mais de um tipo de letramento, ainda que seja analfabeto. Ser letrado não é o mesmo que ser alfabetizado e vice-versa. Por exemplo, uma pessoa que está ingressando no ambiente escolar é, inicialmente e geralmente, um analfabeto, porquanto ainda não decifra (com plenitude) o alfabeto. Porém não é possível denominá-lo iletrado, visto que possui uma bagagem de vida e também de práticas de letramento, mesmo que não escolar como, por exemplo, o domínio de jogos de videogame, e o professor não pode desprezar isso ao ensiná-lo a ler e a escrever. Uma evidente distinção entre alfabetização e letramento se dá pelo fato de que enquanto a alfabetização acontece de maneira temporária, visto que é finalizada no momento em que uma pessoa domina a decifração gráfica, o letramento consiste em um processo constante, dinâmico, permanente e progressivo (PADILLA; LOPEZ; DOUGLAS, 2014; CARLINO, 2013; PINHEIRO; ARAÚJO, 2012; ROJO, 2011; FLÔRES, 2008).

Dependendo do contexto, podem surgir novos tipos de letramento. Um exemplo disso é que, com o surgimento da *Internet* e seus recursos, tais como redes sociais, *sites*, *blogs*, *e-mail*, dentre outros, existem pessoas que dominam o letramento escolar, porém possuem dificuldades em relação ao letramento tecnológico, da mesma forma que um professor pode se deparar com um aluno que domine o letramento tecnológico, mas que tenha dificuldades em se inserir no letramento escolar (SILVA; ARAÚJO, 2012). Apesar de alfabetização e letramento

não serem conceitos sinônimos, Morais (2014) afirma que dificilmente a condição de ser alfabetizado não esteja relacionada com a de ser letrado. Percebe-se, portanto, que o letramento e a leitura estão fundamentalmente interligados no processo de ensino e formação leitora e que isso não pode ser desconsiderado ao se ensinar a leitura. De acordo com Finger-Kratochvil (2009), a relação de letramento e leitura precisa ser considerada pelos professores em suas práticas de ensino.

Sendo assim, o ensino da leitura, muito além da alfabetização, é de suma importância (REGIANI PEREIRA, 2019; FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017; ANGELO; MENEGASSI, 2016; SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016; FINGER-KRATOCHVIL; BARETTA, 2015; GUIMARÃES; RIBAS, 2015; MORAIS, 2014; BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2012; SOUZA; COSTA GARCIA, 2012; FLÔRES, 2008; MARIA, 2002; BRESSON, 2001; e outros). Considerando a relevância de se ensinar a leitura a fim de que os alunos realmente alcancem um nível pleno de compreensão e tornem-se leitores proficientes, capazes de ser críticos (FINGER-KRATOCHVIL, 2009) e de automonitorar suas leituras, entender seus objetivos e alcançá-los, é imprescindível que os professores dominem o uso de estratégias de leitura e ensinem seus alunos a respeito delas.

De acordo com Baretta, Finger-Kratochvil e Silveira (2012), Souza *et al.* (2010), Dymock (2005), Solé (1998), Baretta (1998) e outros pesquisadores desse tema, estratégias de leitura funcionam como ferramentas utilizadas pelo leitor com a finalidade de auxiliá-lo na aquisição, no armazenamento, na recuperação e no uso de informações enquanto realiza uma leitura. São, portanto, ações que ajudam o leitor na compreensão textual.

Nesse sentido, o papel do docente de leitura é fundamental, e é necessário, também, que ele saiba utilizar as estratégias para que possa ensiná-las de forma segura e eficiente. Ademais, é preciso que o aluno-leitor tenha consciência da importância do domínio das estratégias, bem como seja capaz de escolher quais e quando usar de acordo

com seus objetivos de leitura (BACK; JESUS; SCHLICKMANN, 2016; MORAIS, 2014; BRAGA; SILVESTRE, 2002; COSTA, 2002; SOLÉ, 1998; FINGER-KRATOCHVIL, 2009).

Diante da breve apresentação do preocupante quadro de leitura no Brasil, das discussões acerca da habilidade de leitura e da relevância de seu ensino em todas as fases escolares, configurou-se a pesquisa em nível de Mestrado da primeira autora, orientada pela segunda. O objetivo principal da pesquisa foi fazer um levantamento acerca da percepção dos acadêmicos de Letras Português de uma instituição pública, (futuros) professores de língua materna, sobre a habilidade de leitura e o seu ensino na escola. A partir desse objetivo central, apresentamos, neste capítulo, um recorte da pesquisa, que enfoca a exposição e a discussão de dados relativos ao conhecimento teórico (diferença entre alfabetização e letramento; estratégias de leitura) e prático sobre o ensino de leitura, seguidos de algumas reflexões sobre o quadro da leitura no contexto escolar e universitário e suas inter-relações.

METODOLOGIA

A fim de atingir os objetivos de investigação, realizou-se uma pesquisa *survey*, que, de acordo com Freitas, Oliveira, Saccol e Moscarola (2000), é a aquisição de informações ou dados a respeito de opiniões, características ou ações de um grupo de pessoas que representa uma população-alvo e não uma população no seu todo, e, normalmente, o instrumento de pesquisa utilizado é o questionário. A pesquisa foi realizada com acadêmicos de 1º e 4º ano de Letras Português, dos turnos matutino e noturno, de uma universidade pública do Paraná, no ano de 2018. Para coletar os dados, utilizou-se um questionário com 45 perguntas, dos tipos múltipla escolha (21), semiabertas (18) e dissertativas (6).

O questionário foi aplicado a 52 alunos (38 do gênero feminino, 13 do gênero masculino e um participante do gênero não binário),

de 18 a 44 anos de idade, integrantes de duas turmas de 1º ano (36 participantes) e duas turmas de 4º ano (16 participantes) de Letras Português. A realização da pesquisa com acadêmicos que estão na fase inicial e final do curso teve como objetivo estabelecer um comparativo entre as respostas de (futuros) professores de língua materna iniciantes em seus estudos e aqueles que já estavam concluindo a graduação no momento da coleta de dados. O projeto de pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COMEP), sob número de protocolo de autorização 2.645.345. A pesquisa ocorreu durante o horário regular das aulas cedidas pelos professores que aceitaram contribuir para a investigação e compreendeu o período equivalente a duas aulas geminadas, aproximadamente uma hora e 40 minutos. Os acadêmicos menores de 18 anos e/ou aqueles que não quiseram participar da coleta foram liberados.

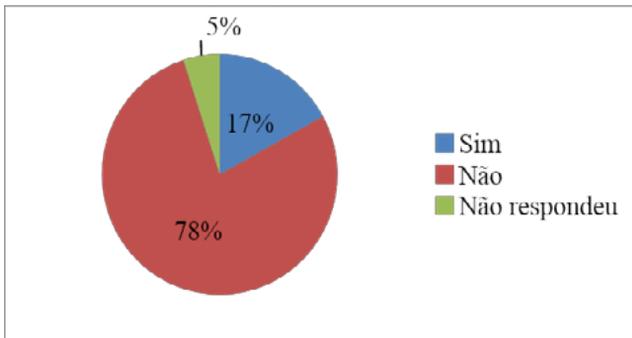
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, são abordados os dados acerca das questões do questionário, que tratavam de temas relacionados com a leitura e seu ensino. Concernente a essa temática, apresentar-se-ão resultados relativos a três questões dicotômicas – sim/não: a primeira, que buscou saber se os participantes consideravam haver diferença ou não entre alfabetização e letramento; a segunda, que tinha como objetivo verificar se os acadêmicos possuíam conhecimento sobre estratégias de leitura, e a terceira que visava saber se os participantes receberam algum tipo de instrução de como trabalhar a leitura em suas práticas docentes.

Com relação à primeira questão, conforme demonstra o Gráfico 1, a seguir, dos alunos de 1º ano, 17% (n=6) consideraram que, **sim, existe** diferença entre alfabetização e letramento; já para 78% (n=28) **não** existe diferença entre os conceitos; e 5% (n=2) não responderam a essa questão, possivelmente porque não tinham certeza da resposta ou talvez porque não sabiam se há ou não distinção entre

letramento e alfabetização. Há, ainda, a possibilidade de esses 5% estarem com pressa de terminar de responder para serem liberados ou, então, de já estarem cansados, visto que era uma das últimas perguntas do questionário, o qual continha 45 questões.

Gráfico 1 – Se há ou não diferença entre alfabetização e letramento (participantes de 1ºano)



Fonte: Dados da pesquisa.

Não se apresenta o gráfico de respostas dos alunos de 4º ano porque, dentre eles, 100% responderam que alfabetização e letramento **não são a mesma coisa**, informação considerada bastante satisfatória em relação às expectativas das pesquisadoras referentes a esse tópico, haja vista que os alunos de 4º. ano estão em fase final do curso de Letras Português e precisam ter conceitos como esse bem fortalecidos para suas práticas docentes. De maneira geral, considera-se que as respostas verificadas são animadoras, uma vez que todos os alunos concluintes demonstraram saber de forma clara que **há sim** diferença entre o conceito de alfabetização e o de letramento. Todavia, pode-se perceber uma fragilidade em relação às respostas dos alunos iniciantes, visto que eles demonstraram, em sua maioria, dificuldades para perceber a diferença entre leitura e letramento, já que provavelmente não possuíam esse conhecimento oriundo de sua trajetória escolar. Apesar disso, os dados

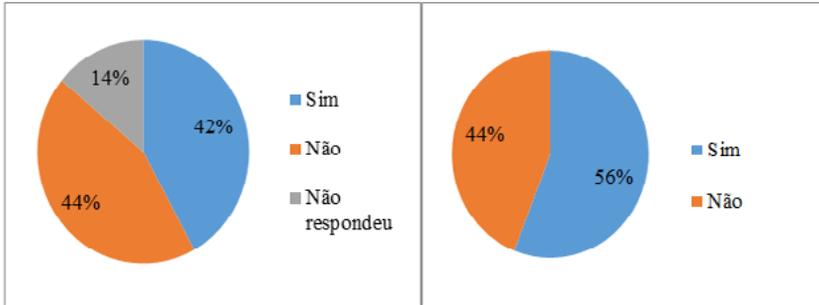
mostraram que as dúvidas existentes a respeito desse tema, dentre os participantes de 1º ano, aparentemente são sanadas no decorrer do curso, já que nenhum dos participantes de 4º ano demonstrou ter dúvidas quanto haver diferença entre os conceitos de letramento e alfabetização. Esse resultado também era esperado pelas pesquisadoras, ou seja, que houvesse avanços positivos entre os alunos concluintes em comparação com os iniciantes.

Logo, o resultado da questão acima verificada é positivo, pois letramento e alfabetização são assuntos intrinsecamente ligados ao processo de leitura e seu ensino, conforme apresentado na primeira seção deste capítulo. Por essa razão, é de suma importância que (futuros) professores de língua materna dominem esses conceitos para que haja uma eficaz prática docente de leitura. Além disso, os docentes precisam ter clareza de que o conceito de letramento está, na realidade, vinculado a inúmeros eventos de letramento nos quais uma pessoa está inserida, como, por exemplo, letramento acadêmico, letramento escolar, utilização de um caixa eletrônico, uso de um ônibus, dentre outros (PADILLA; LOPEZ; DOUGLAS, 2014; CARLINO, 2013; SILVA; ARAÚJO, 2012; ROJO, 2011; PINHEIRO; ARAÚJO, 2012; SOARES, 2004), conforme mencionado anteriormente.

De acordo com as respostas dos participantes sobre a diferença entre alfabetização e letramento, pode-se inferir que eles entendem que uma pessoa letrada não necessariamente é alfabetizada e vice-versa, apesar de que esses conceitos dificilmente não estão relacionados (MORAIS, 2014). O letramento configura um aparato de práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura, as quais, apesar de não serem a mesma coisa que a alfabetização, fazem parte do processo de ensino de leitura, assim como englobam o processo de compreensão textual. Nota-se, portanto, a necessidade e a importância de que (futuros) professores de língua materna tenham todo esse conhecimento bem definido para utilizá-lo em suas práticas docentes de leitura.

Ainda com relação à relevância do papel do professor no processo de ensino de leitura, entende-se também como fundamental que ele tenha sólidos conhecimentos a respeito de estratégias de leitura, que são importantes ferramentas para o sucesso do processo de leitura. Por essa razão, uma das questões da pesquisa teve como intenção saber se os acadêmicos (futuros) professores de língua materna conheciam alguma estratégia de leitura. A seguir, apresentam-se os Gráficos 2 e 3, que mostram os resultados desse questionamento.

Gráficos 2 e 3 – Conhecimento sobre estratégias de leitura (participantes de 1º ano e 4º ano, respectivamente)



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os gráficos acima, observa-se que dentre os alunos de 1º ano, 14% (n=5) não responderam à questão, talvez porque não possuíam conhecimento sobre estratégias de leitura ou, ainda, porque já estavam cansados ou com pressa de terminar para serem liberados, visto que se tratava da antepenúltima pergunta do questionário. Já dentre os iniciantes que responderam, 42% (n=15) afirmaram que **conhecem** alguma estratégia de leitura e 44% (n=16) disseram que **não conhecem**.

Entre os participantes de 4º ano, todos responderam a essa questão, sendo que 56% (n=9) disseram que **sim**, conhecem alguma estratégia de leitura, e 44% (n=7) disseram que **não**. Ainda que a maio-

ria dos alunos de 1º ano (44%) tenha afirmado **não** conhecer alguma estratégia de leitura, uma porcentagem bastante próxima (42%) afirmou que **sim**; isso demonstra que apesar de ainda estar no início do curso de Letras Português, praticamente a metade dos participantes possui algum conhecimento a respeito desse tema. Por outro lado, apesar de grande parte dos alunos de 4º ano (56%) ter afirmado que conhece alguma estratégia de leitura, uma expressiva porcentagem (44%) disse que **não** sabe o que são estratégias de leitura, informação que chamou a atenção por se tratar de alunos concluintes do curso. Esse resultado apresenta a possibilidade de que esses acadêmicos não tenham recebido instrução sobre o assunto durante a vida escolar e, aparentemente, também de que não a tiveram de forma aprofundada e/ou significativa no decorrer da graduação. Sendo assim, existe a probabilidade de que esses (futuros) professores de língua materna não ensinem estratégias leitoras e conceitos correlatos a seus alunos.

Vale reafirmar que essa pergunta está relacionada com o ensino de leitura, pois para que um docente esteja apto a ensinar seus alunos sobre o que são estratégias e como utilizá-las, é necessário que ele possua conhecimento estruturado acerca do tema. Estratégias também são importantes aliadas no sucesso em eventos de letramento que estejam relacionados à leitura e à compreensão textual. Logo, conforme Souza *et al.* (2010), Silva (2001), Baretta (1998), Solé (1998), Fulgêncio e Liberato (1998), Kato (1990) e Kleiman (1989), é muito importante que (futuros) professores tenham a consciência e o preparo teórico e prático durante a graduação acerca do uso e ensino de estratégias de leitura, porquanto elas são fundamentais para o alcance de bons níveis de proficiência leitora. Ademais, é essencial que professores, os quais visam contribuir para que seus alunos sejam leitores proficientes, saibam de fato utilizar estratégias a fim de ensiná-las de forma eficaz e com segurança (BACK; JESUS; SCHLICKMAN, 2016; BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2012; FINGER-KRATOCHVIL, 2009; CAFIERO, 2005; BRAGA; SILVESTRE, 2002; COSTA, 2002).

Por fim, apresentam-se, a seguir, os resultados relativos à questão que buscava saber se os participantes receberam algum tipo de instrução de como trabalhar a leitura em suas práticas docentes. Cinco acadêmicos de 1º ano não responderam a essa pergunta, dado que corresponde a 14% da amostra total dos acadêmicos iniciantes, possivelmente por não terem recebido instrução sobre o tema indagado. Dentre os alunos de 1º ano que responderam, 42% (n=15) afirmaram que **sim**, já receberam algum tipo de instrução de como trabalhar a leitura em sala de aula, e 44% (n=16) responderam que **não**. Ainda que com uma pequena diferença, percebe-se que a maioria dos participantes de 1º ano afirmou **não** ter recebido nenhuma instrução de como trabalhar a leitura em sala de aula, e essa informação pode ter relação com o fato de esses alunos estarem no início do curso, como por exemplo, P11, que respondeu: “Não, pois ainda estou no 1º ano”.

É importante destacar que a instituição onde foi conduzida a pesquisa utiliza a divisão de turmas em algumas disciplinas, principalmente naquelas de caráter mais prático, como a de “Laboratório de Leitura e Produção Textual”, que é ministrada por professores diferentes para a turma A e a turma B; além disso, é importante lembrar, também, que as turmas partícipes da pesquisa são oriundas de dois períodos, matutino e noturno, o que aumenta a probabilidade de terem sido instruídas por professores diferentes. Assim, ainda que essa pergunta não se detivesse à instrução recebida apenas na universidade, é possível que uma das turmas tenha recebido alguma instrução sobre como trabalhar com a leitura em suas (futuras) aulas. Apesar disso, é importante relatar que um dos participantes afirmou que seu conhecimento não adveio da universidade: “Sim, nas aulas práticas ou teóricas do curso de formação de docentes a leitura é considerada uma das prioridades na sala de aula e, por isso, tive contato com métodos e práticas de como trabalhar a leitura em sala” (P9).

Ainda com relação às respostas do 1º ano, outro ponto chamou a atenção das pesquisadoras: alguns alunos ainda confundem o

momento de leitura em sala com o ensino de leitura, como relatou P31: “Sim. Quando trabalhei em sala com 3º, 4º e 5º, as orientações eram para que a cada dia fossem separados quinze minutos para leitura livre, para que desta forma as crianças tomassem gosto pela leitura”. Vale esclarecer que o objetivo dessa questão do questionário era relacionado ao ensino da leitura, levando-se em consideração os aparatos teóricos a respeito de compreensão leitora, como, por exemplo, a observação dos objetivos ao se ler um texto e o uso de estratégias de leitura como formas de remediar possíveis dificuldades de compreensão.

Com relação às respostas dos participantes do 4º ano, verificou-se que dois alunos (12%) não responderam à questão e apenas dois participantes (12%) disseram **não** ter recebido algum tipo de instrução de como trabalhar a leitura em sala de aula. Contudo, esperava-se que todos os alunos concluintes respondessem que já receberam algum tipo de instrução relativa ao assunto. Apesar disso, 76% (n=12) dos alunos do último ano reportaram já **ter recebido** algum tipo de instrução acerca de como trabalhar a leitura em sala de aula. Todavia, dentre essas respostas afirmativas, verificou-se que muitos graduandos ainda consideram os conceitos relacionados ao ensino da literatura como sinônimo de ensino de leitura, conforme é possível verificar nas respostas de alguns participantes, tais como: “Sim, visto que neste ano estamos tendo Literatura e Ensino, que nos mostra como trabalhar” (P1); “Sim. Nas aulas de estágio principalmente e em Literatura e Ensino” (P3); “Sim, na graduação temos disciplinas que enfocam o ensino da literatura, mostrando a didática e possíveis temas” (P5).

Nessa pergunta, observou-se, ainda, que dentre as respostas afirmativas dos alunos do 4º ano, assim como ocorreu entre as respostas afirmativas dos participantes do 1º ano, alguns acadêmicos receberam instruções sobre trabalho com leitura em sala de aula em contextos externos à universidade, como mostra a resposta do P6 (4º ano): “Sim. Durante o magistério, as disciplinas de estágio no curso de Letras,

orientações para TCC, leitura de documentos norteadores do ensino e pensamentos de críticos”.

Com a realização desta pesquisa, percebeu-se uma possível lacuna com relação ao ensino de práticas docentes de leitura no curso de Letras Português. Verificou-se, portanto, a possível necessidade de uma disciplina específica para ensinar sobre como os alunos (futuros) professores de língua materna devem trabalhar o ensino da leitura em sala de aula, *i.e.*, uma disciplina que possibilite aos acadêmicos o aprendizado sólido sobre uso e ensino de estratégias de leitura, definição de objetivos de leitura, identificação de problemas de compreensão leitora, bem como saber formas de remediá-los, dentre outros conceitos relacionados ao ensino e à aprendizagem de leitura. Dessa forma, os (futuros) professores de língua materna irão para suas práticas em sala de aula com uma estrutura teórica e prática mais sólida a respeito de leitura e seu ensino, e, provavelmente, isso os ajudará a contribuir ainda mais para a melhoria dos índices de proficiência leitora, os quais estão muito baixos no Brasil, conforme apresentam as pesquisas discutidas na primeira seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam tantas pesquisas que apontam para a importância e a necessidade de se ensinar a leitura nas fases escolares que estão além do processo de alfabetização e que mostram o quão fundamental é o papel do professor nesse processo de ensino, com o intuito de formar cidadãos críticos e leitores proficientes, as pesquisas oficiais ainda relatam dados bastante preocupantes em relação aos níveis de proficiência leitora no País.

Tal informação pode ser constatada nos dados apontados pelo Saeb e pelas últimas pesquisas do INAF (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016, 2018). Essa problemática envolve também a

formação leitora de professores desde a infância por meio de incentivo familiar e, posteriormente, durante sua vida escolar. No caso dos docentes, é necessário que essa formação leitora continue no período acadêmico, principalmente no caso de (futuros) professores de língua materna. Todavia, a formação de um leitor deve ser responsabilidade dos docentes de todas as áreas, pois a leitura está presente em todas as áreas do conhecimento e perpassa diversas atividades sociais e culturais do ser humano. Se houver comprometimento interdisciplinar com o ensino de compreensão leitora, certamente será mais fácil obter índices de proficiência leitora mais satisfatórios no Brasil.

Para finalizar, é importante tecer algumas considerações sobre os resultados apresentados. Quanto ao objetivo de investigar se os (futuros) professores de língua materna possuíam conhecimento a respeito de estratégias de leitura, notou-se que parte considerável dos acadêmicos de 1º e 4º ano relatou que não sabe o que são estratégias de leitura. Com relação aos acadêmicos iniciantes que disseram não saber o que são estratégias de leitura, considerou-se compreensível porque estão no 1º ano do curso. Contudo, é preocupante que uma notável parcela de acadêmicos concluintes (44%) tenha respondido “não” na mesma pergunta. Essa lacuna de conhecimentos sobre o tema pode ser fruto da vivência escolar desses acadêmicos, todavia, entre os concluintes, essa lacuna já deveria ter sido resolvida durante a graduação em Letras Português. As respostas de 44% dos (futuros) professores que estão na fase final do curso demonstraram que as disciplinas que compõem práticas de ensino de língua talvez não consigam abordar amplamente os conceitos associados ao ensino de leitura e compreensão leitora, como é o caso das estratégias de leitura. Uma possível razão para isso é o fato de essas disciplinas não terem carga horária suficiente para abordar o conteúdo ou, então, o conteúdo ter sido trabalhado de forma superficial e os acadêmicos não terem adquirido o conhecimento da maneira desejada.

Apesar de haver preocupação das pesquisadoras com relação aos dados relacionados com estratégias de leitura, observou-se que a

maioria expressiva dos participantes de 1º ano e todos de 4º ano entendem que alfabetização e letramento não são sinônimos. Esse é um resultado positivo, pois de fato era o esperado, especialmente dentre os concluintes. Ainda que exista uma pequena parcela de alunos iniciantes que julgam não haver diferença entre alfabetização e letramento, é possível inferir que essa lacuna é sanada no decorrer do curso, porquanto são temas integrantes do plano de ensino da disciplina de Linguística Aplicada, que é ofertada no 3º ano do curso de Letras Português. Essa inferência é corroborada pelo resultado das respostas dos alunos concluintes acerca da temática.

Já com relação a pergunta que visava saber se os participantes receberam algum tipo de instrução de como trabalhar a leitura em suas práticas docentes, não houve maioria de respostas positivas e como se tratava de (futuros) professores de língua materna, esperava-se que principalmente os alunos concluintes afirmassem, na sua totalidade, que sim nessa questão.

Além disso, há ainda outros fatores relativos a essa questão que as pesquisadoras consideram importantes: dentre as respostas positivas de ambas as fases do curso de Letras Português, algumas demonstraram que essa instrução não foi recebida na graduação, mas em outro curso de formação, e alguns estudantes elencaram exemplos que não necessariamente eram direcionados para o ensino de compreensão leitora, como, por exemplo, o momento destinado à realização de leitura livre durante a aula. Apesar de ser bastante válido que se reserve um momento a fim de que os alunos leiam em uma aula, esse período não contribuirá diretamente para o alcance da compreensão textual, visto que, provavelmente, por ser leitura livre, não sejam trabalhados objetivos de leitura nem quais estratégias podem ser utilizadas para remediar possíveis dificuldades de compreensão.

Além disso, reitera-se a preocupação com o fato de haver uma considerável parcela de alunos, particularmente do 4º ano, que já estão em fase final do curso e às portas do mercado de trabalho (provavel-

mente, a sala de aula), que apresenta fragilidades quanto ao conhecimento de ferramentas importantes para suas práticas leitoras, tais como as estratégias de leitura. Esse fato é preocupante, pois para que estejam aptos a auxiliar seus alunos a vencer possíveis dificuldades em leitura a fim de alcançarem bons níveis de proficiência, é preciso que os (futuros) professores sejam leitores proficientes.

Sendo assim, faz-se necessário refletir acerca do ensino de leitura no contexto universitário e, também, é fundamental questionar sobre o que os docentes do curso de Letras podem fazer a fim de melhorar as percepções dos (futuros) professores de língua materna com relação ao ensino de leitura. Uma possibilidade seria incentivá-los e orientá-los mais com relação à frequência em bibliotecas físicas e virtuais para que se tornem mais autônomos em suas buscas. Esse estímulo talvez aumentasse com a diminuição do fornecimento “pronto” de textos dos professores para os alunos, fazendo com que eles precisassem buscá-los em diversas fontes e plataformas de leitura. Da mesma maneira, é fundamental que os professores esclareçam aos alunos sobre a importância do uso de determinadas estratégias durante as leituras, com o objetivo de que estudem ou aprendam a respeito de algum tema.

A pesquisa apresentou, portanto, uma importante contribuição para futuros estudos e reflexões sobre a formação de (futuros) professores de língua materna e de suas práticas como leitores e docentes de leitura. Esse tipo de estudo é significativo, porquanto são poucas as investigações que se destinam a verificar como o (futuro) professor se percebe enquanto leitor e docente de leitura, e, por essa razão, difere-se, então, em relação a outros estudos sobre leitura e seu ensino, bem como traz significativas contribuições para reflexões sobre a maneira como os (futuros) professores de língua materna percebem a leitura, como autoavaliam suas práticas leitoras e seus posicionamentos enquanto docentes dessa habilidade.

Afinal, sabe-se que a compreensão leitora é essencial para uma alicerçada construção da criticidade de um cidadão. Por esse motivo,

um dos intuitos da pesquisa foi suscitar novas discussões sobre a leitura e o seu ensino por professores de língua materna e, ainda, enfatizar a importância de que o ensino dessa habilidade tão presente no cotidiano da sociedade moderna vá além das aulas de língua portuguesa, *i.e.*, que possa ocorrer de forma interdisciplinar. Espera-se, assim, que futuramente existam resultados melhores em relação aos indicadores de alfabetismo funcional no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A leitura compartilhada em sala de apoio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 267-292, 2016. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982016000300267&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2018.

BACK, A. C. Di P.; JESUS, T. D. de; SCHLICKMAN, C. A. Proficiência em leitura: estratégias utilizadas por acadêmicos de um curso de Letras. *Revista Espacios*, Caracas, v. 38, n. 5, p. 22-30, 2016.

BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

BARETTA, L. *The performance of proficient EFL readers when reading to recall and to summarize expository texts*. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras Inglês) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/77366/149254.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BARETTA, L.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; SILVEIRA, R. A percepção do leitor-professor em formação e seu desempenho em leitura. *In: VENTURINI, M. C.; BIAZI, T. M. D.; OLIVEIRA, S. E. de. (orgs.). O professor no Brasil: dizeres contemporâneos. 1. ed. Guarapuava: Editora da Unicentro, 2012, v. 1, p. 143-178.*

BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Petrópolis, 2002.*

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. *In: CHARTIER, R. (org.) et al. Práticas da Leitura. Trad. de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 25-34.*

CAFIERO, D. *Leitura como processo: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.*

CARLINO, P. Alfabetización Académica Diez Años Después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013. Disponível em: <http://comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART57002&criterio=http://comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57002.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2018.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.*

COSTA, M. J. D. et al. (orgs.). *Línguas: ensino e ações. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.*

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.*

DYMOCK, S. Teaching expository text awareness. *The Reading Teacher*, [s.l.], v. 59, n. 2, p. 177-182, 2005.

FAJARDO, V.; FOREQUE, F. 7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC. *G1.Globo.com*. Publicado em 2018. Disponível em: g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml. Acesso em: 1º out. 2019.

FERRAREZI JUNIOR, C.; CARVALHO, R. S. de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FINGER-KRATOCHVIL, C. Letramento e Tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 203-229. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/10>. Acesso em: 5 nov. 2018.

FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L. A pesquisa em leitura e o uso das tecnologias: *Translog* e EEG. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 59, n. 1, p. 13-21, jan./mar. 2015.

FLÔRES, O. C. (org.). *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa *survey*. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. *Como facilitar a leitura*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

GUIMARÃES, G.; RIBAS, M. C. Literatura na universidade: dos conceitos pedagógicos à fruição literária. In: WILSON, V.; MORAIS, J. F. S. (orgs.). *Leitura, escrita e ensino: discutindo a formação de leitores*. São Paulo: Summus, 2015, p. 61-93.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Publicado em 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 1º out. 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Índice de Alfabetismo Funcional - INAF: Estudo especial sobre alfabetismo e o mundo do trabalho*. Publicado em 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRWFyakMxOTNyb1k/view>. Acesso em: 29 jan. 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF Brasil 2018*. Publicado em 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 5 dez. 2018.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

MARIA, L. de. *Leitura e colheita: livros, leitura e formação e formação de leitores*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri: Minha Editora, 2013.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

PADILLA, C.; LOPEZ E.; DOUGLAS, S. Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*, Colômbia, v. 19, n. 1, p. 61-76, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5645/9851>. Acesso em: 7 nov. 2018.

PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. Letramento hipertextual: Por uma análise e redefinição do conceito. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 811-834, 2012.

PORTAL UOL EDUCAÇÃO. *Habilidades de leitura, escrita e matemática são limitadas em muitos setores da economia brasileira, podendo restringir produtividade e capacidade de inovação*. Publicado em 2016. Disponível em: http://download.uol.com.br/educacao/2016_INAF_%20Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 29 jan. 2017.

REGIANI PEREIRA, J. *As percepções de (futuros) professores de língua materna sobre a leitura: autoavaliação como leitores e posicionamento enquanto (futuros) docentes*. 2019. 244 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

SCLIAR-CABRAL, L. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 5-126, 1986. Disponível

em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17425/11161>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, 2016. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7206>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SILVA, C. E. da. *O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira: relato de uma experiência com alunos do 2º Grau*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

SILVA, E. M. da; ARAÚJO, D. L. de. Letramento: um fenômeno plural. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 11 set. 2018.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, A. C.; COSTA GARCIA, W. A. da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Publicações CED/UFSC, 2012.

SOUZA, R. J. de. *et al. Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

VÓVIO, C. L.; KLEIMAN, A. B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. *Cadernos CEDES* (impresso), [s.l.], v. 33, p. 177-196, 2013.

CAPÍTULO 3

COMPREENSÃO LEITORA E SEU ENSINO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO POEMA ANNABEL LEE

*Angela Cristina Di Palma Back
Talita Duarte de Jesus*

INTRODUÇÃO

A leitura apresenta especificidades no que diz respeito aos seus processos cognitivos, as quais, se ignoradas, podem implicar práticas pedagógicas que não possibilitam a compreensão. Considera-se que se o sujeito não compreende aquilo que lê, não pode assumir níveis mais altos de interação com o texto, como a análise discursiva e o posicionamento crítico. Nas aulas de Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LE), a (não) fluência linguística pode ser um determinante para a (não) compreensão, caso os sujeitos envolvidos no processo entendam a construção da base textual como único objetivo a ser alcançado. Nesse viés, este capítulo transita em torno da discussão acerca do processo de ensino de leitura em aulas de Inglês como LE e aborda uma perspectiva da leitura preocupada com a interação entre leitor e texto, a qual entende que o leitor dispõe de conhecimentos prévios que serão de relevância para a compreensão e precisa desenvolver determinadas habilidades inerentes ao processo de leitura por meio de um ensino sistematizado. Para melhor elucidação do ensino-aprendizagem de leitura direcionado à compreensão, é apresentada uma prática pedagógica a partir do poema Annabel Lee, de Edgar Allan Poe.

VOLTAR AO SUMÁRIO

Este texto transcorre de modo a apresentar, em um primeiro momento, a teoria que o fundamenta e, então, uma sugestão de prática pedagógica, que busca contemplar aspectos que os pesquisadores têm apontado como relevantes para o ensino da construção de sentido de textos. Dessa forma, serão sugeridas atividades que contemplem a ativação de conhecimentos prévios, a antecipação do conteúdo do texto, a elaboração de hipóteses, a construção de padrão de coerência e a representação mental do texto.

A COMPREENSÃO

Entende-se por compreensão leitora o processo complexo em que o leitor realiza proposições em diferentes níveis de modo a formar a base textual, ao passo que integra os conhecimentos prévios relevantes e seus objetivos individuais a essas informações fornecidas pelo texto para a construção de uma representação mental da mensagem textual (KINTSCH; RAWSON, 2013). Há, no entanto, diversas teorias no que diz respeito às especificidades da leitura. Dentre elas, Sousa e Hübner (2016) apresentam e problematizam a visão restrita de leitura, cuja defesa está pautada na ideia de que a leitura é apenas uma prática de reconhecimento de palavras, entendendo a compreensão como um processo automático que se dá da mesma forma como ocorre o processamento da linguagem oral. Diferentemente dessa perspectiva, a prática pedagógica que será apresentada neste estudo está pautada em uma concepção de leitura a qual sustenta que o processo envolve necessariamente a compreensão e que, quando isso não ocorre, o leitor, ainda que engajado em um processo de decodificação, não está sendo fluente em leitura (SOUSA; HÜBNER, 2016).

Por outro lado, cabe refletir sobre o caminho que nos leva a essa percepção, uma vez que é possível observar que o extremo contrário da visão restrita de leitura, o qual desconsidera a complexidade do

processo de decodificação, também pode apresentar problemas. Smith (1989, p. 209), embasado em análoga perspectiva, pontua que,

Geralmente, é possível encontrar algo que qualquer leitor iniciante possa ler com facilidade, mesmo que apenas uma palavra. E sempre é possível encontrar-se algo que um leitor experimentado não pode ler sem dificuldades.

Defende-se, nesse sentido, que a fluência na leitura tem relação com a familiaridade do leitor com o texto, tanto em relação à estrutura como ao conteúdo. No entanto, a proposta de Smith (1989) apresenta avanços e limitações, uma vez que reitera a importância do conhecimento prévio para o processo de leitura, mas ao considerar a decodificação como apenas um meio para a compreensão, não contempla a complexidade desse processo. Para Smith (1989), o esforço para identificar palavras individuais indica um fracasso para a compreensão leitora, na mesma medida em que o esforço para pronunciar letras individuais tende a não permitir uma identificação das palavras. Essa visão tem embasamento, pois o processo de leitura envolve o engajamento de aspectos da memória que possuem capacidades distintas, o que dificulta o processamento de uma grande quantidade de informação visual, exigindo um acesso semântico direto para a fluência em leitura. Contudo, estudos mostram que a compreensão leitora vai se tornando mais dependente de fatores semânticos e sintáticos à medida que o reconhecimento de palavras se torna automático (SOUSA; HÜBNER, 2016). Observa-se, desse modo, que, na fase inicial, a decodificação e seus subprocessos são de extrema relevância e carecem de atenção por parte das pesquisas em leitura.

Tomando por base a visão de leitura como compreensão de Smith (1989), pode-se levantar a hipótese de que, em LE, se o leitor for experiente na leitura em LM, de modo a conhecer uma gama de

espécies de textos, e se esse conhecimento for utilizado em favor de sua leitura na LA, a ausência de determinados conhecimentos linguísticos não trará tantos problemas ao processo de leitura. Desse modo, na leitura do poema, por exemplo, o leitor não precisaria necessariamente ter domínio de todo o vocabulário e de toda a estrutura sintática do texto para compreendê-lo, pois determinados conhecimentos prévios poderiam permitir a ele realizar certas previsões, que compensariam possíveis lacunas nessa dimensão estrutural. O autor referenciado reitera que:

A leitura fluente está baseada em uma especificação flexível de intenções e expectativas, que mudam e se desenvolvem como uma consequência da progressão do leitor ao longo do texto. Assim, a leitura fluente demanda conhecimento das convenções do texto, de vocabulário e gramática e estratégias de narrativas empregadas. A quantidade de conhecimento convencional requerida depende das finalidades do leitor e das demandas da situação. O conhecimento não necessita ser completo; na verdade, desde que haja suficiente compreensão para manter a atenção do leitor, o aprendizado tende a ocorrer onde falta conhecimento específico. (SMITH, 1989, p. 211).

Nota-se, a partir dessas afirmações, que a perspectiva defendida por Smith (1989) contribui para a reflexão acerca do papel reservado ao leitor. Observa-se que o sujeito da leitura deixa de ser passivo na medida em que o processo exige a construção do significado e não apenas um passar de olhos pelo texto para a identificação de letras e palavras. Ademais, a compreensão exigirá do leitor o estabelecimento de finalidades, as quais podem contribuir para o gerenciamento das expectativas, da identificação de falhas de significado e do monitoramento da construção de sentido. Todo texto comporta lacunas que precisam ser

preenchidas com os conhecimentos prévios do leitor, os quais são acionados de acordo com os objetivos estabelecidos. Na leitura em LE, os conhecimentos prévios do leitor sobre o gênero textual e sobre o assunto, desse modo, contribuem para a construção de expectativas sobre o texto, o que poderá levar a um melhor monitoramento da compreensão. Somado a isso e considerando a leitura como diálogo entre leitor e texto, cabe refletir sobre as especificidades da decodificação e da compreensão, considerando seus subprocessos.

Pesquisadores da leitura, a partir da perspectiva cognitiva, defendem que os processos que levam à compreensão ocorrem em diversos níveis: da palavra, da sentença e do texto.

[...] nesses níveis, contribuem processos de identificação de palavras, análise, mapeamento referencial e uma variedade de processos inferenciais, que interagem com o conhecimento conceitual do leitor de maneira a produzir um modelo mental do texto. (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 246).

É crítico, dessa forma, compreender esses níveis de modo a identificar padrões de falhas no processo de compreensão leitora a partir deles e, com isso, pensar possibilidades de intervenções pedagógicas. Alguns estudiosos, embasados em uma perspectiva simples de leitura, não preveem esses subprocessos, considerando a decodificação apenas como uma leitura rápida e correta de palavras isoladas e a compreensão como um processo de interpretação da informação lexical, sentenças e discurso, semelhante à compreensão auditiva (SOUSA; HÜBNER, 2016). Contudo, estudos voltados especificamente para a compreensão leitora têm mostrado especificidades dentro de cada uma dessas habilidades. De acordo com Perfetti, Landi e Oakhill (2013), o objetivo da fluência em leitura está em compreender a escrita na mesma proporção em que se compreende a fala. No entanto, ressalta-se que, no início da

aprendizagem da leitura, esse objetivo é ainda um pouco distante, pois é necessário passar pela aprendizagem do código escrito.

Para compreender as especificidades da leitura, Perfetti, Landi e Oakhill (2013) revisaram uma gama de pesquisas, que buscavam perceber a causalidade de determinadas habilidades, como a inferência, o monitoramento de compreensão, a sensibilidade à estrutura histórica e o processamento sintático para a compreensão leitora. Antes de explicitá-las, é relevante refletir um pouco mais sobre os conceitos de microestrutura e macroestrutura, uma vez que as habilidades referidas por Perfetti, Landi e Oakhill (2013) estão organizadas a partir deles, de modo que também poderemos, assim, acessar a ideia de “nível mais alto” e “nível mais baixo do texto”, que poderá ser compreendida. Kintsch e Rawson (2013, p. 229) definem que:

Do ponto de vista psicológico, a microestrutura é construída pela formação de unidades proposicionais segundo as palavras do texto e suas relações sintáticas e pela análise das relações de coerência entre essas proposições, que são, muitas vezes mas nem sempre, indicadas por marcadores de coesão no nível linguístico. [...] Todavia, existe mais no significado de um texto que apenas os significados das palavras e as inter-relações entre proposições. Porções inteiras do texto também estão relacionadas semanticamente de maneiras específicas. Ou seja, a própria microestrutura é organizada em unidades de ordem superior. Essa estrutura global de um texto se chama macroestrutura.

Tomando a citação acima, podemos entender que quando o leitor associa o significado de uma palavra à outra para a construção de unidades proposicionais, utilizando seu conhecimento linguístico, está no nível microestrutural. Nesse mesmo nível, realiza inferências conectivas simples para que a microestrutura possa se tornar coerente. Em outra dimensão, essas microestruturas estão conectadas de modo a for-

marem tópicos semânticos maiores. Para acessar essa macroestrutura, o leitor utiliza outros conhecimentos, como sobre a estrutura do texto e seu conteúdo, e realiza inferências semânticas. Quando há a defesa de que a base textual é formada por essas duas dimensões e que a compreensão só ocorre a partir de uma representação mental dessa base, tem-se que o ensino da leitura precisa estar associado à apropriação do código, mas também ao uso de estratégias de nível superior, como a inferência semântica e o monitoramento da compreensão. Observa-se que o leitor precisa automatizar certos procedimentos, pois o foco intenso na microestrutura pode impossibilitar o acesso à macroestrutura.

Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 247) tratam as habilidades exigidas para o acesso a esses níveis como “fatores superiores da compreensão” e “maquinário linguístico-conceitual para a compreensão”. Cabe-nos explicitá-las. Os estudos revisados pelos autores referenciados não se pretendem conclusivos ou mesmo exaustivos, mas objetivam apontar algumas possíveis causas de problemas no processo de compreensão. Para o momento, não cabe realizar aqui um relatório detalhado de todos esses estudos, mas refletir um pouco sobre as habilidades apontadas e sua causalidade para a compreensão, na tentativa de relacioná-las ao processo de leitura em LE.

Nos níveis superior e inferior, a inferência aparece como preditiva e resultante da compreensão (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Compreendem-se por inferências os movimentos realizados pelo leitor para conectar elementos do texto e garantir a coerência textual. Kintsch e Rawson (2013) afirmam que as inferências podem ser locais ou globais; automáticas ou controladas; e podem se basear no conhecimento do leitor ou no texto. Os leitores que não as realizam tendem a ficar na memória literal, a qual é imprescindível para a compreensão global, mas não suficiente (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Os estudos mostram que leitores iniciantes possuem a mesma capacidade que os leitores experientes para a realização dessa habilidade, mas não a utilizam de forma automática, precisando, inclusive, de orientação.

Alguns estudos tratam o grau de experiência por idade e perceberam que, mesmo que detenham dos mesmos conhecimentos, os leitores de menor idade realizam menos inferências (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Ademais, constataram que enquanto os leitores mais hábeis realizam mais inferências de ordem superior, os menos hábeis as realizam com maior frequência no nível inferior (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Por outro lado, Kintsch e Rawson (2013) pontuam que quanto maior a familiaridade com o texto (conteúdo e estrutura), mais inferências automáticas os leitores realizam. No que diz respeito à leitura em LE, pode-se ter por hipótese que o leitor precisará desautomatizar o processo quando não possuir conhecimentos suficientes para a compreensão. Observa-se, pois, que para a realização de inferência automática é necessário um mínimo de compreensão. Uma das realizações de inferência possível é no nível linguístico, especificamente no vocabulário, quando o leitor encontra uma palavra desconhecida. Para Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 248), “[...] somente é possível inferir os significados de palavras desconhecidas a partir do texto se o leitor souber a maioria das palavras e se for alcançada uma certa aproximação ao significado do texto”. Nesse sentido, o conhecimento do vocabulário parece indispensável à prática leitora, o que aponta para uma necessidade de ensino da LA concomitante ao ensino da leitura em LE.

Kato (1999) afirma que o leitor experiente possui maior vocabulário visual e tende a reconhecer as palavras como um todo instantaneamente, ao passo que o leitor iniciante realiza muito mais um processamento analítico/sintético, de modo a depreender suas partes ao nível das sílabas, dos morfemas e etc. Nesse processamento, o leitor pode utilizar a seu favor conhecimentos prévios acerca das possibilidades de constituição de palavras na língua a partir de seu vocabulário auditivo, conhecimentos de restrições fonotático-ortográficas, conhecimentos de regras sintáticas da língua e assim por diante. Smith (1989) defende que o leitor fluente, ao encontrar uma palavra nova, geralmente não realiza a análise/síntese, mas

segue as pistas do contexto e realiza inferências. Contudo, cabe ressaltar que, para chegar a esse nível, o leitor precisa ter uma boa bagagem lexical, como pontuado por Perfetti, Landi e Oakhill (2013).

Ademais, segundo Kato (1999), a compreensão leitora não ocorre por meio do processamento de palavra por palavra, mas sim por blocos de informação, daí a necessidade de automatização não apenas do reconhecimento lexical, mas também morfossintático. A experiência com estruturas sintáticas menos comuns na língua falada é apontada como preditora da compreensão. Defende-se, pois, que a leitura e a escuta da leitura são as principais fontes de contato com estruturas e itens lexicais variados (VIANA *et al.*, 2014). Nas aulas de LE, desse modo, há que se reiterar a relevância de propiciar ao aluno certa frequência de contato com vocábulos e estruturas a fim de promover certa familiaridade com a língua, contribuindo para o encaminhamento a processos superiores de leitura.

Dentre os fatores superiores da compreensão apontados por Perfetti, Landi e Oakhill (2013), aparecem, além das inferências já problematizadas, o monitoramento da compreensão e a sensibilidade à estrutura da história. De acordo com os autores referenciados, o monitoramento da compreensão é um processo necessário aos leitores que buscam ter coerência em suas representações mentais dos textos. Na próxima seção, serão discutidas as estratégias metacognitivas que estão ligadas a essa capacidade de perceber falhas no processo de compreensão e organizar os conhecimentos necessários de modo a superá-las. As pesquisas mostram que os critérios idade e capacidade de leitura preveem aumento de monitoramento da compreensão, indicando a relação de fracassos nessa habilidade com a construção de um baixo padrão de coerência. É preciso, pois, indicar ao leitor iniciante a necessidade de compreensão, e não apenas de decodificação, para que ele possa perceber os problemas de compreensão do texto de forma autônoma, uma vez que os problemas de leitura podem estar associados à dificuldade de monitorar a própria compreensão.

Ademais, determinados conhecimentos relacionados à estrutura e às características do texto são preditores da compreensão leitora, de acordo com as pesquisas (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013). Compreender as características básicas dos textos, como a relevância dos títulos e das introduções e conclusões parece beneficiar a prática leitora. Para a representação da macroestrutura, faz-se necessária a relação entre unidades textuais maiores em estruturas tópicas. Identificar os temas ou tópicos importantes do texto é parte desse processo. É relevante, pois, perceber que certos dispositivos de sinalização do texto, como títulos e resumos, podem contribuir para esse processo (KINTSCH; RAWSON, 2013). Em um estudo a partir de atividades de leitura em um livro didático (LD) de língua inglesa, Jesus e Back (2019) pontuam como implicação pedagógica a relevância de problematizar o gênero textual com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios do aluno. Nesse caso, a prática leitora partiria da macroestrutura, o que, no entanto, não dispensaria a necessidade de explorar-se a microestrutura por meio de atividades de reconhecimento e retomada de informações do texto. Ainda que o leitor construa hipóteses sobre a representação textual, só poderá construí-la de forma coerente, respeitando as virtualidades textuais por meio do desenvolvimento de habilidades que respeitem a micro e a macroestrutura.

Na prática pedagógica do gênero poema, fazer com que o aluno ative seus conhecimentos prévios acerca da estrutura do gênero é relevante para a compreensão, uma vez que, na falta de conhecimento linguístico, o aluno poderá passar por um processo de visão em túnel, que, segundo Smith (1989), ocorre quando o sujeito tenta enviar muita informação visual para a sua memória, mas não ativa conhecimentos não visuais de modo a estabelecer a interação entre esses conhecimentos. De acordo com o autor, a memória é limitada quanto ao processamento de informação visual, conseguindo manter pouca informação por pouco tempo e, por isso, ao não conseguir interagir com a base tex-

tual com seus conhecimentos prévios, o leitor passa a ver muito pouco, como em um funil.

Observa-se, nesse sentido, que o processo de compreensão leitora possui suas especificidades e precisa ser ensinado, uma vez que envolve uma gama de habilidades que não são inatas ao indivíduo. O docente precisa ser fluente em leitura e conhecer o processo para que possa pensar práticas que contribuam para a formação do leitor autônomo.

ANNABEL LEE: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Cabe, pois, pensar de que forma os resultados das pesquisas voltadas para o ensino da leitura podem contribuir para as práticas pedagógicas dos docentes em aula de LE. Para isso, abaixo, segue o poema Annabel Lee, de Edgar Allan Poe, bem como uma proposta didática associada à reflexão sobre o ensino da leitura em LE, pensando as habilidades e as estratégias apontadas pelas pesquisas supracitadas.

ANNABEL LEE

It was many and many a year ago,
In a kingdom by the sea,
That a maiden there lived whom you may know
By the name of Annabel Lee;
And this maiden she lived with no other thought
Than to love and be loved by me.
I was a child and she was a child,
In this kingdom by the sea;
But we loved with a love that was more than love –
I and my Annabel Lee;
With a love that the winged seraphs of heaven
Coveted her and me.

And this was the reason that, long ago,
In this kingdom by the sea,

A wind blew out of a cloud, chilling
My beautiful Annabel Lee;
So that her highborn kinsman came
And bore her away from me,
To shut her up in a sepulchre
In this kingdom by the sea.

The angels, not half so happy in heaven,
Went envying her and me –
Yes! – that was the reason (as all men know, In this
kingdom by the sea)
That the wind came out of the cloud by night,
Chilling and killing my Annabel Lee.

But our love it was stronger by far than the love
Of those who were older than we –
Of many far wiser than we –
And neither the angels in heaven above,
Nor the demons down under the sea,
Can ever dissever my soul from the soul
Of the beautiful Annabel Lee.

For the moon never beams without bringing me
dreams
Of the beautiful Annabel Lee;
And the stars never rise but I feel the bright eyes
Of the beautiful Annabel Lee;
And so, all the night-tide, I lie down by the side
Of my darling, my darling, my life and my bride,
In the sepulchre there by the sea,
In her tomb by the sounding sea. (POETRY
FOUNDATION, s.d., n.p.).

O poema de Poe foi escrito em 1849 e apresenta características inerentes à escrita do autor, que é conhecido, principalmente, por seus contos e poemas em tons macabros. O eu lírico descreve seu dramático romance com Annabel Lee a partir de referências à natureza, tratando-a como parte de uma força superior, que conspira contra o relacionamen-

to dos dois, causando a morte de sua amada. Trata-se de uma narrativa que pode provocar diferentes hipóteses e expectativas no leitor, dependendo de seu conhecimento prévio acerca da autoria.

Objetivando a construção de sentido, na leitura do poema *Annabel Lee*, o docente pode solicitar aos alunos, em um primeiro momento, que observem seu título e reflitam sobre quais pistas ele fornece em relação ao conteúdo. Os leitores tendem a perceber que se trata de um pronome pessoal; logo, poderão estabelecer uma relação entre seus conhecimentos do gênero poema e levantar hipóteses acerca do conteúdo do texto. Esse tipo de atividade está direcionada para uma compreensão global, ou seja, parte de um nível mais alto do texto, fazendo com que o aluno estabeleça uma representação prévia da leitura, que precisará ser verificada em um nível mais baixo.

De igual modo, pensando a relevância de o leitor passar por um nível mais baixo do texto para ter acesso ao seu sentido global, outra atividade relevante é a análise da própria estrutural textual, de modo a perceber o tempo verbal e os marcadores temporais e espaciais presentes no poema, conduzindo uma prática de análise linguística a partir do que o texto oferece enquanto possibilidade. Como já mencionado anteriormente, o eu lírico realiza uma descrição de um cenário que envolve esse amor e, para isso, utiliza marcadores espaciais, como: *In a kingdom by the sea* e *In the sepulchre there by the sea*. Observa-se que o primeiro marcador aparece repetidas vezes no início do poema, o que demonstra sua relevância para a compreensão, e, ao fim, é substituído pelo segundo, muito semelhante, mas que apresenta um termo que é novo, operando como chave para a construção de sentido. Após a identificação, é relevante que o docente atue como intermediador na construção de sentido por meio de questionamentos. Uma possibilidade de eixo norteador de reflexão é: de que modo a troca dos vocábulos *kingdom* por *sepulchre*, ao longo do texto, pode estar relacionada com o desenrolar da narrativa? Da mesma forma, a percepção de que o texto está no passado e faz uso do marcador temporal “*It was many and many a year ago*”

permite a construção de novas hipóteses. Nesse caso, parte-se de um nível mais baixo do texto para um nível mais alto, pois o aluno precisará compreender, primeiramente, os termos isolados para, então, elaborar uma nova representação mental do sentido global.

Na prática pedagógica, o olhar para a microestrutura precisa estar associado a uma preocupação maior relacionada à compreensão do sentido global do texto. Caso o docente solicite, por exemplo, a tradução integral do poema *Annabel Lee*, mas não realize uma mediação que leve à construção de sentido do texto, corre o risco de o aluno focar muito na microestrutura devido à preocupação de ligar uma palavra ou sentença à outra, mas não compreender nada no que diz respeito ao conteúdo. Por outro lado, será diferente se o docente solicitar que o aluno escolha uma quantidade determinada de vocábulos que não conhece do poema para traduzi-los. A escolha pode ser direcionada pela previsão de que eles são chaves para a compreensão do texto. Nesse caso, o leitor fará uma escolha com propósito, descartará aquelas palavras que já conhece e aumentará seu repertório sem tornar o processo de leitura enfadonho. Após a tradução, é importante questionar se houve compreensão para a construção da representação mental do texto, bem como solicitar que novas inferências sejam previstas em relação ao conteúdo. A ideia é possibilitar a percepção por parte do leitor da importância da microestrutura e da macroestrutura. Após esse processo, cabe avaliar a necessidade de que os alunos traduzam ou não uma estrofe completa do texto com o intuito de verificação de novas inferências. Nesse momento, o leitor já terá conhecimentos prévios acerca da temática do poema, podendo realizar uma tradução mais dialógica.

Na prática pedagógica, as atividades realizadas antes e durante a leitura têm como intuito contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de monitorar a compreensão, entretanto elas não garantem que todos os alunos desenvolvam o mesmo nível de padrão de coerência. Cabe ao docente, desse modo, avaliar, ao longo do processo e ao final dele, a compreensão dos alunos. Solé (1998) destaca, nesse sentido,

a relevância de atividades de pós-leitura que sirvam a esse propósito, fazendo com que o aluno perceba que a leitura fluente só ocorre quando há compreensão. Dentre as estratégias que podem ser adotadas após a leitura, a autora aponta o resumo e a percepção da ideia principal do texto. No caso do poema Annabel Lee, observa-se que podem ser exploradas características do próprio gênero, como a entonação. É relevante refletir com os alunos acerca do papel da tonalidade de voz e entonação ao ler o poema e, com isso, questionar qual o tom de voz que eles empregariam durante a sua leitura. Para fazer essa escolha, não basta que o aluno tenha decodificado vocábulos isolados, faz-se necessária a compreensão do texto.

Ainda com o intuito de contribuir para a representação mental do texto e o desenvolvimento de um alto padrão de coerência, pode-se, literalmente, solicitar que o aluno imagine um retrato que pretenda representar o poema e descreva os principais elementos que apareceriam nele. Outra sugestão de atividade com objetivo semelhante seria pedir para que reconstruam a relação entre o eu lírico e sua amada em um contexto não poético e, com isso, desenvolvam uma transposição do poema para um gênero não literário, como a manchete, por exemplo. Nesse momento, poderão ser explorados outros conteúdos intrínsecos aos gêneros literários, como a reflexão acerca da relevância da linguagem conotativa para os efeitos de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo discorreu acerca dos resultados de pesquisa voltados para o ensino da construção de sentido em leitura, associando-os ao ensino da compreensão leitora em aulas de LE. Observa-se que o ensino-aprendizagem de leitura em Língua Inglesa precisa considerar habilidades para além da fluência na língua-alvo, conforme os resultados de pesquisa aqui contextualizados, o conhecimento linguístico é

apenas um dos fatores envolvidos no processo. Nesse sentido, cabe ao docente pensar estratégias que auxiliem o aluno a sair do nível da microestrutura de modo a construir uma representação mental do texto, conforme propusemos ao longo da seção precedente. Isso só é possível, no entanto, se o aluno desenvolver um bom padrão de coerência que lhe permita perceber quando a compreensão do texto não está ocorrendo de fato. Percebe-se, assim, que ensinar leitura em LE não é fácil e exige determinados conhecimentos por parte do docente, o qual, necessariamente, requer formação, que não se limita à inicial. Pensando nisso, foi apresentada uma proposta de prática pedagógica, que, associada à teoria, pode auxiliar na reflexão acerca de estratégias para o ensino das habilidades leitoras. Contudo, para o ensino da leitura, não existe manual, uma vez que cada leitor, ainda que disponha de capacidades cognitivas semelhantes aos demais, é único em suas vivências, de modo que a carga (conhecimentos prévios, compartilhados, de mundo) que trará para a leitura será distinta. O professor, desse modo, precisa conhecer seu aluno por meio de diagnósticos a fim de entender seu contexto e, a partir disso, adaptar e criar práticas que promovam a fluência em leitura.

REFERÊNCIAS

JESUS, T. D. de; BACK, A. C. di P. High Up: análise do processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 3-23, jan.-abr. 2019.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Compreensão. In: SNOWLING, J. M.; HULME, C. A. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 226-265.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. *In*: SNOWLING, J. M.; HULME, C. A. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 245-265.

POETRY FOUNDATION. *Annabel Lee, by Edgar Allan Poe*. Atualizado em 2021. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/44885/annabel-lee>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 188p.

SOUSA, L. B. de; HÜBNER, L. C. Diferentes visões e componentes da compreensão leitora. *In*: GABRIEL, R.; PELOSI, A. C. (orgs.). *Linguagem e cognição: emergência e produção de sentidos*. Florianópolis: Insular, 2016, p. 47-66.

VIANA, F. L. *et al. Ler para ser: os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

CAPÍTULO 4

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Manuela Rossa de Souza Muniz

Rafael Kesting Felizardo dos Santos

Barbara Lima Sampaio

Daniela Arns Silveira

INTRODUÇÃO

Discute-se, veementemente, a respeito do ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula. Dentre os diálogos envolvidos, tem-se o polêmico tema sobre o ensino de gramática na sala de aula, que suscita reflexões. Possenti (1996), em *Por que (não) ensinar gramática na escola?*, aborda, de forma exemplificada, os equívocos comuns em aulas do ensino da língua. O autor destaca, sobretudo, o fato de que os alunos precisam aprender o que eles ainda não sabem. Isso é fato, porém, no presente assunto, o que não é sabido precisa de um contexto para, efetivamente, ser compreendido. Nessa esteira, não menos importante, surge o texto do aluno como base para discussões de língua.

Há vários autores que versam sobre ver o texto como o protagonista nas aulas de Língua Portuguesa, assim como alguns documentos, tais como PCN e BNCC. Alguns autores partem do pressuposto do texto e relatam os aspectos linguísticos que devem ser explorados durante o ensino; a análise linguística é a questão principal. A análise de textos é um ato que envolve vários aspectos linguísticos em sua função, afinal, permite o estudo do texto em sua função global. Como afirma

VOLTAR AO SUMÁRIO

Geraldi (2012, p. 74), “[...] a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...]”.

Num primeiro momento, é imprescindível considerar que as atividades desenvolvidas com os estudantes, assim como esta pesquisa, que se vincula à prática escolar, são fomentadas a partir da inserção dos acadêmicos de Letras no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, o trabalho se efetivou, seguramente, com base na cooperação da E. M. E. I. E. F. Pascoal Meller e nos diálogos com as professoras coordenadoras do curso sobre a experiência de atuação. Ademais, tem-se a agradecer a contribuição da professora supervisora e dos alunos, que participaram ativamente dos conteúdos promovidos pelos pibidianos, tornando acessível o alcance aos subsídios que alimentam esta pesquisa.

Dentre as atividades realizadas, a escolha do *corpus* foi a produção de uma notícia, em que os alunos escolheram um tema relevante para ser abordado. Eles tiveram três momentos de escrita: o rascunho – ou o esquema do acontecimento a ser noticiado –, que conteve as principais ideias; a continuação do rascunho, já com apontamentos dos pibidianos; e, por fim, o momento de finalização da produção realizada em uma folha oficial. No decorrer da produção, os bolsistas conversaram e esclareceram as dúvidas dos alunos, assim como foram feitos apontamentos no quadro com os principais “erros”.

Portanto, entre a primeira e a segunda versão, foi percebida a dificuldade em algumas produções para a junção das orações. Sendo assim, dois pontos específicos na prática de análise linguística a serem abordados serão a coesão e a coerência, levando-se em consideração a ligação entre elas: “uma provê a outra” (ANTUNES, 2010, p. 117). O referencial teórico tem como apoio Antunes (2010), Geraldi (2012), Abaurre (2012), Koch (1991), Marcuschi (2008), entre outros. Ademais, os pontos abordados serão: 1. PIBID: relato de experiência; 2. A im-

portância da prática de análise linguística; 2.1 Da coesão à coerência; 3. Análise: o desempenho nas produções escritas; 4. Considerações Finais.

PIBID: RELATO DE EXPERIÊNCIA

É sabida a importância de os graduandos terem o contato com a escola durante o período de formação. Sendo assim, a oportunidade de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é de extrema importância para os futuros educadores, afinal:

O PIBID pressupõe a inserção dos licenciandos no conjunto de práticas profissionais docentes para as quais deverão contribuir com sua reflexão crítica, propositiva e teoricamente fundamentada, ao tempo que vivenciam a dimensão científica, técnica, filosófica, política e afetiva de sua formação. (SCHLICKMANN; AZEREDO; FELDHAUS, 2016, p. 2).

Os estudantes são inseridos na posição de mediadores dos alunos e, ainda mais, sem fins avaliativos, como no caso do estágio obrigatório. Além disso, a oportunidade se expande com outros aspectos inclusos, como a troca de saberes por meio de reuniões semanais com as professoras coordenadoras e as professoras supervisoras. Para sustentar as informações consideradas, é pertinente argumentar que o PIBID objetiva:

[...] incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas ava-

liações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB. (BRASIL, 2010, n.p.).

Depreende-se, pois, que existe uma conexão entre as instituições de ensino, isto é, a escola e a universidade. Vê-se essa aproximação entre as instituições a partir das reuniões semanais proporcionadas pelo PIBID, em que as professoras supervisoras se dispuseram a participar dos encontros promovidos pelas professoras coordenadoras do Programa. Soma-se a isso a interação entre os acadêmicos e as educadoras, que colaboraram a todo o momento com informações úteis para o desenvolvimento da sequência didática e, sobretudo, problematizando a postura do professor de Língua Portuguesa em sala de aula.

Ademais, é preciso reiterar a magnitude da aliança entre teoria e prática, que se concretizou após a dedicação e o comprometimento do trabalho em equipe. Com isso, a experiência se tornou mais recompensadora, compreendendo a interação e o empenho da dupla pibidiana em arquitetar as ideias e, a partir da observação, formalizá-las. Com base no que foi mencionado, acrescenta-se que “[...] ser educador/a neste tempo é estar engajado com a sua própria causa, inescapável. Diz respeito à realização de uma experiência, individual e coletiva. Ainda que sejam experiências únicas, mas em sintonia com o desejo de muitos educadores/as” (BACK; SILVA, 2018, p. 6).

No início do PIBID, segundo semestre de 2018, os bolsistas tiveram o primeiro contato com a escola, com o intuito de observar essa realidade para ver de perto o contexto que é extremamente problematizado na graduação. Além da escola, também foram observadas as turmas pelas quais cada dupla ou trio ficaria responsável nos próximos dois semestres. Durante essa etapa, foram lidos para discussão nas reuniões alguns documentos, tais como o *Projeto Político Pedagógico* (PPP) da escola, o *Plano Municipal de Educação de Criciúma* e a *Proposta Curricular de Santa Catarina*, com o intuito, também, de nortear os bolsistas para

o segundo semestre do PIBID, que seria a elaboração do plano de aula, realizado no primeiro semestre de 2019.

O plano de aula, elaborado como o princípio para a realização deste estudo, foi preparado com o objetivo de os alunos refletirem sobre acontecimentos de sua realidade. Com isso, os gêneros escolhidos foram “tirinha” e “notícia”. Dentre os diversos autores de tirinhas, Joaquín Salvador Lavado Tejón, popularmente conhecido como Quino, autor das tirinhas da *Mafalda*, foi o escolhido para ser trabalhado em sala, afinal, sua abordagem com críticas sociais ganha destaque entre os cartunistas. No âmbito da notícia, os bolsistas levaram jornais locais para os alunos terem contato, com o intuito de ser conversado sobre as notícias recentes, mas também foram estudadas duas notícias antigas. Portanto, os alunos perceberam que o gênero exige um acontecimento recente, mas é possível que notícias antigas contenham temas atuais.

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Parte-se da concepção e do objetivo da análise linguística, conforme apresenta Geraldi (2012), em seu livro *O texto na sala de aula*, em que destina um subcapítulo para abordar sobre a prática de análise linguística. Dentre os apontamentos, há três tópicos que dialogaram com a atuação feita em sala com a turma 801 no momento da prática de análise linguística. O primeiro ponto diz respeito à análise a partir dos desvios que foram encontrados nos textos dos alunos, sendo assim, “[...] partirá do texto dele” (GERALDI, 2012, p. 74). O segundo tópico não foi seguido da forma orientada, mas teve a mesma relevância, “[...] o professor deverá selecionar apenas um problema” (GERALDI, 2012, p. 74), e, por fim, “[...] a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido [...] para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise (GERALDI, 2012, p. 74).

A análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa possui um grande peso, pois ela norteia o aluno para aprimorar o rendimento de sua produção escrita. O assunto se faz presente também nos PCN, corroborando a qualificação do conteúdo “[...] análise das sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa, conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior do gênero” (BRASIL, 1998, p. 60).

Observa-se que o gênero notícia, abordado na turma 801, compreende a categoria narrativa, levando em consideração que “[...] a elaboração de uma notícia está associada a uma situação de produção mais controlada no sentido de que oferece menor espaço de criação para os alunos” (ABAURRE, 2012, p. 98). A respeito da tessitura das notícias, sintetiza-se que a turma, de forma geral, dedicou-se na etapa de desenvolvimento e de análise das produções.

Além de Geraldi, há outros estudos já feitos, que abordam a análise linguística. Como exemplo temos o livro *Análise de textos: fundamentos e práticas*, da linguista Irlandé Antunes (2010), em que há um capítulo que relata sobre as questões envolvidas na análise de textos. Toda a prática feita para a obtenção da análise linguística está além da “[...] reescrita do texto do aluno [...]” (GERALDI, 2012, p. 74), pois abrange aspectos que totalizam a composição do texto, afinal,

Analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática; seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentidos decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. (ANTUNES, 2010, p. 49).

As finalidades da análise linguística do texto proporcionam a compreensão das manifestações da linguagem de forma a repensar

alguns usos na fala e, principalmente, na escrita. Sendo que auxiliam no aprendizado das competências linguísticas, tais como “[...] competências para compreensão; competências para a análise [...]”, entre outras (ANTUNES, 2010, p. 51).

Outro aspecto proporcionado por meio da prática de análise linguística são os diversos pontos linguísticos que podem ser explorados para a resolução do problema, pois

[...] a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas ao texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados; organização de inclusão de informações, etc. (GERALDI, 2012, p. 74).

De forma geral, resume-se à correção do texto, que envolve os critérios avaliativos feitos pelo professor, mas o intuito, sem dúvida, é a compreensão do aluno ante a produção textual, utilizando os aspectos linguísticos adequadamente. Os “erros” de coesão e de coerência, pontuados na primeira versão, impulsionaram a qualificação final do trabalho. Isso significa que os alunos identificaram os problemas presentes nos textos e, automaticamente, procuraram estratégias para consertar a situação. Ademais, a dupla pibidiana participou do progresso dos alunos, questionando-os e respondendo, eventualmente, às dúvidas. Algumas questões que surgiram ao longo das discussões foram: a diferença entre “mas” e “mais”, o uso dos “porquês”, evitar a repetição excessiva de vocábulos etc.

DA COESÃO À COERÊNCIA

Passar-se-á, a partir deste tópico, a discorrer sobre o processo de coesão e de coerência textual. Antes de deslindar os assuntos apontados, ressalva-se a necessidade da plena formação escrita, isto é, que o indivíduo possua, além do conhecimento de mundo, a noção linguística que o norteará durante o ato de produção. Nesse sentido, o aluno precisa de informações suficientes sobre um assunto X para, então, desenvolvê-lo em um limite de linhas. E, por fim, é preciso que se compreenda a organização dos fatos que serão narrados ao longo do texto, de forma que não prejudique a interpretação do leitor.

O aluno passa a interagir com os dois conceitos ao passo que redige o seu texto. No entanto, recebe uma observação do professor, que pede para reformular um parágrafo, pois as informações nele contidas entram em desacordo com as ideias apresentadas em outro momento. Então, com base no suporte prestado, o aluno realizará uma nova versão, em que se manterá ainda mais atento à possibilidade de incoerência textual.

Segundo Koch (1991, p. 19), define-se a noção de coesão, como sendo “[...] todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Com isso, constata-se que fazer coesão é realizar o encadeamento lógico das sequências. De acordo com Fávero e Koch (2002), é possível identificar três tipos de coesão textual: (i) coesão referencial, (ii) coesão recorrencial e (iii) coesão sequencial.

A coesão referencial diz respeito ao uso de elementos linguísticos com o propósito de substituir uma informação. Normalmente, ocorre porque se tem a necessidade de evitar a repetição de termos em um texto. Sendo assim, são buscadas outras formas de retomar algo ou alguém, como em “Alice não está em casa, ela foi passear”. No contexto

anterior, o emprego do pronome pessoal “ela” substitui o sujeito da primeira oração, impedindo a repetição.

O segundo caso é a coesão recorrencial, que resulta, conforme a própria nomenclatura indica, na recorrência de um mesmo item. Portanto, nesse exemplo, a reiteração é realizada por meio de vocábulos ou sentenças semelhantes. Para ilustrar, tem-se o famigerado poema de Gonçalves Dias (1997, p. 56), intitulado *Canção do Exílio*:

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso Céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossas vidas mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Fica clara, na passagem, a presença de coesão recorrencial. Identificam-se expressões de recuperação de informação nas duas últimas estrofes do poema, são elas: “Minha terra tem palmeiras” e “Onde Canta o sabiá”. Como se trata de um gênero literário, o reemprego das formas destacadas confere o despertar do leitor para a representação do cenário descrito.

Ainda, há a coesão sequencial, que tem como escopo a formação progressiva dos acontecimentos. Logo, é aceita a construção de sentenças com conectivo que apresenta uma circunstância específica (dependendo do contexto) ou, ainda, a construção delas com recursos de pausas ao longo da produção. Um exemplo oportuno para esclarecer o funcionamento da pausa é o texto de Ricardo Ramos (1972, p. 21-22), intitulado *Circuito Fechado*:

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, telefone, agenda, copo com lápis, caneta, blocos de notas, espátula, pastas, caixa de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. [...]

A partir da passagem, é possível inferir que existe a apresentação do dia a dia de um indivíduo, observando a ordem em que os substantivos se localizam. Sendo assim, não há a presença de conectivos que conectem os termos do texto, mas, ainda assim, existe a compreensão da história, pois existe a cronologia dos fatos. Marcuschi (2008, p. 106) esteia as informações mencionadas, pois, “[...] há um imenso investimento de conhecimentos partilhados que supre a ausência de outros critérios”.

Penetrando a seara da coerência, traz-se à luz a designação de Marcuschi (2008, p. 17) sobre ela de que “[...] é o que deve acontecer quando introduzimos um certo objeto de discurso e depois pretendemos prosseguir com ele naquele discurso”. Portanto, a relação entre os dados abordados em um texto é o fator balizador da coerência textual, pois a partir do instante em que se perde o objeto de discurso, não haverá relação e, conseqüentemente, haverá incoerência e inconsistência teórica.

Ainda discutindo a noção de coerência textual, de acordo com Koch e Travaglia (1995, p. 37), um texto

[...] será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, recursos linguísticos etc. Caso contrário, será coerente.

Portanto, um texto coerente precisa atender, necessariamente, aos critérios elencados pelos autores, visando à construção de sentido isento a julgamento de incoerência.

Além da relevância da coesão e da coerência na escrita, também é mister que os alunos compreendam que os dois conceitos estão presentes no momento da fala, visto que

[...] no funcionamento do dia a dia da linguagem, nem percebemos como esses recursos morfossintáticos e lexicais vão se encaixando, e, por eles, o que dizemos resulta coeso e coerente, ou seja, vai ganhando sentido, adequação e propriedade. (ANTUNES, 2010, p. 118).

ANÁLISE: O DESEMPENHO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

A principal tarefa durante o processo de regência na turma 801 foi a elaboração de uma notícia, sendo que os alunos escolheram um acontecimento relevante para ser abordado. Dentre as produções, havia vários assuntos envolvidos, tais como: *A morte de Gabriel Diniz*; *Oito mulheres morrem em menos de um mês*; *Massacre no hospício*; *Psicólogo afirma que saúde mental é tão importante quanto a física*; *Nova arma no game GTA 5* etc. Evidencia-se, pois, que nem todos os temas escolhidos eram relevantes para os alunos, pois, na verdade, isso depende de cada leitor.

Serão lançados, doravante, trechos de notícias redigidas pelos alunos a fim de realizar a análise linguística, considerando os problemas de coesão e/ou coerência apresentados. A primeira notícia levantada traz como título principal: *G2 é campeã do MSI*. O texto faz parte da primeira versão construída, sendo possível observá-la a seguir:

[...] campeonato de *League of Legends* onde disputam vários times de outros países, inclusive o Brasil. Este jogo foi a primeira final Ocidental do campeonato, onde a G2 derrotou a SKT T1 nas semifinais e a *Team Liquid* derrotou a favorita do campeonato a *Invictus Gaming* que perdeu de 3x2. (Grifos nossos).

Observa-se, no fragmento, duas ocorrências em que se emprega a forma pronominal “onde”. Sobre isso, é imprescindível chamar a atenção à modalidade da língua solicitada pelo gênero notícia, ou seja, faz-se a escrita na linguagem formal. O que se percebe, no entanto, é a colocação informal do termo a que se faz alusão. Isso significa que o aluno precisa compreender, a partir da orientação, que o “onde” substituiu indiscriminadamente o “em que” no uso informal da língua, todavia, na

linguagem formal, é necessária a atenção aos contextos em que o “onde” não se refere a um lugar, como é o que acontece na produção. Nesse caso, o ideal seria substituir as duas ocorrências por “em que”, de forma a satisfazer o processo coesivo.

Ainda, dar-se-ia para apontar a ausência de pontuação em alguns períodos, alertando que o seu esquecimento, por vezes, resulta em ambiguidade. Contudo, em nenhum momento ocorre problema no entendimento das informações pela omissão de vírgulas. Por fim, o aluno reviu o texto e as enumerações e, na sequência, ajustou o período, de forma que entrasse em conformidade com a linguagem formal.

A segunda proposta se encontra sem título (primeira versão), mas, mesmo assim, é possível realizar a análise linguística do conteúdo que se apresenta. A notícia informa sobre o desaparecimento de uma garota, sendo possível inferir a afirmação com base no trecho:

Ela disse que fugiu de casa por causa das discussões dentro de casa, e tinha dia que a jovem ficava sem comer devido as condições dos pais. A Justiça disse que a menina vai ter que ficar uns dois meses no orfanato até as coisas se resolverem. A Nicole foi encontrada na casa de um amigo Luiz Fernando, os pais do Luiz Fernando informam a família e a família foi até o local [sic].

No contexto de produção da notícia, é possível identificar que a aluna consegue levantar informações sobre o acontecimento, ainda que fossem necessários mais detalhes em seu enredo a fim de levar o leitor a entender questões como: As condições dos pais são financeiras ou pessoais? Os pais de Luiz Fernando conhecem a família de Nicole? Não há outro integrante da família de Nicole que possa se responsabilizar por ela? Como a Justiça descobriu o caso? São interrogações pertinentes para serem respondidas na próxima versão, pois provocam algumas lacunas na compreensão do texto.

Além disso, o texto apresenta, em alguns períodos, o uso recorrente de vocábulos, como acontece na sequência inicial, em que a aluna (re)utiliza “casa”. A segunda ocorrência da palavra evidenciada poderia ser substituída por “familiares”, tendo em vista que a discussão se ambienta em casa e entre os pais da garota. A mesma reiteração se observa no final do enunciado com a palavra “família”. O que se espera, então, em uma segunda versão, é que a aluna revise o texto com base nas anotações dos PIBIDIANOS, considerando a necessidade de ampliar as informações e de acionar novos recursos coesivos de retomada, articulando, eficientemente, as ideias da notícia.

O terceiro texto, assim como no primeiro, traz informações a respeito de jogo virtual. Destarte, entende-se que cada aluno mira em um objeto específico para criar uma notícia que se direcionará aos interesses de um público. As informações, nesse contexto, precisam ser atuais ou necessitam de acontecimentos reais. É o que ocorre na primeira versão da notícia *Garena lançou nova atualização*, produzida em sala:

O *Free Fire* atualizou no dia 28/5/2019 nos celulares e nos computadores aconteceu no Brasil porque todo mês atualiza um passe de elite e sem atualização “não tem graça jogar”. Essa é a fala dos jogadores e que deveria dar *skin* de graça. (Grifos no original).

Vê-se, na passagem, a ausência de pontuações, sobretudo de vírgulas. É importante lembrar que a omissão dos pontos compromete a leitura do texto, ou seja, possivelmente provoca incoerência no período. Não é visível a incoerência no período acima, contudo ainda é possível verificar que algumas informações não se encontram organizadas no parágrafo, como a junção do acontecimento e do seu local em um mesmo período sem a separação adequada feita pela pontuação. Além disso, poderia ser acrescentado a um novo período o conectivo

“isso”, formando “Isso aconteceu no Brasil...”, na intenção de retomar a atualização do jogo.

As análises linguísticas executadas neste tópico foram as mesmas que os alunos realizaram em sala de aula em uma tentativa de encontrar a solução para os problemas contidos no texto. Em suma, os alunos da turma 801, de forma geral, adequaram-se ao gênero trabalhado e obtiveram um resultado positivo na reescrita do texto, porém foi percebido que em algumas produções, na sua versão final, continuaram os mesmos “erros” apontados pelos pibidianos na versão anterior. Com isso, percebeu-se a importância de dialogar com os alunos sobre a análise dos textos para que eles possam, compreensivamente, atender às enumerações e às contribuições dos pibianos e da professora supervisora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o ensino da prática de análise linguística em sala de aula, presume-se que a aula de Língua Portuguesa não se restringe à gramática. As prescrições da gramática não são repassadas sem pretextos aos alunos, ao contrário, essa discussão é mobilizada a partir dos problemas localizados no texto. Nesse sentido, primeiro ocorreu a elaboração do texto (primeira versão) e, depois, entre as duas versões, esclareceram-se os problemas de língua frequentes nas produções.

Além disso, as análises realizadas pela turma tiveram, de modo geral, efeito positivo na versão oficial. Isso comprova, então, a necessidade da prática de análise linguística como parte da etapa da revisão de texto, entendendo que o texto do aluno precisa se comunicar formalmente com o leitor. Ademais, destaca-se que a atividade promovida gerou interesse e, sobretudo, interação entre os alunos a fim de apreenderem as regularidades dos usos linguísticos.

Em suma, o PIBID possibilitou a inserção dos bolsistas no contexto escolar, observando, em um primeiro momento, a realidade

em sala de aula. A fase de observação foi aproveitada pelos graduandos, pois foram registradas as anotações pertinentes à relação entre os alunos e a professora, com o intuito de os pibidianos atuarem eficientemente, isto é, com a bagagem disponibilizada pela primeira etapa. O período de regência, por sua vez, permitiu que os graduandos assumissem o papel de professor, ou seja, havia liberdade para interagir e intervir nas discussões, assim como o comprometimento com o plano de aula e os materiais utilizados.

Abre-se espaço, a partir da hodierna pesquisa, para possíveis trabalhos envolvendo a análise linguística de textos que enfatizam questões, como concordância verbal, concordância nominal e ortografia, por exemplo. Além disso, a pesquisa convida acadêmicos, professores e interessados na área da linguagem para conhecerem o funcionamento da análise de textos e, principalmente, a sua contribuição para a área da educação.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B. *Um olhar para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BACK, A. C. Di P.; SILVA, A. S. da Silva. Prefácio. In: SCHLICKMANN, C. A. et al. *Nós, professores: experiências do PIBID na UNESC*. Vol. II. Criciúma: EDIUNESC, 2018. 113p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

Cibele Beirith Figueiredo Freitas, Manuela Russa de Souza Muniz, Rafael Kesting Felizardo dos Santos, Barbara Lima Sampaio e Daniela Arns Silveira

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 25 de junho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 23 set. 2018.

DIAS, G. Canção do exílio. In: BANDEIRA, M. *Apresentação da poesia brasileira*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997, p. 56.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, J. W. Práticas de sala de aula. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012, p. 59-80.

KOCH, I. V. *Coesão Textual*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual*. 6. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 1995.

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

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, R. *Circuito Fechado*. São Paulo: Martins Fontes, 1972, p. 21-22.

SCHLICKMANN, C. A.; AZEREDO, J. L. de; FELDHAUS, M. (orgs.). *Universidade e escola: diálogos necessários à formação docente*. Criciúma: UNESC, 2016. 155 p.

CAPÍTULO 5

A NOTÍCIA NO SUPORTE TELEJORNAL: UMA EXPERIÊNCIA DE RETEXTUALIZAÇÃO POR MEIO DA ORALIDADE

Ricardo Luiz de Bittencourt

Leandro De Bona Dias

Kamila Machado

INTRODUÇÃO

O trabalho com os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa já é amplamente defendido pelos documentos norteadores da educação básica desde o final dos anos noventa, basta olharmos para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) datados de 1998. Sabemos que as mudanças na educação demoram a percorrer o caminho entre os documentos, como o citado acima, e a sala de aula. No entanto, no que diz respeito aos gêneros textuais, o seu uso parece ter sido, de fato, assumido por professores e professoras das escolas de nosso país. Mas, como qualquer mudança, não basta apenas implementar o uso de diversificados gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso utilizar estratégias que contemplem a proposta de ensino de língua como um todo. Assim, é preciso estar claro para o docente qual a concepção de língua e de ensino a ser adotada para que se realize um trabalho significativo com os gêneros textuais.

Este trabalho, fruto de um projeto de intervenção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Interdisciplinar, procura contribuir para o uso consciente dos gêneros

VOLTAR AO SUMÁRIO

textuais que, de acordo com os documentos norteadores de ensino, visa à formação integral dos estudantes. Além disso, a escolha pelo trabalho com os gêneros textuais se justifica pelo fato de estarmos realizando um projeto dentro de um programa que trabalha com a formação de professores, tanto nas licenciaturas, com alunos de graduação, como com profissionais já em atuação, no caso, os docentes supervisores. Outro elemento decisivo na escolha do tema foi o fato de o projeto se desenvolver em uma turma de magistério, que forma professores e professoras para lecionar no Ensino Infantil e nos primeiros dois ciclos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Por isso, este capítulo tem como objetivo, partindo da discussão sobre os conceitos de língua (ANTUNES, 2003), gêneros textuais e retextualização (MARCUSCHI, 2001) e de falas de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC (SANTA CATARINA, 2014), demonstrar a importância do trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. O trabalho se inicia com uma breve discussão sobre o conceito de língua aqui adotado e o uso de gêneros textuais em sala de aula, trazendo, em seguida, o conceito de retextualização como uma estratégia no ensino de língua, visto que, conforme esboçado no parágrafo anterior, é preciso compreender a importância da adoção de estratégias no ensino por meio de gêneros textuais. Por fim, compartilhamos o relato de uma atividade de intervenção do PIBID, subprojeto Interdisciplinar, realizada em uma escola do sul de Santa Catarina, durante o segundo semestre do ano de 2017, com uma turma do terceiro ano do curso de magistério.

O ENSINO POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Antes de qualquer discussão a respeito de atividades que envolvam uma disciplina que tem como objeto central a língua, é neces-

sário que esteja claro em qual concepção sobre esse objeto o professor pretende pautar o seu trabalho em sala de aula. Sobre esse tema, compartilhamos o posicionamento de Irandé Antunes (2003, p. 41, grifos no original), que advoga a favor de uma concepção interacionista de linguagem, que entende a língua

[...] enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização.

A definição acima é importante porque compreende a língua como um sistema vivo, em “função”, nas palavras da autora, o que amplia o foco de estudo sobre esse objeto. Ou seja, se antes a língua poderia ser estudada como um sistema em si, fechado, agora é necessário vê-la dentro das suas funções sociais, concretas. Essa concepção dialógica de língua e de linguagem corrobora a visão do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1990, p. 99, grifos do autor), para quem

[...] o discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre o seu objeto: se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino. *Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado.*

Aqui, o foco é no caráter vivo, dinâmico e dialético da linguagem, sendo, portanto, vital no ensino de língua a sua dimensão contextual. Desse ponto de vista, o ensino de Língua Portuguesa por meio de textos descolados da realidade não faz sentido se o objetivo

é formar estudantes de modo integral, como destaca a PCSC (SANTA CATARINA, 2014), capazes de produzir e ler textos com os quais irão lidar no seu dia a dia¹.

Tal qual a concepção de língua, é importante compreender de que modo se concebe a leitura nessa perspectiva. De acordo com Ingedore Koch (2008), historicamente, a concepção de leitura teve o seu foco ora no autor, como se o texto fosse uma representação de seu pensamento, suas vontades, ora no próprio texto, perspectiva mais ligada ao estruturalismo, compreendendo o texto como unidade de sentido a despeito de quem o tivesse produzido. Por fim, a autora nos traz a perspectiva que entende a leitura como resultado da interação entre autor-leitor-texto, o que reforça a visão dialógica que aqui adotamos. Assim “[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação” (KOCH, 2008, p. 11). Desse modo, é preciso levar em consideração, no momento em que produzimos ou lemos um texto, quem o produziu, em quais condições, com quais intenções, além de outros elementos contextuais que não podem ser ignorados ao lidarmos com o texto vivo, real.

Essa é a perspectiva compartilhada também pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 22), que entendem a língua como

[...] um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

¹ É importante dizer que não se trata aqui de uma concepção mais “utilitarista” de língua, pois compreendemos, assim como os PCN (1998) e a PCSC (2014), que a linguagem artística também deva ser contemplada em sala de aula, pois é elemento fundamental na formação humana.

Como se vê, os usos e os significados culturais que damos ao mundo ao nosso redor passam pela linguagem, o que aponta para a utilização da língua como uma atividade discursiva, enfatizando a importância de as atividades desenvolvidas em sala de aula privilegiarem a leitura e a produção de textos, escritos e orais, os quais façam sentido para o aluno, que representem situações em que a língua desempenhe, de fato, uma função social. O mesmo posicionamento pode ser visto na PCSC (SANTA CATARINA, 2014, p. 119), a qual, ao se referir à língua, diz que:

[...] é preciso considerar que seus usos, nas interações humanas, materializam-se sempre em gêneros do discurso. Tais gêneros estão necessariamente presentes tanto no universo escolar como fora dele, quer seja oralmente – num telefonema –, ou via escrita – na produção de um bilhete –; tanto em situações mais formais – em uma audiência jurídica ou na escrita de um artigo de opinião –, quanto em situações mais informais – em uma conversa de intervalo escolar ou na escrita de uma lista de compras, por exemplo.

Dessa forma, vemos a importância da língua na construção do sujeito e na relação com o outro, o que demonstra uma sintonia com a perspectiva dialógica de Bakhtin (1990), como vimos no início da seção. A língua, portanto, é um dos meios pelos quais o sujeito constrói a sua identidade, identificando-se a si e ao outro; assim, os discursos que produzimos e que são produzidos sobre nós possuem um aspecto dialógico, não sendo nunca uma via de mão única.

Partindo disso, percebemos ainda o aspecto material da linguagem, pois os discursos com os quais lidamos diariamente possuem marcas visíveis que nos possibilitam identificá-los, agrupá-los, segundo alguns critérios. É com base nisso que podemos entender os gêneros textuais como textos com características sociocomunicativas definidas

de acordo com a sua função, estilo e composição (MARCUSCHI, 2010). Poderíamos elencar como gêneros textuais um *e-mail*, uma carta, um conto, uma notícia de jornal, uma receita de bolo, uma bula de remédio etc., ou seja, textos que vão possuir características específicas quanto à linguagem que utilizam, a função que exercem e o local onde circulam, por exemplo. Por isso,

Ao longo de toda a Educação Básica, a interação com as diversas linguagens, o incentivo à oralidade e à leitura, o uso de diferentes gêneros textuais, gráficos, tabelas, imagens, fotografias, cartografias, contribuem para um movimento amplo na formação de um sujeito que seja capaz de compreender os mais variados fatos e fenômenos que o cercam. (SANTA CATARINA, 2014, p. 149).

No entanto, é importante nunca perdermos de vista uma outra característica dos gêneros textuais: a sua heterogeneidade. Como construções sociais, dialógicas, culturais, os gêneros não são estanques, eles estão em constante processo de reconfiguração, e para isso concorrem os suportes, ou seja, os locais onde os gêneros se realizam. Desse modo, uma das diferenças entre a carta e o *e-mail* está ligada ao seu suporte, o papel, no primeiro caso, e o computador, no último. Independentemente da busca por definições, a discussão sobre os gêneros nos mostra que eles “[...] oferecem um sem-número de opções de trabalho didático, com o que se faz possível desenvolver o potencial comunicativo-expressivo dos sujeitos” (SIMÕES, 2011, p. 123).

Com base na discussão até aqui feita, vê-se a necessidade de que o trabalho com os diferentes gêneros textuais permita o contato dos alunos e das alunas com diversas situações comunicativas, não sendo, contudo, apenas o mero contato com esses gêneros o suficiente para que o docente consiga desenvolver em suas aulas as competências linguísticas para produzir e ler os diferentes textos que circulam socialmente.

Por isso, é importante a adoção de estratégias de ensino para o trabalho com os gêneros textuais. Na próxima seção, abordaremos uma dessas estratégias.

RETEXTUALIZAÇÃO E ORALIDADE

O trabalho com os diferentes gêneros textuais tem como objetivo, como já vimos, fazer com o que os discentes compreendam suas características linguísticas, sociais, tornando-os capazes de ler não somente o que está escrito, mas também os contextos nos quais os textos estão inseridos. O mesmo se aplica aos momentos de produção textual quando trabalhados em sala de aula. Por isso, ao se pedir que um aluno ou uma aluna escreva um texto, é preciso dar a ele ou a ela as condições em que esse texto será produzido, para quem, com qual função etc. Por essa razão, uma estratégia importante no ensino de língua é a de retextualização.

Primeiramente, é preciso diferenciá-la da estratégia de reescrita, dois termos que, por vezes, são utilizados como sinônimos. Por reescrita se entende o ato de reescrever um texto sem que se modifique o gênero com o qual se está trabalhando, trata-se de trabalhar com o mesmo texto, modificando apenas o vocabulário, o estilo etc. Diferente da reescrita, a atividade de retextualização exige uma mudança de gênero textual, por exemplo, a transformação de um poema em uma história em quadrinhos ou de uma notícia em uma crônica. Segundo os PCN, a retextualização favorece, inclusive, o desenvolvimento de atividades como

[...] a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a

análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos etc. (BRASIL, 1998, p. 54).

A fala acima está na seção do documento que se debruça sobre a prática de análise linguística, o que demonstra mais uma vez a importância da atividade de retextualização, pois, ao transformar um texto pertencente a um determinado gênero em outro, o aluno é convocado a lidar com as peculiaridades de um e de outro texto, suas características linguísticas de estilo, prática que exige uma compreensão global do texto e de sua função e não apenas uma prática revisionista, baseada na busca por minimizar erros ortográficos, por exemplo, como é a tendência ao se trabalhar somente com a reescrita.

No caso específico de nosso trabalho, estamos lidando com a retextualização em conjunto com a oralidade. Sobre isso, Luiz Antônio Marcuschi (2001) nos afirma que em muitas teorias, tais como as de cunho fenomenológico ou culturalista², a escrita e a fala são vistas dicotomicamente, sendo atribuído à primeira um caráter de ordem, mais ligada ao pensamento racional, enquanto a segunda é caracterizada como o local do caos, do pensamento irracional, não planejado. Por isso, ao discutir o termo retextualização, Marcuschi (2001) se põe atento para a relação que vê entre oralidade e escrita, relação que se distancia dessa ideia de dicotomia. Segundo o autor, a atividade de retextualizar é

[...] um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre

² Sobre essas dicotomias entre fala e escrita, o autor traz uma discussão mais aprofundada no seu livro aqui citado (MARCUSCHI, 2001).

bem compreendidos na relação oralidade-escrita. [...] Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.* (MARCUSCHI, 2001, p. 47, grifos do autor).

O que a citação mostra é que não há como definir a fala como o local onde não há ordem, em que tudo está fora de lugar, do mesmo modo que não se pode descrever a escrita como símbolo do pensamento planejado, racional. Cada uma dessas modalidades guarda características específicas que vão depender do gênero textual em que se realizam. O que o autor fala sobre a passagem de um gênero oral para um gênero escrito serve para o caminho inverso também, como é o caso específico de nosso trabalho.

Aqui, encaramos a oralidade como uma habilidade a ser desenvolvida em sala de aula por meio de estratégias que adotem uma concepção, como a de Marcuschi (2001), que entende os gêneros que se realizam oralmente como sendo tão complexos quanto qualquer outro gênero textual que se realiza por meio da escrita. Essa fala é importante, visto que algumas escolhas metodológicas em sala de aula adotam essa falsa ideia de que a oralidade é, via de regra, sempre “espontânea” e, por isso, o trabalho com essa habilidade tende a ser encarado, por vezes, como apenas “deixar o aluno falar” ou “comentar” livremente sobre qualquer assunto, o que vai, portanto, de encontro à concepção trazida pela PCSC (2014), segundo a qual

O desenvolvimento da oralidade/sinalização exige um trabalho que supere abordagens de leitura oral que se justificam apenas como exercício de decodificação e também um olhar para os gêneros do discurso, de modo a tomar essa modalidade das línguas nas práticas sociais em que os sujeitos se inserem na contemporaneidade. É importante considerar as inter-relações entre oralidade/sina-

lização e escrita, sobretudo nos modos de usar as línguas nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, nas quais os limites entre uma modalidade e outra, assim como as interpenetrações entre elas (palavra, imagem, sons, sinais, movimentos etc.), são cada vez mais complexos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 119).

Por tudo o que está acima descrito, justifica-se a necessidade do trabalho com a oralidade a partir dos gêneros textuais, considerando sempre os aspectos contextuais e as chamadas interpenetrações, ou seja, o modo como elementos textuais e não textuais (texto, imagem, gesto, sons, falas) interagem e compõem determinados gêneros. É esse o caso da atividade que iremos relatar em seguida, na qual trabalhamos a retextualização e a oralidade por meio do gênero notícia, tendo como foco a sua veiculação em um telejornal.

UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO NOTÍCIA EM TELEJORNAL

Foi das discussões até aqui feitas sobre o uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula e privilegiando o trabalho com a oralidade que surgiu a ideia de planejar as intervenções do Pibid, subprojeto Interdisciplinar, a partir de um gênero da esfera jornalística. A esse respeito, é interessante notar que textos dessa esfera, mais especificamente quando se apresentam em suportes como o telejornal, estão presentes na vida de nossos alunos desde muito cedo e “[...] mesmo que as interações sejam às vezes limitadas, quando se pensa em crianças de zona rural, esse veículo de comunicação está presente no dia a dia do cidadão que vive na zona urbana” (SILVA, 2010, p. 63). Ou seja, os textos da esfera jornalística, além de serem familiares aos alunos e às alunas, são

também autênticos, o que corrobora os usos indicados por Antunes (2003, p. 79), para quem

[...] nada poderá justificar uma leitura que não seja a de textos autênticos, de textos em que há claramente uma função comunicativa, um objeto interativo qualquer [...] que apareceram em algum suporte da comunicação social (jornal, revista, livro, panfleto, outdoor, cartaz, etc.). Textos reais, enfim.

A fala da autora demonstra a importância de darmos ênfase ao trabalho com textos com os quais nossos alunos lidam diariamente em detrimento de outros preparados para o uso específico em sala de aula e que simulam textos autênticos. Isso significa também olhar para as mais diferentes materialidades textuais, sejam elas orais ou escritas, visto que, comumente, o trabalho em sala de aula tende a valorizar mais os últimos em detrimento dos primeiros. Sobre isso, os PCN ainda lembram que: “[...] ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento [...] (BRASIL, 1998, p. 74). Como já havíamos dito, o trabalho com a oralidade precisa mostrar ao aluno a necessidade de planejamento que a fala também exige, fazendo com que ele compreenda que diferentes gêneros vão exigir diferentes posturas com relação ao vocabulário utilizado, a postura adotada, o tom de voz, os gestos etc.

Partindo dessa perspectiva, o uso do gênero notícia e do suporte telejornal se justifica pela evidente ênfase que queríamos dar à oralidade e também pela sua peculiaridade, pois em tal suporte a notícia chega às pessoas por meio da fala dos jornalistas, mas tal fala tem como base um texto escrito, a pauta, que depois se transforma na redação que é lida pelos jornalistas (âncoras). Como características linguísticas, ainda poderíamos destacar as marcações feitas pelos jornalistas no momento

da enunciação (pausas, entonação, olhares, movimentos com as mãos etc.) e também falas que são inseridas apenas no momento da enunciação (uma interjeição ao chamar o colega de bancada, um pedido de desculpas diante de um erro etc.). Todas essas marcas composicionais contribuíram para a escolha do trabalho com o gênero notícia e, mais especificamente, com o suporte telejornal.

Escolhido o gênero e o seu suporte para o trabalho com a oralidade, optamos por combiná-los com uma atividade de retextualização a fim de enfatizar o trabalho com gêneros textuais. Sobre isso, é importante citar que o projeto de intervenção ocorreu em uma turma de terceiro ano do curso de magistério, ou seja, as atividades foram realizadas com estudantes que serão futuros professores do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), por isso a importância de se trabalhar com gêneros textuais e com a atividade de retextualização, visto que os documentos que norteiam o ensino da educação básica em nível nacional, PCN (BRASIL, 1998), e estadual, PCSC (SANTA CATARINA, 2014), ratificam que para desenvolver as habilidades de leitura e escrita é preciso haver um trabalho a partir dos gêneros textuais, como podemos verificar na fala abaixo:

[...] entende-se relevante que, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, [os] diferentes usos da língua, nos mais diversificados gêneros do discurso, sejam vivenciados em sala de aula, de modo que os estudantes possam experienciar tais usos, refletindo sobre eles, compreendendo e produzindo textos orais e escritos nesses gêneros com atenção a especificidades dos sujeitos e de seu tempo histórico. Trata-se de experiências com várias práticas de linguagem, mediadas ou não pelas tecnologias [...] (SANTA CATARINA, 2014. p. 120).

Tendo em vista favorecer essas experiências, nosso projeto de intervenção abordou o trabalho com a retextualização de textos escritos dos gêneros fábula e conto, produzidos em uma atividade anterior do Pibid com a mesma turma, que seriam transformados em notícias de um telejornal a ser apresentado para a turma. Antes de iniciar a produção, foram apresentados alguns exemplos de telejornal e foi feita uma explicação acerca das características do gênero, mostrando a importância da redação que serviria como base para a notícia a ser lida, do planejamento, da divisão de falas no caso de dois ou mais apresentadores, da interação entre eles, da ênfase dada a determinadas partes do texto, dos cumprimentos iniciais (boa noite, bom dia etc.), do contato visual e da interação com o público, os telespectadores. Tais aspectos se revelam importantes componentes desse gênero, que,

A priori [...] compartilha as características do distanciamento e da integração, visto que, elaborado inicialmente como um texto escrito guarda as marcas do planejamento, da edição e da preocupação com a progressão textual, ou seja, guarda a preocupação com a interação a distância – situação na qual o texto deve prover todos os recursos que favoreçam a compreensão por parte do leitor. Não obstante, o texto telejornalístico compartilha também das características de envolvimento e fragmentação – típicas de textos orais – porque, mesmo sendo produzido para interlocutores distantes e anônimos, persegue o objetivo de fazer-se passar por familiar e, nesse caso, vai explorar sistematicamente os recursos que favoreçam alcançar este fim. (ARAÚJO, 2003, p. 63).

A fala da autora chama a atenção para essa característica dupla do gênero, que atua por meio de um distanciamento maior, visto que é escrito e planejado sem a presença do público, mas ao mesmo tempo deve se preocupar com o ato de se aproximar desse público no momento da

enunciação, uma vez que depende de seus telespectadores para atingir seus objetivos, ou seja, o de informar, mas também o de garantir a audiência. Essa peculiaridade é interessante na medida em que põe em xeque a suposta imparcialidade dos noticiários, visto que eles se tornam também um produto a ser modelado por sua audiência e para ela ser vendido.

Em seguida, a turma foi dividida em duplas e propôs-se a produção de um roteiro para a apresentação do telejornal. No quadro, foram listados os elementos que deveriam estar presentes no roteiro a ser elaborado e que seriam avaliados no momento das apresentações (nome dos apresentadores seguido das falas, indicações de pausas, marcações para pausa, entonação e dicção e contato visual com o público). Feito isso, as alunas receberam as fábulas e os contos de fada produzidos para que os retextualizassem, produzindo uma notícia para ser lida no telejornal.

As duas turmas aceitaram bem a ideia, mas algumas alunas se mostraram bastante constrangidas com o fato de haver uma apresentação oral. Isso foi importante para discutirmos a respeito da necessidade de eles e elas, como futuros professores e futuras professoras, terem que encarar situações como aquela, estar diante de um público, falar com uma entonação apropriada etc. Durante as apresentações, programadas para serem feitas em um formato tradicional de bancada com os dois apresentadores sentados, também pudemos perceber duplas que utilizaram recursos sonoros, como música de chamada para o início do telejornal, intervenção de repórteres chamados, pessoas que foram entrevistadas “ao vivo” (fato curioso, pois a entrevista se trata de um outro gênero que também pode se realizar dentro do suporte telejornal). Interessante ainda citar uma dupla que, diante de um erro no momento em que apresentavam o telejornal, inseriu uma fala pedindo desculpas e corrigindo o que haviam dito, simulando, assim, o que ocorre durante os telejornais que são exibidos ao vivo.

Como se pôde ver, as discussões acerca das características pertencentes a esse gênero contribuíram para as apresentações das duplas e proporcionaram, como sugerem os documentos oficiais e autores

como Antunes (2003) e Marcuschi (2001, 2010), o trabalho com um gênero textual real, autêntico, mesmo se tratando de uma simulação feita em sala de aula. Em outras circunstâncias, sugerimos que novos projetos como esse que realizamos busquem aperfeiçoar esse último aspecto, tentando realizar a gravação do telejornal ou até mesmo uma apresentação ao vivo, mas para um público maior ou diferente daquele com o qual a turma está acostumada a lidar, assim, compreendemos que a vivência do gênero poderia ser mais bem explorada.

Além disso, trabalhar a oralidade com esta turma do magistério possibilitou aos alunos e às alunas perceber as características que são peculiares aos gêneros que se realizam por meio da fala e da escrita. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), ensinar a língua oral possibilita à escola ter acesso ao uso das linguagens mais formalizadas que exijam controle da enunciação, abordando a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Desse modo, esses docentes, a partir do trabalho que desenvolvemos com a turma, poderão trabalhar com os seus alunos essa estratégia de ensino, utilizando os gêneros textuais e desenvolvendo a sensibilidade de seus alunos para a compreensão e produção de textos orais.

Destaca-se, ainda, a importância dessa atividade ter sido realizada com uma turma de professores em formação, o magistério, e dentro de um programa como o Pibid, que visa à formação de alunos das licenciaturas e à oportunidade de uma formação continuada para professores da rede pública de ensino. O desenvolvimento de tais atividades corrobora a ideia de que

[...] o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores. (GARCIA, 1999, p. 84).

Aplicando a fala do autor ao trabalho desenvolvido, é possível ver a importância de etapas como o planejamento do projeto, a própria aplicação das atividades e a reflexão sobre os resultados, momentos que servem de aprendizado e que contribuem para a formação docente de todos os envolvidos no processo de intervenção realizado.

Cabe lembrar ainda as palavras de Jorge Larrosa ao se referir à experiência como algo que, de alguma forma, toca o sujeito, provocando nele alguma reação, atravessando-o. Segundo o autor espanhol (2002, p. 25),

É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Tal definição demonstra que só é possível viver uma experiência quando o sujeito está exposto, quando se permite ouvir o outro em uma condição de passividade que não se opõe à de atividade, mas que deve ser compreendida como uma abertura necessária para que o outro e aquilo que lhe ocorre possam lhe deixar vestígios. Diante disso, pode-se afirmar que a intervenção realizada pôde deixar seus rastros, seus vestígios, tanto nos alunos e nas alunas das turmas quanto nos participantes do subprojeto Interdisciplinar, pois foi um momento em que docentes e discentes permitiram-se ser tocados pelas coisas que lhe aconteceram, sentindo ora medo, angústia, por se tratar de uma atividade nova, ora contentamento pelos resultados obtidos; mas, de qualquer forma, fugindo da indiferença que expulsa toda e qualquer possibilidade de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão teórica trazida por este trabalho e pela experiência proporcionada pelo projeto de intervenção do Pibid, subprojeto Interdisciplinar, pudemos concluir serem necessários e importantes a discussão e o trabalho com os diferentes gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. A experiência do projeto se revelou bastante significativa para nós, bolsistas do Pibid, seja como parte da formação acadêmica na graduação, seja como formação continuada para o professor supervisor. Outra característica que tornou o trabalho muito significativo foi a de ele ter sido desenvolvido com alunos e alunas do curso de magistério, pois pudemos contribuir para a sua formação como docentes.

O desenvolvimento do trabalho na disciplina de Língua Portuguesa também demonstra a necessidade de o docente ter clara a concepção de língua que adotará no momento de planejar suas atividades em sala de aula. Dessa maneira, a necessidade de se trabalhar com o ensino de língua tendo como base uma concepção sociointeracionista parte do entendimento de que é a partir da língua e da linguagem que as pessoas, de modo dialógico, constroem suas relações consigo mesmas, com o outro e com o mundo. Além disso, trabalhar com diferentes gêneros textuais nada mais é do que promover o contato com o uso de textos autênticos que estão presentes no nosso cotidiano.

Contudo, procuramos mostrar aqui que não basta pôr os estudantes em contato com esses diferentes gêneros, é preciso saber como trabalhar com eles em sala de aula, selecionando estratégias que contemplem os mais variados gêneros em suas modalidades orais e escritas. Por isso, o trabalho com a retextualização ajuda a mostrar para os alunos que diferentes gêneros exigem diferentes modos de enunciação, e que eles dependerão do contexto onde irão se realizar, daí a importância de compreenderem os gêneros textuais em suas funções sociais. Diante disso, torna-se importante um trabalho com a oralidade

que a compreenda como um texto de alta complexidade, que deve ser lido e produzido em sala de aula mediante um cuidadoso planejamento didático. Por isso, produzir um texto oral não significa deixar que o aluno apenas “fale”, mas, sim, fazer com que ele perceba a importância de organizar sua fala a partir do gênero que está produzindo, observando características como o conteúdo do que irá dizer, o modo como irá dizer, a postura que deve ter ao enunciar, entre tantas outras adequações que cada gênero irá exigir.

Nessa mesma perspectiva, esclarecemos aos alunos e às alunas do magistério as diferenças entre os conceitos de reescrita e retextualização. Sendo que esta última requer uma mudança de gênero textual, o que pôde ser vivenciado pela turma na atividade em que tiveram que transformar uma fábula ou um conto em uma notícia a ser posta em circulação por meio do suporte telejornal.

Portanto, destacamos aqui a importância de atividades desse tipo, pois mesmo que as alunas e os alunos tenham se mostrado um pouco constrangidos ao terem que fazer a apresentação de um telejornal, no decorrer da atividade, foi possível notar que nosso trabalho lhes proporcionou uma experiência bastante significativa em relação à oralidade, à postura e ao planejamento, elementos importantes no desempenho da função docente. Além disso, ao trabalhar com a notícia veiculada no suporte telejornal, estamos lidando com um tipo de texto bastante presente na vida dos alunos, sejam eles moradores da zona rural ou urbana, visto que as alunas e os alunos do terceiro ano do curso do magistério serão habilitados para trabalhar com a Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Por isso, o trabalho com a oralidade proposto pelo projeto realizado pelo PIBID, subprojeto Interdisciplinar, revelou-se, embora desafiadora tanto para os bolsistas quanto para as alunas e os alunos, uma proposta pertinente, tendo em vista seu objetivo de demonstrar a importância do trabalho com os gêneros textuais na disciplina de Língua Portuguesa, promovendo algo

que fosse significativo para esses alunos e essas alunas que serão futuros professores e professoras e que trabalharão com o ensino de língua.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Denise Lino de. A língua falada na TV: texto falado ou escrito? *Linguagem & Ensino*, Campina Grande, v. 6, n. 1, p. 57-76, 2003. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/230>. Acesso em: 3 dez. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini et al. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação inicial de professores. In: GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria Elias. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], [online], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SILVA, Lusinete Vasconcelos de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

SIMÕES, Darcilia. Gênero textual e ensino: outra iconicidade. In: VALENTE, André; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (orgs.). *Língua Portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAPÍTULO 6

MECANISMOS DE CODIFICAÇÃO DE TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo

Francion Maciel Rocha

Márluce Coan

INTRODUÇÃO

O livro didático tem sido utilizado, em larga escala, como único modelo para a condução de aulas de Língua Portuguesa (GERALDI, 1991; RICHARDS, 1996; CORACINI, 2011), determinando, nas palavras de Rojo e Batista (2003), a seleção de conteúdos e o modo de abordá-los. Não deveria, no entanto, conforme Coan e Pontes (2013), ser a única fonte de *input* no ensino de língua, sendo crucial a inclusão de outros materiais, preferencialmente autênticos¹. Por continuar sendo a base de ensino, tanto de Português Língua Materna (doravante PLM) quanto de Português Língua Estrangeira (doravante PLE), seguimos trabalhando nessa direção, porém, agora, com o olhar voltado aos mecanismos morfológicos inerentes e composicionais de codificação das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade.

Pesquisas dessa natureza são relevantes na medida que contribuem para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem,

¹ Segundo Kramsch (1993, p. 175), o termo “autêntico” é usado em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais.

especialmente para que o ensino tenha um caráter reflexivo, envolvendo, paralelamente, atividades epilinguísticas (de reflexão sobre a língua) e metalinguísticas (de categorização/sistematização linguística).

Não é nosso intuito, entretanto, julgar os materiais, mas demonstrar atividades que se relacionam diretamente a tais categorias ou que mencionam, nas instruções, mecanismos para codificá-las. Ademais, atentamos para algumas atividades que, embora não focalizem as categorias tempo, aspecto e modalidade, trazem exemplos que servem à abordagem delas. Cremos que, nesse sentido, nosso artigo poderá ser útil tanto ao professor em sala de aula, quanto a propostas de formação docente, por trazer à tona a análise de atividades que, direta ou indiretamente, tratam de categorias verbais.

A partir desse propósito, selecionamos uma coleção utilizada no ensino de PLE, intitulada *Bem-vindo!*, composta de seis volumes e dois cadernos complementares, datada do ano de 2013, e quatro livros de PLM, cuja edição é de 2015, 9ª edição, selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme Guia de 2017², programa que avalia e distribui obras destinadas ao ensino. Todas as atividades constantes dessas obras foram consideradas, com o intuito de buscar aquelas que dão margem ao trabalho com as categorias sob análise, bem como verificar sua representatividade em comparação ao conjunto global de atividades. Todo o detalhamento acerca das obras e dos parâmetros se encontra na metodologia, seção dois deste artigo, pois a primeira seção destinamos aos pressupostos teóricos que pautaram a análise, desde a escolha dos parâmetros analíticos até as discussões advindas dos resultados.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA ABORDAGEM DAS

² PROGRAMAS DO LIVRO. Guia PNLD 2017. Brasília, DF: FNDE, 2017. Disponível em: fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017. Acesso em: 23 set. 2020.

CATEGORIAS TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE

As categorias Tempo, Aspecto e Modalidade fazem parte de um complexo que reflete, segundo Givón (1984, 1993, 2001), uma graduação de propriedades semântico-lexicais (estrutura significativa dos verbos), semântico-proposicionais (estado, evento ou ação) e pragmático-discursivas (sequência de proposições no discurso). A complexidade desse domínio funcional decorre do fato de as categorias verbais serem elementos gramaticais fortemente dependentes do contexto, segundo Freitag (2010, p. 144).

Nossa perspectiva analítica decorre, portanto, de pressupostos funcionalistas, porque tratamos as categorias não apenas como entidades formais, mas igualmente funcionais, em relação à dialética. Consideramos, como Dillinger (1991) e Neves (2004), que há vínculos entre uma forma e outra (função interna), entre forma e significado (função semântica) e entre o sistema de formas e o contexto (função externa). Tendo em vista esses vínculos, investigamos se os materiais os consideram com o propósito de desenvolver a *competência comunicativa* (HYMES, 1979; NEVES, 2004), habilidade que parte da aceção de regras para o uso social apropriado da linguagem. Particularmente, sobre o tema em pauta, a competência se refere à expressão de tempo (noções de sequencialidade, de precedência, de ponto de referência, por exemplo), de aspecto (noções de delimitação e duratividade, por exemplo) e de modalidade (noções de factualidade e eventualidade, por exemplo).

Os materiais didáticos, com frequência, relacionam o estudo do *Tempo* à conjugação verbal ou à construção de frases com uma ou outra forma verbal. Embora a primeira seja uma atividade metalinguística e a segunda uma atividade de produção, tendo seu mérito em um ou outro domínio linguístico, podem não ser suficientes se o que se pretende é o ensino voltado à percepção-produção-reflexão linguística. Em se tratando da temporalidade, há outros elementos para além dos verbos,

que servem a tal interpretação, como advérbios temporais, data de hoje (informação temporal pragmática), sequência de eventos na narrativa etc. Além disso, há que se considerar que uma mesma forma verbal como o presente do indicativo, por exemplo, pode servir à marcação do presente (*Finalmente, ele vence o grande prêmio Brasil!*), do passado histórico (*Depois de inúmeras tentativas, em 1970, finalmente ele vence o grande prêmio Brasil.*) ou do futuro próximo (*Amanhã, com certeza, ele vence o grande prêmio Brasil.*), dada a composicionalidade entre tempo verbal e outros elementos textuais/contextuais.

Tratar de tempo a partir de outros elementos do enunciado não é novidade na literatura linguística sobre o tema, embora o seja em materiais didáticos. Reichenbach (1947), por exemplo, com base em sua experiência em ensino de lógica e de línguas estrangeiras, outrora formalizara uma interpretação temporal das línguas naturais de acordo com a ordenação de três pontos: momento de fala, momento do evento e momento de referência. Essa ordenação reflete uma configuração temporal complexa nem sempre abordada nos materiais didáticos, os quais, frequentemente, referem-se ao tempo verbal como momento do evento sem atrelá-lo ao momento de fala e ao momento de referência, cuja correlação define com mais precisão sua significação, ou seja, conduz à correta interpretação. Essa necessidade de correlação para interpretação do tempo verbal também é evidente nas considerações de Comrie (1990) ao tratar de tempos absolutos (em que o momento de fala é o momento de referência), relativos (outro momento, diferente do momento de fala é o momento de referência) e relativo-absolutos (há dois pontos de referência, um é o momento de fala e o outro é um momento diferente dado pelo contexto), mostrando, portanto, que toda interpretação temporal decorre de algum vínculo contextual.

Quanto à categoria do *Aspecto*, observa-se, em geral, diferenciação entre imperfeito (Ele *cantava no coral da igreja.*) e perfeito (Ele *cantou no coral da igreja.*), perífrases com verbos aspectuais (*começar a cantar; terminar de cantar, estar cantando* etc.) e oposição aspectual

entre *ser/estar*, em: *a língua não é, mas está*³, cujas noções semânticas envolvem o emprego dessas formas verbais e podem revelar a distinção estrutural *versus* comportamental. Em francês, por exemplo, a mesma frase “*La langue n’est pas, mais elle est*” corresponde a duas funções para uma única forma verbal. Considerando-se que aspecto também é temporal, conforme Costa (2002), refere-se ao tempo interno, interessa-nos saber em que medida os materiais consideram tal noção em termos de extensão (*saber, ser/estar* etc.) ou compactação (*chutar, disparar* etc.) do processo expresso pelo verbo (GIVÓN, 1984).

Em nossa análise, tratamos de aspecto morfológico, inerente e composicional. Segundo Coan, Freitag e Pontes (2013, p. 42), o aspecto inerente “[...] é um traço próprio do item lexical; uma propriedade oriunda do léxico conceitual, mas que interage com o componente gramatical”. Segundo os autores, o aspecto inerente é o nível mais estrito da aspectualidade; em geral, ocorre o aspecto composicional, que decorre da interação entre lexema, morfema gramatical, adjuntos adverbiais e contexto.

A categoria *Modalidade* é considerada, por muitos autores, a exemplo de Neves (2006), uma categoria discursiva que corresponde à atitude modal do falante em uma situação de interação, de modo a refletir, em suas ações, juízo de valor ao atribuir noções/valores modais de certeza, incerteza, probabilidade, possibilidade, pressuposição, necessidade, obrigação, permissão, proibição etc. ao conteúdo proposicional. No âmbito dos verbos, a título de exemplo, citamos o verbo *poder*, que é utilizado como auxiliar modal para designar capacidade física (Você *pode* andar?), permissão (Se quiser, *pode* entrar!) ou possibilidade (Pode ser que chova hoje.). Assim, conforme Cervoni (1989), em um enunciado, pode-se distinguir um dito (conteúdo proposicional) de uma modalidade (ponto de vista do sujeito sobre o conteúdo). Ao considerar-se a modalidade no âmbito verbal, portanto, a atenção

³ Exemplo de Cunha, Oliveira e Votre (2012, p. 113).

não se volta exclusivamente para o conteúdo proposicional, mas, como sugere Almeida (1988), para a participação do sujeito falante.

Como ressaltado anteriormente, as categorias tempo, aspecto e modalidade interconectam-se. Givón (1984), ao mostrar a ligação entre tempo e modalidade, menciona que o passado e o presente são tempos *realis* (factuais) e o futuro, por sua vez, é um tempo *irrealis*, a partir de uma subdivisão modal quadripartida: a) pressuposição (enunciado em que a proposição é assumida como verdade; b) asserção “*realis*” (enunciado em que a proposição é declarada como verdade, mas o ouvinte pode refutá-la; c) asserção “*irrealis*” (enunciado em que a proposição é declarada como possível ou como necessária) e d) asserção negada (enunciado em que a proposição é declarada como falsa).

Tal expressão modal atrela-se a vários recursos linguísticos. Eis alguns dos citados por Neves (2006): verbo auxiliar modal (*poder, dever, ter que/de* etc.); verbo de significação plena (*crer, saber, duvidar* etc.); advérbio (certamente, obrigatoriamente etc.); adjetivo em posição predicativa (*é certo, é possível*); substantivo (*o desejo, a obrigação* etc.) e categorias gramaticais (futuro do pretérito – *gostaria, imperfeito – queria* etc.).

Partindo dessas observações, pode-se constatar que há uma gama de mecanismos a serviço das categorias sob análise: morfológicos (em que se ressaltam os morfemas gramaticais para codificar uma ou outra categoria), inerentes (relativos ao lexema verbal) e composicionais (quando há associações entre verbo e outras classes gramaticais no enunciado), não necessariamente exclusivos. São esses mecanismos que buscaremos nas obras de PLM e PLE, descritas na seguinte seção, destinada aos procedimentos metodológicos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos as obras de PLM e de PLE sob análise, bem como os parâmetros que serviram de mote à pesquisa das

categorias tempo, aspecto e modalidade. Tais parâmetros, por razões didáticas, não abarcam todo o complexo domínio a que estão atreladas essas categorias; dizem respeito somente aos mecanismos de codificação morfológicos (por morfemas temporais em determinadas estruturas sintáticas), inerentes (pelo lexema verbal) e composicionais (pela combinação entre classe de palavras: verbo + advérbio, por exemplo). Também os materiais de análise não abarcam uma infinidade de obras, porque opções são sempre necessárias. Dessa guisa, escolhemos obras que: i) servem de suporte didático imediato tanto ao professor quanto ao aluno; ii) são utilizados no Brasil; iii) foram editados em datas aproximadas, (PLM – 2015) / (PLE – 2013) e iv) são de editoras brasileiras.

De PLM, tratamos da seguinte obra: *Português linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015) referente ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), coleção composta por quatro volumes. Cada volume é dividido em quatro unidades subdivididas em três capítulos, cujas seções são: i) Estudo do texto; ii) Produção de texto; iii) A língua em foco; iv) De olho na escrita (em um capítulo de cada unidade) e v) Divirta-se. De PLE, consideramos a coleção *Bem-vindo!* (CALLES; PONCE; FLORISSI, 2013), que conta com cinco volumes, assim subdivididos: a) Eu e você, b) O Brasil e sua língua, c) A sociedade e sua organização, d) Trabalho e suas características e) Diversão – Cultura, além de dois cadernos de exercícios, um para estudantes de origem anglo-saxônica (BURIM; MEDRADO, 2013) e outro para estudantes de origem latina (CALLES; PONCE; FLORISSI, 2013). Foram considerados todos os volumes das coleções investigadas porque, direta ou indiretamente, há conteúdos relacionados ao tema de nossa investigação e porque objetivamos ter uma visão global das obras em relação ao percentual de atividades destinadas às categorias tempo, aspecto e modalidade dentre as atividades em geral. Empreendemos, portanto, uma análise quantitativa, para além das discussões qualitativas.

Para objetivarmos a análise, consideramos os seguintes parâmetros por categoria:

a) mecanismos de marcação de Tempo: morfológicos (por morfemas de tempo e modo) e composicionais (pela junção entre verbo e advérbio);

b) mecanismos de marcação aspectual: morfológicos (por distinção entre perfeito e imperfeito e pelo uso de participio e gerúndio), inerentes (pelo lexema verbal) e composicionais (por correlação entre verbo e advérbio ou entre verbo principal e auxiliares aspectuais);

c) mecanismos de marcação da modalidade: morfológicos (morfemas de imperfeito e futuro do pretérito, por exemplo), inerentes (pelo lexema verbal, por exemplo, verbos de crença em oposição a verbos factuais) e composicionais (por correlação entre verbo e advérbio ou verbo e adjetivo em posição predicativa).

TEMPO, ASPECTO E MODALIDADE EM OBRAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta seção, apresentamos, para cada categoria, o que abordam os materiais sob análise *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015) e *Bem-Vindo!* (CALLES; PONCE; FLORISSI, 2013; BURIM; MEDRADO, 2013), bem como discorreremos sobre semelhanças e diferenças entre ensino de PLM e PLE no que se refere, especificamente, aos mecanismos de codificação de tempo, aspecto e modalidade. Trata-se de uma investigação sobre o quantitativo de atividades dessas categorias em contraposição ao quantitativo geral de atividades. Outrossim, consideramos o percentual de atividades por tipo de codificação (por mecanismos morfológicos, inerentes ou composicionais).

MECANISMOS DE CODIFICAÇÃO TEMPORAL

A coleção de PLM contempla a categoria tempo, mas não destaca as distinções entre tempo verbal e tempo cronológico em atividades, tampouco marcação de tempo por advérbios ou pelo contexto. Em geral, há textos seguidos de conceitos e exemplos (como em 01) por sua vez seguidos por atividades de preenchimento de frases (como ilustramos em 02). Sente-se falta, portanto, de atividades e explicações sobre correlação entre forma-função, que não seja aparente ou biunívoca (como em 01). Não há, como propõe Pontes (2009), um estudo reflexivo da língua a partir da análise de formas verbais em textos autênticos, ou seja, focalizam-se atividades estruturais e metalinguísticas, deixando à margem as epilinguísticas.

(1)

Presente (hoje): tenho	Pretérito (ontem): aconteceu	Futuro (amanhã): ficarei
-------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------

Fonte: Cereja e Magalhães. Livro *Português Linguagens*, 2015, v. 1, p. 244.

(2)

6. Complete as frases, empregando nas formas adequadas ao contexto, de acordo com a norma-padrão, os verbos destacados:
- a) O Grilo Falante não **sabe** conversar com as meninas; quando ele _____, será bem aceito.
 - b) O Grilo Falante não **fez** bom uso da linguagem; quando ele _____, poderá ter sucesso.
 - c) Aménina lhe **dará** um sorriso quando ele lhe _____ bom-dia.
 - d) O garoto lhe **trará** flores quando ela _____ boas notícias.
 - e) O narrador não **põe** fé em conselhos; quando ele _____, criará outra história.

Fonte: Cereja e Magalhães. Livro *Português Linguagens*, 2015, v. 1, atividade 6, p. 245.

Destacamos que, apesar de haver ênfase aos mecanismos morfológicos de codificação do tempo, há atividades nas quais se poderiam explorar outros mecanismos, como, por exemplo, na atividade (1) em

que o professor poderia mostrar que a forma do presente do indicativo poderia ser acoplada ao advérbio de futuro (*tenho um encontro amanhã*), rendendo marcação de tempo futuro por meio de composicionalidade e não por meio da forma de futuro do presente do indicativo (*terei um encontro*). Também ilustramos outra atividade (terceira questão abaixo), que se poderia aproveitar para tratar de composicionalidade e variação ao solicitar a expressão equivalente a “vem chuva” (*vai chover/choverá*). Chamamos atenção, portanto, às possibilidades de ampliação da competência discursiva do aluno por meio de exploração de atividades cujos mecanismos sejam morfológicos. Os mecanismos morfológicos podem constituir-se em pontos de partida para a exploração de mecanismos composicionais, quiçá, a depender do nível do aluno, pode-se ter como ponto de chegada a análise de processos de variação e mudança em diferentes gêneros textuais.

(3)

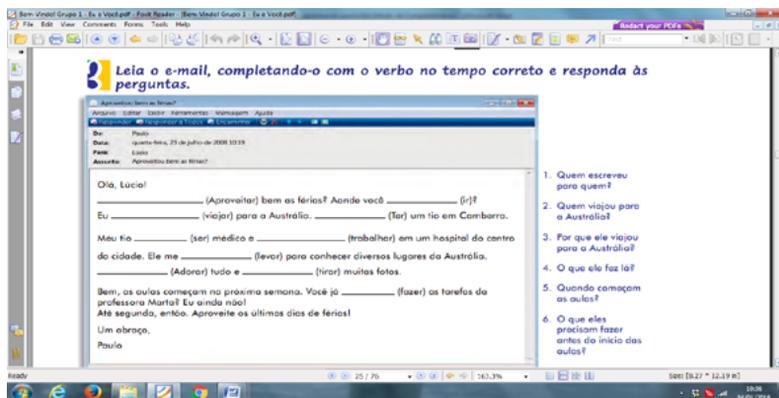


3. No 1º quadrinho, a personagem diz: “vem chuva!”.
- a) Escreva, no caderno, uma expressão equivalente ao que a personagem disse, empregando:
- Uma locução verbal;
 - Apenas um verbo.
- b) Na expressão empregada pela personagem, qual é o sujeito?
- c) Nas expressões equivalentes à usada pela personagem, a ação indicada pelos verbos refere-se a algum sujeito?
4. O verbo *correr*, empregado nos dois quadrinhos da tira, tem dois sentidos diferentes. Quais são esses sentidos?

Fonte: Cereja e Magalhães. Livro *Português Linguagens*, 2015, v. 3, exercícios 3 e 4, p 47.

No material de PLE, percebe-se a recorrência de exercícios de preenchimento de lacunas com formas verbais, contudo em textos como no exemplo 4 abaixo, no qual estão em foco as noções semântico-discursivas do tempo. Embora seja exercício de preenchimento, há indicadores temporais (por exemplo, *na próxima semana, segunda*), o que facilita a compreensão. Nos volumes mais avançados, 4 e 5, há questões referentes a formas compostas, como ilustramos em 5 a seguir, apesar de serem, também, de preenchimento de frases. Possivelmente, por serem as formas mais complexas, a atividade, em decorrência, é menos complexa, garantindo equilíbrio entre tarefas de codificação e processamento. Ademais dessas atividades, há quadros de conjugação verbal. Quanto aos cadernos, seguem os mesmos procedimentos dos livros, ou seja, contêm exercícios de preenchimento de lacunas com formas verbais simples e compostas.

(4)



Leia o e-mail, completando-o com o verbo no tempo correto e responda às perguntas.

Assunto: Aproveitou bem as férias?

Olá, Lucio!

_____ (Aproveitar) bem as férias? Anônle você _____ (ir)?

Eu _____ (viajar) para a Austrália. _____ (tirar) um rio em Combarro.

Mau fio _____ (ser) médico e _____ (trabalhar) em um hospital do centro da cidade. Ele me _____ (levar) para conhecer diversos lugares da Austrália.

_____ (Adorar) tudo e _____ (tirar) muitas fotos.

Bem, as aulas começam na próxima semana. Você já _____ (fazer) as tarefas do professor Marat? Eu ainda não!

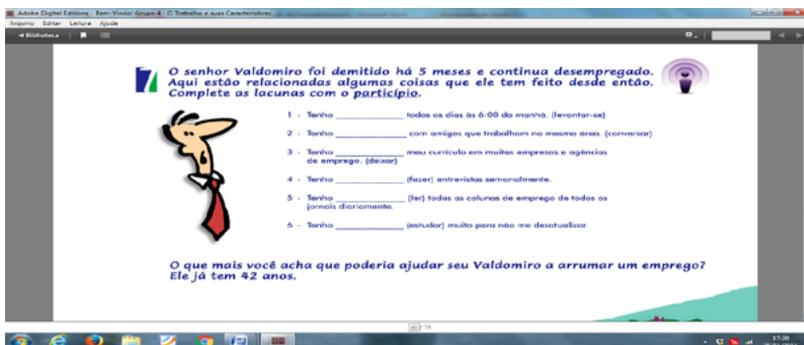
Até segunda, então. Aproveite os últimos dias de férias!

Um abraço,
Paulo

1. Quem escreveu para quem?
2. Quem viajou para a Austrália?
3. Por que ele viajou para a Austrália?
4. O que ele faz lá?
5. Quando começam as aulas?
6. O que eles precisam fazer antes do início das aulas?

Fonte: Calles, Ponce e Florissi. Livro *Bem-Vindo!*, 2013, v. 1, un. 2, exercício 3, p. 14.

(5)



Fonte: Calles, Ponce e Florissi. Livro *Bem-Vindo!*, 2013, v. 4, un. 16, exercício 7, p. 155.

Verificamos, no decorrer das obras de PLM e PLE, ênfase a mecanismos de codificação morfológica, ficando os composicionais como plano de fundo, ou seja, não há, ainda, nessas apresentações, diferenciação entre tempo e tempo verbal, ou seja, não ganham destaque os advérbios como mecanismos de codificação de diferentes tempos, mesmo quando está em pauta uma mesma forma verbal. A título de ilustração, podemos relembrar o caso do presente do indicativo, citado na seção 1, forma verbal que, a depender da composicionalidade com diferentes advérbios, poderá indicar presente (pontual/habitual/contínuo), passado histórico ou futuro. Do total de exercícios presentes nas obras de PLM (2.279) e PLE (768), há 70 atividades sobre tempo, respectivamente, 27 e 43, conforme tabela 01 abaixo. As atividades sobre tempo, em relação às atividades em geral, possuem percentuais baixos, 1,17 (PLM) e 5,59 (PLE), talvez isso explique o porquê de os materiais não adentrarem com mais propriedade em atividades sobre mecanismos composicionais: para PLM, há 20 atividades sobre mecanismos morfológicos em oposição a sete sobre composicionais; o mesmo ocorre para PLE: 37 *versus* seis (conforme resultados estatísticos expostos na tabela abaixo).

Tabela 1: Atividades sobre tempo/tempo verbal em contraposição ao conjunto de atividades em PLM e PLE

Atividades Material didático	Atividades sobre tempo em relação a todas as atividades <i>Aplicação/Total/Percentual</i>	Tipo de atividade sobre tempo <i>Aplicação/Total/Percentual</i>
Português Língua Materna	27/2.279 (1,17%)	Por mecanismos morfológicos: 20/2.279 (0,87%) Por mecanismos composicionais: 07/2.279 (0,30%)
Português Língua Estrangeira	43/768 (5,59%)	Por mecanismos morfológicos: 37/768 (4,81%) Por mecanismos composicionais: 06/768 (0,78%)

Fonte: Elaborada pelos autores.

MECANISMOS DE MARCAÇÃO ASPECTUAL

Quanto à coleção de PLM, verificamos, no volume 1 (referente ao 6º ano), algumas atividades concernentes ao aspecto inerente, mas, antes, percebemos uma sensibilização dos autores face a essa categoria, conforme exemplo 6 a seguir:

(6)

<p>“O cachorro é só suporte!” (estado)</p> <p>A água virou colírio. (mudança de estado)</p> <p>Choveu a noite inteira. (fenômeno meteorológico)</p>
--

Fonte: Cereja e Magalhães. Livro *Português Linguagens*, 2015, v. 1, p. 239.

Destacamos, no quadro acima (6), o segundo e o terceiro exemplos em que as formas verbais (*virou* e *choveu*) codificam eventos

perfectivos, de acordo com Givón (2001), em contraposição ao verbo “*ser*”, que denota imperfectividade. Para além disso, pode-se observar o aspecto inerente na escolha dos lexemas verbais, por exemplo, “*virar*”, que indica uma transformação (mudança de estado), *versus* “*ser*”, que indica duratividade (permanência em um estado).

A atividade a seguir (7), voltada à linguagem verbal e não verbal, também serve de exemplo ao que poderia ser desenvolvido, especificamente em relação ao estudo do aspecto morfológico, via utilização da forma de gerúndio em “Geraldinho *está pulando* da cama” (no primeiro quadrinho), no sentido de prever a utilização (ao escrever um pequeno texto) de uma forma perifrástica que designa a ação verbal em processo.

(7)



“Observe a tira a seguir, de Glauco. Depois, escreva um pequeno texto, empregando verbos de ação para contar o que as personagens estão fazendo.”

Fonte: Cereja e Magalhães. Livro *Português Linguagens*, 2015, v. 1, exercício 2, p. 240.

Nos exercícios a seguir, chamam nossa atenção as formas verbais de pretérito perfeito (*encontrou*) e de imperfeito (*transportava, era e colava*), de modo a distinguir a oposição entre aspecto perfectivo *versus* imperfectivo, via marcação morfológica. Não se trata, portanto, de mera classificação sistemática, mas de análise epilinguística, no sentido de as ações verbais serem estudadas para além de suas formas.

(8)

1. Observe este trecho do texto:

“o primeiro porquinho **encontrou** um homem que **transportava** uma carroça de palha”

- a) Qual das formas verbais destacadas no trecho transmite a ideia de uma ação completamente concluída?
- b) Qual delas transmite a ideia de uma ação em desenvolvimento?
- c) Qual delas indica ação passada?

1. Identifique o tempo (do modo indicativo) das formas verbais **era** (três vezes) e **colava**.

Fonte: Cereja e Magalhães. Livro *Português Linguagens*, 2015, v. 1, exercício 1, p. 258 e 263.

Na coleção de PLE, algumas atividades, como as ilustradas em 9 e em 10 também servem à análise linguística aspectual. Em 9, há mecanismos inerentes e composicionais a serem destacados: a) a noção de estado transitório do verbo *estar* (“*Está* no Brasil a trabalho/a serviço/a estudo/a passeio”) – aspecto inerente; b) o uso de perífrase com verbo aspectual *começar a* + verbo no infinitivo (“*Começa a estudar/a trabalhar/a escrever/a ler.*”) – aspecto composicional – e c) o de verbo mais locução adverbial para indicação de habitualidade (“*Estuda 2 vezes por semana/por dia/por mês/por ano*”) – aspecto composicional. Em 10, a análise aspectual é diretamente composicional, porque trata de frequência por meio de usos adverbiais acoplados a usos verbais. Esse tipo de exercício também ocorre nos cadernos, embora somente nos cadernos destinados a estudantes de origem anglo-saxônica.

(9)

Observe as seguintes estruturas, treine-as e depois pratique, falando sobre a rotina de um amigo seu.

- Está no Brasil o trabalho/a serviço/o estudo/a passeio
- Gosta daqui/de Brasil/da cidade/de viajar
- Quer estudar/melhorar/trabalhar/viajar
- Começa a estudar/a trabalhar/a escrever/a ler
- Vai para o escritório/para a cidade/para a escola
- Vai de carro/de ônibus/de trem/de avião
- Almoça sozinho/com o professor/junto com um amigo
- Estuda 2 vezes por semana/por dia/por mês/por ano
- É importante aprender um idioma para ir a outros países/para conversar com os estrangeiros/para trabalhar no exterior

PROFISSÕES
O/A POLICIAL
VENDEDOR/A
P/A FLEITEIRA

Fonte: Calles, Ponce e Florissi. Livro *Bem-Vindo!*, 2013, v. 1, un. 1, exercício 10, p. 7.

(10)

Com que frequência você:

1. organiza sua mesa no escritório?
2. limpa suas gavetas?
3. organiza seu arquivo?
4. joga fora papéis antigos?
5. lê, mais de uma vez, o mesmo documento deixado sobre sua mesa?
6. esquece de enviar correspondências?
7. deixa de fazer ligações importantes?
8. marca reuniões de último hora?
9. faz horas extras?
10. esquece de apagar as luzes ao sair do sala?

MARQUE COM UM X

	sempre	normalmente	às vezes	nunca
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

Agora use os advérbios e as locuções adverbiais do quadro abaixo para falar sobre as questões acima.

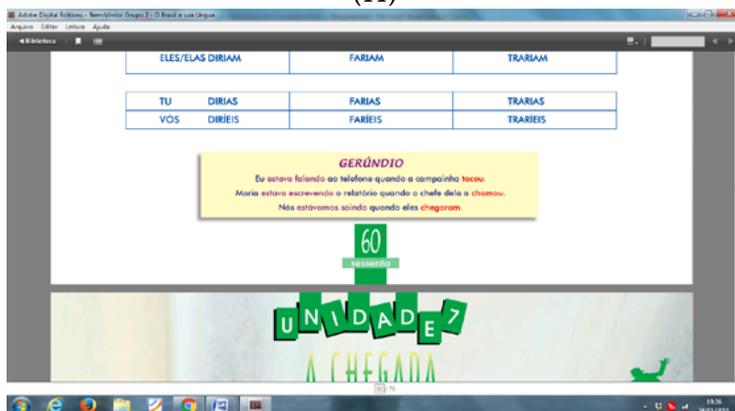
pela manhã no fim da tarde calmamente
raramente demais de vez em quando

Fonte: Calles, Ponce e Florissi. Livro *Bem-Vindo!*, 2013, v. 4, un. 4, exercício s/n, p. 134.

Além dessa possibilidade de tratamento inerente e composicional do aspecto, há atividades que se referem ao uso de gerúndio (como a que ilustramos em 11 a seguir), as quais poderiam servir à ex-

plicação de que o aspecto também se manifesta morfologicamente para indicar progressão ou duratividade de uma ação.

(11)



Fonte: Calles, Ponce e Florissi. Livro *Bem-Vindo!*, , v. 2, un. 6, exemplo, p. 60.

Chama-nos a atenção, ainda, uma explicação proposta no volume 3, que ilustramos na sequência, em 12, em que há uma observação aspectual para o pretérito perfeito composto (fato habitual), observação temporal para o pretérito mais-que-perfeito composto (ação anterior) e temporal, bem como aspectual para o futuro composto (aspecto completivo, tempo futuro).

(12)

AÇÃO	INDICA	EXEMPLO
Tenho estudado	Repetição ou prolongação de um fato até o momento em que se fala. Fato habitual.	Tenho trabalhado muito ultimamente.
Tinha estudado	Ação anterior a outra já passada.	Quando cheguei, ela já tinha ido embora.
Terei estudado	Ação completada em determinado momento no futuro.	Até as 4 horas terei terminado de digitar este relatório.
Teria estudado	Afirmção em relação ao passado (geralmente depende de uma condição).	Se tivesse dinheiro, teria comprado aquele carro.
Tenho estudado	Usado nas mesmas circunstâncias do Presente do Subjuntivo, porém para expressar uma ação no passado.	Eu duvidava que ela tenha feito o tarefa.
Tivesse estudado	Usado nas mesmas circunstâncias do Imperfeito do Subjuntivo, porém para expressar uma ação no passado.	Eu teria ido à festa se tivesse sido convidado.

Fonte: Calles, Ponce e Florissi. Livro *Bem-Vindo!*, v. 3, un. 11, quadro de exemplo, p. 102.

A coleção de PLE em tela nos apresenta indícios de atividades aspectuais, que, embora sejam poucas (21 atividades, conforme tabela 02), representam um percentual maior em relação ao montante de atividades do que o percentual obtido em análise das atividades de PLM. Diferentemente do que foi observado em relação à categoria tempo (na tabela 01), priorizada por mecanismos morfológicos, as atividades sobre aspecto, conforme tabela 02, priorizam mecanismos inerentes no material de PLM e inerentes e composicionais no material de PLE.

Tabela 02: Atividades sobre aspecto em contraposição ao conjunto de atividades em PLM e PLE

Atividades Material didático	Atividades sobre aspecto em relação a todas as atividades <i>Aplicação/Total/Percentual</i>	Tipo de atividade sobre aspecto <i>Aplicação/Total/Percentual</i>
Português Língua Materna	29/2.279 (1,26%)	Por mecanismos morfológicos: 03/2.279 (0,13%) Por mecanismos inerentes: 21/2.279 (0,92%) Por mecanismos composicionais: 05/2.279 (0,21%)
Português Língua Estrangeira	21/768 (2,73%)	Por mecanismos morfológicos: 02/768 (0,26%) Por mecanismos inerentes: 09/768 (1,17%) Por mecanismos composicionais: 10/768 (1,30%)

Fonte: Elaborada pelos autores.

MECANISMOS DE MARCAÇÃO DA MODALIDADE

Modalidade se refere à atitude e/ou ao julgamento do falante por meio de mecanismos linguísticos, dentre os quais o uso do futuro do pretérito, advérbios, verbos modais ou adjetivos em posição predicativa. Trazemos para a exemplificação duas atividades: a) uma em que a marcação da modalidade é feita por meio do modo (conforme exemplo 13) – marcação morfológica– e b) uma destinada ao emprego de formas verbais, mas que poderia servir à análise da modalidade por conter verbo modal de necessidade (*precisa estudar*) e adjetivo em posição predicativa (é preciso) – marcação inerente (*precisar*) e composicional (mais de um elemento designa a modalidade), conforme ilustramos em (14).

(13)

02. Compare estas falas da tira:

“Se o meu barulho estiver incomodando, você avisa, tá? Avisa mesmo!”
“Seu barulho está incomodando.”
“Os incomodados que se mudem”

a) Qual delas expressa uma ideia de certeza? Qual é a forma verbal utilizada para dar essa ideia?

b) Em qual há uma ideia de ordem, pedido ou conselho? Qual é a forma verbal utilizada para dar essa ideia?

c) Em quais delas há uma ideia de possibilidade ou de hipótese? Quais são as formas verbais utilizadas para dar essa ideia?

d) Leia o boxe “Os três modos verbais”. Depois identifique o modo correspondente a cada uma das formas verbais utilizadas na tira.

Fonte: Cereja e Magalhães. Livro *Português Linguagens*, 2015, v. 2, exercício 2, p. 42.

(14)

5. Complete as frases, empregando as formas adequadas ao contexto, de acordo com a soma-palavra ou o verbo destacado:

a) O Gilio Falante não sabe conversar com as meninas; quando ele _____, será bem-acerto.

b) O Gilio Falante não fez bom uso da linguagem; quando ele _____, poderá ter sucesso.

c) Ameinha lhe dará um somno quando de lhe _____ bom dia.

d) O garoto lhe trará flores quando ela _____ boas notícias.

e) O sacerdote não pôde te em conselho, quando de _____ vitas contra a histeria.

Fonte: Livro Português Linguagens, volume 1, atividade 6, página 241.

6. Empregue na forma adequada ao contexto os verbos entre parênteses:

a) Você precisa virar-se antes que (ser) tarde.

b) É preciso que nós (ter) coragem para enfrentar a situação.

c) Se você (conseguir) carona até a cidade, chegue a tempo de trabalhar.

d) Se o professor (ver) nossos trabalhos, faça diálogos.

e) Quero que (saber) que eu não faço nada sobre você.

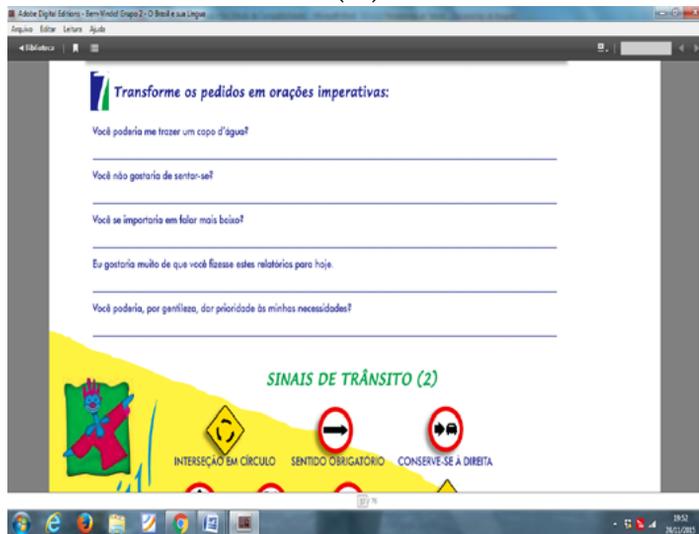
Fonte: Livro Português Linguagens, volume 2, atividade 4, página 48.

Fonte: Cereja e Magalhães. Livro *Português Linguagens*, 2015, v. 2, atividade 4, p. 48.

Do material de PLE, a primeira atividade ilustrada a seguir está relacionada à expressão ou não de polidez. Uma das formas de manifestação de polidez ocorre por meio do uso do futuro do pretérito (modalidade codificada morfológicamente). Ademais, a última frase congrega esse uso ao da expressão “por gentileza” (modalidade codifi-

cada composicionalmente). Na segunda atividade que segue (exemplo 16), há usos adverbiais associados à expressão da modalidade, ou seja, o exercício contrasta o uso do advérbio modal “provavelmente”, indicativo de menos certeza, ao uso da locução “de jeito nenhum”, indicativo de certeza. Trata-se de mais um exemplo de mecanismo composicional de codificação da modalidade, pois tais usos adverbiais são acoplados ao uso da perífrase verbal “vai fazer”. Para completar a exemplificação de mecanismos de manifestação da modalidade, trazemos também para a ilustração uma atividade epilinguística, conforme exemplo em 17, porque remete à reflexão sobre o uso do Imperativo.

(15)



Fonte: Calles, Ponce e Florissi. Livro *Bem-Vindo!*, 2013, v. 2, un. 7, exercício 7, p. 66.

(16)

The screenshot shows a digital lesson slide titled "UNIDADE 4" in large, colorful letters. On the left, there is a photograph of a woman with her hands positioned around a glowing white sphere, resembling a fortune teller. To the right of the photo, the text reads: "Trabalhe em pares. Fale sobre os seus planos para o futuro/futuro e justifique-os. Pense nos seguintes pontos:". Below this text are three yellow speech bubbles containing the phrases: "provavelmente vai fazer", "não vai fazer de jeito nenhum", and "Casamento, filhos". At the bottom, there is a blue banner with the text "O que a cigana está dizendo ao" and a small icon of a person. The slide is displayed within a software window titled "Bem-vindo! Grupo 1 - Bem-vindo! Grupo 1 - Bem-vindo! Grupo 1 - Bem-vindo! Grupo 1".

Fonte: Calles, Ponce e Florissi. Livro *Bem-Vindo!*, 2013, v. 1, un. 4, exercício 8, p. 36.

(17)

The screenshot shows a digital lesson slide with a white background. At the top left, there are two small images of travel brochures: one for "CVC" and another for "SAIR PARA DEPOIS ENTRAR". To the right, the text reads: "Observe os seguintes folhetos informativos e publicitários. O que eles têm em comum é o tempo verbal: o IMPERATIVO. Por que será que os especialistas em publicidade usam tanto o Imperativo? Pesquise e discuta com seu colega/professor." Below this text is a blue banner with the text: "Agora vamos criar um folheto informativo para uma agência de viagens a fim de fazer propaganda do seu país, da sua beleza, da sua cultura. Deve ser o mais atraente, convidativo e convincente possível. Use e abuse do IMPERATIVO! Coloque também um título sugestivo para o folheto." At the bottom, there is a section titled "PRAIA" with a list of items: "BICULINI", "SOL", "RECHZEADOR", "CADEIRA DE PRAIA", "ESTEREA", and "GUARDA-SOL". To the right of this list is a photograph of a beach with lounge chairs. The slide is displayed within a software window titled "Adobe Digital Editions - Bem-Vindo! Grupo 3 - Diversão: Cultura".



Fonte: Calles, Ponce e Florissi. Livro *Bem-Vindo!*, 2013, v. 5, un. 18, exercício 7, p. 176.

Observamos, ainda, que os cadernos de exercícios de PLE atentam para a modalidade no que tange aos usos do presente do indicativo e do presente do subjuntivo (codificação morfológica), induzindo à diferenciação entre graus de certeza, conforme exercício exemplificado em 18. Citamos, outrossim, a expressão de noções volitivas, que ocorrem acopladas ao uso do subjuntivo na oração encaixada (conforme exemplo 19), bem como o uso de adjetivos em posição predicativa para indicar (im)probabilidade (conforme segue em 20).

(18)

Exercício 7: Complete os períodos, convertendo os verbos no PRESENTE DO INDICATIVO para o PRESENTE DO SUBJUNTIVO.

Exemplo: Ninguém **acredita** em mim. → Presente indicativo – fato real.

Ana sempre traz sua agenda. **Acredito que** Ana....

(...)

Paulo está em casa. **Creio que**...

Fonte: Calles, Ponce e Florissi. Caderno de exercícios para estudantes de origem latina, da coleção *Bem-Vindo!*, 2013, un. 5, p. 29.

(19)

Exercício 5. Hermes está prestes a mudar de emprego. Complete as frases com os verbos no PRESENTE DO SUBJUNTIVO.

1. Tomara que meu salário...

2. Espero que meu chefe...

(...)

Fonte: Burim e Medrado. Caderno de exercícios para estudantes de origem anglo-saxônica, da coleção *Bem-Vindo!*, 2013, un. 5, p. 29.

(20)

Exercício 3. As frases abaixo estão no PRESENTE DO INDICATIVO, pois estão expressando um fato real. Transforme-as no PRESENTE DO SUBJUNTIVO para que possam expressar uma probabilidade, dúvida ou suposição.

(...)

3. Sandro esquece de apagar a luz antes de dormir. É provável que...

(...)

8. Silmara não quer se aposentar. É improvável que...

Fonte: Burim e Medrado. Caderno de exercícios para estudantes de origem anglo-saxônica, da coleção *Bem-Vindo!*, 2013, un. 6, p. 33.

Abaixo, na tabela 03, apresentamos o quantitativo geral de exercícios em contraposição aos que se referem à modalidade. Dos

2.279 exercícios no material de PLM e dos 768 exercícios no material de PLE, destinam-se, respectivamente, 24 e 43 aos mecanismos de marcação da Modalidade por meio das classes gramaticais Verbo, Advérbio e Adjetivo (em posição predicativa). Esse quantitativo corresponde ao percentual de 5,59% no material de PLE, o que pode ser visto como representativo, se comparado ao percentual de 1,04 no material de PLM. Quanto aos mecanismos, os morfológicos estão em voga, possivelmente pelo trabalho mais ostensivo em relação ao modo verbal.

Tabela 03: Atividades sobre modalidade em contraposição ao conjunto de atividades em PLM e PLE

Atividades Material didático	Atividades sobre modalidade em relação a todas as atividades <i>Aplicação/Total/Percentual</i>	Tipo de atividade sobre modalidade <i>Aplicação/Total/Percentual</i>
Português Língua Materna	24/2.279 (1,04%)	Por mecanismos morfológicos: 09/2.279 (0,39%) Por mecanismos inerentes: 11/2.279 (0,48%) Por mecanismos composicionais: 04/2.279 (0,17%)
Português Língua Estrangeira	43/768 (5,59%)	Por mecanismos morfológicos: 27/768 (3,51%) Por mecanismos inerentes: 04/768 (0,52%) Por mecanismos composicionais: 12/768 (1,56%)

Fonte: Elaborada pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas análises revelam que os materiais de PLM e PLE trazem atividades sobre as categorias tempo, aspecto e modalidade, embora, em sua maioria, sejam apresentadas indiretamente, ou seja, mostram que a atuação do professor é indispensável à explicação de como tais mecanismos podem se constituir em recursos eficazes à comunicação, do que decorre a conclusão de que o material didático não pode por si só conduzir o ensino. O professor necessita, portanto, ter base teórico-metodológica para explorar atividades como as que, indiretamente, tratam das categorias sob análise neste artigo para que não as repasse exclusivamente como são apresentadas nos livros.

Em termos quantitativos, se comparadas as análises empreendidas nos materiais de PLM e de PLE, tanto em números brutos quanto em percentuais, pode-se confirmar que há poucas atividades referentes às categorias tempo, aspecto e modalidade, no entanto, todos os materiais se referem, ora mais, ora menos, aos diversos mecanismos de codificação dessas categorias, o que nos parece positivo, tendo em vista que resultados de pesquisas acadêmicas podem ter sido considerados na configuração desses materiais. De qualquer modo, há algo que ainda nos intriga: os percentuais relativos às atividades sobre tempo, aspecto e modalidade nos materiais de PLE são sempre superiores aos dos materiais de PLM.

Considerando-se a relevância das categorias Tempo, Aspecto e Modalidade para o ensino de línguas, esperamos que nossa pesquisa propicie uma abordagem dessas categorias em futuras edições das coleções que compõem nosso *corpus* e em outros materiais didáticos, já que o tratamento de diversificados mecanismos de codificação dessas categorias (morfológicos, inerentes e composicionais) pode contribuir, sobremaneira, para o desenvolvimento da competência comunicativa tanto oral quanto escrita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João de. *A categoria da modalidade*. Ponta Grossa: Uniletras, 1988.

CERVONI, Jean. *A enunciação*. Trad. de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989.

COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. Variação modo-temporal em livros didáticos de Língua Espanhola e de Língua Portuguesa: uma análise comparativa. *Revista Linguagem & Ensino*, [s.l.], [Online], v. 16, p. 363-392, 2013.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko; PONTES, Valdecy de Oliveira. Aspecto Inerente: análise sociofuncional de formas verbais imperfectivas de passado em espanhol. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 16/2, p. 39-65, dez. 2013.

COMRIE, Bernard. *Tense*. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

COSTA, Sônia Bastos Borba. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto, 2002.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; VOTRE, Sebastião. A interação sincronia-diacronia no estudo da sintaxe. In: VOTRE, Sebastião (org.). *A construção da gramática*. Niterói: Editora da UFF, 2012.

DILLINGER, Mike. Forma e Função na linguística. *DELTA*, São Paulo, 1991, v. 7, n. 1, p. 395-407.

FREITAG, Raquel Meister Ko. O domínio funcional Tempo-Aspecto-Modalidade na expressão do passado imperfeito no português falado no Brasil. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 139-170, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1991.

GIVÓN, Talmy. *A functional-typological introduction*. Vol. I. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1984.

GIVÓN, Talmy. Verbal Inflections: Tense, Aspect, Modality and Negation. In: GIVÓN, Talmy. *English Grammar: a functional-based introduction*. Vol. I e II. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1993.

GIVÓN, Talmy. *Syntax: an introduction*. Vol. I e II. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2001.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith (orgs.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PONTES, Valdecy de Oliveira. *As categorias verbais Tempo, Aspecto e Modalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa e Língua Espanhola: análise contrastiva*. 2009. 99 f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa) - Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2009.

PROGRAMAS DO LIVRO. *Guia PNLD 2017*. Brasília, DF: FNDE, 2017. Disponível em: fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017. Acesso em: 23 set. 2020.

REICHENBACH, Hans. *Elements of Symbolic Logic*. New York: Macmillan Company, 1947.

RICHARDS, Jack. The role of textbooks in a language program. *New Routes*, n. 4, p. 42-61, apr. 1996.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. [Coleção As Faces da Linguística Aplicada]

OBRAS ANALISADAS

BURIM, Sílvia Andrade; MEDRADO, Itana Summers. *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação. Caderno de exercícios para estudantes de origem anglo-saxônica*. 5. ed. revisada. São Paulo: SBS Editora, 2013.

CALLES, Diva Cleide; PONCE, Maria Harumi de; FLORISSI, Susanna. *Bem-Vindo! Grupo 1 – Eu e você*. Livro do aluno. São Paulo: SBS Editora, 2013.

CALLES, Diva Cleide; PONCE, Maria Harumi de; FLORISSI, Susanna. *Bem-Vindo! Grupo 2 – o Brasil e sua língua*. Livro do aluno. São Paulo: SBS Editora, 2013.

CALLES, Diva Cleide; PONCE, Maria Harumi de; FLORISSI, Susanna. *Bem-Vindo! Grupo 3 – a sociedade e sua organização*. Livro do aluno. São Paulo: SBS Editora, 2013.

CALLES, Diva Cleide; PONCE, Maria Harumi de; FLORISSI, Susanna. *Bem-Vindo! Grupo 4 – o trabalho e suas características*. Livro do aluno. São Paulo: SBS Editora, 2013.

CALLES, Diva Cleide; PONCE, Maria Harumi de; FLORISSI, Susanna. *Bem-Vindo! Grupo 5 – Diversão - Cultura*. Livro do aluno. São Paulo: SBS Editora, 2013.

CALLES, Diva Cleide; PONCE, Maria Harumi de; FLORISSI, Susanna. *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação*. Caderno de Exercícios para estudantes de origem latina. 5. ed. 2. impr. São Paulo: SBS Editora, 2013.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Cochar Thereza. *Português: linguagens*. 6º Ano Ensino Fundamental. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Cochar Thereza. *Português: linguagens*. 7º Ano Ensino Fundamental. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Cochar Thereza. *Português: linguagens*. 8º Ano Ensino Fundamental. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Cochar Thereza. *Português: linguagens*. 9º Ano Ensino Fundamental. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CAPÍTULO 7

PASSEANDO PELO FUTURO DO PRESENTE - UM ESTUDO DA TEORIA E PRÁTICA

Carlos Eduardo Krebs Anzolin

Charles Martins

INTRODUÇÃO

Por muito tempo o estudo dos verbos nas escolas ficou restrito à simples memorização dos tempos, dos modos e das conjugações. Não raro, ouvimos ex-alunos, remanescentes de um ensino baseado na tradição gramatical, tecendo comentários negativos em relação à quantidade de classificações quanto à estrutura e ao emprego que foram obrigados a memorizar e que pouco contribuíram para a sua formação como *usuários competentes* do português. A opção pelo trabalho baseado em uma perspectiva predominantemente morfológica e sintática pode ser extremamente importante do ponto de vista sistêmico da língua, porém abandonar as noções semânticas expressas pelos verbos e suas diferentes possibilidades de uso não parece ter sido a melhor estratégia, afinal, é com base no uso que a língua se faz viva e é essa língua variável e em constante mudança que merece ser objeto de estudo e reflexão nas aulas de Português.

Refletir sobre as diferentes possibilidades de uso da língua parece ser um obstáculo a ser superado na escola, uma vez que, mesmo atualmente optando por um ensino menos classificatório, ainda há resistência em trabalhar determinadas variações desprestigiadas pela *norma-padrão*. Um modelo dessa resistência está relacionado à varia-

VOLTAR AO SUMÁRIO

ção proveniente do uso das formas *simples* e *perifrástica* do futuro do presente, por exemplo. Enquanto a primeira tem seu lugar garantido no paradigma verbal dos compêndios escolares, a segunda ainda luta para ter sua presença notada, apesar de ser muito mais comum na fala e, conseqüentemente, estar substituindo maciçamente a forma simples. Sendo assim, reiteradamente ouvimos e vemos a forma menos prestigiada pela norma-padrão “vou fazer” sendo substituída pela tradicional “farei”. A primeira, formada pelo verbo auxiliar ir + verbo principal no infinitivo, denominada perifrástica, quando aparece em gramáticas pedagógicas ou livros didáticos é normalmente identificada como *informal*, enquanto a segunda, também denominada de forma sintética, é considerada mais *polida* e *formal*.

Levando em consideração essas formas concorrentes de expressão do futuro do presente e atentando sempre para o trabalho reflexivo sobre a língua portuguesa no contexto escolar, esta pesquisa tem como objetivo analisar de que maneira o tempo verbal *futuro do presente* e suas variações têm sido abordados em gramáticas normativas e descritivas, livros didáticos, artigos científicos e produções textuais de alunos. Além do caráter teórico-investigativo, este capítulo visa também propor implicações pedagógicas por meio da sugestão de uma sequência didática que contemple a reflexão quanto à presença e ao uso dessas variações, atendendo às expectativas dos documentos norteadores de Língua Portuguesa, que apontam para um ensino de gramática contextualizado, não fragmentado, flexível e preferencialmente descritivo, baseado no uso da língua em contextos reais.

FUTURO DO PRESENTE - CONCEITOS BÁSICOS - SITUANDO O LEITOR

Antes de iniciarmos nossas considerações sobre os critérios apontados na introdução, faz-se necessário discutir alguns conceitos

que facilitarão a leitura deste capítulo, no que diz respeito à cronologia do tempo verbal futuro do presente e à exemplificação das variantes aqui analisadas.

Em sua obra *O estudo dos verbos na educação básica*, Ferrarezi Junior (2014) apresenta uma linha do tempo que explica perfeitamente onde situamos pontos importantes que estabelecem relação com o momento de fala, o momento de referência e o momento de evento para cada tempo verbal. Segundo o autor, o primeiro se refere ao momento em que estamos falando; o segundo aponta para um tempo de referência para que outro tempo possa ser marcado, e o último marca o exato momento em que o evento acontece ou que achamos que vai acontecer. Sendo assim, para o futuro do presente, que *expressa um evento que acreditamos que ocorrerá depois do momento da fala*, a linha do tempo que o caracteriza é:



(FERRAREZI JUNIOR, 2014, p. 67)

Em que:



**Momento
da fala**



**Momento
do evento**



**Momento da
referência**

Quanto às variações na expressão desse tempo verbal, trabalharemos aqui com as formas concorrentes simples e perifrástica. A forma simples, mais tradicional e sintética, é formada pelo acréscimo de morfemas constituintes do tempo futuro e é eleita como a variante padrão. A concorrente, perifrástica, é formada pela flexão do verbo *ir* acompanhada de outro verbo no infinitivo. Essa variante, amplamente empregada na fala, tem sido alvo de desprestígio por parte dos normativistas, que praticamente não a mencionam, apesar de fazer parte da norma-padrão.

Quadro 1 - Quadro ilustrativo das formas simples e perifrástica do futuro simples

Forma simples	Forma perifrástica
Cantarei	vou cantar
Venderá	vai vender
Partiremos	vamos partir

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conhecendo as duas formas de expressão do futuro aqui analisadas, a seção que segue se dedica a analisar o tratamento dessas formas em gramáticas normativas e descritivas, comparando a maneira com que aparecem e o caráter mais ou menos prescritivo adotado pelos autores.

O FUTURO DO PRESENTE NA GRAMÁTICA NORMATIVA E NA GRAMÁTICA DESCRITIVA

Basicamente, o que diferencia uma gramática normativa de uma descritiva é a propriedade desta de abarcar atualizações e variações pelas quais uma língua passa, sendo mais aberta para as possibilidades de uso que a diferem da norma-padrão. De acordo com Possenti (1996, p. 66), a preocupação da gramática descritiva “[...] é descrever e/

ou explicar as línguas tais como elas são faladas”. Dessa forma, qualquer uso que se mostre possível e efetivo dentro de uma língua é descrito por ela, que, segundo o mesmo autor “[...] não tem nenhuma função prescritiva” (POSSENTI, 1996, p. 68). Essa é a gramática que orienta o trabalho dos linguistas, os quais se ocupam em compreender a maneira com que a língua se organiza, independentemente do que prescrevem as gramáticas normativas. Deve-se ressaltar que a própria noção de erro é diferente entre uma gramática e outra, já que para os linguistas só são consideradas erradas as construções que não são possíveis em nenhuma variedade de uma língua, enquanto para os gramáticos normativos qualquer fuga ao padrão é considerada erro, uma vez que essa gramática é composta por um conjunto de regras que devem ser seguidas (POSSENTI, 1996).

Considerando essas diferentes noções de erro e concepções de gramática, este tópico objetiva descrever qual tratamento é dado ao estudo das formas simples e perifrástica do futuro do presente em gramáticas normativas e descritivas. Para isso, a análise se deu a partir da obra *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2009), de base normativa, e das gramáticas *Nova Gramática do Português Brasileiro* (CASTILHO, 2010) e *Gramática do Português Brasileiro* (PERINI, 2010), de base descritiva.

O FUTURO DO PRESENTE EM BECHARA

A *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, editada em 2009 pela Editora Nova Fronteira, forma um compêndio que, segundo o autor, dá conta de abarcar a evolução dos estudos linguísticos, bem como das pesquisas em língua portuguesa realizadas até o momento e que influenciaram significativamente a maneira como que o pesquisador do nosso idioma se porta. Não se trata de uma gramática didática, uma vez que não se fazem presentes exercícios ou sugestões

de atividades relacionadas ao conteúdo. Trata-se, assim, de um manual completo, cujas 671 páginas são dedicadas à explicação de aspectos bastante específicos da língua portuguesa.

O caráter normativo da obra fica explicitado já na sua apresentação, quando o autor informa que: “A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos” (BECHARA, 2009, p. 52). Apesar de usar modalizadores como “recomenda” e “deve”, o período é finalizado com as expressões “escritores corretos” e “gramáticos e dicionaristas esclarecidos”, o que confirma o posicionamento do autor, e o conceito de gramática normativa trazido por Possenti (1996, p. 64, grifo original) quando afirma que “[...] esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever corretamente’”.

Nessa obra, o tempo futuro do presente se encontra no capítulo destinado ao estudo dos verbos. São apresentadas apenas as formas simples (cantarei) e composta (terei cantado), sem fazer menção à forma perifrástica. A apresentação das formas verbais é realizada por meio da conceituação do tempo e das possibilidades de uso. Em seguida, são apresentados os paradigmas de conjugação, divididos nas formas simples e compostas. Ressalta-se que o paradigma trazido na obra continua contemplando a forma *vós*, excluindo os usuais *você* e *a gente*. Além disso, é apresentado um exemplo do uso do futuro na voz ativa com sujeito indeterminado, “Enganar-me-ão” (BECHARA, 2009, p. 287), evidenciando o uso da mesóclise, cuja colocação tem sido verificada como praticamente extinta no português brasileiro ou de uso extremamente restrito.

Na obra de Bechara, a forma perifrástica não é apresentada nem mesmo evidenciando um uso menos formal da língua. Carece assim de atenção dos autores, independentemente da natureza – normativa ou descritiva – de suas obras. O exaustivo tratamento dado nas gramáticas normativas às formas menos utilizadas – e mais tradicionais – apenas confirma a resistência dos autores em incorporar as nem tão

novas variações – como é o caso da forma perifrástica para a indicação do futuro – que têm se apresentado no falar do brasileiro. Sendo assim, cria-se um distanciamento entre a língua em uso e a língua estudada, gerando desconfortos que poderiam ser elucidados caso houvesse uma maior abertura por parte daqueles que tentam sistematizar algo tão vivo que é a língua pela qual interagimos.

O FUTURO DO PRESENTE EM CASTILHO E PERINI

Para também avaliar o tratamento da expressão do futuro, foram consultadas duas gramáticas descritivas: Castilho (2010), *Nova Gramática do Português Brasileiro*, e Perini (2010), *Gramática do Português Brasileiro*. O nosso maior interesse aqui consistiu em verificar como essas gramáticas tratam da questão da futuridade.

Em sua gramática descritiva, Castilho (2010) trata da expressão do futuro em diferentes seções, as quais detalham os tempos do futuro com vários exemplos. Dentre todas as exposições, o autor descreve o futuro do presente simples como “Futuro do presente real”, indicando posterioridade problemática em relação ao ato de fala e os seguintes exemplos: “**Cuidaremos/ teremos** cuidado disto amanhã. /O médico diz que **virá**. /Dizem que o médico **terá vindo**. /Se eu gritar, ele **obedecerá**.” (CASTILHO, 2010, p. 434, grifos no original).

Outros tempos do futuro também são descritos, como o futuro do presente e do pretérito metafóricos, o futuro atemporal, o futuro do pretérito simples e composto e outros, porém eles não são objetos do nosso estudo. O autor não tece comentários se o futuro do presente está caindo em desuso em relação ao futuro perifrástico, preocupando-se apenas em apresentar os tempos verbais e seus respectivos exemplos.

Em relação à expressão do futuro, Castilho (2010, p. 450) dá três classificações: perífrase de futuro do presente, futuro iminente e conativo. Para ilustrar tais tipos de emprego, o autor apresenta o seguinte exemplo:

[1] Vou fazer o trabalho amanhã./ Hei de fazer o trabalho amanhã.

Por sua vez, Perini (2010, p. 219), no capítulo “Tempo e aspecto”, ao distinguir os tempos em passado, presente e futuro, já apresenta um exemplo utilizando o futuro perifrástico e define: “O tempo verbal tem a ver basicamente com a situação de eventos e estados no tempo cronológico”. Após essa consideração, o autor apresenta os seguintes exemplos:

[1] O João trabalhou aqui.

[2] O João trabalha aqui.

[3] O João vai trabalhar aqui. (PERINI, 2010, p. 219).

Ao contrário de Castilho, Perini (2010, p. 224) destaca que “[...] o futuro simples (*falarei, seremos*) é de uso muito raro no português brasileiro, e pode ser considerado uma forma própria do padrão escrito”. Há aqui uma preocupação do autor em observar que a forma simples do futuro está cada vez mais em desuso na fala e considera que seja uma forma própria da escrita. Em seguida, Perini (2010, p. 224) utiliza a expressão “futuro composto” no lugar de perífrase com IR no presente + infinitivo e apresenta como exemplo a seguinte frase: “O presidente vai falar hoje às nove horas”.

Dessa forma, observa-se que as gramáticas descritivas ampliam as possibilidades de uso de formas verbais para expressar o futuro, levando em consideração as suas ocorrências na língua em uso, diferentemente do que ocorre na gramática normativa pesquisada, em que a explanação do autor não aborda essas expressões verbais.

O FUTURO DO PRESENTE EM LIVROS DIDÁTICOS

Para esta parte da análise, duas coleções diferentes de livros didáticos de Ensino Fundamental II foram consultadas, sendo elas: *Singular & Plural* (2015) e *Universos: língua portuguesa* (2015). Ambas as coleções fazem parte do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático para o triênio 2017-2019 e foram disponibilizadas para escolha dos professores de Língua Portuguesa nas escolas públicas de todo o País. Por se tratar de coleções recentes, havia a expectativa de se encontrar um tratamento diferenciado na parte gramatical e, em específico, na que se refere à expressão do futuro.

Na coleção *Singular & Plural*, o trabalho com verbos está no livro do 7º ano. Ressalta-se que, nessa coleção, os livros são organizados separadamente em três cadernos: Leitura e produção, Práticas de Literatura e Estudos de língua e linguagem, sendo este último dedicado a questões de gramática. Nesse caderno, um capítulo chamado “Verbos: emprego e sentido dos tempos e modos verbais” se dedica a explicar o assunto com base em textos de diferentes gêneros, além de boxes informativos. A expressão do futuro aparece em um subtópico intitulado “Os tempos do indicativo” e, primeiramente, uma fábula é apresentada. Com as questões que vêm a seguir, há uma pergunta que destacamos:

3. Releia a última fala do lobo.

“— De qualquer modo, vou devorar você!”

— De que outra forma ele poderia dizer “vou devorar”, usando apenas uma palavra?

(FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 244).

A resposta obviamente esperada seria “devorarei”, portanto, o exercício leva o aluno a substituir intuitivamente uma forma perifrástica por outra de futuro simples. Na página seguinte, encontra-se um boxe

explicativo dos tempos do indicativo e o futuro é assim descrito: “O tempo futuro revela uma ação que ocorrerá depois do momento em que se fala. O futuro do presente, que expressa uma ação futura, simplesmente, e futuro do pretérito, que expressa uma ação futura que ocorreria se uma condição fosse atendida” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 245, grifos no original). Abaixo, há um quadro explicativo dos tempos presente, passado e futuro, e, neste último, o exemplo dado é “Estudarei amanhã, após as aulas.” Ou seja, verifica-se que nesse livro as autoras preferiram não tratar de forma mais particularizada o futuro perifrástico, abordando a questão apenas atrelada ao texto e com definições em pequenos boxes. No entanto, ao apresentar uma frase na forma de futuro simples no quadro explicado, fica em evidência que as autoras escolheram não utilizar a perífrase, mantendo, assim, uma tradição normativa da gramática.

Na coleção *Universos: língua portuguesa*, o trabalho com os verbos também está no livro do 7º ano. Na parte final da obra, há uma seção chamada “Mais gramática” e é ali que o estudo dos verbos se encontra. Vale ressaltar que em um box explicativo as autoras (2015, p. 235) dizem que “[...] a ocorrência do futuro do presente do indicativo revela um uso mais sofisticado da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita”. Isso evidencia uma preocupação maior com a norma-padrão e que ao realizarem essa explicação elas abrem caminhos para que o professor reflita com a sua turma sobre as outras possibilidades de uso, além de poder questionar os alunos quanto ao julgamento de valor existente no “uso mais sofisticado da língua”.

Há, além disso, um exercício que pede para que se complete uma tabela de conjugação dos verbos *pintar*, *viver* e *sumir* no futuro do presente do indicativo. O que nos chama a atenção é que, dentre as pessoas do verbo, após a primeira pessoa do plural *nós*, está também “a gente”, o que evidencia uma visão de gramática atenta aos usos e à variação. Como foi pesquisado o Livro do Professor, verificou-se ao lado desse mesmo exercício um comentário orientando o seguinte:

Professor, a ideia é que os alunos completem a tabela para se familiarizar com o nome do tempo verbal e suas formas. É possível dizer que a forma simples do futuro do presente não é tão familiar para os alunos como a forma perifrástica. As maiores dificuldades podem ser com *tu* e *vós*. (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 235).

Com base nisso, entendeu-se que, apesar de o livro propor um exercício na linha da gramática tradicional, ele parte de uma reflexão sobre os usos da língua. O reconhecimento de que o futuro do presente do indicativo “revela um uso mais sofisticado da língua”, comparando-o com a forma concorrente, e a inclusão de *a gente* em um exercício aponta para uma abordagem de gramática de caráter mais descritiva do que prescritiva.

Certamente, os livros didáticos não devem servir como único instrumento de trabalho para o professor em sala de aula, porém se percebe que ao possibilitar o surgimento de discussões quanto aos variados usos da língua, o material facilita o encaminhamento das aulas no que diz respeito à reflexão. Os conceitos e as atividades podem ser questionados pelo professor à turma, e a aula pode ser construída de maneira atrelada ao material sem que se perca a sua essência e objetivo no que diz respeito aos aspectos gramaticais a serem trabalhados na escola.

O FUTURO DO PRESENTE EM ALGUNS ARTIGOS CIENTÍFICOS

A utilização do futuro do presente e suas variações tem sido alvo de diversos trabalhos de mestrado e doutorado, entre outros. Em uma rápida busca no banco de dissertações e teses da Capes, pôde-se verificar que a temática em questão tem sido amplamente pesquisada em pelo menos duas áreas de concentração específicas: Linguística e

Educação. Tais pesquisas têm contribuído para que análises locais e globais das variações no uso desse tempo verbal sejam observadas e para que esse fenômeno ganhe destaque no ambiente acadêmico.

Neste tópico, serão registradas as observações referentes ao estudo do futuro do presente em três artigos científicos, de base sociolinguística, os quais apontam para o registro e a análise das variações do referido tempo verbal de maneira sincrônica e diacrônica.

De acordo com Cunha e Silva (2007, p. 53), o futuro do presente realizado de maneira sintética (simples), além de ser a forma eleita como padrão é também “[...] empregada em contextos mais formais da oralidade e ocorre na escrita quando se trata de uma linguagem mais cuidada ou técnica”. Daí a possível opção das gramáticas normativas pela apreciação dessa forma e pelo registro em seus compêndios. Corroborar essa opinião Oliveira (2012, p. 125) quando afirma que “[...] a maioria das gramáticas tradicionais e dos manuais escolares de língua portuguesa ainda registra apenas o futuro simples [...]”, fortalecendo o distanciamento entre as pesquisas sociolinguísticas – que apontam para a variação – e o ensino de língua portuguesa – que se mantém, muitas vezes, inflexível.

A forma concorrente é simples, denominada analítica ou perifrástica, “[...] é empregada em maior escala na modalidade oral, independentemente da faixa etária e do grau de escolaridade do falante” (CUNHA; SILVA, 2007, p. 53). Essa forma *inovadora*, apesar de estar encontrando resposta positiva entre os falantes (OLIVEIRA, 2011 *apud* OLIVEIRA, 2012), tem encontrado resistência por parte das gramáticas normativas, que optam por registrar apenas a forma simples, que apesar de ter seu uso garantido pelos usuários da língua, não é a forma escolhida por eles em contextos de informalidade ou de uso mais flexível do português.

A pesquisa de Oliveira (2012), realizada a partir da análise da expressão do futuro verbal na escrita jornalística baiana, confirma a predileção pela forma simples. Porém não se pode esquecer de que, tradicionalmente, existe certo comprometimento dos meios de comu-

nicação em utilizar a norma-padrão, principalmente na modalidade escrita. Uma pesquisa de semelhante objetivo realizada com estudantes do Ensino Fundamental e Superior (CUNHA; SILVA, 2007) revelou um uso expressivo da forma perifrástica, sendo zerado, inclusive, o uso do futuro simples no Ensino Fundamental. Depreende-se, portanto, que a utilização da forma menos prestigiada pela gramática normativa tem sido a preferida no contexto escolar, o que torna inegável a importância de sua discussão em sala de aula, com vistas a um olhar para a variação linguística que abarque essa outra forma possível de expressão do futuro.

Além disso, Cunha e Silva (2007) afirmam que desde o latim vulgar coexistem formas simples e compostas para a utilização do futuro. Confirma essa informação Oliveira (2012, p. 126, grifos no original) ao explicar que

O ciclo de alternância entre formas simples e formas perifrásticas de futuro é uma constante na história das línguas românicas. Já no próprio latim, o futuro desinencial adveio de formas modais analíticas (*cantare habeo* > *cantar hei* > *cantarei*).

Sendo assim, excluir uma das formas, levando em consideração apenas o que prescreve a norma-padrão, é cercear o conhecimento da variação pela qual a língua tem passado, tornando distante o uso real da língua do uso pretendido por aqueles que desconsideram a possibilidade de atualização e mudança pela qual ela pode passar.

O FUTURO DO PRESENTE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

A sala de aula pode ser um grande laboratório para o professor de Língua Portuguesa. É nesse local que uma grande diversidade

de usos da língua pode ser verificada e que as possibilidades de reflexão podem aumentar na medida em que a gramática internalizada dos alunos se mistura a outros aspectos gramaticais ainda desconhecidos por eles. Para a realização desta pesquisa, primeiramente foram coletados dados por meio de uma proposta de escrita de um pequeno texto respondendo à pergunta: “Como você imagina a sua vida daqui a dez anos?”. Essa pergunta levaria os alunos a utilizarem formas da expressão do futuro. Ressalta-se que houve uma tentativa de não influenciar os alunos a optarem por uma ou outra forma de uso do futuro, portanto, o próprio questionamento a ser respondido não apresenta o verbo em nenhuma das formas.

Em uma hipótese inicial, acreditava-se que o futuro perifrástico seria mais recorrente do que o futuro simples, visto que, normalmente, os alunos transferem da fala para a escrita as formas que utilizam para se comunicar, principalmente em se tratando de estudantes do Ensino Fundamental. Os dados aqui apresentados se basearam em um *corpus* composto por uma amostra de 16 alunos do 6º ano da E. E. B. Jurema Cavallazzi, de Florianópolis, SC, e de sete alunos do 8º ano da E. M. E. F. Judite Duarte de Oliveira, de Criciúma, SC, colhida no ano de 2016. As tabelas a seguir ilustram os resultados obtidos:

Tabela 1 – Distribuição das formas verbais de expressão do futuro em textos do 6º ano

Variantes	Ocorrências (36)	Percentual de dados (%)
Futuro Simples	2	5,6
Futuro Perifrástico (IR+INF)	30	83,3
Futuro Perifrástico com elipse	4	11,1
Total	36	100%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 2 – Distribuição das formas verbais de expressão do futuro em textos do 8º ano

Variantes	Ocorrências (36)	Percentual de dados (%)
Futuro Simples	14	36,8
Futuro Perifrástico (IR+INF)	24	63,2
Futuro Perifrástico com elipse	0	0
Total	38	100%

Fonte: Elaborada pelos autores.

São exemplos de cada uma das variantes encontradas:

Futuro simples

[1] “*Não consigo imaginar como estarei daqui a 10 anos.*” [sic] (Aluno 1, 2016).

Futuro composto (IR+ infinitivo)

[2] “*Minha vida vai ser boa.*” (Aluno 2, 2016).

Futuro composto com elipse

[3] “*Daqui a dez anos eu vou ser médica ser lutadora de jiu-jitsu a minha vo ser curada.*” [sic] (Aluno 3, 2016).

Excluimos ocorrências de futuro com auxiliar modal:

[4] “*Daqui a dez anos eu pretendo estar exercendo a profissão que eu tanto desejo.*” (Aluno 4, 2016).

Os resultados atestaram a hipótese inicial de que haveria uma predominância de ocorrências de futuro composto (IR + infinitivo) em detrimento das de futuro simples. Das 74 ocorrências totais, se somadas as duas tabelas, 54 são de futuro composto e 16 de futuro simples, ou seja, os alunos, mesmo realizando uma tarefa de escrita, não se preocuparam em utilizar o padrão mais formal da língua. O resultado do futuro perifrástico por elipse com apenas quatro ocorrências se tornou inexpressivo, pois fora utilizado por apenas um dos alunos do 6º ano. Em contrapartida, observou-se uma porcentagem maior de ocorrências de futuro simples

entre os alunos do 8º ano, com 36,8% contra 5,6% do 6º ano. Pode-se inferir que esse resultado possivelmente se deve ao fato de os alunos do 8º ano estarem dois anos de escolarização à frente dos alunos do 6º ano.

Sendo assim, levando em conta a maciça utilização da forma perifrástica, torna-se injusto que seja apresentada apenas a forma simples – como prescrevem as gramáticas normativas – aos alunos da educação básica. Faz-se necessária a discussão sobre as diferentes possibilidades de uso, atentando, inclusive, para o uso tradicional. Porém, não se pode excluir das aulas a forma por eles utilizada, afinal, todas as variações devem ser estudadas e valorizadas. Desse modo, a disciplina de Língua Portuguesa não será encarada como aquela que aponta erros, mas, sim, como aquela que se preocupa com a maneira como as pessoas se comunicam, objetivando abarcar os diferentes usos, levando os alunos a se atentarem para a adequação às situações de comunicação, dando-lhes a possibilidade de reconhecer os diferentes usos, tornando-os usuários competentes da língua que falam.

O FUTURO DO PRESENTE EM DISCUSSÃO NA SALA DE AULA - IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No âmbito acadêmico, muitos são os textos destinados a discutir a teoria relacionada ao ensino de língua portuguesa na escola. Trazendo pressupostos de autores conhecidos e embasados nos documentos oficiais, tais textos não raramente apontam apenas aspectos destinados a descrever os objetos teóricos, renunciando a apresentação de implicações pedagógicas que visem à sua articulação com a prática, principalmente quando se destinam a professores, servindo, assim, de subsídio e amparo teórico-metodológico para esse profissional que está em sala de aula, mas é carente de propostas metodológicas. Isso não significaria fornecer um planejamento pronto e estanque para simples execução, mas, sim, pro-

postas de trabalho que visem à transposição da teoria à prática efetiva daquilo que se refere ao ensino de português. Afinal, estudar a teoria ou pesquisá-la nem sempre se traduz em promover intervenções efetivas nas práticas escolares, o que torna os estudos mais significativos para os cientistas da linguagem do que para professores que lidam com uma realidade diferente daquela encontrada em pesquisas.

Levando em consideração a necessidade de articulação da teoria com a prática e objetivando lançar mão de um instrumento que venha a estabelecer relação com a temática abordada nesta pesquisa, esta seção se dedica a apresentar um exemplo de sequência didática – flexível e adaptável – que tome por base o trabalho com as possibilidades de expressão do futuro simples em sala de aula.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), “[...] uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Além da sequência didática, outras possibilidades de trabalho se fazem possíveis nas aulas de língua portuguesa, como as atividades de aprendizagem e os projetos de letramento. A opção pela sequência didática se deu, nesse caso, por ser a estratégia que melhor se insere no âmbito do trabalho com a gramática em sala de aula, com vistas à sua reflexão e aplicabilidade.

A sequência pensada para o tema em questão parte, portanto, do conhecimento geral e de questionamentos que tratam de tópicos mais genéricos, para que se possa chegar à análise e à reflexão gramatical. A ideia foi trabalhar com a língua em uso a partir de uma atividade direcionada, que renderia volume suficiente de ocorrências do tempo verbal futuro do presente e suas variações e que permitiria um estudo aprofundado dessas possibilidades de uso.

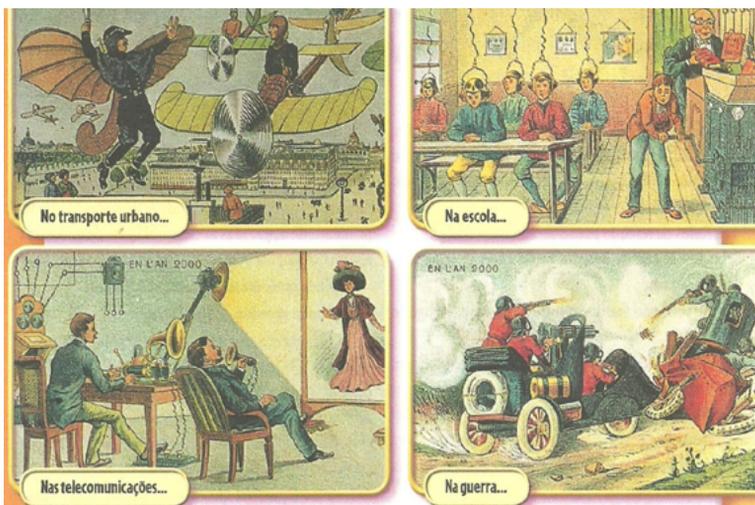
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

INFORMAÇÕES GERAIS

- 1) **Ano:** 9º ano
- 2) **Objetivo:** Refletir sobre as possibilidades de utilização do futuro do presente (simples ou perifrástico) levando em consideração a modalidade escrita e falada por meio de exemplos concretos de uso.
- 3) **Conteúdo:** produção textual (oral e escrita) e análise linguística.
- 4) **Tempo estimado:** 8 aulas.
- 5) **Etapas previstas:** descritas a seguir.
- 6) **Avaliação:** será realizada mediante a participação dos alunos em sala de aula nos momentos de debate, além da entrega da produção textual e das considerações finais quanto à análise da utilização do tempo verbal em questão e suas variações em entrevistas coletadas.

ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

- 1) **Análise de texto não verbal e discussão oral:** O que o futuro nos reserva? Como você imagina o planeta daqui a 100 anos? São perguntas que as pessoas vêm fazendo há muito tempo. Veja, a seguir, como as pessoas que viviam em 1900 imaginavam o mundo no ano 2000.



Fonte: Rodella, Nigro e Campos (2011).

Nesta etapa, os alunos respondem oralmente aos questionamentos do professor. A análise das imagens projetadas e as respostas dos alunos servem para que o tema seja introduzido a partir de uma situação concreta de uso e não por meio de frases soltas, cuja análise, além de artificial, torna-se monótona e com sentido vago.

2) **Continuação da discussão** – Após a análise das imagens apresentadas, os alunos respondem oralmente ao questionamento que segue: *Os futuristas de 1900 acertaram ou erraram suas previsões?*

3) **Realizados os questionamentos e a discussão oral, o professor distribui entre a turma algumas perguntas que devem ser respondidas por escrito:**

Como você imagina a humanidade no século XXII?

Que máquinas facilitarão a nossa vida?

Que tipo de máquina nos escravizará?

O que causará uma terceira Guerra Mundial?

As alterações genéticas e os implantes cibernéticos transformarão o homem em quê?

4) **Após recolher as respostas escritas, o professor solicita que os alunos expliquem oralmente as suas justificativas, sem lê-las, mas com base nas informações que escreveram.** (SE POSSÍVEL, UTILIZAR UM GRAVADOR OU O PRÓPRIO CELULAR PARA REGISTRAR A APRESENTAÇÃO ORAL DOS ALUNOS.)

5) **De posse da fala gravada, projetar o texto escrito de um ou mais alunos e comparar com a gravação realizada a fim de atentar para os possíveis usos das formas simples e perifrástica do futuro e a predominância de cada uma nas modalidades escrita e falada.**

6) **Refletir com os alunos sobre as possibilidades dessas ocorrências, atentando para aspectos como formalidade, adequação e outras possíveis formas de expressão do futuro.**

7) **Terminada a etapa de sala de aula, solicitar aos alunos que pesquisem em uma fonte escrita e em uma fonte em vídeo (Youtube) entrevistas de pessoas constantemente presentes na mídia (jogadores, cantores, apresentadores, políticos). Em data determinada, trazer a pesquisa para a sala de aula.**

8) **De posse do material pesquisado, pedir aos alunos que analisem e transcrevam algumas ocorrências, buscando possíveis justificativas para a utilização, por parte dos entrevistados, de uma ou outra variante do uso do futuro.**

9) **Como trabalho final, os usos serão apresentados ao grande grupo, que poderá contribuir sugerindo outras justificativas para o uso de uma ou de outra variante.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre ensinar ou não gramática na escola permeia muitos cursos de graduação em Letras e tem sido tema de diversos estudos que questionam a existência de um ensino ainda tradicional de português quando as pesquisas da área apontam para outros caminhos menos sistemáticos do ensino da língua. É inegável, porém, que o trabalho com gramática em sala de aula deve ter o seu lugar garantido, desde que se opte por um ensino reflexivo, por meio de atividades epilinguísticas, linguísticas e, *quando se fizerem necessárias*, atividades também de metalinguagem¹. O que não pode haver é um ensino em que o ponto de partida e chegada seja a conceituação e a nomenclatura, abandonando-se, assim, o caráter de reflexão e a compreensão do funcionamento, que devem se delegados aos estudos gramaticais.

A breve análise realizada nesta pesquisa contribuiu para que se pudesse ter noção de como um fenômeno linguístico é abordado em diferentes autores e trabalhos, além da possibilidade de se estabelecer um paralelo entre a teoria apresentada e a prática, que muitas vezes é deixada de lado quando a primeira não dá conta de explicar a segunda, ou quando não se tem um olhar mais flexível para as variações que ocorrem em uma língua.

Em relação aos compêndios gramaticais analisados, não houve surpresa ao constatarmos que a gramática normativa de Bechara analisada tenha demonstrado um caráter mais prescritivo e menos aberto a aspectos da variação. Dentre as gramáticas descritivas, verificou-se que a que deu um tratamento mais relevante às variações da expressão do futuro foi a de Perini, pois a maneira singular que a gramática de Castilho está organizada não propicia que o leitor possa fazer reflexões que vão além da definição e do exemplo, pelo menos no que se refere ao tópico investigado.

¹ Conforme Geraldi (2012 [1984]).

Nos livros didáticos analisados, observou-se que houve um tímido esforço no trabalho com a expressão do futuro no sentido de reconhecer as formas concorrentes – futuro simples e futuro perifrástico – de forma mais igualitária. Dos dois analisados, porém, constatou-se que o livro *Universos: língua portuguesa* aponta para uma abordagem gramatical de caráter mais reflexivo ao reconhecer aspectos da língua em uso e não dar ênfase apenas à norma-padrão como comumente grande parte dos livros didáticos fazem.

Os resultados da tabulação dos dados das produções escritas dos alunos revelaram o que já havia sido previsto de antemão. Percebeu-se que o uso do futuro perifrástico teve maior predominância que o do futuro simples e isso se explica também, pois essa variante é a mais utilizada na fala, refletindo-se na escrita. Entretanto, essa predominância não é total, visto que alguns alunos também utilizaram o futuro simples em suas produções, indicando que pode existir uma preocupação em dar um tom mais “formal” à escrita.

A sequência didática apresentada é um protótipo de atividade sobre a questão da expressão do futuro e pode ser utilizada em sala de aula de maneira adaptada à realidade do professor e dos alunos. O intuito dessa proposta é que possa servir também como um trabalho de reflexão linguística, pois permite contemplar as variações na expressão do futuro de acordo com as produções dos alunos, além de buscar relacionar aspectos inerentes ao uso cotidiano e ao padrão da língua. Uma sequência didática ou qualquer outra implicação pedagógica deve ser vista não como um modelo a ser seguido, mas sim como um exemplo de planejamento a ser moldado de acordo com as necessidades e os objetivos do professor.

Por fim, a observação do tratamento dispensado à expressão do futuro em gramáticas normativa e descritiva, livros didáticos, artigos científicos, produção textual de alunos e a proposta de uma sequência didática ajudaram a ampliar a visão sobre o tema, além de trazerem outros questionamentos pertinentes e motivadores para o processo de

pesquisa de outros trabalhos. Ademais, a natureza investigativa desta pesquisa permitiu pensar que o ensino de gramática na escola pode ser mais reflexivo quando se leva em consideração a língua viva e não apenas os contextos artificiais aos quais os alunos muitas vezes ainda são submetidos quando se opta por uma postura tradicional e retrógrada de ensino.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CASTILHO, A. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, M. A. F da.; SILVA, M. A. da. A gramaticalização do verbo ir: implicações para o ensino. In: CUNHA, M. A. F. da; TAVARES, M. A. (orgs.) *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2007, p. 53-86.

FERRAREZI JUNIOR, C. *O estudo dos verbos na educação básica*. São Paulo: Contexto, 2014.

FIGUEIREDO, L. de.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem - 7º ano*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012 [1984].

OLIVEIRA, J. M.; GONÇALVES, L. M. M. O “futuro” da Turma da Mônica. *Sitientibus*, [s.l.], v. 42, p. 141-154, 2010.

OLIVEIRA, J. M. A expressão do futuro verbal na escrita jornalística baiana. *Revista Linguística*, [s.l.], v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica. Acesso em: 2 nov. 2016.

PEREIRA, C. S.; BARROS, F. P.; MARIZ, L. *Universos: língua portuguesa - 7º ano*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PERINI, M. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996.

RODELLA, G.; NIGRO, F.; CAMPOS, J. *A arte da palavra: Português - 7º ano*. São Paulo: AJS, 2011.

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

CAPÍTULO 8

NORMA E CONCEPÇÃO LINGÜÍSTICA EM FERNÃO DE OLIVEIRA (1536)

*Angela Cristina Di Palma Back
Saulo Rogério Pacheco Rocha*

INTRODUÇÃO: CENÁRIO HISTÓRICO

No nascimento do Reino de Portugal, a língua falada pelos súditos de D. Afonso Henriques tinha sua raiz comum com o galego. Essa língua chamada “galego-português” se expandiu para o sul, seguindo as tropas durante o período denominado “Reconquista”. Tal expansão não se deu ileso; junto com a expansão militar, houve diversos deslocamentos de novos habitantes para as terras conquistadas, entre os quais, segundo Teyssier (1997, p. 7), “[...] havia uma forte proporção de povos vindos do Norte”. A língua desse povo em movimento sofreu alterações no contato, sobretudo no linguístico, com os povos do Sul ocupado, falantes de dialetos moçárabes, isto é, línguas românicas praticadas por “[...] submetidos aos árabes” (TEYSSIER, 1997, p. 7). Entre Lisboa, a capital do novo reino ao sul, e Galiza, berço da língua ao norte, surgiram duas barreiras: a primeira foi uma fronteira linguística que separou os dialetos inovadores do centro-sul português e os dialetos mais conservadores ao norte do reino; havia diversas diferenças dialetais entre essas duas porções do reino português, diferenças que existem até os dias atuais, dentre as quais pode-se nomear, segundo Teyssier (1997), a não diferenciação dos fones [b] e [v], que é comum no norte português e na Galiza moderna, mas que não ocorre no dialeto meridional português

VOLTAR AO SUMÁRIO

nem em nenhuma das variedades do português brasileiro; consequentemente, não é prescrita pela nossa norma-padrão. A segunda barreira foi a fronteira política, que dividia a região norte do então Reino de Portugal da Galiza, berço da língua portuguesa, que passou a pertencer ao Reino da Espanha.

Nesse período de consolidação do território português na Europa, ocorreu o que Clarinda Maia (2011, p. 46) nomeou de “centro linguístico-normativo”, o dialeto do centro político do país, em torno da figura real da corte portuguesa, em que se cristalizou o bem falar da língua. A instituição da universidade de Coimbra, fundada entre 1288 e 1290, teve um grande papel para a formação desse valor linguístico ao longo dos séculos seguintes. Teyssier (1997) corrobora o descrito por Clarinda Maia (2011) quando afirma que “[...] o eixo Coimbra-Lisboa [centro-sul] passa a formar desde então [estabelecimento da universidade em Coimbra em 1537] o centro do domínio da língua portuguesa” (TEYSSIER, 1997, p. 41, acréscimos nossos).

Embora haja a formação de um “centro linguístico-normativo” desde pelo menos o século XIII, ainda há um longo processo para a formação de uma norma propriamente dita. Segundo Mattos e Silva (2001, p. 40), “[...] até finais do século XV, não existiam ou não sobreviveram produções metalinguísticas [*sic*] sobre o português”. Sobre o mesmo período histórico, Teyssier (1997) afirma que já havia tanto compilações de poesia lírica (a partir de meados do século XIII ou início do século XIV) quanto documentos oficiais e particulares (início do século XIII) escritos em galego-português e português arcaico; logo, a escrita da língua portuguesa precedeu, em muitos séculos, até as obras metalinguísticas mais antigas sobre o português. Essa escrita, literária e cotidiana, ocorreu de forma descentralizada e com uma grande variação, principalmente ortográfica e morfológica.

A respeito dos documentos oficiais e particulares, escritos inteiramente no vernáculo português de seu período, Teyssier (1997) afirma que eles surgiram a partir do início do século XIII, tomando

como exemplo o testamento de Afonso II, de 1214. Ainda segundo o autor, foi nesse período que começaram a se estabelecer noções comuns de ortografia – chamou-as “tradições gráficas” –, como o uso do til (~) para a nasalização de vogais ou as abreviações de consoantes nasais e as grafias de origem provençal (região sul da atual França), tais como os dígrafos *nh* para [ɲ] e *lh* para [ʎ], ou o dígrafo *ch* para [tʃ] (TEYSSIER, 1997, p. 29).

Mattos e Silva (2001), utilizando-se da obra¹ do historiador Oliveira Marques, também discorreram a respeito da produção textual desse período. Mesmo com a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa em textos oficiais,

[...] nunca escolas e mestres particulares o ensinavam até fins da Idade Média, o português era ouvido no berço, falava-se depois naturalmente e escrevia-se (os que escreviam) sem nunca se ter aprendido. Daí o fato de a linguagem escrita se aproximar notavelmente da linguagem falada. (OLIVEIRA MARQUES, 1964, p. 187 *apud* MATTOS E SILVA, 2001, p. 38, acréscimos da autora).

Mattos e Silva (2001, p. 38), em seguida, concluíram que “A língua de ensino era, portanto, o latim”. Tal realidade começou a se desfazer quando uma série de mudanças socioeconômicas chegaram a Portugal. Nos séculos seguintes, iniciou-se uma lenta laicização da cultura escrita em paralelo com o prestígio do ensino de latim e da cultura latina como um todo. Ocorreu um processo de valorização das línguas vernáculas, o ensino de língua portuguesa ganhou força gradualmente, especialmente por razões que serão discutidas mais à frente neste capítulo. Para Auroux e Clarinda Maia (1992, p. 11, 12, 14, 15 *apud* MAIA,

¹MARQUES, Ah de Oliveira. *A sociedade medieval portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1964.

2011, p. 31), tais mudanças socioeconômicas representaram uma “revolução técnico-linguística” indissociável do período renascentista europeu, cuja cultura humanista, que para Teyssier (1997), como tido, era o ventre de onde nasceu a gramática portuguesa, cultura humanista essa que permeou autores como Fernão de Oliveira.

A GRAMÁTICA E O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DAS VERNACULARES EUROPEIAS

A história da gramática no ocidente remonta à Grécia antiga, por volta do século V a.C. Contemporânea às conquistas de Alexandre, o Grande, ela ganhou forma em um período de grande pujança cultural grega, conhecido como “helenístico” (JUNQUEIRA, 2003). Nesse ínterim, a gramática assumiu muitas formas e definições e foram diversas as discussões a respeito da língua no mundo antigo, mas foi com Dionísio de Trácia, no século II a.C., que surgiu o que se poderia definir como gramática “tradicional” ou “normativa”. Bagno (2001), em *Dramática da Língua Portuguesa*, aponta uma distinção importante entre as duas. A gramática “tradicional” seria a mentalidade, a ideologia, que se formou a partir da gramática “normativa”, a sua forma mais material. Essa distinção, ainda importante, não se aplicou a esse momento, tendo em vista que foi nele que ambas surgiram e foi a partir dessa *tradição* que as gramáticas normativas (pelo menos para o ocidente) derivaram.

Os gramáticos da tradição de Dionísio de Trácia, chamados “alexandrinos”, conceberam uma gramática baseada inteiramente nos usos de escritores consagrados, buscando, ao mesmo tempo, apontar e preservar o “bom-uso” da língua, assim como prescrever esse uso “[...] avaliava[ando] negativamente os demais usos” (JUNQUEIRA, 2003, p. 54, acréscimo nosso). A partir da tradição gramatical grega, Varrão (século I a.C.) criou a gramática do latim, que, por sua vez, criou o que é chamado hoje “latim clássico”, o latim escrito pelos grandes autores em

contraste com o “latim vulgar”, falado pelas populações assimiladas do império, cada uma à sua forma.

Segundo Clarinda Maia (2011, p. 31), a Idade Média, na Europa Românica, caracterizou-se por um relativo “equilíbrio diglósico” entre o latim – a língua das letras, do poder e da religião – e as línguas vernáculas – formas tardias do latim vulgar, a língua falada cotidianamente. Ainda segundo Maia (2011), a escrita das línguas vernáculas neolatinas teria ocorrido mais tardiamente quando comparada a outras línguas europeias do período, justamente pela posição ocupada pelo latim medieval; no entanto, quando essa escrita ocorreu na costa ocidental ibérica, por volta do século XIII (TEYSSIER, 1997), ela representou o início de uma ruptura nesse equilíbrio, que permaneceu mais ou menos estável até culminar nos processos de gramaticalização e valorização das línguas vernaculares no século XIV.

A gramática das línguas vernáculas europeias surgiu na Renascença, em um movimento duplo no qual ao mesmo tempo que se redescobriu o latim clássico, “mais puro”, que renovou a língua latina eclesíástica medieval, valorizaram-se as línguas vernaculares próprias de cada região (MAIA, 2011). Buescu (1975, p. 12) afirma que

[...] os gramáticos do Renascimento serão, antes de mais nada, verdadeiros elos de ligação entre o legado grego e a ciência linguística moderna, garantindo a continuidade e utilizando as inovações decorrentes de um novo contexto, perante o qual estavam atentos, numa típica atitude presencialista.

Esse movimento de valorização das vernaculares, presencialista, não se deu sozinho, ele ocorreu como parte do nascimento das identidades nacionais, assim se formou um contexto e um processo que valorizou o seu entendimento e a sua aprendizagem ante o latim, com maior prestígio social. A língua adquiriu valor de símbolo nacional.

Em paralelo a isso, surgiram outros elementos da já mencionada “[...] série de mudanças socioeconômicas” (MATTOS E SILVA, 2001, p. 38), a exemplo da imprensa, que contribuiu para os movimentos de fixação da ortografia e da norma linguística como um todo (MAIA, 2011). Mattos e Silva (2001) também discorre a respeito do papel da imprensa na formação do português quinhentista. Segundo a autora, esse papel também se deu na reconfiguração do processo de produção e divulgação dos textos de modo geral. Com o abandono dos pergaminhos manuscritos e a adoção do papel impresso, os textos escritos ficaram mais numerosos e baratos de serem copiados. As obras se tornam mais numerosas e bem organizadas e apresentaram, por exemplo, o colofão na última página, onde se registra a data e o local de publicação, além do nome do impressor.

O período de implementação da imprensa em Portugal (meados do século XV) coincidiu com o que Mattos e Silva (2001, p. 38) chama de “laicização da cultura letrada”, processo que se deu, ainda segundo a autora, sem algum desprestígio do latim. No entanto, a língua portuguesa passou a assumir, com o tempo, a função de língua do ensino. Mattos e Silva (2001) também traz dados importantes para se pensar esse período. Sabe-se, por exemplo, que “[...] entre os juizes de Coimbra que sabiam assinar o nome, de 1533 a 1567, a percentagem mais elevada é de 9%, enquanto de 1572 a 1581 passam a existir percentagens de 15%, 17% e 20%” (CURTO, 1993, v. 3, p. 359² *apud* MATTOS E SILVA, 2001, p. 39). Ou seja, um indicativo de aumento gradativo da população letrada.

Clarinda Maia (2011) acrescenta ainda outro fator importante para o período, a descoberta e a conquista de vastos territórios na África, Ásia e América, que proporcionaram diversos contatos linguísticos, culturais, comerciais, cujos impactos foram inúmeros em diversas áreas do saber e da cultura portuguesa. Havia, por outro lado, um forte espírito

² CURTO, R. Língua e memória. In: MATTOSO, J. (org.). *História de Portugal*. Vol. 3. Lisboa: Círculo de Leitores, 1993, p. 357-73.

cruzadístico nessa expansão ultramarina; assim, junto dessa conquista, dos contatos, havia uma convicção de que os povos conquistados seriam mais facilmente cristianizados por meio do português, o que potencializou o esforço e foi um grande argumento em favor da gramaticalização da língua portuguesa (MAIA, 2011).

FERNÃO DE OLIVEIRA

Fernão de Oliveira foi um homem de seu tempo. Buescu (1975), na introdução de sua versão com “leitura actualizada” da gramática de Fernão, traz uma pequena biografia do autor. Segundo Buescu (1975, p. 14), Fernão nasceu em Aveiro, em 1507; em 1520, aos treze anos, portanto, entrou no Convento dos Dominicanos, em Évora, do qual só saiu em 1532. Abandonando o convento, Fernão se refugiou na Espanha, onde provavelmente escreveu sua gramática, ou pelo menos parte dela, tendo em vista que em alguns momentos de sua obra ele deixou a entender que estava em Portugal. Alguns anos depois, já de volta a Portugal, Fernão se dedicou a ensinar filhos e filhas de homens importantes do reino, dentre eles os herdeiros de João de Barros, autor da segunda gramática da língua portuguesa, publicada quatro anos mais tarde que a de Fernão de Oliveira, e o filho de D. Fernando de Almada, que foi quem sugeriu a publicação da gramática e para quem Fernão dedicou a obra. O brasão da família d’Almada ilustrou a capa da versão original.

Segundo Buescu (1975), por volta de 1540-1541, Fernão teria ido à Itália. Especula-se que, secretamente, a serviço do rei D. João III. Nesse período, havia uma certa contenda entre o Vaticano e Portugal a respeito do tratamento dado aos “cristãos-novos” em Portugal. Em 1545, sob o nome “Capitão Martinho”, Fernão teria servido à armada francesa. Nesse período, ele visitou Londres. Ele também frequentou a corte de Henrique VIII durante o período em que o rei se rebelava contra o poder católico, rebeldia da qual Fernão de Oliveira parecia compactuar

publicamente. Após a morte de Henrique VIII, Fernão voltou a Portugal e foi preso pela Inquisição. Não se sabe exatamente sob qual acusação, mas ele passou três anos encarcerado até obter a liberdade condicional por motivo de saúde. Em 1551, foi nomeado capelão real e, como tal, partiu para o norte da África em campanha militar. Lá ele foi capturado, voltou para negociar a sua liberdade e permaneceu em Lisboa. A partir daí, a autora afirma que seu traço ficou mais incerto. Sabe-se que Fernão faleceu por volta de 1580-1581.

Em *Babel ou a Ruptura do Signo* (1983), Buescu traz uma discussão a respeito do *status* de “primeira gramática” dado à obra de Fernão, já que no período ainda era comum atribuir-se o título de “grammatica” a “[...] tudo o que possa dizer respeito ao fenómeno [*sic*] linguístico, e não só aquilo que corresponde a uma sistematização” (BUESCU, 1983, p. 14). Fernão de Oliveira, de fato, apesar de intitular sua obra “gramática”, refere-se a ela como “anotação” por duas vezes; uma no início, apresentando-a – “[...] esta é primeira anotação que Fernão de Oliveira fez da Língua Portuguesa” (OLIVEIRA, 1536 *apud* BUESCU, 1975, p. 37) – e outra no fim, quando concluiu:

[...] acabou-se de imprimir esta primeira anotação da Língua Portuguesa por mandado do mui magnífico Sr. D. Fernando de Almada. Em Lisboa, em casa de Germão Galharde, a 27 dias do mês de janeiro de 1536 anos da nossa salvação. Deo Gratias. Todas as coisas têm seu tempo e os ociosos o perdem. (OLIVEIRA, 1536 *apud* BUESCU, 1975, p. 126).

Como se pode perceber no destaque acima, há um certo caráter semimoderno e livre na obra. Efetivamente, não parece ser uma gramática normativa, pelo menos não nos moldes que tipificamos no capítulo anterior. Buescu (1975, p. 20) a define como “[...] uma miscelânea linguística e cultural [...]”, “[...] conjunto de curiosas reflexões, de

tipo ensaístico [...], e, de fato, como veremos no próximo capítulo, as observações “ensaísticas” de Fernão acabaram indo muito além de uma gramática.

A PRIMEIRA GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Como exposto por Buescu (1975), o jovem Fernão de Oliveira publicou a sua “gramática” por sugestão de D. Fernando de Almada, assim, dedicou o rosto da obra às armas da família d’Almada, teceu diversos comentários elogiosos tanto a seu senhor quanto a seu filho e, dessa forma, frisou: “Com muita firmeza quero que minhas obras se publiquem sob o título de seu nome” (BUESCU, 1975, p. 38). O autor assim continuou:

[...] e delas seja a primeira esta como prólogo das outras: a notação em algumas coisas do falar português na qual ou nas quais eu não presumo ensinar aos que mais sabem, mas notarei o seu bom costume para que outros muitos aprendam e saibam quanto prima é a natureza dos nossos homens porque ela por sua vontade busca e tem de seu a perfeição da arte que outras nações adquirem com muito trabalho e nessas coisas se acabará esta primeira anotação. (BUESCU, 1975, p. 38).

Esse primeiro fragmento é um pouco confuso, mas muito revelador do que seria a obra de Fernão. Primeiramente, é importante ressaltar que foi nesse momento que Fernão, segundo Buescu (1975), reconheceu sua obra como “primeira anotação”, mas aqui há um contexto que nos permite observar um pouco além disso. Percebe-se, por exemplo, o que Fernão estaria “anotando”. O autor anotou o “bom costume do falar português”, e essa anotação teve um propósito explicitado por ele logo em seguida: “[...] para que outros muitos aprendam e saibam

quanto prima é a natureza dos nossos homens” (BUESCU, 1975, p. 38). Uma anotação do bom costume do falar para que muitos outros aprendam constitui algo relativamente próximo do que Travaglia (2001, p. 30 *apud* JUNQUEIRA, 2003, p. 48) define como gramática normativa.

[...] a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. (TRAVAGLIA, 2001, p. 30 *apud* JUNQUEIRA, 2003, p. 48).

Há, dessa forma, uma pequena diferença entre a definição moderna de gramática normativa, representada pela definição de Travaglia (2001 *apud* JUNQUEIRA, 2003) e o que Fernão de Oliveira deixou a entender que sua obra se trata. Fernão, pelo menos nesse momento, não condenou como “inválidas” outras formas de língua, o que o deixou ainda mais contemporâneo. Oliveira (1536 *apud* BUESCU, 1975, p. 38) deu como sua pretensão que

[...] outros muitos aprendam e saibam quanto prima é a natureza dos nossos homens porque ela por sua vontade busca e tem de seu a perfeição da arte que outras nações adquirem com muito trabalho.

O contexto de busca pela valorização da língua vernácula parece fazer com que o autor, antes de prescrever uma forma correta de utilizar a língua, ressalte o valor da língua “dos nossos homens” para que a partir disso a língua adquira sua perfeição “com muito trabalho”.

QUANTO À CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

Fernão de Oliveira iniciou, então, a sua gramática primeiro buscando delimitar o que é a linguagem de uma forma geral. O autor deu a entender que se referia a toda a forma de expressão humana. Estas são as primeiras linhas do primeiro parágrafo da gramática propriamente dita:

[...] a linguagem é figura do entendimento, e assim é verdade que a boca diz quando lhe manda o coração, e não outra coisa: antes não devia a Natureza criar outro mais disforme monstro do que são aqueles que falam o que não têm na vontade, porque, se as obras são a prova do homem, como diz a suma verdade Jesus Cristo, nosso Deus, e as palavras são a imagem das obras segundo Diógenes Laércio escreve que dizia Sólon, sabedor da Grécia: cada um fala como é: os bons falam virtudes e os maliciosos, maldades; os religiosos pregam desprezos do mundo. (OLIVEIRA, 1536 *apud* BUESCU, 1975, p. 38).

Aqui Fernão definiu o que seria, para ele, a linguagem a que tanto se referiu no decorrer da obra: a “figura do entendimento”, que é a manifestação de uma “essência do ser”. Como um cristão do século XVI, Fernão citou “a suma verdade Jesus Cristo” para justificar sua definição – citou especificamente as palavras “as obras são a prova do homem”. Para o autor, nesse contexto, sua obra equivaleria à linguagem, a linguagem prova o homem. Fernão concebeu a linguagem sob a lógica de “[...] a boca diz quando lhe manda o coração, e não outra coisa [...]”, “[...]os bons falam virtudes e os maliciosos, maldades [...]” (OLIVEIRA, 1536 *apud* BUESCU, 1975, p. 39). O entendimento de linguagem como expressão do pensamento parece aprofundar-se, a linguagem é a expressão do que há de mais essencial no ser. Apesar de suas concepções, de

certa forma teocêntricas, em momento algum Fernão se referiu ao mito de Babel, diferentemente de João de Barros e da maioria dos gramáticos da época (COSTA, 2002).

A respeito da origem dos idiomas, Fernão apresentou uma explicação interessante, poucas linhas mais abaixo:

[...] o falar e pronunciar o que entendemos este só é um meio que Deus quis dar às almas racionais para se poderem comunicar entre si e com o qual, sendo espirituais, são sentidas dos corpos. Porém não é tão espiritual a língua que não seja obrigada às leis do corpo. (OLIVEIRA, 1536 *apud* BUESCU, 1975, p. 39).

A concepção de língua como algo transcendental, metafísico, é tão latente que parece estranho perceber como diferentes pessoas têm diferentes vozes. Aí ocorre o julgo do corpo, porque a língua (órgão) possui “[...] qualidades como seco ou húmido [*sic*], feição como dentes grandes ou desviados; e também muitos falam muito mal só com mau costume, não mais” (BUESCU, 1975, p. 39). Assim, essas “leis do corpo”, sob as quais a “língua espiritual” é obrigada, são as responsáveis pela variação linguística dentro de uma mesma língua. Fernão ainda aprofundou suas origens da variação da “língua espiritual”:

[...] vem que umas gentes formam suas vozes mais no papo, como Caldeus e Arábigos, e outras nações cortam vozes, apressando-se mais em seu falar, mas nós falamos com grande repouso, como homens assentados. E não somente em cada voz por si, mas no ajuntamento, e no som da linguagem pode haver primor ou falta entre nós. Não somente nestas, mas em muitas outras coisas tem a nossa língua vantagem, porque ela é antiga e também exercitada em bons tratos e ofícios. (OLIVEIRA, 1536 *apud* BUESCU, 1975, p. 39).

Oliveira citou diferenças fonéticas entre idiomas como diferenças nas “vozes que umas gentes formam”, parece que as mesmas “leis do corpo”, que diferenciam as vozes das pessoas em um mesmo idioma, diferenciam também as “vozes das nações”, porque percebem os ajuntamentos dessas vozes individuais formando a “voz da nação”. Quando citou os “caldeus e arábigos” formando suas vozes “mais no papo”, ele constatou um fonema em comum entre esses idiomas, provavelmente o hebreu e o árabe. Essa percepção, que parece ser muito particular de Fernão de Oliveira, publicada em Lisboa, em 1536, tem notáveis semelhanças com a divisão entre “língua e fala” de Ferdinand de Saussure (2006), que, em seu *Curso de Linguística Geral*, afirma que a língua

[...] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. (SAUSSURE, 2006, p. 22).

A comparação acima pode ser anacrônica e não levar à conclusão nenhuma, mas ilustra o alto nível de discussão linguística e cultural no qual Fernão estava envolvido. Hebraico e árabe, por exemplo, são línguas do ramo semítico, possuem parentesco em algum grau, e a escolha por essas duas línguas para ilustrar essa semelhança demonstra alguma percepção das famílias linguísticas, especialmente se levarmos em conta o contexto da Europa Ocidental no período com a gramaticalização das línguas vernaculares neolatinas.

Para além das discussões mais ligadas à natureza da língua, Fernão de Oliveira (1536) também advogou pelo ensino da língua nos territórios ultramarinos portugueses. Segundo Clarinda Maia (2011, p. 39), a defesa pelo ensino de português está “[...] presente nos depoimentos dos gramáticos do século XVI como uma das finalidades da(s) sua(s) obra(s)”. A defesa de Oliveira foi feita nos termos de Maia (2011), por

meio de uma clara percepção da “dimensão imperial da língua”; dessa forma, para Fernão de Oliveira,

[...] o estado da fortuna pode conceder ou tirar favor aos estudos liberais e esses estudos fazem mais durar a glória da terra em que florescem. Porque a Grécia e Roma só por isso ainda vivem, porque quando senhoravam o Mundo mandavam a todas as gentes a eles sujeitas aprender suas línguas e em elas escreviam muitas boas doutrinas, e não somente o que entendiam escreviam nelas, mas também trasladavam para elas todo o bom que liam em outras. E desta feição nos obrigaram a que ainda agora trabalhemos em aprender e apurar o seu, esquecendo-nos do nosso. Não façamos assim, mas tornemos sobre nós agora que é tempo e somos senhores, porque melhor é que ensinemos a Guiné que sejamos ensinados por Roma, ainda que ela agora tivera toda sua valia e preço. E não desconfiemos da nossa língua porque *os homens fazem a língua, e não a língua aos homens*. (OLIVEIRA, 1536 *apud* BUESCU, 1975, p. 42, grifos do autor).

Nesse trecho, diversas percepções de Fernão se tornaram claras, mas o principal conteúdo que busquei ao transcrevê-lo, especificamente, foi o argumento para o ensino de língua portuguesa aos territórios ultramarinos. Segundo a argumentação exposta acima, a duração das “glórias de uma terra” depende do florescimento dos “estudos liberais” nessa mesma terra. O ensino da língua nacional para o povo estrangeiro, conquistado, funciona como potencializador desses “estudos liberais”, porque, segundo OLIVEIRA (1536 *apud* BUESCU, 1975, p. 42):

Grécia e Roma só por isso ainda vivem, porque quando senhoravam o Mundo mandavam a todas as gentes a eles sujeitas aprender suas línguas e em elas escreviam muitas boas doutrinas, e não somente o que entendiam escreviam nelas, mas também transladavam para elas todo o bom que liam em outras.

Sendo assim, a glória portuguesa só seria duradoura no argumento pelo ensino de Fernão de Oliveira se aos povos conquistados por Portugal fosse imposta a língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fernão de Oliveira, por ter vivido em um período único da história europeia, demonstrou estar em um ponto de mudança no pensamento ocidental, pois exibiu, em certos momentos, concepções teológicas e fundamentalmente cristãs, mas ao mesmo tempo ideias relativamente modernas e laicas. Além disso, o autor demonstrou a qualidade dos estudos de sua sociedade no período. Ele deixou claro como ideais expansionistas e imperialistas para regiões da África e das Américas já eram uma realidade em sua sociedade. Em obras como a de Fernão de Oliveira, estudada acima, é perceptível a forma como o pensamento de uma época e de um autor fica impresso em suas produções, e o impacto das teses defendidas pelos autores desse período é sentido ainda hoje. Por isso a importância de estudá-los e, acima disso, fazê-lo em uma perspectiva história que reconheça a ideologia inerente a qualquer discurso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. K.; SOUSA, C. C. A língua portuguesa em direção ao século XVI: principais reconfigurações socioculturais. *Mandinga - Rev. de Estudos Linguísticos*, [s.l.], v. 2, 2018.

BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BUESCU, M. C. *A Gramática da Linguagem Portuguesa (Fernão de Oliveira, 1536): Introdução, leitura actualizada e notas*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1975.

BUESCU, M. C. *Babel ou a Ruptura do Signo*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1983.

COSTA, I. O uso do artigo definido diante de nome próprio de pessoa e de possessivo do século XIII ao século XVI. In: MATTOS E SILVA, R. V.; MACHADO FILHO, A. V. L. (orgs.). *O português quinhentista: estudos linguísticos*. Salvador: EDUFBA/UEFS, 2002, p. 283-306.

CURTO, R. Língua e memória. In: MATTOSO, J. (org.). *História de Portugal*. Vol. 3. Lisboa: Círculo de Leitores, 1993, p. 357-73.

JUNQUEIRA, F. G. C. *Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

MACHADO FILHO, A. V. L.; MATTOS e SILVA, R. V. (orgs.). *O Português Quinhentista: Estudos Linguísticos*. Salvador: EDUFBA/UEFS, 2002.

MAIA, C. A consciência da dimensão imperial da Língua na produção linguístico-gramatical. *In: BRITO, A. M. Gramática, história, teorias, aplicações*. Porto: Universidade do Porto, 2011.

MARIGUELA, A. D. B. A Grammatica da Lingoagem Portuguesa de 1536: Fernão de Oliveira, as normas da língua portuguesa e a cultura quinhentista. *In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2008, São Paulo. Anais...* São Paulo: USP, 2008.

MARQUES, A. de O. *A sociedade medieval portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1964.

MATTOS e SILVA, R. V. A língua e a fé: origens da escolarização em língua portuguesa no império luso. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro. Anais...* São Paulo: Humanitas, 2003, p. 281-295.

MATTOS e SILVA, R. V. Reconfigurações socioculturais e linguísticas no Portugal de quinhentos em comparação com o período arcaico. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2., 2001, Fortaleza. Anais...* Fortaleza: Abralín/UFC, 2001, p. 255.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2006.

TEYSSIER, P. *História da língua portuguesa*. 2. ed. Trad. de Celso Cunha. São Paulo: Martins, 2014.

CAPÍTULO 9

A LINGUAGEM A PARTIR DA FENOMENOLOGIA: SIGNIFICAR E SER SIGNIFICANTE

*Jeferson Luís de Azeredo
Luciane Luisa Lindenmeyer*

INTRODUÇÃO

A fenomenologia surge na virada do século XIX para o século XX e busca descrever com fidelidade, através do olhar penetrante, os fenômenos. Esse olhar – de atitude analítica –, permite a manifestação do fenômeno em sua plenitude até chegar à síntese cognitiva, que é a revelação de um novo modo de ser da realidade. Não como novo sistema, mas sim como uma nova atitude filosófica que proporcione à humanidade um salto cultural. Essa afirmação situa o pensamento fenomenológico não apenas na história da filosofia como também o aproxima da principal caracterização do que hoje conhecemos como filosofia contemporânea: a preocupação com a resolução de problemas filosóficos através da linguagem.

Especialistas ou mesmo estudantes de filosofia estão habituados a associar rapidamente os problemas da linguagem à tradição analítica, mencionando os seus grandes expoentes, como Gottlob Frege e Ludwig Wittgenstein.

O propósito desta análise é percorrer pela fenomenologia o lugar da linguagem e procurar responder às seguintes questões: qual é a pertinência do pensamento fenomenológico com relação à linguagem em suas principais bases? Como adentrar o significado da linguagem e

VOLTAR AO SUMÁRIO

dispor-se a abri-la em sua significância mais abrangente? O que a linguagem vista pela fenomenologia oferece na efetivação da nossa condição de “ser significante”?

Os problemas filosóficos relativos à linguagem estiveram constantemente presentes na história da filosofia desde a antiguidade, com Platão e Aristóteles, passando pelas teorias nominalistas, que compõem a filosofia medieval. Essas especulações teóricas sempre tiveram como pano de fundo a relação entre o significado das palavras com a mente e com o conhecimento e a realidade. A contemporaneidade filosófica herda essa temática e aprofunda-a, em especial, por causa da virada linguística do século XX com a qual a legitimidade do pensamento filosófico e a sua pertinência para as ciências empíricas estão intimamente ligadas à filosofia da linguagem e à lógica. Nesse sentido, a análise dos problemas vinculados à linguagem adquire dois enfoques principais: o mentalismo, que considera a linguagem a partir da sua relação com a subjetividade e dos conteúdos mentais e pensamentos; e a linguagem comunicativa com foco nos diferentes usos que a linguagem adquire na relação com o outro. Em todo caso, o que está no cerne da filosofia da linguagem contemporânea passa diretamente pela tentativa de caracterizar a natureza do significado das palavras, ainda que a linguagem seja muito mais ampla que a língua falada.

Tanto a fenomenologia quanto a filosofia analítica compartilham problemas filosóficos com uma mesma vertente de pensamento, a saber, o neokantismo, muito embora os analíticos rejeitem, em grande medida, qualquer viés metafísico para a análise da linguagem e a fenomenologia, pelo contrário, apresenta ainda noções como “ideia” e “essência”. Edmund Husserl, o fundador da fenomenologia, declara, na virada do seu pensamento, a qual corresponde ao abandono de uma psicologia descritiva das suas *Investigações Lógicas* para a fundamentação da fenomenologia a partir de uma consciência pura presente em *Ideias I*, que a fenomenologia é equivalente ao idealismo transcendental, o mesmo modelo de idealismo dos neokantianos. A tradição analítica,

por sua vez, compartilha, em grande medida, a visão neokantiana de que a filosofia deve realizar a análise do discurso científico a partir da lógica e dos conceitos como signos linguísticos.

Nesse contexto, outro grande expoente do pensamento fenomenológico, a partir de um projeto pessoal original e destoante de seu mestre Edmund Husserl, Martin Heidegger, situa-se como um autor intermediário entre a fenomenologia e o que hoje conhecemos por hermenêutica filosófica. Essa posição é conhecida justamente pela sua consideração pela dimensão fenomenológica da existência, sem priorizar, no entanto, a redução husserliana, que permite esse acesso da consciência aos fenômenos. Para Heidegger (1967), a existência já é um ser-no-mundo, e, conseqüentemente, o acesso aos fenômenos é menos truncado do que a análise proposta pelo fundador da fenomenologia e seu antecessor, possibilitando, assim, a própria condição intrínseca à subjetividade, que passa a ser tomada não apenas pela perspectiva do significar linguístico, como também pelo âmbito de uma subjetividade que é um ser significante capaz de reflexionar a sua própria condição de existência.

O CONHECER COMO SIGNIFICAR: HUSSERL

Ainda que Husserl tenha tentado dissociar o seu pensamento das demais modalidades de teorias filosóficas a fim de fazer com que a fenomenologia fosse independente de quaisquer pressupostos filosóficos, de maneira que o fenomenólogo fizesse uso apenas daquele aparato conceitual traçado por ele como teoria do conhecimento ancorada pela clarificação dos conceitos lógicos, esse novo modelo de método possibilitaria a resolução de problemas que já estavam, por si mesmos, situados na própria tradição filosófica. Em especial o problema de como a subjetividade alcança a realidade externa e como essa relação pode ser legitimada. Problema que é constantemente remetido por Husserl a Descartes e ao seu modelo de pensamento solipsista. Assim, Husserl

pretende partir do método radical cartesiano, mas ao mesmo tempo faz uma crítica ao modelo psicologista de teoria do conhecimento, que considera que a realidade está na consciência.

A fenomenologia é fundada por Husserl como ciência rigorosa situada em uma nova orientação, isto é, em uma orientação que se distancia das contingências factuais que interessam às ciências empíricas, e mesmo à psicologia, e que possibilita que a análise filosófica do mundo forneça as verdades necessárias – aqui, verdades lógicas – com as quais a filosofia corresponderá a uma teoria do conhecimento seguro. Esse tipo de conhecimento, isto é, a coisa mesma, só é possível a partir das idealidades, ainda assim não é aqui o caso de que as ideias sejam o objetivo principal da fenomenologia ou os únicos elementos que realmente existem na experiência consciente, já que elas correspondem, de fato, ao ponto de contato entre a consciência e o mundo, este que já existe antes de qualquer juízo que façamos sobre ele. Isso quer dizer que mesmo que a fenomenologia seja uma ciência de essência ou ciência eidética “[...] a essência não é a meta, que ela é um meio, que nosso engajamento efetivo no mundo é justamente aquilo que é preciso compreender e conduzir ao conceito e que polariza todas as nossas fixações conceituais” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 11).

É com base nessa definição de fenomenologia como ciência de essência que podemos considerar a dimensão da linguagem no interior das origens da fenomenologia. As essências são os elementos que ilustram a dissociação da fenomenologia do psicologismo, de modo que elas estão vinculadas ao que Husserl chama de *noema* e que equivale, por sua vez, ao significado (*Bedeutung*) daquilo que aparece intencionalmente para a consciência, isto é, os fenômenos. Embora a linguagem não tenha sido profundamente tematizada no pensamento de Husserl, ela possui importância justamente enquanto expressão de nossos pensamentos. Nesse sentido, a linguagem está intimamente ligada ao significado das idealidades que constituem o conhecimento da realidade, e por isso a linguagem deve ser expressa de maneira mais clara possível.

O método fenomenológico se distancia do método científico no sentido de que a fenomenologia está às voltas com as nossas experiências mais cotidianas e imediatas, de maneira a trazer essas unidades de significado ou essências para a própria existência do sujeito, cunhando, assim, uma nova forma de aproximação com o real, uma forma que é, por excelência, filosófica. É apenas sob o horizonte do mundo da vida (*Lebenswelt*), que comporta a linguagem como modo original o qual pode acessar os objetos, que podemos estabelecer as bases do pensamento científico, estando ele no “[...] âmbito das nossas originárias formações de sentido” (HUSSERL, 2008, p. 45). A fenomenologia, como ciência dos fenômenos, reintegra o mundo da vida às origens do conhecimento, isso significa que o sujeito é também constituído na medida em que a sua própria estrutura de consciência está diretamente vinculada ao mundo e às outras consciências. É nesse sentido que a fenomenologia atua também como crítica à substituição do mundo da vida pela linguagem abstrata e simbólica das ciências naturais.

A noção de *Lebenswelt*, além de reconciliar fenomenologia e vida histórica, acessa, de outro modo, a linguagem na relação em que compreende o mundo como um novo espaço possível, transcendental. Assim, o acesso da consciência ao mundo da vida, para Husserl, perpassa também pela relação da percepção com os significados linguísticos na medida em que cada fenômeno que se manifesta possui diferentes formas de doação, resultando, assim, em variadas significações, que são determinantes para a definição do que é o próprio objeto fenomenológico. Assim, “[...] no plano de nossa linguagem o objeto *que* é significado por nossas expressões não é nada de delimitável como estando ao lado ou aquém das significações através das quais nós os visamos” (HUSSERL, 2006, p. 21, grifo do autor). O objeto fenomenológico sempre dependerá, portanto, também do que Husserl chama de modos de doação subjetivos. Em outras palavras, a subjetividade possui um papel ativo para o conhecimento e, conseqüentemente, para a linguagem no âmbito da orientação fenomenológica. A vivência da consciência, principalmente

pela dimensão imaginativa, irá configurar os diferentes significados essenciais que perpassam diretamente a esfera da linguagem.

O papel decisivo da subjetividade na fenomenologia consiste não em uma determinância psicológica, mas, sim, na sua condição transcendental referente a qualquer subjetividade, tendo em vista também a sua própria estrutura condicional de experiência, que é a de íntima relação com a realidade e o seu significado filosófico. A fenomenologia trata dos significados e das essências a partir dos quais podemos falar de conhecimento. Não é o caso aqui de que a existência do mundo dependa do sujeito. Ainda porque, para Husserl, o mundo existe antes de que pensemos sobre ele. Nesse sentido, ao abordar a fundamentação do conhecimento – e não a explicação do mundo objetivo –, a fenomenologia trata dos modos de aparecimento dos fenômenos pela centralidade do sujeito para a volta às “coisas mesmas”, como caracteriza Husserl, e essas coisas mesmas não podem obviamente ter significado sem que a experiência seja realizada também pela volta aos atos significativos da consciência, os quais são expressos em nível de linguagem.

A suspensão do mundo natural é a atitude fenomenológica por excelência. Essa atitude possibilita compreendermos que as experiências conscientes não são constituídas através da separação entre interioridade consciente e exterioridade objetiva. É nesse contexto teórico que são constituídos os significados linguísticos na fenomenologia. Uma das grandes preocupações husserlianas em relação à linguagem estava na ambiguidade dos conceitos linguísticos, daí a importância da clarificação lógica do significado dos termos que a constituem. Essa clarificação é parte do esforço filosófico necessário de fundamentação do conhecimento seguro, isto é, aquele tipo de conhecimento que descreve o mundo após o retorno à consciência e à subjetividade. Dessa maneira, a virada fenomenológica da abordagem do conhecimento pela linguagem nos permite considerar que conhecer a realidade é significar o mundo.

Se a fenomenologia tem como objeto de interesse o aparecimento dos fenômenos, a linguagem é, por excelência, a via de expressão dos significados que são constituídos pelos modos subjetivos de doação, os quais constituem a relação entre consciência e mundo. É através da linguagem que comunicamos nossos pensamentos, nossas próprias perspectivas e percepções acerca do mundo onde estamos inseridos. A efetiva apreensão que fazemos da realidade passa diretamente pela linguagem e pelo uso dos signos que a compõem. Assim, referenciamos pessoas, objetos etc. a partir de diferentes significados que são determinados pela perspectiva em que experienciamos o mundo.

Ao estarmos inseridos no mundo da vida (*Lebenswelt*) compartilhado intersubjetivamente com os outros, nós nos deparamos com a dimensão comunicativa que media a nossa presença no mundo. O mundo da vida é, para Husserl, não o mundo natural, mas o mundo em que compartilhamos valores, cultura e situamos a vida compartilhada na sua dimensão propriamente criativa. Assim, alcançamos o mundo em nível de “[...] originárias formações de sentido” (HUSSERL, 2008, p. 45). O esforço fenomenológico está justamente na liberação das nossas experiências mais imediatas das influências das explicações naturalizadas e objetificadoras da vida. Esse é o caminho para a inversão da relação, até então hierárquica, entre a abordagem cientificista da vida e as experiências mais cotidianas. A fenomenologia inverte essa relação priorizando a existência já no âmbito pré-reflexivo, que funda as nossas significações espontâneas do mundo da vida.

A linguagem é parte constituinte do mundo da vida, juntamente com a historicidade e a cultura. Nesse sentido, o mundo da vida é anterior ao discurso científico e a subjetividade constitui o mundo na medida em que ela mesma é constituída por ele através de uma relação de indissociabilidade. O papel central das experiências subjetivas para a análise fenomenológica resulta em uma abertura para os significados da existência que compõem não mais a realidade matemática das ciências naturais, mas, sim, os sentidos e significados que não podem ser reduzi-

dos à explicação científica. A linguagem cotidiana possui também uma dinâmica de uso não determinada pela análise científica.

O horizonte do mundo da vida é constituído pela linguagem, de modo que “[...] cada experiência, cada dado ou cada palavra, se encontra num nexó global de sentido proveniente da intencionalidade subjetiva” (HUSSERL, 2008, p. 47). É sob essa condição da consciência intencional, sempre direcionada para o mundo circundante, que o sujeito passa a ser central para o conhecimento, sem, no entanto, que o sujeito esteja isolado do mundo. Ao fundar a fenomenologia a partir da crítica à matematização do mundo da vida, Husserl reaproxima, filosoficamente, sujeito e mundo.

A linguagem é um dos elementos centrais, juntamente com a história e a cultura, para a constituição coletiva do mundo da vida. Nossa relação com o outro é mediada pela dimensão do uso linguístico – mesmo que a linguagem contenha ambiguidades –, a partir da qual significamos o mundo. É apenas em nível intersubjetivo, na medida em que percebemos a presença do outro, que a comunicação é possível. A linguagem, enquanto componente do horizonte do mundo da vida, é parte constituinte do próprio conhecimento que estabelecemos sobre a realidade.

No contexto da fenomenologia husserliana, a linguagem não pode ser, portanto, dissociada do horizonte do mundo da vida composto pela história, pela tradição e pela cultura. A dinâmica de uso da linguagem pressupõe diretamente a dimensão compartilhada do mundo da vida. Esses componentes dizem respeito à dimensão compartilhada e coletiva do mundo da vida que compõem não apenas a linguagem abstrata das ciências, mas também a linguagem cotidiana, que torna viável a compreensão e a apreensão do mundo circundante.

A integração do sujeito ao mundo de maneira indissociável, que fundamenta o pensamento fenomenológico, é ainda mais clara no projeto do *Dasein* heideggeriano, de maneira que essas experiências cotidianas se tornam muito mais espontâneas, sem a necessidade de

realização da suspensão das nossas experiências empíricas. Tanto o *Lebenswelt* husserliano quanto o *Dasein* heideggeriano alçam a fenomenologia, embora existam divergências teóricas entre si para o seu *status* de método filosófico que trata diretamente das nossas experiências cotidianas.

LINGUAGEM COMO ABERTURA: HEIDEGGER

Da fenomenologia de Husserl, Heidegger se direciona a outro caminho (mas não significa oposição!) quanto à linguagem, que após uma virada (conhecida como: *Kehre*³) em seu trabalho, enfatiza-a de modo que ela se torna a base pela qual todas as coisas são possíveis ou, como expressa Heidegger: “uma habitação”⁴.

Desde *Ser e Tempo*, podemos ver Heidegger atento à linguagem, mesmo que ainda não seja a discussão por excelência em sua obra. Entretanto, vemos nessa fase, e especialmente nessa obra, que a constituição do ser, questão basilar de todo o seu trabalho (HEIDEGGER, 2014; HEIDEGGER, 1967), é respondida pelo horizonte de interpretações diferentes da tradição metafísica, bem como oferece, desde então, a fala⁵ (*Rede*) como determinante dos existenciários *Befindlichkeit* e

¹ A *Kehre* foi relembada mais enfaticamente pelo próprio Heidegger, na *Carta sobre o Humanismo*, de 1946, em que ele faz uma divisão de trabalho tomando o ano de 1930 como divisa, pois na “[...] conferência intitulada *Sobre a essência da verdade*, pensada e pronunciada em 1930, mas apenas impressa em 1943, ofereceu uma certa perspectiva sobre o pensamento da reviravolta de *Ser e Tempo* para *Tempo e Ser*. Esta reviravolta não é uma modificação do ponto de vista de *Ser e Tempo*; mas nesta reviravolta o pensar ousado alcança a região dimensional a partir da qual *Ser e Tempo* foram compreendidos e, na verdade, compreendidos a partir da experiência fundamental do esquecimento do ser” (HEIDEGGER, 2005, p. 30, grifos do autor).

² Heidegger (2005) ora utiliza *haus* ou *Gehäuse*, ambos com o mesmo significado.

³ Cabe acrescentar que, ante a tradição filosófica (FIGAL, 2005), a concepção de fala tornou possível a Heidegger conferir uma identificação diferente, mas sempre a partir do prisma da questão do ser, interesse basilar de toda a sua vida, tendo como ponto de partida uma frase da *Metafísica de Aristóteles*: ζῶν λόγον ἔχον (STEIN, 2011, p. 21) (“capacitado de falar”).

Verstehen, os quais constituem o aí, do ser-aí. Isso determina que para haver fala é necessário (em paralelo) haver linguagem e, juntas, o *Dasein* se manifesta, juntas há o ser-no-mundo (*In-der-Welt-sein*), ou seja, se Husserl aspirava chegar a um modo puro e não empírico de examinar a realidade tal como se dá na experiência (RIBEIRO JUNIOR, 1991) e, em que o instrumento que manejava resultava impessoal em suas mãos (e o campo para aplicá-lo era a consciência em geral), Heidegger utiliza esse mesmo instrumento para fazer sua análise mais direcionada à situação humana, na qual aplica o método fenomenológico partindo do homem de fato – e deixa que ele se manifeste tal qual é, na procura da compreensão da sua manifestação.⁶

A fala deu a Heidegger uma base aberta, mas sempre pela sequência do reconhecimento (e da negação⁷) de uma espécie de decadência da filosofia⁸, de uma tradição metafísica-platônica, “conformadora” e “periférica” (FIGAL, 2005, p. 15), que pôs o ser como uma espécie de modelo determinado⁹ e isolou-o de uma dimensão concreta da experiência,¹⁰ ou seja, da sua verdadeira determinação do ser, que poderia carregá-lo a um existir como condição aberta e, portanto, indeterminada.

⁴ É desse esforço que sairá o Existencialismo. Para Heidegger (1967), o primeiro “existencial” é o ser-no-mundo, e mundo aqui entendido como o círculo de interesses, de preocupações, de desejos, de afetos, de conhecimentos, nos quais o homem se acha imerso.

⁵ Vale ressaltar que aqui não queremos conectar a discussão sobre o ser em uma esfera que ultrapasse o que precisamos reforçar, que é como Heidegger procura pensar o ser na história e o que ele oferece de “superação” para instituir uma filosofia enquanto ontologia, enquanto compreensão, em uma segunda fase, destacando a linguagem para tal.

⁶ Cf. §33, de *Ser e Tempo* (HEIDEGGER, 2014).

⁷ Como afirma Güter Figal (2005, p. 12), o “[...] pensamento heideggeriano aparece, assim, como crítica da filosofia, cujo fim é mesmo expressamente constatado; o programa desse pensamento é, com isso, ‘superação’ ou ‘transpassamento’ da tradição filosófica denominada metafísica. Segundo sua avaliação, essa tradição chega ao seu acabamento na instalação técnica atual do mundo”.

⁸ Heidegger vê nos pré-socráticos, que veremos mais adiante, essa filosofia que mantém aberta uma relação com o mundo sempre em movimento, ser e ente pertencem ao mesmo projeto, e o esquecimento do ser se dá quando ele, racionalmente, é “encaixado”. Heidegger é mais uns dos expoentes dessa percepção objetiva de um mundo que, a

Pela fenomenologia da linguagem, Heidegger toma o sentido e a significação como aberturas existenciais, desvelando o originário.¹¹ Esse desvelamento é pela linguagem, “[...] só onde há linguagem, há mundo, [...] é um bem em um sentido mais originário” (HEIDEGGER, 2013, p. 48), pois não se trata de uma linguagem como fala pura e simplesmente, mas a linguagem na qual o homem se vê lançado desde sempre (CRESPO, 2016). Sob a base da *Lebenswelt* husserliana, a existência se desenvolve, assim como pela linguagem originária o *Dasein* se permite ser. Primeiro pelo abandono de uma história de encobrimentos do ser para se ter a verdade do ser advinda temporalmente e pela linguagem desocultada de sua história de representações, o que reconecta “[...] ser e existência [...], que não se atinge de forma alguma, com indicações e recursos gnosiológicos nem igualmente com a constatação externa, de que toda concepção do Ser depende de uma concepção da existência” (HEIDEGGER, 1978, p. 195). Essa linguagem que se dá agora, desenrola-se contrapondo-se à dominância do ente, em direção a outro pensamento, agora o da origem. Essa é a linguagem que “[...] instala um mundo [...] move e mantém a própria terra no aberto de um mundo” (HEIDEGGER, 2010b, p. 115).

Heidegger trabalhou a linguagem pela significação do originário de *logos* (já como linguagem), como podemos ver no ensaio de 1955, *Que é isto – a filosofia?* (HEIDEGGER, 1971). A linguagem fora do modelo objetivador é reinterpretada como origem do ser e do pensar,

partir de uma revolução (industrial, destacadamente), priva-se de uma natureza e reposiciona-se com a técnica e as ciências como única forma de existir e ser. O movimento Heideggeriano é um confronto a um contexto já apontando por outros filósofos de um esquecimento do ser.

⁹ Idalina de Azevedo e Manuel António de Castro traduziram o termo alemão *Ursprung* como originário, embora outros textos traduzidos, como a versão portuguesa traduzida por Irene Borges Duarte (Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1998) e a versão espanhola traduzida por Helena Cortés e Arturo Leyte (Madri: Alianza, 2003, 3. ed.), preferam traduzir *Ursprung* como origem. Ambos são textos traduzidos da versão *Holzwege*. Também no texto *Construir, habitar, pensar*, Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia Sá Cavalcante Schuback traduzem *Wesen* como originário.

principalmente sob influência de Heráclito, como citado na conferência *Logos* (HERÁCLITO, fragmento 50): “*ouk emou alla tou logou akousantas homologein sofon estin hen panta einai*”. Uma das traduções mais aceitas diz no seu todo: “Se não haveis escutado a mim mas o sentido, é sábio dizer no mesmo sentido: um é tudo” (HEIDEGGER, 2002, p. 183). Como origem é um ouvir e como pensar é um deixar aparecer.

Assim, a linguagem assume significação da existência, e a história¹² do homem se mostra como meio formador de sentido de si mesmo. A condição de que as nossas subjetividades estão jogadas no mundo é o que caracteriza a nossa própria existência, mas nos diferenciamos dos demais objetos justamente na medida em que somos capazes de refletir sobre essa mesma condição e atribuir significados a ela a partir de nossa própria subjetividade.

A linguagem como parte constituinte do ser e que possibilita abertura se dá, portanto, desse “subjetivo” que não é um irracional, mas a recolocação da *Stimmung* (HEIDEGGER, 1967, p. 134), que chamamos de tonalidade afetiva. Não está mais em jogo a pura racionalização, pois ela é derivada, ou seja, “[...] o homem só se compreende enquanto racional, dentro de uma determinação lógica, toda compreensão e interpretação que o homem faz no ‘mundo ôntico’, seja de um simples texto, seja de algo ocorrido com ele, qualquer exercício deste tipo já está ambientado em uma compreensão e interpretação mais originárias. ‘Sentir-se situado’ é o modo pelo qual o ‘Da’ do *Dasein* se abre tanto para o Ser quanto para o Homem jogando, assim, mundo” (MEIRELLES, 2007, p. 7), porque já “se sente situado” e “tonalizado” (MEIRELLES, 2007, p. 5). Toda compreensão e interpretação que o homem faz no

¹² No último parágrafo da seção final de seu ensaio póstumo, *Beiträge zur Philosophie – Vom Ereignis* (Contribuições à Filosofia – Do acontecimento apropriativo), escrito em 1936, mas revisado e publicado posteriormente, em 1946, Martin Heidegger trabalha os conceitos linguagem, *seer* e acontecimento apropriativo. Também em “Este pensar originário é interpretação porque faz referência à história e a história aqui é o acontecimento de apropriação [*Ereignis*] da verdade do ser”. HEIDEGGER: *Über den Anfang*, p. 108-109 (HEIDEGGER, 2015, p. 57-60).

“mundo ôntico”, seja de um simples texto, seja de algo ocorrido com ele, qualquer exercício desse tipo já está ambientado em uma compreensão e interpretação mais originárias. “Sentir-se situado é o modo pelo qual o “Da” do *Dasein* se abre tanto para o Ser quanto para o Homem jogando, assim, mundo” (MEIRELLES, 2007, p. 7).

A partir dessa interpretação fenomenológica, Heidegger é lançado pela hermenêutica da facticidade como uma hermenêutica da compreensão, como uma possibilidade mais ampla que expande ainda mais sua questão central antes posta, abrindo-se, assim, a outras discussões não percebidas ou aprofundadas em sua primeira fase.¹³

Com orientação metodológica, a hermenêutica “[...] enquanto ontologia da compreensão” (STEIN, 2011, p. 45), convida-nos a uma fenomenologia captando a vida em sua finitude, recuperando a vida concreta, bem como a condição da liberdade que a ela pertence, ou seja, um “pensar da liberdade” (FIGAL, 2005, p. 335).

Esse engendramento da compreensão a partir de um “sempre aberto”, ou liberdade por assim dizer, que exige a disposição das tonalidades afetivas, como dissemos antes, da recolocação da *Stimmung*, propicia, finalmente, tanto a enunciação linguística quanto a possibilidade correspondente da compreensão disposta operada na escuta (ouvir/*akouein*) e no silêncio (DUARTE, 2005). Estas duas últimas possibilidades existenciais citadas, enraizadas no discurso, nada se confundem com funções biológicas. Ouvir não é percepção sensorial de um aparelho biológico nem o falar, mas sim a condição para a linguagem se manifestar.

O OUVIR E O SILENCIAR

O silenciar foi tratado por Heidegger como uma disposição que lança a palavra para além do conceitual, recolhe positivamente

¹³ Como nos explica Stein (2001, p. 28): “A fenomenologia e a verdade, como vêm analisados em *Ser e Tempo*, são determinantes de toda a analítica existencial e lançam as bases para toda reflexão posterior”.

para si e permite-se a “totalidade” (HEIDEGGER, 2012b, p. 123), que é contraessência metafísica (HEIDEGGER, 2012b). Ele é acessado pela disposição da escuta, que perante a linguagem “[...] precede da maneira mais insuspeita entre todas as demais escutas possíveis” (HEIDEGGER, 2012a, p. 203), pois nos exige que tenhamos uma atitude de disposição livre para tornar o dizer dito.

Se a palavra é um deixar dizer (*Sagan*) (HEIDEGGER, 2014), Heidegger fez isso explicitamente, sem esgotar a palavra, trazendo à tona o que ela tem a dizer, como vemos ele fazer no texto *De uma conversa sobre a linguagem entre um japonês e um pensador*, em que na relação entre mundo ocidental e oriental, e também em uma volta ao mundo grego antigo, resgata-se a linguagem, trazendo dela o “começo”, sem apenas dizer para nomear, possibilitando o próprio ser se mostrar (NETO, 2011).

J - Até agora tive medo de dizer a palavra porque teria que fazer uma tradução. A tradução faria com que nossa palavra se apresentasse como um simples ideograma no âmbito da representação dos conceitos. Pois é assim que a ciência europeia e sua filosofia apreendem a essência da linguagem.

P - Qual é a palavra japonesa para “linguagem”?

J - (Depois de muita hesitação) É koto ba.

P - Mas o que diz ela?

J - Ba evoca as folhas, sobretudo as folhas da floração. Pense na floração da cerejeira e da ameixeira.

P - E o que diz koto?

J - Esta já é uma pergunta mais difícil de responder. Uma tentativa de explicação já ficou mais fácil por termos ousado esclarecer o Iki [termo que eles tentam esclarecer no início do texto] como a atração pura no apelo do silêncio. O sopro do silêncio, que faz acontecer em sua propriedade o apelo desta atração, é o vigor que deixa aparecer a própria atração. Koto, no entanto, também evoca

o atrativo nele mesmo, que aparece unicamente no instante irretomável com a plenitude de sua graça.

P - Koto seria então o acontecer em sua propriedade da mensagem brilhante da graça e do encanto.

J - Muito bem-dito: só que as palavras “graça”, “encanto” levam facilmente nossa representação a errar...

P - Em direção ao âmbito das impressões...

J - A que se mantém subordinada a expressão como um modo de libertação. Mais rico me parece voltarmos para a palavra grega χάρη. Eu a encontrei numa bela mensagem de Sófocles, que o senhor cita na conferência Poeticamente o homem habita... O senhor a traduziu por “favor”. Nela vibra mais o silêncio da atração. (HEIDEGGER, 2012a, p. 111, acréscimos nossos).

Vemos que a relação com o silêncio se faz constante nos trabalhos de Heidegger, por exemplo, desde *Ser e Tempo* ele já apontava para o existir atual (principalmente moderno), que é tomado de ocupação e, conseqüentemente, como inautêntico. Fica evidente que o falatório (*Geredete*) trabalhado por Heidegger no quinto capítulo da primeira seção tolhe a palavra, pois se contenta com “[...] repetir e passar adiante a fala” (HEIDEGGER, 2014, p. 232). Mas por que tolher a palavra essencial (“referência ontológica primária”) com a palavra ocupada? Isso é visto como uma fuga, em especial pela presença da angústia (desenvolvida sempre em relação ao existencial: morte). O resgate de uma linguagem que não se confunde com falatório ou linguagem instrumental encontra uma de suas aberturas na angústia que arrasta o homem para o silêncio. Nesse espaço aberto e de pura receptividade é que o homem pode ouvir. E se podemos ouvir, somos o ouvir, somos silêncio, instaurando outra possibilidade, antes esquecida, pois o “[...] fato de se cortar a palavra é a condição inicial para a possibilidade que se desdobra de uma denominação originária – poética – do *ser*” (HEIDEGGER, 2015, p. 39).

A dimensão do ouvir que em *Ser e Tempo* possibilita a expressão do discurso, no texto *A caminho para a linguagem*, está agora mais ainda associada à possibilidade do falar, “[...] falar é ao mesmo tempo escutar. [...] falar é por si mesmo, escutar. Falar é escutar a linguagem que falamos” (HEIDEGGER, 2012a, p. 201), o ouvir é uma escuta compreensiva (HEIDEGGER, 2014, p. 224), pois tem o mesmo fundamento do silêncio.

Essa escuta que diz respeito a um ouvir, o qual não é simplesmente o ouvir de um enunciado, ou melhor, dos sons da voz do pensador que reverberam no ar, trata-se da escuta como auscultação, que recolhe o que tem sentido concentrando. Esse recolhimento do sentido nos coloca em grau de pertencimento ao que está sendo dito. Não ouvimos mais o outro e sim o *logos*. A linguagem passa pela ideia não de dizer, mas de ouvir. Ela vem ao encontro como condição mínima de ser, e não como uma construção que fazemos para pensar o mundo.

Assim, é pela instauração das atitudes do ouvir e silenciar que poderemos percorrer esse caminho original de ser, é “[...] o princípio da escuta” (CAVALCANTE, 1994 *apud* CORDEIRO, 2015, p. 168), que instaura uma nova experiência, a qual nos coloca em outra condição, a ponto de deixar que percebamos a nós mesmos e ao mundo em que vivemos.

Portanto, atento à origem, Heidegger percebeu a linguagem como advento, como algo experimentado a partir de um dizer que é acolhido, que veio como palavra. Tal acolhimento redefine a relação do homem com a palavra (ZARADER, 2004), agora não mais como construção de signos e caracteres, de fonética e de gramática, que surgem para nomear, mas um deixar aparecer (“deixar-habitar”) pela disposição e pelo ouvir e silenciar.

Essa relação nos faz pensar que a linguagem “[...] mostra a si mesma, ou seja, o que a linguagem é” (HEIDEGGER, 2012a, p. 197), e cabe a nós nos dispormos a tal (*Stimmung*) perante a atividade de deixar mostrar, isto é: um (o) acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a fenomenologia é fundada por Husserl como ciência dos fenômenos ou das essências enquanto contraponto às reduções objetificadoras do método científico em relação ao mundo da vida. A orientação propriamente fenomenológica possibilita, portanto, uma nova modalidade de aproximação com a realidade. Essa aproximação vincula e centraliza a subjetividade ao mundo de maneira indissociável. O mundo não existe apenas na consciência, mas é a consciência que dá significado à realidade. Esse significado, sentido dos fenômenos ou o *noema*, pressupõe a dimensão da comunicação e da linguagem, embora ela seja constituída na própria subjetividade transcendental.

A subjetividade transcendental é o ponto de partida para o conhecimento fenomenológico, mas é no mundo da vida, ou no *Lebenswelt*, que estão as nossas formações originárias de sentido. É no mundo da vida que experienciamos a presença do outro de maneira intersubjetiva, mas o experienciamos a partir de nossas próprias perspectivas. Sob essas condições, só podemos pensar em uma aproximação ou apreensão da realidade na medida em que considerarmos as nossas experiências de mundo mais imediatas, que ilustram que a existência é anterior às sistematizações e abstrações da realidade elaboradas pelas análises científicas.

Embora o próprio Husserl fosse um matemático, a sua crítica à matematização do mundo da vida permite pensarmos na abertura fenomenológica para novos significados que a interferência do pensamento científico, carregado de verdades factuais que limitam a nossa aproximação com o real. Aqui é importante pontuarmos que o problema não é o método científico em si, mas a prevalência das suas proposições também nas nossas experiências mais cotidianas, afetando, inclusive, a dimensão criativa da existência, necessária não para a explicação objetiva da realidade. Nesse sentido, a fenomenologia não disputará com as

ciências empíricas, mas sim dará lugar ao significado que acompanha a dinâmica de um pensamento não mais engessado pela facticidade, mas que está aberto a deixar que os fenômenos apareçam sem as amarras do positivismo.

A linguagem é o lugar privilegiado na constituição coletiva do mundo da vida. É por meio da linguagem que experienciamos o mundo através das relações comunicativas. Sob essas condições, a fenomenologia de Heidegger contém uma hermenêutica da linguagem que não está presente no pensamento de Husserl, para quem a linguagem ainda operava como parte da descrição fenomenológica a partir dos esclarecimentos conceituais da lógica. Heidegger herda, no entanto, aquela aproximação significativa com o real, a partir de novas possibilidades, de um “vir-a-ser” que para Husserl é realizado pela imaginação como experiência modificadora. Essa aproximação compreensiva com a realidade que a fenomenologia possibilita não terá jamais o mesmo engessamento necessário ao experimento científico. A linguagem a partir da fenomenologia é, assim, um caminho, um meio para que as nossas experiências de mundo adquiriram novos significados conforme percebamos os seus diferentes modos de aparecimento enquanto fenômeno.

A dimensão comunicativa da vida, já assinalada por Husserl, é reafirmada por Heidegger, o que será bastante significativo para o seu projeto hermenêutico ao considerar que se há um mundo, ele só pode existir na medida em que também exista a linguagem. A aproximação fenomenológica da subjetividade com o mundo se dá, assim, na medida em que experienciamos o mundo em primeira pessoa e sentimo-nos situados nele em nível de, como vimos, formações originárias de sentido. É assim que o pensamento fenomenológico centraliza o sujeito como elemento ativo na significação da realidade. Ainda, nesse sentido, a cultura e a história constituídas como produções propriamente humanas só existem porque também existem a linguagem e as relações comunicativas.

A história e a cultura contêm em si mesmas elementos compreensivos do mundo, com os quais buscamos estabelecer significados para a existência e a vida no mundo. É por meio de uma abordagem fenomenológica da vida que essa relação compreensiva, que só pode existir pelo viés da linguagem, possui uma abertura constante para novas significações e reinterpretações da existência no mundo em que estamos inseridos. Afirmar que a fenomenologia prioriza as nossas experiências imediatas é também considerar que a linguagem é o elemento que media a nossa relação com o mundo e que funda as nossas experiências de significado. Não basta que estejamos apenas inseridos no mundo em nível pré-reflexivo, pois que nossa relação com tudo o que nos circunda é sempre significativa. É justamente nesse sentido que a crítica que funda a fenomenologia aos modelos dualistas que separam o sujeito do mundo se torna evidente. Essa separação não é possível em nível fenomenológico.

A aproximação fenomenológica com o real possibilitada, ao priorizar as experiências cotidianas e imediatas dos fenômenos que compõem a realidade, rompe com a abordagem objetificadora e, mesmo, abstrata contida na visão puramente científica em relação ao mundo. A linguagem é, pela análise fenomenológica do mundo da vida, um bom exemplo das insuficiências de uma leitura matematizada da vida, já que sua dinâmica de uso é muito menos estática e possibilita a aproximação compreensiva e de estabelecimento de sentido que caracteriza propriamente o pensamento fenomenológico. A nossa relação com o mundo da vida é, assim, sempre mediada pela história, que contém a tradição que nos precede, assim como a cultura que pressupõe as nossas visões de mundo, subjetivas e coletivas.

A redução da hegemonia do método científico como método que domina as explicações de mundo resulta em abordagens nem sempre neutras, como pressuposto acerca do mundo. Aqui não é o caso de que o método científico tenha que ser rejeitado por completo. De fato, suas contribuições possuem certamente resultados positivos para

a vida em sociedade. Entretanto, a fundação da fenomenologia como contraponto ao positivismo traz consigo a visão de que a vida é muito mais que a dimensão material ou natural. Nem mesmo a ciência escapa dos valores que estão presentes na sociedade onde ela é produzida, valores que não podem ser fundamentados objetivamente. A abordagem fenomenológica do mundo da vida considera a impossibilidade de uma neutralidade completa. O uso da linguagem como origem do ser e do pensar ilustra esse ponto no sentido de que o mundo só pode ser significado a partir da subjetividade. Não poderíamos considerar que seria possível uma leitura de mundo exclusivamente objetiva, sem a carga histórica e cultural da própria ciência como campo do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Robson Costa. Linguagem e poesia como escuta no pensamento de Heidegger. *Aufklärung*, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 163-184, out. 2015.

CRESPO, Luís Fernando. *Serenidade: pensamento e poetar pensante em Heidegger*. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19202>. Acesso em: 20 maio 2019.

DUARTE, André. Heidegger e a linguagem: do acolhimento do ser ao acolhimento do outro. *Nat. Hum.*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 129-158, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=s-ci_arttext&pid=S1517-24302005000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2019.

FIGAL, Günter. *Martin Heidegger: Fenomenologia da Liberdade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Trad. de Marcia Sá Cavalcanti Schuback. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

HEIDEGGER, Martin. *A Origem da obra de arte*. Trad. de Idalina Azevedo e Manuel António de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010b.

HEIDEGGER, Martin. *Caminhos de Floresta*. Trad. de Irene Borges-Duarte, Filipa Pedroso Alexandre Franco de Sá, Hélder Lourenço Bernhard Sylla, Vítor Moura e João Constâncio. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2002.

HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. Trad. de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *Contribuições à filosofia*. (Do acontecimento apropriador). Trad. de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Via Verita, 2015. 503 p.

HEIDEGGER, Martin. *Explicações da Poesia de Hölderlin*. Trad. de Claudia Pellegrini Drucker. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à metafísica*. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

HEIDEGGER, Martin. *Que é isto: A filosofia? Identidade e Diferença*. Trad. de Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1971.

HEIDEGGER, Martin. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer, 1967.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Edição bilíngue alemão-português. Trad. de Márcia Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Verdade: a questão fundamental da filosofia; da essência da verdade*. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Trad. de Urbano Zilles. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura*. Trad. de Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas e Conferências de Paris: de acordo com a Husserliana I*. Trad. de Pedro M. Alves. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

MEIRELLES, Laura. A questão da linguagem em *Ser e Tempo*. *Revista Ética e Filosofia Política*, [s.l.], v. 10, n. 2, 2007. Disponível em: eticaefilosofia.ufjf.br. Acesso em: 20 jul. 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NETO, Antonio Florentino. Heidegger e o inevitável diálogo com o mundo oriental. In: CONGRESSO DE FENOMENOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 4., 2011, Goiás. *Anais...* [Caderno de textos]. Goiás: UFG, 2011, p. 26-40 Disponível em: <https://anaiscongressofenomenologia.fe.ufg.br/up/306/o/ConftFlora.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

RIBEIRO JUNIOR, João. *Fenomenologia*. São Paulo: Pancast, 1991.

STEIN, Ernildo. *Compreensão e Finitude: estrutura e movimento da interrogação heideggeriana*. Ijuí: Unijuí, 2001.

STEIN, Ernildo. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

ZARADER, Marlene. *Heidegger e as palavras de origem*. Lisboa: Piaget, 2004.

CAPÍTULO 10

OS LIMITES DE UM CONCEITO: DELINEANDO LETRAMENTO ANTE O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

*Beatris Pizzoni Freitas
Natalia Martins Gonçalves
Carina Nunes*

INTRODUÇÃO

Este capítulo é parte integrante de um projeto maior, intitulado *Inclusão Produtiva de Pessoas com Deficiência: Caminhos para a Mitigação das Barreiras da Educação e da Acessibilidade Urbana*. A pesquisa em questão envolveu um grupo de pessoas que, por sua condição específica, necessitava de um processo de formação em idade adulta para a sua inserção na vida produtiva. Nessas condições, os processos tradicionais de alfabetização não serviam. Precisava-se de ferramentas que considerassem os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e, sobre eles, que pudessem acrescentar conhecimentos da educação formal e procedimentos requisitados na sociedade para a realização de ações e intervenções práticas.

Assim, levando-se em consideração as especificidades do trabalho em desenvolvimento, identificou-se a necessidade de compreender-se o sentido amplo de cada elemento a ser abordado para a realização do projeto. Desde modo, esta pesquisa se centraliza nas discussões acerca do termo letramento e sua relação com a inclusão produtiva dessas pessoas.

VOLTAR AO SUMÁRIO

Saber codificar e decodificar códigos, reconhecer grafemas, fonemas, sílabas e frases não são o suficiente para que um indivíduo se posicione ante as práticas sociais que o confrontam no cotidiano. Baseado nessa perspectiva, o ser alfabetizado não é uma garantia de que o indivíduo conseguirá fazer uso dos recursos linguísticos de sua língua – conhecimentos básicos de leitura e de escrita. A inserção na realidade social exige que o indivíduo esteja preparado para lidar com as incontáveis demandas da sociedade por ações práticas efetivas.

O letramento diz respeito à capacidade linguística, seja ela de codificação, reconhecimento ou decodificação, atrelada ao uso para a interação e a inserção em um contexto social (ROJO, 2009). Esses indivíduos não apenas sabem ler e escrever, como fazem uso da leitura e da escrita nas ações práticas para se posicionar, usando a linguagem de uma forma competente nas mais diversas situações e nos mais diversos contextos.

Para atingir o objetivo da pesquisa, foi realizado, então, um estudo bibliográfico e exploratório, tendo como propósito elucidar as características do fenômeno estudado. Os meios de investigação foram as revisões bibliográficas em literatura clássica e as realizadas na base de dados *Scopus*¹. Nesta última, utilizaram-se os descritores “*literacy*” and “*social cohesion*” and “*development*” e delimitaram-se apenas artigos e revisões bibliográficas. A utilização das combinações entre os termos (*and*) deveu-se ao objeto do projeto de extensão estar relacionado à inclusão produtiva e ao desenvolvimento. Dez resultados foram encontrados a partir da utilização desses descritores e de suas delimitações. Desses, seis não foram usados para a construção da análise de dados por não estarem dentro das delimitações e dos interesses deste estudo.

¹ A *Scopus*[®] é um banco de dados internacional, composto por milhares de artigos científicos. O acesso à base foi possível por meio do registro da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

O SURGIMENTO DO TERMO LETRAMENTO E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA E A ESCRITA

Apesar do constante uso do termo letramento nas áreas da Educação e das Ciências Linguísticas, seu aparecimento nos estudos bibliográficos ainda é recente, surgindo na segunda metade dos anos 1980 (SOARES, 2014). Uma das primeiras ocorrências foi no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (1986), da autora Mary Kato, publicado pela Editora Ática. Dois anos após o seu lançamento, Leda Verdiani Tfouni distingue a alfabetização de letramento em seu livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” (1988), publicado pela Editora Pontes, ganhando com essa obra “[...] o estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas” (SOARES, 2014, p. 15). Essa obra impulsionou outros estudos e publicações.

Por meio de estudo histórico, observou-se um fato, até mesmo curioso, que até a 4ª edição do “Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa” não foi encontrado o termo “letramento”, mas apenas o termo “letrado”. Ali o significado de letrado aparece como “versado em letras, erudito” (FERREIRA, 2009, p. 1200) e “iletrado” que é “[...] aquele que não tem conhecimentos literários” (FERREIRA, 2009, p. 1070) ou, ainda, “Analfabeto ou quase analfabeto”. Por causa dessa não dicionarização e por se tratar de um conceito recente, segundo Soares (2014), para melhor estudar o termo letramento, utiliza-se a tradução para o português do termo inglês *literacy*, que, por sua vez, pode ser definido como “[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2014, p. 17).

Partindo dessas definições, assume-se uma postura que a leitura e a escrita não são “[...] mera habilidade de reconhecimento e de manipulação das letras do alfabeto” (SCHOLZE; RÖSING, 2007, p. 9). Essas atividades acarretam consequências para o indivíduo ou para

um grupo de indivíduos, considerando que, por meio do domínio das tecnologias da escrita e da leitura, há uma alteração do estado e das condições de inserção dele em um sistema social afetado continuamente por informações que são atravessadas por códigos linguísticos. Por causa dessas mudanças, é possível perceber que “[...] a introdução da escrita, em um grupo até então agrado, tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística” (SOARES, 2014, p. 18). Assim, esse novo estado ou condição é tido como uma significação do termo *literacy*, deixando explícito que o estado de ser letrado não é estático, mas sim impulsionador de mudanças de cunho social, político ou cultural.

O significado de letramento muito ultrapassa as definições dos dicionários. Apesar da importância da dicionarização de um termo, dando a ele um *status* de veracidade e pertencimento a uma língua, “[...] seus sentidos e suas aplicações dentro e fora da sala de aula não nos conduzem a definições, mas ao diálogo contínuo” (SCHOLZE; RÖSING, 2007, p. 14-15). Por lidar com mudanças de estado e condição, com indivíduos e suas particularidades, considera-se válido não fechar o termo em definições. Nessa perspectiva, o mais adequado seria tomar essas definições como suporte para uma discussão mais aprofundada acerca das práticas de letramento e seus impactos na construção de um cidadão capaz de interagir e compreender o mundo à sua volta.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

É fato que a conceituação e diferenciação das palavras “alfabetização”, “alfabetismo” e “letramento” apresentam limitações teóricas e na sua aplicação prática. Ainda que haja pesquisas e trabalhos publicados sobre o letramento, o conceito de alfabetização é o mais amplamente utilizado na prática escolar. Foi observada nos trabalhos de extensão,

desenvolvidos ao longo do projeto, uma dificuldade de encontrar materiais e orientações pedagógicas e metodológicas para o desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas sobre letramento.

Sabe-se que o uso da palavra “analfabetismo”, que designa “[...] estado ou condição de analfabeto; falta absoluta de instrução” (FERREIRA, 2010, p. 137) é muito mais recorrente e de universal conhecimento do que a palavra “alfabetismo”, que tem por significado “[...] estado ou qualidade de alfabetizado” (FERREIRA, 2010, p. 98). Esta última, apesar de ser dicionarizada e não ter um uso tão recorrente, pode ser levada à condição de que “[...] ao buscar uma palavra que nomeasse aquilo que em inglês já se designava por *literacy*, tenha-se optado por verter a palavra inglesa para o português, criando a nova palavra letramento” (SOARES, 2014, p. 18). A partir disso, podemos migrar para um entendimento que vise à amplitude social e não somente de definições dicionarizadas e, com isso, conseguir traçar diferenciações e pontos de encontro dos termos.

Em uma linha histórica da sociedade brasileira, verifica-se que a educação, no século XX, preocupou-se em superar o problema do analfabetismo de grande parte da população. Centrou-se nesse período naqueles não alfabetizados, pois eles não conseguem, na condição de analfabetos, exercer por completo seus direitos como indivíduos, ficando privados, por exemplo, da ampliação de possibilidades de acesso à vida em sociedade (SOARES, 2014). Em virtude disso, esse indivíduo se encontrava mais vulnerável e distante dos acessos a muitos bens culturais, que necessitam de um conhecimento prévio de leitura e escrita, ou à vida produtiva. O vislumbre da possibilidade de alcance, ampliado na sociedade brasileira, de quem faz uso da leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais só se tornou realidade há poucos anos, mesmo que ainda não tenha sido superado, considerando que os dados do IBGE (2017) tenham apontado 7,0% de analfabetos no Brasil em 2017. Infere-se que, nesse contexto, o analfabetismo era um problema de tamanha

magnitude que não havia espaço para a ampliação das pesquisas para os campos do alfabetismo e do letramento.

Com a crescente necessidade de se pensar sobre as competências de um indivíduo letrado, percebeu-se que não bastava apenas saber ler e escrever, era necessário adequar-se e saber fazer uso dessas tecnologias perante as exigências sociais, pois

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. (SOARES, 2014, p. 40).

Soares (2014) ressalta que em alguns países o uso da categoria letramento fica evidente pelo modo como aparece no Censo da educação, considerando na avaliação a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais, não somente focando em definir se o indivíduo é alfabetizado apenas por saber escrever seu nome ou um recado simples. Dessa forma, tenta-se avaliar o nível de letramento, não tomando somente o conhecimento de “saber ler e escrever”. Ter somente esses conhecimentos básicos não garante ao indivíduo a capacidade de lidar com as diferentes práticas sociais existentes.

É necessário ressaltar que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72 *apud* ROJO, 2009, p. 96). Isto é, o letramento caminha junto com a alfabetização, porém ele ultrapassa os seus limites, pois “[...] abrange a possibilidade de um exercício competente do exercício da leitura e da escrita” (SCHOLZE; RÖZING, 2007, p. 246), já que o letramento envolve o uso completo da linguagem em diferentes situações e contextos sociais.

É importante frisar que ser alfabetizado não significa conseguir atender às demandas sociais de leitura e de escrita, já que, conforme Soares (2014), os níveis de alfabetismo no Brasil são medidos por pesquisas que focam, basicamente, em saber escrever e ler determinado grupo de palavras ou, ainda, saber escrever seu próprio nome. Esse fato muito se afasta de conseguir aplicar o conhecimento de língua nos mais diferentes gêneros, de entender e aplicar diferentes códigos nas mais variadas situações, pois

[...] o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2014, p. 40).

Não obstante, compreende-se que um indivíduo não alfabetizado pode ter algum nível de letramento, participando de determinadas práticas de letramento, pois “[...] é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, das práticas de letramento, sendo assim, letrado de certa maneira” (ROJO, 2009, p. 98). Isso se aplica, por exemplo, a indivíduos que, mesmo sendo analfabetos, conseguem pegar o ônibus por compreenderem o símbolo da placa; que vão ao supermercado e dão troco; que reconhecem alguns números por estarem envolvidos por essas práticas, ainda que não sejam alfabetizados.

O LETRAMENTO EM PUBLICAÇÕES INTERNACIONAIS

A pesquisa bibliográfica avançou para a busca de trabalhos publicados internacionalmente, com o objetivo de verificar a existência de estudos realizados em outros países sobre o termo letramento rela-

cionado à inclusão produtiva. Para isso, fez-se uma busca na base de dados científicos da *Scopus*®, usando os descritores “*literacy*” and “*social cohesion*” and “*development*”, pois a partir desses termos se conseguiu filtrar os artigos que tinham relação com os objetivos deste trabalho e, também, com os objetivos do projeto maior.

O Quadro 1 sumariza os principais resultados da pesquisa na base de dados *Scopus*®. Pode-se observar ali os títulos dos trabalhos que foram estudados, o local de publicação, o autor e o número de vezes que foram citados em outras publicações. Nota-se que os dados foram ordenados de forma decrescente, seguindo a frequência de citações do artigo.

Quadro 1 – Resultados da pesquisa na base de dados *Scopus*® 2018

Ano	Título	Autores	Local de publicação	Citações
2004	<i>Promoting emotional literacy, equity and interest in ommuni lessons for 11–14-year-olds; the ‘improving ommuni and emotional development’ project</i>	Matthews, B.	<i>International Journal of Science Education</i>	11
2010	<i>Distinction, integration and identity: Motivations for local language literacy in Senegalese communities</i>	Trudell, B., Klaas, A. R.	<i>International Journal of Educational Development</i>	10
2006	<i>Geodemographic classifications, the digital divide and understanding customer take-up of new technologies</i>	Longley, P., Ashby, D., Webber, R., Li, C.	<i>BT Tecnologia Jornal</i>	4

Continua...

Continuação...

Ano	Título	Autores	Local de publicação	Citações
2011	<i>The Refugee Action Support program: A case study community best practice</i>	Naidoo, L.	<i>Jornal Internacional do Museu Inclusive</i>	1
2016	<i>The social role of public libraries in the community</i>	Erich, A.	<i>Revista Transilvânia</i>	0
2016	<i>Community action and social inclusion in Montreal: A case study in the haitian community</i>	Veja, R. V., Klein, J. L.	<i>International Journal of Pure and Applied Mathematics</i>	0
2009	<i>Modelling the effect of social affinity between nations on their development</i>	Raeside, R.	<i>International Journal of Pure and Applied Mathematics</i>	0
2005	<i>Keeping the promise</i>	Fredriksen, B.	<i>Finance and Development</i>	0
1998	<i>Beyond the Benchmarks: Toward a view of adult ESL programming in a literacy framework</i>	Ho, L. A.	<i>Alberta Journal of Educational Research</i>	0
1992	<i>Population and human resources development</i>	Jones, G. W.	<i>Asia-Pacific population common / United Nations</i>	0

Fonte: Dados da pesquisa na base de dados Scopus®.

Elaborado pelas autoras (2018).

Verifica-se, no Quadro 1, que todos os autores encontrados possuem apenas uma publicação na área. É notória a lacuna de cinco

anos entre a primeira publicação, datada de 1992, e a segunda, de 1998. Dentre as publicações mais recentes, há o mesmo intervalo de tempo entre ambas. A antepenúltima publicação foi em 2011, e as duas últimas, em 2016, sendo este ano o único que contém mais de uma publicação, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1: Ano e quantidade de publicações

Ano de publicação	Quantidade de publicações
1992	1
1998	1
2004	1
2005	1
2006	1
2009	1
2010	1
2011	1
2016	2

Fonte: Dados da pesquisa na base de dados *Scopus*®.
Elaborada pelas autoras (2018).

Referindo-se ainda à frequência de publicações dos artigos e das revisões bibliográficas por país de origem, nota-se que apenas o Canadá e o Reino Unido possuem duas publicações envolvendo a temática. Os demais países têm apenas uma publicação na área. Os dados podem ser observados na tabela 2, a seguir:

Tabela 2: Países e quantidade de publicações

País	Quantidade de publicações
Canadá	2
Reino Unido	2
País indefinido	2

Continua...

Continuação...

País	Quantidade de publicações
Austrália	1
Quênia	1
Romênia	1
Estados Unidos	1

Fonte: Dados da pesquisa na base de dados *Scopus*®.

Elaborada pelas autoras (2018).

Considerando as áreas do conhecimento, percebe-se que o maior número está concentrado nos limites das ciências sociais, contendo seis publicações. Esse fato pode ser motivado pelo surgimento do termo letramento em meio aos estudos dessa área (SOARES, 2014). A segunda área com mais publicações foi Artes e Humanidades, com duas publicações. Nas áreas de Medicina, Matemática, Engenharias e Ciências da Computação, encontrou-se uma publicação para cada.

Dos dez artigos encontrados (Quadro 1), quatro foram utilizados por estudarem o significado do termo letramento e como ele se diferencia ou ultrapassa os limites da alfabetização, apresentando aderência tanto às propostas desta pesquisa quanto ao projeto de extensão já mencionado.

No artigo “*La acción ommunitya veja la inserción social veja Montreal: veja ommuni de caso veja la colectividad haitiana*” (em tradução livre: A ação comunitária na inclusão social em Montreal: um estudo de caso na coletividade haitiana), tem-se uma análise sobre como as organizações comunitárias de integração social da cidade de Montreal, têm contribuído para uma maior coesão social, com base no caso do Centro N A Rive. O objetivo deste artigo foi identificar as estratégias utilizadas por essa organização a fim de aumentar a coesão social com base na integração dos imigrantes (VEGA; KLEIN, 2016). Os dados para esta pesquisa foram recolhidos por meio de entrevistas feitas em 2009. No total, 71 pessoas foram entrevistadas, sendo 56 mulheres e 15 homens.

A partir deste estudo, permitiu-se identificar as inovações sociais feitas pela N A Rive no que diz respeito aos projetos de alfabetização dos imigrantes adultos, ao acesso ao trabalho, à capacitação pessoal diante das situações de risco advindas da exclusão social, e ao desenvolvimento do empreendedorismo social dos imigrantes. Nessa perspectiva de estudo, o letramento é designado, em termos linguísticos, por meio da palavra alfabetização. Como resultado da pesquisa, notou-se a inserção dos imigrantes nas comunidades e, também, o entendimento da alfabetização como um instrumento de desenvolvimento das habilidades e capacidades pessoais, proporcionando o conhecimento dos seus próprios direitos e o empoderamento por meio do exercício da autonomia.

O artigo *“The social role of public libraries in the community”* (em tradução livre: O papel social das bibliotecas públicas na comunidade) trata a biblioteca como um espaço de ampliação das capacidades intelectuais e culturais dos indivíduos por armazenar grandes quantidades de informações sobre a cultura local, nacional e internacional. Nessa perspectiva, a biblioteca se torna um espaço institucional transformado em ponto de encontro e em um centro de desenvolvimento comunitário (ERICH, 2016), permitindo o contato dos usuários com diversos conhecimentos, independentemente da classe social de quem a frequenta. Desse modo, a biblioteca passa a ser um espaço de aperfeiçoamento pessoal por meio da pesquisa e do acesso à informação. Considerando essa perspectiva, a biblioteca pública contribui para a ampliação do letramento da comunidade local, pois fornece a possibilidade de acesso a informações para além da codificação e decodificação de signos.

Nos estudos apresentados em *“Distinction, integration and identity: Motivations for local language literacy in Senegalese communities”* (em tradução livre: Distinção, integração e identidade: motivações para a alfabetização da língua local nas comunidades senegalesas), foi feita uma pesquisa com cinco comunidades do Senegal, com o objetivo de compreender se a identidade cultural e a expressão ligadas ao de-

envolvimento e ao uso da língua materna eram uma motivação para a alfabetização de adultos. Os resultados dos estudos mostraram que há duas principais motivações para a alfabetização dos adultos, que são: unidade para a coesão interna social, solidariedade e singularidade cultural e unidade para a cidadania, aceitação e igualdade na sociedade nacional (KLAAS; TRUDELL, 2010). Com isso, a alfabetização passa a ser não somente um modo de adquirir a habilidade de ler e escrever com proficiência, mas se torna um caminho para a inserção social, principalmente de indivíduos em comunidades carentes e com poucos programas de incentivo aos estudos. Desse modo, esse processo incorpora a concepção de letramento como estratégia de ensino.

Em “*Keeping the Promise*” (em tradução livre: Mantendo a promessa), há um levantamento de dados sobre os índices de alfabetização na África subsaariana. Os dados levantados mostraram o índice de conclusão da escola primária, que é de apenas 59%, longe dos 100% exigidos para alcançar a Educação Primária Universal (UPE), um dos objetivos do Desenvolvimento do Milênio da ONU (ODMs) para o ano de 2005, conforme Fredriksen (2005). Por meio de levantamentos feitos na pesquisa, além de demonstrar a emergência da educação básica na região, trouxe alguns pontos cruciais que afetam a busca e a permanência dos indivíduos na escola. Dentre esses fatores socioculturais, encontram-se a exploração do trabalho infantil; os custos governamentais; a desistência dos alunos por causa da fome, da distância ou de incentivo familiar. Nesse estudo, o autor trouxe uma visão de que a educação é, ainda assim, um fator impulsionador da melhoria das condições humanas. Percebe-se que o estudo faz uma relação da educação com as condições de vida e os precedentes sócio-históricos. Contudo, o estudo não apresenta metodologias para o desenvolvimento do letramento para o grupo estudado.

A partir dessas análises foi possível perceber a relação singular existente entre os termos letramento e inserção social, bem como o seu papel no enfrentamento de desigualdades. Embora a literatura inter-

nacional utilize a palavra “alfabetização”, o contexto amplo aplicado na análise denota o entendimento de letramento.

LETRAMENTO É ALFABETIZAÇÃO?

Por meio dos conceitos apresentados por Soares (2014) e Rojo (2009) e relacionando-os com os artigos retirados da base de dados *Scopus*[®], foi possível analisar que o letramento está presente nos mais diversos contextos sociais, sendo ele um fator impulsionador de desenvolvimento humano e social, ultrapassando os limites do que se entende por alfabetização. Estar inserido socialmente significa lidar com várias práticas que vão exigir muito mais que o mero reconhecimento de números, letras, frases e sílabas. Os contextos da inserção social exigem que o indivíduo consiga relacionar e correlacionar os conhecimentos já adquiridos por meio das experiências vividas. Para além disso, os conhecimentos e as experiências colhidas devem colaborar para o crescimento pessoal e social. Essa perspectiva de abordagem é aplicável às delimitações do termo letramento.

Observa-se, no estudo feito por Vega e Klein (2016), que com a alfabetização e as oportunidades geradas pela organização N A Rive houve um desenvolvimento pessoal dos imigrantes, levando-se a uma melhora na condição social do indivíduo. Desse modo, o que é tratado no estudo como alfabetização entra em acordo com a perspectiva de letramento de Soares (2014). As estratégias de abordagem usadas e as atividades desenvolvidas nos projetos relatados no estudo possibilitam ao indivíduo estar inserido no meio social de forma correspondente às demandas exigidas, por meio do domínio e do uso de seu conhecimento de leitura e escrita, atrelados aos seus saberes adquiridos ao longo da vida.

Por compreender a importância da obtenção de conhecimento, entende-se que o letramento, no estudo feito por Erich (2016), é tratado de modo indireto, assim como no caso anterior. Sua abordagem

é feita na medida em que se refere ao acesso a informações contidas em livros, em meio digitais ou em atividades propostas pela biblioteca como caminhos para a coesão social e para o desenvolvimento pessoal. Compreendeu-se a biblioteca como um espaço de promoção do conhecimento, sendo possível vê-la não como uma mera construção, mas como um instrumento de ampliação do entendimento cultural e do próprio sentimento de pertencimento local, além de ser um espaço de desenvolvimento e renovação pessoal, fato esse que se relaciona à ampliação das possibilidades e de conhecimentos trazidos por Rojo (2009) em seus estudos.

O letramento é visto como um contínuo de conhecimentos que, aliados, colaboram para a evolução pessoal, pois contribuem para que o indivíduo consiga lidar, adequadamente, com as demandas sociais. No estudo de Erich (2016), a biblioteca promove o letramento na medida em que oportuniza para seus frequentadores o descobrimento de novos gostos, principalmente para adultos que já não são produtivos economicamente, aumentando sua confiança e sua autoestima, desenvolvendo a sua criatividade e a sua consciência cultural, além de aprimorar a sua capacidade de comunicação. Essas ampliações de perspectivas não seriam possíveis apenas com o conhecimento básico das letras ou dos códigos linguísticos, mas sim com o reconhecimento deles aliado à capacidade de se redescobrir e de exercer uma autonomia que oportuniza ao indivíduo evoluir e conseguir se defrontar com as exigências sociais a fim de lidar com elas de forma produtiva.

A pesquisa de Klaas e Trudell (2010) demonstrou que os indivíduos não querem apenas codificar e decodificar códigos, mas entendem a alfabetização como uma forma de reforçar a sua identidade pessoal. O uso da língua materna, por meio da comunicação escrita e da leitura, permite que o indivíduo se sinta parte integrante de sua cultura, pois domina, além da fala, a capacidade de codificar e decodificar códigos linguísticos, fazendo com que consiga tomar conhecimento tanto de textos literários quanto de textos que dizem respeito aos seus direitos

como cidadão. Dessa forma, em concordância com os estudos de Soares (2014), o letramento, aqui tratado pelo termo “*literacy*”, ultrapassa os limites da alfabetização, pois não diz respeito apenas a uma habilidade de escrita ou leitura, mas a um forte facilitador de inserção social

Em conformidade com Rojo (2009), pontua-se que o fato de um indivíduo ser alfabetizado ou estar em contínuo aprendizado faz com que ele tenha uma maior interação com seu contexto social, de forma a melhorar as condições em que os indivíduos se encontram. Dessa forma, percebe-se que não é apenas a alfabetização que está em foco, mas sim toda a mudança de estado que ela pode promover, sendo isso consequência de um uso mais abrangente dos saberes, fato esse que exige do indivíduo saberes que vão muito além de saber escrever apenas seu nome e ler poucas palavras. Ser alfabetizado não é uma garantia de acesso social pleno, considerando-se que somente com o domínio da escrita ou da leitura não se consegue atender às demandas sociais, uma vez que elas exigem saberes múltiplos. Quando o indivíduo sabe fazer uso dos conhecimentos internos e pode agregar conhecimentos para a comunidade em que se está inserido, ele está em concordância com os pressupostos do letramento defendidos por Soares (2014). Conforme a autora, a mudança de uma condição não é advinda, somente, do saber ler e escrever, mas, sim, da capacidade de correlacionar saberes internos e saberes adquiridos na prática escolar, assumindo que não há indivíduo iletrado.

Fredriksen (2005) complementa que, em sua concepção, o progresso em alfabetização e em aprendizagem fez mais para avançar as condições humanas do que talvez qualquer outra política. Quando se fala em progresso, entende-se que não se trata apenas do processo inicial de aprender a ler e a escrever, mas, sim, de um aprendizado contínuo, fruto de uma interação entre vários conhecimentos. O que no estudo de Fredriksen é tratado como alfabetização, Soares (2014) e Rojo (2009) compreendem como letramento, tomando a perspectiva de crescimento e desenvolvimento por meio do uso da linguagem e dos conhecimentos adquiridos com ela, em interação com os contextos sociais que os cercam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os termos letramento e alfabetização ainda produzem muitas dúvidas em relação aos seus significados e suas similaridades. Por meio dos estudos apresentados, foi possível compreender que tais conceitos não são díspares, contudo possuem diferenciações em relação à sua aplicação e ao seu impacto pessoal e social. A alfabetização, em linhas gerais, pode ser compreendida como a capacidade de reconhecer, codificar e decodificar códigos da língua. Já o letramento diz respeito não somente a esses termos, mas aprofunda seus significados quando trata do uso pleno das capacidades linguísticas com o fim de conseguir se integrar, interagir e interferir socialmente por meio de seus saberes, sejam eles os internalizados, frutos da experiência, ou aqueles adquiridos por meio das práticas escolares.

Os resultados deste estudo mostraram que a incidência de artigos científicos que envolvem os estudos sobre letramento, como uma maneira de coesão social e geração de desenvolvimento, na base de dados *Scopus*[®], ainda é raro, do mesmo modo que as publicações em bases e bibliotecas brasileiras. Conforme as revisões bibliográficas realizadas, nota-se que o termo *literacy*, quando acompanhado dos descritores “*social cohesion*” e “*development*”, utilizado em inglês, é compreendido como termo que define as práticas usadas como meio de se promover a equidade social, bem como a melhora do estado do indivíduo, seja ele cultural, educacional ou social. Nos textos publicados no Brasil, notou-se similaridades com aqueles da base *Scopus*[®] ao tratarem do letramento não como uma alfabetização básica, pois ela sozinha não dá conta de abarcar toda a compreensão e capacidade de lidar com as demandas sociais, que exigem muito mais do que saber ler e escrever. O letramento se apresenta para esses autores como um caminho que leva o ser humano à autonomia e ao desenvolvimento por meio do conhecimento.

Observa-se, que em estudos comparativos, deve-se tomar cuidado quando se faz a análise de estudos de outros países, confrontando-os com os estudos brasileiros. A base de conhecimento de cada país se desenvolve sustentada em suas tradições científicas e metodológicas, além dos aspectos técnicos da linguagem e da língua, quando se definem os termos técnicos. Esses aspectos podem interferir diretamente na compreensão e apreensão dos significados, do delineamento e dos limites de um conceito.

Por fim, ressalta-se a importância de estudos de revisão bibliográfica envolvendo bases de dados nacionais e estrangeiras para buscar elucidar termos técnicos e ferramentas pouco conhecidas ou pouco exploradas pela literatura, como é o caso do letramento. A ampliação e o aprofundamento das discussões a respeito desse termo contribuem para o reconhecimento das suas práticas como ferramenta de ensino de língua e das práticas de linguagem, levando em conta a significação e as práticas sociais, distanciando-se da perspectiva que focaliza somente na codificação e decodificação de códigos. Os resultados das análises bibliográficas visam, também, colaborar para a inserção do termo letramento nos estudos científicos, por sua configuração como rede de conhecimento para além dos limites acadêmicos e escolares.

REFERÊNCIAS

ERICH, Agnes. The social role of public libraries in the community. *International Journal of Advanced Statistics and It&c For Economics and Life Sciences*, Sibiu, v. 6, n. 1, p. 15-20, 2016. Disponível em: <http://reviste.ulbsibiu.ro/ijasitels/index.php/IJASITELS/article/view/2>. Acesso em: 4 fev. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2272 p.

FREDRIKSEN, Birger. *Keeping the Promise: Finance and Development*, Washington, v. 42, n. 2, p. 26-28, 2005. Disponível em: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/fredriks.htm>. Acesso em: 4 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *PNAD Contínua*. 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 7 fev. 2019.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLAAS, Anthony; TRUDELL, Barbara. Distinction, integration and identity: motivations for local language literacy in Senegalese communities. *International Journal of Educational Development*, Kenya, v. 30, n. 2, p. 121-129, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHOLZE, Lia; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker (orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

VEGA, Reina Victoria; KLEIN, Juan Luis. La acción comunitaria en la inserción social en Montreal: un estudio de caso en la colectividad haitiana. *Revista de Estudios Sociales*, [s.l.], v. 58, n. 35, p. 12-27, 2016. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/res58.2016.01>. Acesso em: 4 fev. 2019.

CAPÍTULO 11

O CÂNONE ESCOLAR CONTEMPORÂNEO: O ENEM E SUA INFLUÊNCIA NA SELEÇÃO DE OBRAS E MODOS DE LER DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Celdon Fritzen

INTRODUÇÃO

O debate sobre o cânone é um fenômeno que na nossa realidade universitária se tornou mais evidente desde a década de 80 com a penetração das correntes advindas dos Estudos Culturais, majoritariamente estadunidenses, e do Pós-Estruturalismo. As críticas de alguns eram dirigidas ao caráter opressor que, como representante da cultura erudita, o cânone exerceria sobre as culturas minoritárias (SOUZA, 2002; ABREU, 2004). Como tal, ele seria um construto político-ideológico de determinadas instituições que legitimariam obras afinadas com avaliações de grupos hegemônicos em detrimento de outras manifestações culturais. Para outros, o cânone nunca foi uma realidade permanentemente estável, acima das inconstâncias histórico-sociais, e renunciar a ele seria um tanto paradoxal, porque a destituição de listados é concomitantemente a exigência da indexação de outros, repondo o poder canônico (PERRONE-MOISÉS, 1999). Nesse debate, ainda outros destacariam como problemática a negligência em torno do entendimento das razões da escolha que uma tradição perfez, com sérios prejuízos na compreensão das especificidades de nossa formação social no caso do cânone nacional (OSAKABE; FREDERICO, s.d.).

VOLTAR AO SUMÁRIO

Por esses debates, independentemente das razões de uns e de outros, é a natureza relativa e histórica do cânone que podemos ver desvelada. Também os debates demonstram uma tensão em torno dos critérios de eleição. A crítica literária, as universidades, os prêmios literários e os manuais de leitura podem ser vistos como representantes dessas instituições seletivas. Porém, pelo exposto acima, a discussão sobre o que tem valor e, portanto, deve ser canonizado, também se vincula irremediavelmente ao modo de ler: um novo critério de seleção é um novo critério de observação, de leitura. Ora, o que ler e como ler são, ao fim, também questões essenciais para a escola que se preocupa com a formação de leitores e o papel que a literatura desempenharia nessa tarefa. O que nos interessa aqui, frise-se, é discutir os desdobramentos desse debate sobre a escola, ou seja, o cânone escolar.

Estamos falando, é claro, de uma escola brasileira que, de modo geral, acompanha a distância essa discussão nas universidades, mas que tomou como diretrizes para essas questões os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) por muito tempo e mais recentemente a BNCC. Nesses documentos, no entanto, talvez como reflexo do debate inconcluso dos programas de pós-graduação, a resolução sobre o que ler e como ler manifesta-se de modo reticente quanto à definição clarificadora de um currículo literário para o Ensino Fundamental e Médio (FRITZEN, 2018; MARTINS, 2018). Não há, nos PCN e mesmo nas recentes versões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nada que especifique um currículo de formação do leitor literário senão na forma de generalidades.

Se assim ocorre, não quer dizer isso que cânones e modos de os ler não estejam operando na educação básica. Diante dessa indefinição, trabalha-se com o referencial dos livros didáticos e dos exames de seleção para as universidades como indexadores de textos e de seus modos de ler, por exemplo. Paradoxalmente, isso também nos faz pensar que a situação do currículo de formação de leitor literário da educação básica se tornou ao fim uma atribuição muito mais de outros instrumentos

que deveriam ser somente de avaliação e não de planejamento: os exames de admissão nos cursos superiores. Por um efeito de resposta ao pragmatismo social, seriam o vestibular e o Enem que hoje se põem entre as principais instituições que dão o rumo mais ou menos consciente à educação literária que ocorre nas escolas (BARROS, 2014).

Conhecer e avaliar os cânones de tais exames seletivos, portanto, é uma tarefa de importância sobretudo pelas consequências que no sistema de ensino e na vida social eles produzem. Ressalto, porém, que nas dimensões desta exposição me restringirei à abordagem mais detalhada do ENEM. Para isso, primeiro, situarei as instâncias que atuam na proposição de um cânone escolar; depois, localizarei historicamente os exames de seleção na realidade brasileira; e, por último, a literatura nas provas de Língua Portuguesa, nos dez últimos anos do Enem, será analisada.

O EFEITO DOS EXAMES SELETIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO

Na ausência de diretrizes mais claras, poderíamos dizer que três instâncias assumem predominância na organização de um itinerário de formação literária na Educação Básica brasileira: 1) a força da inércia que prolonga a sobrevivência de uma história literária de cunho positivista (LEAHY-DIOS, 2000); 2) o PNLD, que estabelece critérios para a avaliação da leitura literária e por isso indica horizontes de escolha de textos e protocolos de leitura; 3) os exames seletivos para o ensino superior, os quais, ao disporem a literatura como conteúdo a ser avaliado, estabelecem cânones e modos de leitura pelo formato das questões propostas.

Diria que estamos num processo de mudança de cânone escolar e que, dos três agentes anteriormente mencionados, o último se mostra como mais efetivo para compreendermos os rumos dessa tran-

sição e as consequências formativas deles. Isso porque, com efeito, os livros didáticos estão a meio caminho de atender àquela força inercial e de atuarem como passaportes para a aprovação nos exames seletivos aos cursos superiores. Já o Enem tende a ser mais aberto, veremos, aos debates em torno do cânone, propondo, quando o comparamos aos livros didáticos, uma maior renovação. E, claro, não podemos negar que muito provavelmente suas provas estão sendo estudadas na Educação Básica como forma de preparação.

Em relação a esse último aspecto, também não devemos esquecer da forte presença, nas escolas privadas, de material didático produzido pelos conglomerados de educação, as famosas apostilas, cujo objetivo final é promover a admissão no ensino superior de seus estudantes/clientes. Para fazê-lo, além do atendimento da seleção inercial de obras e dos protocolos positivistas de leitura, o conteúdo letivo inclui o estudo das provas anteriores do Enem e dos vestibulares conforme a localização das unidades escolares relativamente às universidades desejadas pela clientela dentro da extensão territorial do País.

As coordenadas dadas pelos exames, portanto, não deixam de alimentar retroativamente toda a cadeia pedagógica anterior, num efeito raramente benéfico na formação pelo caráter pragmático e não formativo que se termina por atribuir à literatura e à educação de modo geral. Isso porque, vinculada aos exames, toda uma indústria menos compromissada com a formação humana que com objetivos imediatos, instituiu-se no Brasil na figura dos cursinhos e correlatos, gerando uma valoração em nossa sociedade menos do conhecimento que de sua caricatura, valendo isso também para a formação literária.

Enfim, pode-se dizer que duas são as modalidades de acesso ao ensino superior hoje: os vestibulares das Instituições de Ensino Superior (IES) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Problematizar esses exames no que se refere ao delineamento de cânones contemporâneos e modos de leitura que afetam a educação básica e valor social atribuído à leitura literária na contemporaneidade é tarefa de importância, penso

eu. Aqui, repito, restringir-nos-emos mais ao Enem. Para isso, como estágio necessário à compreensão desses fenômenos, passemos a uma historicização desses processos seletivos.

CONTEXTUALIZANDO O VESTIBULAR BRASILEIRO

O processo de modernização mais recente pelo qual passou o Brasil dos anos 70 para cá também implicou em mudanças no modo como a escola destinava valor e uso à leitura de modo geral. Tais mudanças, porém, no que concerne à formação literária, foram suscitadas menos pela organicidade de uma autorreflexão que pela necessidade de responder a demandas externas. Uma dessas demandas que tem se mantido determinante na escolha de autores e obras e modos de leitura são os exames seletivos para o ensino superior. É em função deles que todo um aparato de aprendizagem de educação formal se organizou curricularmente para atender às exigências das provas de literatura.

Já em 1977, por exemplo, Osman Lins (1977) argumentava que conhecer os livros didáticos era conhecer a imagem que o país dava à sua literatura, o que não pouco, portanto, representa. O contexto em que escreveu essas declarações era de uma mudança social no sistema educativo que fez com que as gramáticas e antologias usadas até a década de 60 fossem substituídas pelos manuais a fim de atender às novas configurações da reforma do ensino do regime militar como também dar conta da coeva massificação da escola, como se sabe. Muitas críticas são feitas por Lins aos materiais didáticos, que coletou e analisou, mas na seleção de autores do segmento de livros de leitura mais recente que acompanhou, ressaltou ele positivamente a inclusão de autores modernistas como um ganho. Isso porque, naquele momento, os livros didáticos superavam a repetição de autores advindos da *Antologia Nacional* de Carlos Laet e Fausto Barreto, na qual um critério seletivo era de só entrar quem já morreu, e oxigenavam com o moderno e contemporâ-

neo as escolhas que seriam agora conhecidas e talvez reconhecidas pelos estudantes em geral.

Num quadro de mudança como esse, porém, não se pode esquecer que a influência dos novos exames seletivos tenha também se manifestado nessa reconfiguração do cânone exibido nos livros didáticos. A ampliação do acesso ao sistema de ensino fez com que a disputa de vagas no ensino superior resultasse na implementação de vestibulares para o ingresso. Se antes a seleção era feita de modo mais particularizado, segundo a proposição dos próprios cursos e faculdades, agora se criava um exame que possuía o caráter de ser único para o acesso à universidade pretendida. Evidentemente, as mais buscadas tiveram maior influência na mudança de paradigma do cânone escolar (FISCHER, 2014), e todo o mercado editorial de livros didáticos buscou se adequar a essas necessidades que o vestibular agora impunha.

Além disso, afora a seleção de autores e obras que se modifica, os modos de ler literatura na educação básica também vão se alterando ao longo da década de 70. Ainda como desdobramento dessa nova relação de oferta e demanda das vagas de universidades mais prestigiadas está o advento dos cursinhos pré-vestibulares. Eles são criados com o intuito de revisar os conteúdos escolares para a realização dos exames. No caso da Língua Portuguesa, fatiaram a disciplina em Língua, Literatura e Redação – e muito comumente com diferentes professores – e promoveram estratégias mnemônicas para o melhor êxito numa prova que pelo seu formato e concepção muito mais exigia de informação acumulada que de capacidade crítica. Incrivelmente, o modelo de cursinho, a despeito de seu descompromisso com a educação e seu caráter pragmático, torna-se, no Brasil, o modelo da escola ideal pelo resultado de aprovação no vestibular (CEREJA, 2005).

Outra mudança que importa acompanhar para compreender as reconfigurações do cânone escolar contemporâneo diz respeito às proposições que a Unicamp tomou em seu vestibular a partir de 1986, as quais incluíam a divulgação de uma lista de livros para prévia leitura

dos candidatos. Se antes se pressupunha como objeto de conhecimento das provas de vestibular toda a história literária brasileira e, em algumas instituições, a portuguesa, agora um conjunto de obras era oferecido para leitura integral dos candidatos e avaliação no exame. O objetivo era promover a experiência efetiva com a leitura literária e não mais enfatizar o conhecimento de autores, obras, estilos e épocas próprio ao modelo filológico da história literária. Ou seja, promovia-se com isso também uma alteração no modo de ler literatura na escola. O modelo Unicamp, em que pese seus defeitos e vantagens (FIDELIS, 2008), tornou-se parâmetro para muitas outras universidades, as quais acionaram novas incorporações em sua lista de obras, atendendo a critérios outros (por exemplo, vinculados à crítica ao cânone levantada pelos Estudos Culturais; ou buscando dar maior visibilidade ao que parecia ter regionalmente valor). Isso tornou a seleção de obras de cada universidade uma influência legitimadora de novas leituras literárias, recompondo ainda hoje, o cânone escolar.

As forças centrífugas desse movimento de autonomização talvez só não foram maiores em seus efeitos pelo caráter centrípeto de duas políticas educacionais com as quais convivemos: o PNLD e o Enem. Sobre o primeiro, seja dito que o poder de compra do Governo Federal tem feito desde a sua criação, em 1996, um elemento de difusão homogeneizadora, na medida em que os livros didáticos selecionados têm mantido, ao longo dos anos, uma relativa estabilidade na seleção de autores e obras e na proposição de modos de leitura literária. Isso porque além do poder da força da inércia na educação em geral, ainda é ao vestibular que essas publicações buscam atender e também porque sendo São Paulo o principal mercado editorial, as universidades paulistas e seu cânone têm recebido maior atenção.

Quanto ao Enem, seu poder unificador em relação aos cânones de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) decorre menos por um espelhamento nas opções paulistas. Quando o Enem é lançado em 1998, surge como um instrumento de avaliação da qualidade do

Ensino Médio. Porém, a partir de 2009, ele passa a ser um exame que também viabilizaria cada vez mais o acesso a vagas no sistema de ensino superior. Sua concepção no campo educacional que nos importa aqui, o literário, também almejaria modificar o modo de ler literatura, promovendo a capacidade interpretativa e crítica acima das técnicas mnemônicas (ANDRIOLA, 2011). Porém, não há exigência de leitura prévia de textos literários. A avaliação de suas questões no campo literário tem levantado críticas quanto ao espaço que a literatura assume nas provas, ao caráter antes funcional que literário da leitura dos textos literários e a manutenção de um cânone tradicional (EBLE, 2014; SENRA, 2017). A dimensão do diálogo interartes, a presença mais constante de autores contemporâneos, a incorporação de gêneros como a canção e o rap, por outro lado, são apontados como efeitos positivos da proposta do Enem (FISCHER *et al.*, 2012; LUFT; FISCHER, 2014; LUNA, 2015; SANTOS, 2011). A compreensão das orientações seletivas e também dos modos de leitura desses exames, portanto, é uma tarefa de pesquisa que tem se posto como de relevância a diversos investigadores e que também nos fornece elementos para buscar ampliar a sistematização e problematização dessas questões. Daí a proposição de avaliar qual a literatura no Enem e como se a lê. Para isso, recortamos os últimos dez anos, porque foi a partir de 2009 que esse exame se tornou uma das formas de ingresso às universidades brasileiras. Os dados que apresentarei foram desenvolvidos com os alunos de graduação das turmas da disciplina de Literatura e Ensino da UFSC em 2019¹.

OS DEZ ANOS DO ENEM

Primeiramente, explico que, na avaliação que fizemos da presença e da leitura dos textos literários propostas nesses dez anos em que o Enem se tornou uma alternativa para o acesso ao ensino universitário,

¹ A eles agradeço a discussão e o trabalho conjunto, que propiciaram este texto.

restringimo-nos apenas às questões das provas de Língua Portuguesa. Isso porque, em meu juízo, interessaria saber se a dimensão da formação literária ocorreria sobretudo na disciplina em que esses estudantes atuavam. Evidentemente, a dimensão estética está associada a outras instâncias – história, sociedade, economia, filosofia etc. – com as quais o texto literário interage no seu processo de significação, mas nos importava saber sobretudo se os textos são interrogados em função de uma experiência estética que eles proporcionariam. Esse interesse também justifica nosso recorte: por um lado, a presença do literário numa prova de história ou de matemática do Enem, por exemplo, faz supor o atendimento a demandas específicas da área de conhecimento em questão; por outro lado, a literatura na sua dimensão específica de linguagem esteticamente elaborada com vistas à produção de efeitos sobre a percepção e o entendimento do leitor deveria ser explorada na disciplina de Língua Portuguesa.

Depois, esclareça-se que por texto literário se tomou a acepção ampla do termo como manifestação de caráter ficcional e/ou poético. De crônicas a romances, de provérbios a textos épicos, de canções a textos adaptados foram considerados².

Com esse paradigma, avaliamos 405 questões das provas de Língua Portuguesa de 2009 a 2018³. Desse total, 138 questões possuíam textos literários, perfazendo 34% do conjunto. Não é um número desprezível e num primeiro momento apontaria para a participação significativa da literatura, mas sobre isso à frente retorno.

² Observo, porém, a exclusão das HQs quando do levantamento feito com os referidos estudantes da UFSC. Outros pesquisadores em amostragens diferentes desta pesquisa as incluem. Não se trata de um preconceito quanto ao gênero, mas uma opção que naquele momento com os estudantes se fez. A consideração das HQs na amostragem, porém, não implicaria em mudança significativa nas conclusões sobre os dados coletados, por causa de sua presença discreta nas provas de Língua Portuguesa.

³ Também optamos por abordar apenas a primeira aplicação, desconsiderando as reaplicações que ocorreram em alguns desses anos.

No que concerne aos gêneros, o poema foi o mais frequente (51 vezes), seguido pelo fragmento de romance (21), letra de música (18), conto (17), crônica (15) e teatro (6). Outros gêneros aparecem de forma pouco significativa ao longo desses dez anos de Enem uma ou duas vezes. Seguindo uma exigência moderna de privilegiar textos integrais, o poema encontraria na sua extensão a razão de sua maior amostragem entre os gêneros. Curiosamente, é sucedido pelo romance, cujo comparecimento só se pode dar por fragmento, coisa que também eventualmente ocorre com o conto, a crônica (por vezes até com o poema, mas em número bem menor). O teatro, em número menos expressivo, está também na forma de fragmento. Gênero próximo ao poema e que se somado a ele teria a metade das participações literárias é a letra de música. Além dessa preferência pelo gênero lírico que essa soma indicaria, a presença significativa das letras de música no Enem também aponta para a institucionalização literária que a canção recebeu a partir dos anos 80 no Brasil, objeto de estudos de dissertações e teses da Pós-Graduação. No que se refere aos gêneros literários, creio que essa consolidação da canção como gênero literário é a maior incidência no cânone escolar que poderíamos diagnosticar pelo Enem.

Em relação à autoria, o autor que mais compareceu entre as questões do Enem nesses dez anos foi Manuel Bandeira (5 vezes). Depois dele, com quatro menções, estão Clarice Lispector, Drummond, Guimarães Rosa e Machado de Assis. Com três menções em questões estão Luís Fernando Veríssimo, Manoel de Barros e Raduan Nassar. A lista com duas menções nas questões é longa. Ao todo aparecem 107 autores, num sentido amplo, pois entre eles podem se mencionar desde bandas de música ao folclore anônimo. A lista dos autores mais citados acima aponta para aspectos de gênero e raça que tendem a se repetir proporcionalmente na lista geral, com aproximadamente 15% de autoria feminina, por exemplo. Mas, creio que o movimento de ênfase em autores oriundos do Modernismo em diante seja o dado mais significativo entre os mais citados: só um, Machado de Assis, é egresso do século

XIX, todos os demais são posteriores. Além disso, três são contemporâneos, e para o desconforto do critério primeiro de Laet e Barreto da célebre *Antologia Nacional*, ainda não morreram.

Essa preferência pelo contemporâneo que a lista dos mais presentes demonstra se reflete no conjunto autoral quando observamos a sua procedência cronológica. São 145 menções a autores nesses 10 anos do Enem. Dessas, 74 são de autores que escreveram a partir dos anos 1970, condição que os situaria entre os contemporâneos no critério que adotamos quando da classificação, e que os casos de Veríssimo, Manoel de Barros e Raduan exemplificam. Abordando autores modernistas, com produção a partir de 1922, contam-se 40 questões. Curiosamente, temos só 31 questões que apresentam autores brasileiros anteriores ao Modernismo, com a lista principiando em Caminha. Ou seja, pouco mais de um quinto das questões não veio de autores a partir da década de vinte do século passado, modernistas ou contemporâneos no sentido cronológico dos termos.

Ora, a que isso pode nos apontar? São várias as perspectivas de interpretação que os dados nos permitem. Todas elas careceriam de um bom desenvolvimento quanto aos objetivos de concepção e formação literária. Aqui, pondero algumas que me ocorrem.

Evidentemente, a presença da literatura do século XX para cá indica que o que se produz mais recentemente recebe mais visibilidade nas provas do Enem. Ainda é notável que autores que surgem a partir dos anos 70 ganham quase o dobro de menções que os modernistas, segundo grupo que desponta. Isso, sem dúvida, afina-se àquela crítica de Osman Lins (1977) de que os autores que circulavam nos manuais faziam pensar aos estudantes que a literatura era coisa morta. A literatura se renova e reinventa-se, viva e múltipla.

De modo geral, a seleção aponta para uma valorização daquilo que é próximo ao leitor contemporâneo e isso é um critério de canoni-

zação também⁴. Evidentemente, existem instâncias que legitimam as escolhas do Enem e muito recorrentemente o Prêmio Jabuti, por exemplo, pode ser encontrado no currículo dos autores contemporâneos escolhidos. Ou seja, não se trata apenas de valorizar o novo independentemente de utilizar-se de mecanismos de crítica reconhecida para isso: há institucionalidade nisso e o Enem é um dos atores desse processo, não seu protagonista. No entanto, chama-me a atenção dois desdobramentos do critério de “avivamento” da literatura: as consequências de sua reiteração a longo prazo e a ruptura com o critério de patrimônio nacional.

Valorizar o que mais recentemente se produziu como forma de contrapor-se à ideia mais generalizada na escola de que a literatura é coisa do passado (LEAHY-DIOS, 2000) encontra um limite a longo prazo. Se o critério é proporcionar maior identidade de linguagem e contexto com os leitores contemporâneos, isso significa que a tendência é ocorrer progressivamente uma paradoxal renovação em detrimento do que se distancia do presente do leitor, coisa que a canção de Belchior já nos alertava (o que ontem era novo, hoje é antigo). A reiteração do critério tende, pois, a ser redutora da compreensão da historicidade literária nos fenômenos atuais e passados pela valorização daqueles em prejuízo do conhecimento destes.

Isso implica também que o criticado eixo da organização do processo de ensino-aprendizagem em torno da história literária perca sua centralidade, o que, a princípio, não é negativo, embora a exclusão definitiva da história literária na formação literária não encontre defensores nem mesmo em seus críticos (COLOMER, 2007; BERNARDES,

⁴ Alguns poderiam contrapor a isso que as produções mais recentes seriam mais bem recebidas pelo leitor em função da linguagem e do contexto de referência, cujo reconhecimento mais facilmente se efetivaria. Porém, não me interessa entrar aqui no mérito da complexidade menor do texto mais recente em relação ao de séculos anteriores por causa dessa identidade mais facilmente atendida, porque isso seria desconsiderar que as exigências de linguagem e de contexto para a compreensão leitora não são determinadas necessariamente pelo momento de publicação das obras e Ana Cristina Cesar parece muito mais hermética que a carta de Caminha, por exemplo.

2002). Além do mais, o nacional deixa de ser uma categoria substancial da hermenêutica literária com essa opção pelo contemporâneo, o que está em consonância com muitas críticas ao pressuposto teleológico que anima esse dispositivo (CAMPOS, 1989). Porém, a historicidade do nacional em nosso processo de formação cultural não desapareceu com isso e desconsiderá-la pode nos dar uma dimensão politicamente reduzida dos processos literários (SCHWARZ, 1999).

No que concerne ao aspecto de valorização das produções literárias mais recentes, com a ruptura do prestígio tradicional da história literária, chamam a atenção ainda dois aspectos que apontam para uma falta de organicidade nesse critério. Primeiro, se a história literária deixa de ser o eixo que organiza, como vimos sucintamente acima, isso não deixa de ter consequências para o critério do nacional que lhe é coevo como princípio organizativo desde o século XIX, com os estados-nação (HOBSBAWN, 1982). De tal forma que a escolha de textos de autores estrangeiros, lusófonos ou traduzidos, poderia ser usada de maneira consequente com o esvaziamento da visão patrimônio-nacionalista associada à história literária. Essa abertura a textos literários estrangeiros, porém, não se vê. Somente seis autores aparecem nesses dez anos de Enem. Ainda, desses, três são portugueses (Judice, Pessoa e Saramago, nenhum africano). Ou seja, curiosamente é a produção literária brasileira que o Enem privilegia apesar do esvaziamento da história literária como eixo.

Depois, o novo cânone escolar que o Enem enquanto política pública de formação de leitores sugere não encontra respaldo nos critérios de seleção dos livros didáticos do Ensino Médio feitos por editais do MEC. A rigor, o que se observa é a manutenção da história literária como eixo da formação do leitor de literatura. Ao longo do Ensino Médio, vê-se uma distribuição desigual, portanto, de visibilidade literária quando a comparamos a do Enem. Levando em conta o currículo literário que os livros didáticos do Ensino Médio, de modo geral, apresentam, enquanto se pode ficar até os dois primeiros anos

lidando com escritores brasileiros de Caminha até o pré-modernismo, o Enem prestigia autores dos últimos cinquenta anos, o que demonstraria ausência de organicidade entre as políticas públicas de formação literária desse exame e as do livro didático. Mas é preciso abordar não só o mapa autoral que o Enem propôs ao longo desses últimos dez anos, mas também os protocolos de leitura que foram encaminhados. Ou seja: o que se demandou que os estudantes problematizassem quando leram os textos literários?

Primeira coisa que observamos quando analisamos as provas foi a natureza das questões, se era uma leitura literária ou não que dos textos de literatura se solicitava. Das 138 questões que demarcamos com textos literários, 63 delas (45,65%) solicitavam isso e 75 (54,35%) não. Nestas, o texto era usado como, tradicionalmente dizemos, pretexto para a leitura de outras possibilidades que não a dimensão literária. Entre essas, identificamos a decodificação e a localização de informações na superfície do texto como as mais recorrentes (20), seguidas de questões envolvendo classificação de gêneros textuais (16) e conhecimento de mundo (9). Áreas e teorias das linguísticas aparecem depois com bastante ênfase (sociolinguística, estruturalismo, pragmática). O critério de exclusão como demanda literária, repito, foi de que a especificidade do texto não era fundamental para a resolução da questão, podendo este ser substituído sem prejuízo por um não literário, por exemplo; ou porque a dimensão da questão interrogava o que o texto teria de mais superficial sem explorar a plurissignificação da natureza literária no caso da decodificação.

Depois, verificamos que tipo de demanda as 63 questões que não usavam o texto literário como pretexto nem como texto informativo para decodificação simples ou localização superficial de informações propunham. De todas as questões, quarenta (40) exigiam a compreensão do sentido global do texto exposta em uma opção de múltipla escolha. Dezessete (17) delas implicavam acionar conhecimento literário na leitura para a resolução. Em outras quatro, o reconhecimento de ironia;

duas, a compreensão da pragmática literária dos efeitos; e uma questão abordava a relação da literatura com outras artes.

Depois dos dados acima, as considerações. Começamos pelo menos frequente, a relação interartes, de modo a também esclarecer os critérios de classificação. Ao todo, foram identificadas três questões ao longo desses dez anos do Enem em que a relação interartes se punha. Porém, somente uma foi considerada, porque a dimensão literária é acionada efetivamente, não sendo ali somente um pretexto para outro fim inquisitivo. O mesmo ocorreu com a pragmática: só quando a dimensão literária foi contemplada na leitura do texto, nós a consideramos. Em relação à ironia, que pode estar em diferentes tipos de textos, e cuja identificação pressupõe um leitor não iniciante, mais maduro na percepção das sutilezas entre dito e sugerido, a leitura literária também era exigida.

As 17 questões que demandavam conhecimento literário o faziam de tal forma que não era o texto um acessório. Lembro que outras questões das provas do Enem que vimos exploravam conhecimentos de história literária, particularmente estilos de época, mas dispunham de um texto literário de maneira apêndicular, sem necessidade de leitura efetiva para a resolução. Elas foram consideradas não literárias. As questões classificadas como de leitura literária o foram assim porque necessitavam do domínio de conhecimentos de teoria e/ou história literária para a leitura do texto de maneira apropriada à sua resolução.

Por último, as 40 questões que classificamos como inferência de sentido global do texto literário merecem um comentário maior. Consideramos que elas exigiam uma capacidade leitora mais ampla por causa de implicarem na produção de uma síntese do conteúdo e nesse aspecto se encontrariam num nível de exigência muito maior que a simples localização de informações que alcançou comparativamente a metade das 40 que nessa categoria classificamos. Porém, muitos estudantes ponderaram que essa capacidade de inferir sentido global era algo próprio de um bom leitor e que não necessariamente implicava em

algo específico à formação literária. Não deixei de considerar pertinente essa observação, mas também ponderei que nessas questões em que a inferência de um sentido global era solicitada estaria o que de certa maneira a educação básica pode se propor como um dos horizontes a perseguir: leitores capazes de se inter-relacionar com a experiência literária de forma a se construir autonomamente como leitor que compreende, compara e julga. Inferir é uma importante etapa desse processo. Mesmo assim, é algo polêmico, pois em muitas das questões em que a inferência de sentido global era solicitada, a eliminação de alternativas evidentemente disparatadas tornava a eleição menos problemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exposta em linhas gerais a avaliação que fizemos das questões em que os textos literários foram objeto nos 10 anos do Enem, fica explícita a escolha por um cânone renovado do ponto de vista cronológico. Há uma tendência para o que chamo “avivamento” da literatura em contraposição ao critério obituário da célebre *Antologia Nacional* de Barreto e Laet. Porém, é um critério por si só problemático pela ruptura radical que tende a estabelecer com a memória nos termos em que a história literária dispunha como patrimônio nacional. A identidade vinculada a esse critério de cânone tende, também, progressivamente, a se refazer sem rastro: no limite, os últimos cinquenta anos despontam com maior luz, inversamente, ao mais pretérito. Contraditoriamente, o nacional ainda é valorizado nas escolhas, a despeito da ruptura com a memória nacional proposta como objetivo da história literária: não há incremento de autores estrangeiros ou lusófonos. Some-se a isso a persistência nos editais de seleção de livros didáticos do MEC do eixo da história literária se pensarmos no Enem como política pública de fomento à leitura. Isso, ao fim, demonstraria a ausência de planejamento mais sistemático na organicidade curricular da formação do leitor.

Claro que abordar um autor contemporâneo não significa desobrigar-se de compreender a historicidade dele, suas relações com o passado cultural, as leituras que fez e o modo de sobrevivência passiva ou de crítica dos valores que percorreu em outros textos literários. Podemos dizer, portanto, que abordar o presente é também ver sua relação com o anterior sobre o qual ele se constituiu, o que significa que um autor contemporâneo ou moderno – como Leminski, Sophia de Mello Breyner Andresen ou Guimarães Rosa – não deixa de estar numa cadeia comunicativa que ele repõe em sua atualidade mesmo quando rompe uma tradição literária. Uma questão do Enem pode solicitar que essa percepção da relação com a tradição num texto literário contemporâneo, por exemplo, seja problematizada na leitura ou não.

Mas quando investigamos os modos de ler que as questões solicitaram ao longo desses 10 anos não vimos esse enfoque problematizador se revelar como estratégico nas questões. Numa avaliação positiva em que a discussão acima sobre a demanda por inferência de sentido global seja considerada, 63 questões (15,55% do total de 405 questões de Língua Portuguesa) implicaram alguma mobilização de leitura literária dos textos. Se fôssemos mais rigorosos como alguns de meus estudantes cogitaram, excluindo a inferência de sentido global dessa categoria, pouco mais de cinco por cento das questões, ao longo desses 10 anos, seriam classificadas como de demanda literária. Ou seja, é uma renovação do cânone que o Enem sugere sem desdobramento teórico consequente.

Mais importante que o debate sobre o cânone em si é a indagação sobre como ele nos é dado a ler. Nesse aspecto, todas as questões que levantamos sobre as mudanças do cânone escolar em favor de sua atualização com o presente dos leitores e suas consequências podem se tornar um fator de formação literária quando ele é apresentado e debatido com os estudantes. Isso porque permitir-lhes-ia mais do que reverenciar autores e obras, compreender criticamente as razões institucionais e literárias para lembrar e esquecer deles.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada, Literatura e Leitura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). *Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-125, mar. 2011. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000100007>.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, dez. 2014. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000400009>.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. “História literária e ensino da literatura”. In: MELLO, Cristina *et al.* (coords.). *II Jornada Científico-Pedagógica de Português*. Coimbra: Almedina, 2002, p. 15-39.

CAMPOS, Haroldo de. *O Sequestro do Barroco na Formação da Literatura Brasileira: o caso Gregório de Matos*. Bahia: Fundação Casa de Jorge Amado, 1989.

CEREJA, William. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual Editora, 2005.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Editora Global, 2007.

EBLE, Laetícia Jensen. A literatura brasileira e a permanência do cânone na academia. *Revista Observatório Itaú Cultural*, [S.l.], n. 17, ago./dez. 2014.

FIDELIS, Ana Claudia e Silva *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FISCHER, Luís Augusto. O Fim do cânone e nós com isso – Passado e presente do ensino de literatura no Brasil. *Remate de Males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 573-611, jul./dez. 2014.

FISCHER, Luís Augusto; LUFT, Gabriela; FRIZON, Marcelo; LEITE, Guto; LUCENA, Karina; VIANNA, Carla; WELLER, Daniel. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Nonada: Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “O que significa ensinar literatura?: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica”. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (orgs.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017.

FRITZEN, Celdon. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [s.l.], v. 99, n. 251, 2018.

HOBBSAWN, Eric. *A era das revoluções (1789-1848)*. 2. ed. Lisboa: Presença, 1982.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social*. Niterói: EdUFF, 2000.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória*. São Paulo: Summus, 1977.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé; FISCHER, Luís Augusto. A tipologia das questões de literatura no exame nacional do Ensino Médio (Enem) e seus reflexos para o ensino de literatura. *Gragoatá*, [S.l.], v. 19, n. 37, dez. 2014. ISSN 23584114. Disponível em: <http://gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/84/367>. Acesso em: 26 ago. 2018.

LUNA, Tatiana Simões; MARCUSCHI, Beth. Letramentos literários: o que se avalia no exame nacional do Ensino Médio? *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 195-224, sept. 2015. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300195&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2018. Epub 28 jul. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698135569>.

MARTINS, Charles. *Educação Literária e Currículo: Uma Análise dos Programas de Ensino do Brasil, Argentina, Inglaterra e Portugal*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

OSAKABE, Haqira; FREDERICO, Enid Yatsuda. Literatura. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Literatura*. Sem data de publicação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Altas literaturas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 40, p. 195-205, jun. 2011. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000200013>.

SCHWARZ, Roberto. Adequação nacional e originalidade crítica. In: SCHWARZ, Roberto. *Sequências brasileiras: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SENRA, Álvaro de Oliveira; MOREIRA, Márcio de Araújo; SANTOS, Celiana Maria dos. África, Brasil e as transformações no Enem: a lei n. 10.639/2003. *Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 992-1013, dez. 2017. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000400992&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2018. Epub 21 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002501041>.

SOUZA, Eneida Maria de. *Crítica Cult.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CAPÍTULO 12

OS TREZE PORQUÊS: PROBLEMÁTICAS E POSSIBILIDADES NO ENTORNO DO ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eloisa da Rosa Oliveira

“É preciso organizar o pessimismo.” (Walter Benjamin)

“É preciso organizar a esperança.” (Paulo Freire)

INTRODUÇÃO: A MORTE QUE RONDA A LITERATURA E O SEU ENSINO

Em 2017, uma série da *Netflix*, cujo cenário principal era uma escola e o cotidiano de adolescentes, chamou a atenção e despertou comentários e debates de diversos tipos. O conteúdo trata da história de uma menina do colegial, que cometeu suicídio e deixou 13 “cartas” gravadas em fitas/áudios para 13 pessoas, explicando o motivo pelo qual chegou ao extremo: acabar com a própria vida. De algum modo, sem terem a menor consciência disso, essas pessoas são responsabilizadas por terem ajudado a protagonista em seu derradeiro fim. São, então, as 13 razões por que ela decidiu se matar.

Neste texto, que é fruto de um estudo maior em andamento, faço uso desse enredo para pensar agora no ensino da literatura nas escolas de ensino básico do Brasil, propondo uma simples analogia e fazendo referência aos inúmeros debates sobre a morte/crise da literatura na sociedade. Vale adiantar a ressalva de que, nesta comparação, a

VOLTAR AO SUMÁRIO

literatura e o seu ensino ainda não estão sendo considerados mortos, mas ao pensar nessas 13 razões que poderiam levá-los à morte, existe também um esforço para pensar em 13 saídas. Trata-se, portanto, de uma análise do cenário pessimista, porém com foco em apontar para além disso, ou seja, para as possibilidades.

À guisa de informação acerca do método de escrita adotado, desenvolveu-se aqui uma linguagem em tom ensaístico, cujas teorias e referências vão sendo costuradas ao longo dos tópicos, sem uma referência direta. Por seguir o fio condutor da metáfora com “os treze porquês” que explicam uma possível morte, serão apresentados aqui treze pontos que nos ajudam a compreender melhor o cenário atual do ensino de literatura na escola. Todos os treze pontos que foram sendo desdobrados no texto estão atravessados por um grupo de autores que discutem há algum tempo o lugar da literatura em sociedade¹, seja no Brasil ou no contexto europeu. Cito, a seguir, os principais autores que contribuíram diretamente para as reflexões aqui propostas.

Todos os pesquisadores reunidos aqui representam um grupo empenhado em pensar nos rumos da leitura e da literatura na sociedade e, por consequência, no contexto escolar. Leyla Perrone-Moisés (2016) é destaque brasileiro, ao falar das mutações da literatura no século XXI e de suas considerações intempestivas sobre o ensino de literatura; Pierre Bourdieu (2007), com seu conceito de distinção cultural, põe em xeque a questão do valor da arte e o julgamento do gosto. Octávio Paz (1984) e Antoine Compagnon (2012), ao falarem sobre os paradoxos da modernidade e transformações trazidas por ela no contexto tanto social quanto da teoria literária, colaboram para a compreensão do cenário da arte e da literatura hoje. Enquanto Tzevan Todorov (2009) alerta sobre os perigos que corre a literatura e seu lugar na sociedade, Márcia Abreu (2006) ques-

¹ A maioria dessas referências mencionadas aqui fizeram parte da ementa do curso “Literatura e Valor”, ministrado pelo professor Dr. Claudio Celso Alano da Cruz no último semestre de 2016 e parte de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Literatura da UFSC. Este trabalho, inclusive, também é fruto dos debates travados, estudos e leituras desenvolvidos ao longo dessa disciplina.

tiona, assim como Bourdieu (2007), o valor da arte e as formas de leitura literária, problematizando pontos importantes sobre a recepção da leitura no contexto social e escolar. Terry Eagleton (2005), lançando o olhar para a teoria literária, ajuda, principalmente, a entender o movimento de transição entre modernidade e pós-modernidade nos estudos literários. Michèle Petit (2010) faz um retrato contemporâneo sobre os jovens e a leitura na França – o que também esclarece muito sobre cenários de tensão política e resistência entre os jovens no Brasil. Daniel Pennac (2008), diferente dos demais, romanceia e problematiza, concomitantemente, a trajetória de transformação/ transição de uma criança que ama os livros e torna-se um jovem leitor literário nem tão entusiasmado, elucidando, pelo registro da experiência, como temos “perdido” e “ganhado” leitores pelo caminho.

Como já dito, todos esses autores estiveram em suas produções preocupados também em pensar o lugar da arte e da literatura na sociedade, o que desemboca, conseqüentemente, no papel do ensino de literatura. Alguns de modo lúcido e específico dedicam sua teoria a pensar os leitores e o lugar do ensino de literatura na escola. A reunião de todo esse referencial resultou nas ideias seguintes ensaiadas e articuladas com a experiência da sala de aula no ensino de literatura tanto no ensino superior (curso de Letras) quanto na educação básica (disciplina de literatura no Ensino Médio).

UM CENÁRIO PESSIMISTA DO ENSINO/CRISE DA LITERATURA

Hannah Baker era uma adolescente de 17 anos vivendo os conflitos impostos pelo ambiente escolar: *bullying*, invasão de privacidade, amores não correspondidos, entre uma lista quase interminável de constrangimentos que quase todo adolescente enfrenta na escola. Embora, depois de sua morte, muitos se perguntassem sobre o que afinal

a levou a isso, ela deixou alguns sinais óbvios pelo caminho, mas poucos perceberam. Acontece que, por algum motivo, todos na escola estavam meio cegos, ocupados e presos aos seus próprios conflitos internos, e poucos conseguiram perceber o que acontecia com Hannah, inclusive professores, coordenadores e diretores. Será isso o que tem acontecido com o ensino de Literatura nas escolas? Muitos outros conflitos têm tomado a atenção das discussões no entorno do ambiente escolar a ponto de o problema do ensino de literatura nas escolas passar despercebido.

Já disseram por aí que a literatura esteve na UTI. Outros anunciaram sua morte (isso sem falar no autor, morto, enterrado e ressuscitado!). Certamente, a literatura (ainda!) não buscou suicídio, como a protagonista da série (pivô deste ensaio!), mas, de fato, quando se trata do ensino de literatura, podemos dizer que seu diagnóstico é complicado: está viva, mas hospitalizada, respira com a ajuda de aparelhos e tem horário de visitas bem restrito. Se mantemos o humor, é para agregar leveza a esse peso, manobra para suportar tais reflexões e continuar de pé à frente de tantos alunos sentados, analisando-nos (professores), pedindo saída, pedindo futuro, pedindo explicação (ou simplesmente ignorando nossa existência, imersos no universo mágico de seus celulares e fones de ouvido!). Vale lembrar que se estou aqui elencando razões e responsáveis pelo seu fim, é de se pensar também que talvez não se trate apenas de suicídio, mas, sim, de um possível homicídio. É uma reflexão em curso.

Outra ressalva importante de se fazer já de início é que estou focando aqui no ensino de literatura enquanto disciplina, e não na literatura em si, pois se assim fosse, a conversa teria outro rumo. São muitas as crises. Para organizar o pessimismo, focarei em apenas uma delas: a do ensino de literatura na educação básica. Vamos às razões.

RAZÃO 1: DISTÂNCIA ENTRE REPERTÓRIO DE ALUNO E PROFESSOR

É espantoso pensar que milhares de jovens leem mais e mais todos os dias (sim, os jovens estão lendo mais, para desconsolo dos apocalípticos!), mas que não conseguem dialogar sobre o que leem com seus professores, de modo que a aula de literatura ou de Língua Portuguesa continua sendo considerada “chata”. Quando falo que leem mais, não estou me referindo aos *fast-textos* que circulam em redes sociais, mas, sim, aos romances, às trilogias, aos contos, aos poemas etc. As narrativas, em geral, continuam fazendo sucesso. Ainda que a complexidade dessas leituras/narrativas possa ser discutida (e isso seria assunto para outra hora!), aluno e professor são leitores (salvo exceções!), mas por algum motivo essa comunicação está, em muitos casos, ruída. Ainda respeitando os casos excepcionais, o típico aluno de Ensino Médio não faz a menor ideia de quem seja Álvaro de Carvalho (nome de rua?!), e o professor não faz a menor ideia de quem seja Georger R. R. Martin (Google it!). Não devemos nos sentir mal se não soubermos quem são esses dois, foi só um exemplo. Mas, realmente, um motivo que leva uma aula de literatura a perder seu sentido ocorre quando o universo do professor não encontra ponto de contato algum com o universo do aluno e vice-versa. Um não reconhece o outro, quem dirá conhecer.

RAZÃO 2: DISTÂNCIA ENTRE BIBLIOTECA ESCOLAR, ALUNOS E PROFESSORES

Como todo casal que de tempos em tempos precisa esquentar a relação, esse triângulo amoroso também precisa ter sua relação inovada periodicamente. Alunos e professores precisam frequentar esse espaço e, mais, a montanha também precisa ir até Maomé. Ou seja, o

responsável pela biblioteca (se houver um!) precisa ir até a sala de aula e conhecer seu “público”. Conheço professores que não sabem quais livros estão à sua disposição na biblioteca da escola e acabam trabalhando em sala de aula de modo isolado desse material, ficando limitados ao livro didático e às apostilas. Conheço alunos que sequer sabem onde fica a biblioteca da escola, ou se sabem é porque estiveram lá de castigo, ou porque chegaram atrasados e “mataram tempo” lá antes de entrar na segunda aula. Poderíamos discutir aqui também a condição de trabalho do professor no Brasil que o impede, muitas vezes, de ter esse tempo para conhecer o próprio ambiente de trabalho, mas isso não será o foco no momento.

Biblioteca é espaço de viver um tempo e não de matá-lo. Paralelamente a isso, conheço responsáveis por bibliotecas escolares que não conversam com os professores e ficam, muitas vezes, isolados do trabalho desenvolvido dentro da sala de aula. Sem falar nos que têm ciúmes dos livros e que os guardam como se fossem tesouros. O problema é que os alunos não têm sequer o mapa. Resultado: saem da escola sem saber quais livros têm na biblioteca ou sem poder levá-los para a casa, tocá-los, apreciá-los. De que serve um tesouro escondido sem ninguém a procurá-lo? Se os livros fossem menos sacralizados nesse sentido, tocariam mais fácil a esfera do uso, deixando de ser desconhecidos ou “tesouros sagrados e protegidos” no cotidiano escolar. São muitos os fatores que podem explicar esse afastamento, porém é fato que uma aproximação entre leitores, espaço de leitura e mediadores seria importante em um projeto de “revitalização” do ensino de literatura nas escolas.

RAZÃO 3: OCUPAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

A literatura, embora seja considerada também disciplina em algumas escolas, é, antes de tudo, uma área do conhecimento que pode dialogar com qualquer outra. Isso quer dizer que não precisamos de-

pende apenas do espaço da aula de Língua Portuguesa para explorar a literatura e “dar vida” a ela. A literatura pode ocupar outras aulas, outros projetos, outros espaços dentro da escola, criando vínculos interdisciplinares entre professores e alunos. Pensando nisso, o trabalho dos professores poderia ser mais cooperativo nesse sentido, gozando daquilo que a literatura poderia oferecer a tantas outras áreas. Se bem que, por outro lado, se a literatura de fato tivesse participação ativa no repertório de todos os professores, nem precisaríamos estar discutindo isso. Quantos professores leem textos literários? A melhor ocupação do espaço escolar começaria por aí. Algumas escolas, pensando nisso, já trabalham com oferta de rodízio de livros literários na sala de professores, iniciativa positiva que poderia servir de “formação continuada”. De novo, esbarramos no fator *tempo* na rotina docente. Porém não devemos deixar de pensar em possibilidades. No entanto, diante dessas perguntas e proposta, ainda há um problema primário e, portanto, beirando o trágico: a literatura ocupa, por sinal, a própria aula de literatura? Antes mesmo de reivindicar que ela ocupe outros espaços e disciplinas, precisamos garantir seu próprio espaço em seu próprio lugar: a aula de literatura ou aula de Língua Portuguesa, a depender da organização curricular. Em muitos casos, o ensino de história (escolas literárias) e de fragmentos de obras literárias inseridos em livros didáticos tomam o espaço que poderia ser protagonizado, sempre que possível, por um livro de leitura literária.

RAZÃO 4: LITERATURA REDUZIDA AO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Continuando a reflexão da razão anterior. Qual o espaço da literatura na sua aula? (A pergunta pode ser direcionada a professores e a alunos). Se a resposta estiver limitada ao estudo dos gêneros e de tipos narrativos, temos um problema aqui. Não podemos limitar o contato entre os alunos e a poesia apenas ao “conteúdo” gênero textual poema.

É interessante que se ensine o gênero, mas não posso colocar lado a lado um poema de Drummond e uma bula de Amoxicilina, reduzindo esse ensino à mera exemplificação de gêneros. Aprender a ler poesia não deve ser apenas uma questão de reconhecer um gênero. Ao comparar uma bula de remédio e um poema, ensinarei os gêneros textuais, mas isso passa longe do que é o verdadeiro letramento via texto literário. Dito de outro modo: é preciso ler, interpretar, sentir o verso do poema e isso vai muito além de reconhecer a diferença entre um poema e uma bula de remédio. Para além do poema, a exemplo dessa problematização, pensemos aqui nos gêneros literários em geral. Como eles vêm sendo trabalhados em sala de aula? Caso estejam sendo utilizados como mero pretexto para a explicação de um gênero, devemos repensar o potencial do texto literário e suas inúmeras possibilidades para além dessa perspectiva.

RAZÃO 5: A LEITURA LITERÁRIA QUANDO “SOBRA” TEMPO

Para muitos professores, o tempo destinado à leitura de textos literários é aquele em que o aluno termina a prova antes do colega e é “aconselhado” a ler um livro enquanto espera o restante da turma. Ou, então, por algum motivo, sobram alguns minutos no final da aula e esse tempo é destinado à leitura. Algumas outras escolas se dedicam a um projeto de 15 minutos de leitura, toda semana, no início de cada aula. Já acompanhei um projeto como esse de perto e acontecia que essa ação era desconectada das demais durante as aulas. Assim, professores e alunos não discutiam sobre aquilo que estavam lendo. A leitura se dava, muitas vezes, de modo vago e cronometrado. Isso quando não acontecia de o aluno esquecer o livro e ser “orientado” a ler um texto qualquer do livro didático. Para isso, havia já uma caixa de livros “velhos” no fundo da sala. A leitura literária, portanto, precisa ocupar, em dado momen-

to, um tempo central nas aulas para que possa haver reflexão e desafio mental quanto ao nível de leitura da turma. Algumas iniciativas de leitura livre são bem-vindas, mas elas não substituem a estratégia de ensino que privilegia todo o processo da leitura literária desde o encontro com o texto até o momento do debate coletivo. Oportunidade única (privilégio da escola) de se construir uma comunidade de leitores lendo e discutindo sobre o mesmo livro a partir de suas diferentes perspectivas. Esbarramos, aqui, também, na condição de cada escola. Nem sempre será possível disponibilizar o texto na íntegra para todos, porém isso deve estar em nosso horizonte de expectativas para que possa haver até mesmo um esforço em conjunto entre gestão escolar, pais, professores e alunos.

RAZÃO 6: O CÂNONE INTOCÁVEL

A fama da literatura canônica (aquela que é consagrada por avaliadores da área) colocou para “correr” muitos possíveis leitores literários. Quando o assunto é literatura, muitos professores torcem o nariz para os *best-sellers* tão adorados pelos adolescentes e perdem a grande chance de formar leitores literários, abrindo diálogo com essa nova literatura, que, de algum modo, ganha todos os dias mais leitores. Há quem duvide do fato de um livro como esse abrir portas para a leitura literária, porém, por ser essa a minha própria trajetória, não ousou duvidar da ideia de progresso de leitura nesse sentido. Não se trata de defender aqui que o livro da *youtuber* Kéfera (Google it!) tenha a mesma qualidade literária que os contos de Machado de Assis (aqui entraríamos em uma discussão de valor, também interessante, mas guardada a outro momento), mas se trata de respeitar a leitura do outro para que ele também possa respeitar e conhecer uma cultura outra oferecida e orientada pelo repertório do professor.

Além do mais, é possível, nessa troca, que o professor também aprenda e amplie o seu repertório, o que é, no mínimo, saudável. Em contrapartida, esse tipo de abordagem intolerante por parte de alguns professores afasta os alunos desse contato com um novo tipo de texto. Seria muito bom ter leitores jovens, com vasto repertório literário, que já chegassem à escola prontos para ler Guimarães Rosa, mas se essa não é a nossa realidade (e de fato não é!), precisamos repensar e aceitar que é preciso dar um passo de cada vez e observar as transformações a nossa volta sem desespero. De preferência, que esse passo seja dado na direção do aluno e de seus interesses, de suas urgências, só assim haverá possibilidade de diálogo. O que não quer dizer que ouvir o aluno e suas urgências seja deixar o cânone do lado de fora da aula de literatura (normalmente quando lanço esse argumento em conversas com colegas professores, sou interpretada como alguém que quer o cânone longe da escola, por isso insisto em dizer que não sou contra o cânone nas aulas de literatura). O que está em jogo aqui não é cortar o cânone da escola (mais do que ele já está cortado), é o caminho que tomaremos para apresentarmos a literatura canônica ao aluno sem ignorar o repertório de seu uso comum.

RAZÃO 7: A AULA DE LITERATURA QUE VIROU AULA DE HISTÓRIA

Muitos são os professores que dominados pelo recurso do livro didático e da apostila acabam por transformar a aula de Literatura (geralmente destinada apenas ao Ensino Médio) em aula de História. Assim, em vez de ter acesso aos textos e ao contato direto com o potencial da leitura literária, muitos adolescentes se encontram de frente com uma linha do tempo em que as características principais vão sendo ordenadas em caixas e períodos. Fala-se em escolas literárias e principais estilos, mas pouco se lê, de fato, sobre os autores da época mencionada.

Essa já é uma discussão bastante desdobrada por outros especialistas da área, inclusive por documentos oficiais. Mesmo sendo uma razão que “chove no molhado” por não ser mais novidade, não deixa de ser um dos grandes motivos para que o ensino da literatura deixe de existir. Não devemos negar o que há de histórico no texto literário, mas não podemos furtar a literatura da aula de literatura (parece redundante, mas não é!) deixando como conteúdo apenas os dados históricos no entorno de autores, obras e contextos sociais. A pergunta parece simples, mas abriga muitas complexidades: se não há prática de leitura de texto literário, pode ser considerada aula de literatura?

RAZÃO 8: O LIVRO DIDÁTICO (APOSTILA) E O VESTIBULAR

Embora não seja a favor do método de abordagem seletiva dos vestibulares no Brasil, não vou apontar esse tipo de prova como inimiga do ensino de literatura, uma vez que muitas vezes são as listas de leituras “obrigatórias” (rótulo que por si só já afasta!) que levam a leitura literária até estudantes e professores. Trabalhei nessa área de cursos preparatórios para vestibular durante algum tempo e acompanhei muitos jovens leitores se encantando por Clarice Lispector e Machado de Assis. Estudantes que sabiam que ler o resumo não substituiria a leitura integral da obra e lançavam-se, então, a essa experiência literária. Apesar de eu notar que muitos faziam isso pelo interesse de “ir bem na prova”, muitos outros liam, debatiam e gostavam de discutir sobre suas interpretações. Também era ali um momento de desopilação ante a pressão das provas, e talvez não fosse pela indicação da lista, também nunca teriam lido tais livros. Havia, mesmo nesse meio, uma comunidade de leitores literários. Acontece que, além da apostila, a leitura do texto literário lhes chegava e aí esse contato direto com o texto acontecia por

si só, uma vez que a literatura tem seu potencial e age autonomamente quando o leitor está disposto.

Na contramão disso tudo, precisamos perceber que se estamos falando de escolas públicas, o contexto é obviamente outro e a leitura obrigatória da lista dos vestibulares nem sempre faz sentido, já que muitos alunos ali já se preparam para entrar direto no mercado de trabalho e não chegam a pensar, infelizmente, na graduação como próxima parada após o diploma do ensino básico. Nesses casos, o professor, muitas vezes, vê-se limitado ao uso do livro didático e acaba por escolher como conteúdo as informações históricas sobre os principais autores brasileiros. Por fim, há boa intenção nos materiais e muitos já estão trazendo textos na íntegra, bem como as listas de leituras obrigatórias não são de todo ruim, mas, afinal, no curto espaço de tempo da aula de literatura, qual o lugar, afinal, da leitura literária?

RAZÃO 9: A FALTA DE UM DOCUMENTO OFICIAL ATUALIZADO QUE FALE MAIS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

Hanna Baker não culpou diretamente as treze pessoas ou uma pessoa só pelo seu suicídio. Todos, de alguma forma, contribuíram para seu fim. Do mesmo modo, não podemos culpar, de modo algum, apenas o trabalho do professor de literatura ou de professores e alunos em geral. Muitas vezes, esse professor sofre tanto quanto a mãe de Hanna, que perdeu a filha e tenta, desesperada, entender o motivo dessa perda. Não podemos negar que o professor é um sujeito construído por sua formação e se há problemas hoje quanto ao ensino de literatura é porque na formação de todos os professores há uma lacuna: não temos uma proposta curricular bem definida sobre a que veio o ensino de literatura na escola. Alguns documentos mencionam (como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino

Médio e, agora, a Base Nacional Comum Curricular) a importância desse ensino, ensaiam algumas sugestões de práticas e princípios, mas não desenvolvem um documento consistente sobre a aula de literatura em si, levando em conta os novos panoramas sociais da pós-modernidade e desse cenário mais pessimista de apagamento da literatura. Penso que seja impossível falarmos em currículo nacional composto por uma lista de obras literárias engessada que sirva para todo o território brasileiro, considerando que cada realidade e cada comunidade possuem demandas diferentes. Todavia, faz falta ainda um documento norteador sobre a prática desse ensino, que a problematize diante dessas dificuldades aqui elencadas. Os direcionamentos são vagos e é de se esperar que cada professor acabe desenvolvendo seu trabalho como pensa ser a melhor maneira. Assim como os pais de Hanna, todos agem tentando acertar em suas tarefas, ao mesmo tempo que se sentem perdidos naquilo que estão fazendo.

RAZÃO 10: PAULO FREIRE CONTINUA EXILADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

É comum encontrarmos alguma escola que tinha como cartaz de boas-vindas ou então como bilhete de abertura de reunião pedagógica alguma frase de Paulo Freire. Sim, as frases desse pensador, exilado em tempos de ditadura por disseminar ideias anarquistas, que muito falou sobre educação no Brasil, são muito famosas por aqui, o que não garante, no entanto, que o conteúdo de seus debates esteja ocupando espaço relevante nas escolas. Aqui, novamente, não pretendo elencar culpados, mas trago Paulo Freire neste tópico porque se levássemos em conta seus relatos, análises e propostas para a educação, talvez pudéssemos estar em outro patamar no que se trata da educação no País. Em um dos textos mais relevantes sobre leitura e letramento, ele destaca sobre como a leitura de mundo está à frente da leitura da palavra. Trata-se de

uma premissa simples, mas ao mesmo tempo complexa e que diz muito também sobre as aulas de literatura.

Ou seja, se a palavra literária trazida aqui para debate em sala de aula não provém de uma leitura de mundo compartilhada com a realidade dos nossos alunos, como amadurecer uma discussão sobre a leitura da palavra? Isso não quer dizer que para ler Machado de Assis seja obrigatório conhecer o Rio de Janeiro e sua história, mas indica que para que essa leitura seja bem aproveitada é indicado que eu a relacione com a realidade mundana do agora. Se escolhermos contos de Machado de Assis para ler com os alunos, pode ser que muitos não conheçam o Rio de Janeiro e que até estranhem algumas palavras mais antigas, mas todos ou maioria já ouviram falar ou viveram um caso de inveja, traição, trapaça, cobiça, temas centrais dos contos do autor. A partir dessa leitura de mundo, que nasce do que é mais comum para o aluno, é que podemos explorar um passo a mais nessa relação que mediamos entre livro e leitor, aquilo que só a palavra nos reserva: o literário. Paulo Freire explicou isso de modo simples em seu texto, assim como seus conceitos sobre a pedagogia da autonomia que continuam sendo desafio para a escola hoje.

RAZÃO 11: COMUNICAÇÃO PROFESSOR E ADOLESCENTE

Desculpe o transtorno, professor, mas precisamos conversar (mais um pouco!) sobre o que estamos fazendo na aula de Língua Portuguesa. É preciso parar o que estamos fazendo (seja lá o que está sendo feito quanto ao ensino da literatura, já que não temos uma diretriz definida!) e pensar no motivo pelo qual nossos alunos leem, mas não querem compartilhar conosco nada a respeito. Notem que aqui não estou discutindo a qualidade dessa leitura, pois esse seria assunto para outro momento. O fato em questão é que há um distanciamento. Há

quem diga que “o mal é da idade”, mas é melhor estarmos alertas: quem está distante? O professor, centrado no seu currículo e nos períodos literários? Ou eles? Sentados à nossa frente esperando (nem tão ansiosamente como gostaríamos!) pela nossa próxima proposta pedagógica. E de onde vem nossa proposta pedagógica? De uma lista de conteúdos delimitados por um material que deveria ser apoio? De um documento da escola? De um documento do governo ou do Estado? Ou fruto de nossa relação com a turma e de reflexões autônomas que também levam em contato essas referências? Estamos mesmo nos comunicando?

Lembrando Paulo Freire novamente, o requisito básico para a comunicação é a não invasão, ou seja, você primeiro ouve e analisa o seu interlocutor, entende suas demandas, sua lógica de mundo, sua leitura de mundo para, depois, propor seu repertório e seu conteúdo cultural e tecnológico a ponto de ensinar sobre eles alguma coisa. Se não respeitamos esse processo-ciclo, invadimos um território sem conhecê-lo e logo sem nos comunicarmos. Nesse sentido, repito, estamos mesmo nos comunicando? Estamos observando e ouvindo os adolescentes sentados à nossa frente? Só diante de uma comunicação bem estabelecida é que poderemos entender a leitura de mundo dos alunos para, como próximo passo, oferecer a leitura da palavra.

RAZÃO 12: A ESCOLA VAZIA DE SENTIDO

Experimente perguntar a um jovem adolescente sobre o que ele faz na escola ou o que ele acha da escola? Tomo a liberdade da autoria para ativar uma memória: lembro que as aulas que eu tive durante o Ensino Médio não fizeram muito sentido para mim. Alguns professores ainda pediam ficha de leitura em que eu precisava catalogar quais eram os personagens principais do livro lido, o cenário, o clímax da história, as características principais do enredo. Informações facilmente encontradas na rede e que me faziam desanimar, já que eu estava disposta a

ler o livro na íntegra, mesmo sem uma atividade que me desafiasse a interpretar a obra. O que menos havia na escola era debate de sentido sobre aquilo que estávamos lendo ou “decorando”. Isso me faz lembrar um filme que, aliás, muito tem a ver com todas as razões elencadas aqui. O nome do filme é “Entre os muros da escola” e trata-se de uma produção francesa que retrata a realidade escolar e a pobreza na comunicação entre professores e adolescentes. No filme, professores e alunos vivem em universos paralelos e a comunicação é, mesmo quando os professores estão bem-intencionados, uma invasão, visto que não se ouve bem o que o aluno está dizendo. Quando penso no sentido da escola hoje, lembro também dos colegas que estudaram comigo na graduação (curso de Letras – Licenciatura) e que hoje, já licenciados, estão em profissões alternativas, fugindo da sala de aula por não verem também sentido nessa experiência.

Estamos diante de uma crise dessa instituição e não se trata de perguntar apenas para os adolescentes, é preciso perguntar a nós mesmos: qual sentido do que estamos fazendo na sala de aula? Para que uma aula de literatura faça sentido, por exemplo, é preciso que as atividades desenvolvidas nessa aula despertem debate entre alunos e professores, despertem sentido. Esse caminho tem muita pedra no meio, mas ele não ocorrerá se não houver um real diálogo dos envolvidos acerca do conteúdo literário e da experiência de leitura do grupo. É da comunicação que provém o sentido e a qualidade da interação entre professor e aluno. Para que a escola se atualize diante das transformações sociais no seu entorno, não vejo outro caminho a não ser olhar para os próprios alunos e tentar entender a lógica do mundo deles.

RAZÃO 13: O PÓS-MODERNO NOS ENGOLE

A última razão atinge a todos que estão lendo este texto. De um jeito ou de outro, toda a sociedade está sofrendo por essa razão. A

pós-modernidade líquida, como diria Zygmunt Bauman, transformou-nos em sujeitos práticos adeptos a tecnologias funcionais igualmente práticas. Tudo para economizarmos nosso valioso tempo. Em contrapartida, se não estivermos atentos, deixamos escorrer pelo ralo, em nome dessa praticidade, esse mesmo tempo precioso que, aos poucos, vai sendo sucumbido pelas multitarefas, multiabas abertas, multiaplicativos para ajudar na realização das multitarefas. Tudo em nome da facilidade. E, infelizmente, a facilidade nem sempre anda ao lado do texto literário. Um livro literário não é prático e objetivo, pelo contrário, ele navega sobre um conteúdo que mescla o complexo e óbvio sobre o comportamento humano e social e exige do leitor que ele entre nessa dança de palavras para que possa sentir o que esse texto tem a revelar. Drummond perguntaria ao leitor antes que entre nessa dança literária: trouxestes a chave? O problema é que no mundo da praticidade, muitos sujeitos que poderiam ser exímios leitores não estão se importando muito com essa chave.

Aliás, muito mais fácil usar o código digital com o toque de um dos dedos, não é mesmo? No mundo dos vídeos, *stories*, *snaps*, *Youtube*, o conteúdo cultural a ser consumido precisa ser *fast*, mais de cinco minutos podem entediar. E como fica o “Sertão Veredas” no meio dessa liquidez? Haverá tempo para se ler Guimarães Rosa em mais de 600 páginas? É preciso estar atento e forte, já diria Gal Costa, não fomos ainda totalmente sucumbidos por essa face da pós-modernidade, mas as salas de aula já começam a ser assombradas pelo uso dos celulares e já é raro ter atenção integral de alunos que não estejam espiando de minuto a minuto suas próprias telas (e podemos incluir aí alguns professores também!). Nesse mundo tecnológico (que não é inimigo, mas que a escola ainda não aprendeu a lidar com a tecnologia dos celulares e com a internet), haverá espaço para a leitura literária? É provável que sim, mas precisamos aceitar primeiro que há transformações e mudanças de paradigmas acontecendo quanto ao perfil de leitores, às formas de leitura e

à importância da leitura. Aceitar esse movimento talvez seja o primeiro passo para tentar entendê-lo.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Para finalizar o texto, uma vez que a discussão não termina, retomo as epígrafes iniciais de Walter Benjamin e Paulo Freire. Desse modo, pensar nas problemáticas e nas possibilidades no entorno do ensino de literatura na escola é como buscar equilíbrio na corda bamba do tempo que ora pende ao pessimismo, ora pende à esperança. É assim que o professor reflexivo segue: questiona (a si mesmo e ao contexto), percebe o cenário problemático, mas persiste buscando manobras e estratégias para encontrar novos caminhos de tornar a literatura viva em sala de aula.

Os problemas elencados aqui, as trezes razões, poderiam envolver uma quantidade muito maior de nós inseridos no panorama da educação no Brasil, mas coube aqui organizar brevemente alguns pontos observados (tanto na prática e na experiência em sala de aula quanto na teoria levantada por tantos teóricos da área). Cada ponto/tópico poderia ser explorado em um estudo único, mas a escolha de trazê-los reunidos aqui foi feita no sentido de apresentar um panorama geral da realidade do ensino de literatura na escola de educação básica, sem perder de vista os debates travados em textos teóricos. A organização dos principais pontos-problemas é o primeiro passo para que comece a organizar possíveis caminhos que talvez não tragam soluções, mas novas perspectivas para o jeito de conciliar teoria e prática.

Sobre a analogia sugerida com a série, uma coisa é certa: se Hanna Baker não tivesse sido ignorada nas várias tentativas de diálogo que teve com as pessoas à sua volta (com os treze porquês), talvez ela não tivesse chegado a esse fim. Concluindo a analogia, discutir e estabelecer diálogo sobre essas 13 razões que envolvem a possível morte do

ensino da literatura talvez já seja uma medida preventiva para que novas ações sejam pensadas e, quem sabe, novas saídas para quem aprende e para quem ensina.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COMPAGNON, Antoine. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

EAGLETON, Terry. *Depois da teoria*. Um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

PAZ, Octavio. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Porto Alegre/Rio de Janeiro: L&PM/Rocco, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Cia. das Letras, 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Considerações intempestivas sobre o ensino da literatura. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Inútil poesia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

TODOROV, Tzevan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

CAPÍTULO 13

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE COMPREENSÃO

*Jéferson Luís de Azeredo
Leonardo Marques Kussler*

INTRODUÇÃO

O trabalho ora proposto é realizado a partir de duas grandes seções: 1) uma pequena fundamentação da hermenêutica tradicional, em que a abordamos em relação à hermenêutica filosófica gadameiriana, explicitando que diferentemente da primeira, que se debruçava mormente na interpretação técnica de textos, a segunda se mostra aberta à compreensão das coisas sob diferentes matizes da linguagem, considerando-se os pré-conceitos de quem se envolve no processo da compreensão; 2) uma análise do cenário atual da filosofia, em suas idas e vindas, mas, como espaço mais privilegiado para a interconexão do pensamento crítico e da autonomia, processos decorrentes das experiências de compreensão.

O objetivo é apresentar a necessidade de discutirmos sobre a prática da hermenêutica filosófica, que pretende conferir um estatuto de abertura das possibilidades de interpretação e compreensão das coisas e de nós mesmos, e, conseqüentemente, do processo formativo integral. Justamente neste último ponto, assinalamos uma maior relação com a educação, que, na sua configuração atual, com tempos e espaços restritos a um pensamento aberto, acolhe apenas indiretamente a hermenêutica como horizonte de transformação e abertura da vida. Portanto, quando

VOLTAR AO SUMÁRIO

abordamos os pré-conceitos presentes no processo de compreensão e, obviamente, de ensino e aprendizagem, percebemos a necessidade de se efetivar tal análise crítica dos modos como acessamos, por meio da linguagem, as coisas do mundo.

Por fim, como é por meio da linguagem que se constitui o processo dialético-dialógico da práxis educativa, isso confere à hermenêutica um espaço que possibilita a formação e a compreensão próprias do ser humano. Assim, ao tratarmos das situações de ensino e aprendizagem, levamos em consideração o caráter crítico e a autoimplicação dos sujeitos que aprendem e ensinam a partir de suas visões de mundo, por meio do diálogo comprometido e do contínuo jogo de perguntas e respostas, de modo que se transcenda a esfera epistemológica, agregando valores de ética e alteridade no processo formativo.

DA HERMENÊUTICA TRADICIONAL À HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

O conceito de hermenêutica é amplamente abordado em pesquisas das mais variadas áreas do saber. Entretanto, nem sempre se explicitam alguns aspectos básicos e a historicidade do conceito, o que ajudaria na compreensão da hermenêutica tradicional, em comparação à hermenêutica proposta por Gadamer ou Heidegger, por exemplo. Pensando nisso, apresentaremos alguns elementos da hermenêutica tradicional e, em seguida, abordaremos a passagem desta em relação à hermenêutica filosófica, explicitando como uma técnica de interpretação de textos sagrados, legais e filosóficos se abriu a um modo mais versátil em que não há apenas interpretação de escritos, mas uma compreensão para além deles, abrangendo a linguagem de uma forma mais ampla.

Inicialmente, podemos dizer que, enquanto metodologia, a hermenêutica é uma técnica de interpretação que lida com problemas relacionados às ações humanas e aos produtos delas resultantes, espe-

cialmente com os textos. Assim, podemos afirmar que a hermenêutica tem seu embrião na *Arte Retórica* aristotélica, que já abordava a teoria sobre a interpretação do todo e das partes enquanto tratava de elucidar o tema da persuasão de forma filosófica, e em *Da Interpretação* (Περὶ Ἑρμηνείας = *Peri Hermēneías*) – que sugere uma relação filológica a partir do termo ἑρμηνεία (hermēneía), em que trata das linguagens falada e escrita, que seriam uma forma de expressão simbólica do pensamento, e das formas de usá-las na construção de sentenças e de argumentos. Apesar de não haver um tratado específico sobre a teoria da interpretação de textos, visto que mesmo as obras aristotélicas abordam a linguagem de uma forma mais ampla, é a partir daí que, no ocidente, elaboram-se os questionamentos formais e autônomos das primeiras teorias linguísticas.

Contudo, enquanto os filósofos e teólogos do medievo revisitam as teorias aristotélicas acerca da interpretação e dos tipos de discurso para estudo e exegese bíblica, é na modernidade que a hermenêutica ganha nova roupagem, especialmente pelos novos estudos filológicos e pela utilização no estudo da literatura clássica greco-romana e dos textos jurídicos (PEREIRA, 1994). Especialmente a partir do período do Humanismo e da Reforma, a retórica de Aristóteles “[...] passou da arte de ‘fazer’ discursos para a arte de acompanhar um discurso, compreendendo-o, quer dizer, passou para a arte da hermenêutica” (GADAMER, 2002, p. 358). Nesse período efervescente de novas interpretações da sagrada escritura, a leitura se apresenta enquanto fator decisivo e comprometedor de uma guinada teórico-prática da época. A retórica aristotélica, que não obteve êxito em sua época por ser muito filosófica, adquire, então, um valor de estima superior justamente pelo mesmo motivo.

Posteriormente, a partir do século XVIII, com Schleiermacher, a hermenêutica adquire um *status* de categoria filosófica autônoma, não mais reduzida à técnica de interpretação bíblica, filológica e jurídica. Posteriormente, já no século XIX, Dilthey é responsável por condensar a

noção de significado além da categoria de conceito lógico, reconhecendo-o enquanto expressão da vida, visto que a própria vida se autointerpreta e tem estrutura propriamente hermenêutica (GADAMER, 1999). Aqui, podemos perceber como a hermenêutica dá um salto qualitativo e de autonomia nos últimos dois séculos, o que se mostra como algo recente, do ponto de vista da história do pensamento ocidental, que se constitui há pouco mais de 2.500 anos.

Conforme Stein (2011), a partir das propostas de Schleiermacher e Dilthey, Heidegger é responsável por reconduzir a hermenêutica a partir do ponto de vista da fenomenologia, definindo-a, em 1923, como hermenêutica da facticidade, que, em tese, deveria substituir a ontologia tradicional. Com base na analítica existencial do *Dasein*, da existência humana (crítica), a tese heideggeriana caminha em direção ao desvelar do ser enquanto resultado de múltiplas análises de características do *Dasein*, que existe no mundo como ser capaz de interpretação (MANTZAVINOS, 2016). Isso é reforçado pelo mote gadameriano, que propõe a hermenêutica filosófica como uma forma de repensar o modo de compreender as coisas a partir da autoimplicação nesse processo, de modo que se torna crucial o reconhecimento das limitações históricas, socioeconômicas e filosóficas de cada um que se dispõe a interpretar e compreender o mundo em que vive.

Assim, a hermenêutica, arte de compreender melhor a linguagem e os seus modos de uso, comporta a compreensão do outro, oferecendo a chave para um vislumbre da intrincada relação entre os entes que almejam chegar à essência do ser por meio da linguagem. Desse modo, desemboca-se na linguagem, residindo a interpretação do ser histórico, de modo que

[...] a hermenêutica heideggeriana [...] pretende liberar como linguagem, em sua pura essência dizente. [...] os textos dos filósofos rememoram, reiterada e veladamente, mas de maneira diferente, essa mesma experiência congênita à própria

linguagem e à humanidade do homem. (NUNES, 2012, p. 192).

Dessa maneira, a partir da guinada heideggeriana, o mote da hermenêutica se abre às formas de expressar o ser ontológico na linguagem acessada pelos entes, que somos nós, seres humanos, os quais pensam e existem com as demais coisas do mundo.

Um dos desdobramentos da linguagem como forma de acesso ao ser ontológico é a experiência, que, como disposição dialogal, erige-se como um novo espaço de jogo, dando novos e variados sentidos, que se dispõem pela base compreensiva, tendo como horizonte a compreensão do ser humano, do mundo e da sua história. Essa nova atitude filosófica, expressa como pensamento dialogal compreensivo, é identificada por Heidegger como ciência originária e/ou como hermenêutica da facticidade, a qual permitiu que o autor apontasse para uma apropriação originária da tradição, isto é, repensando a partir dos limites advindos da história e do modo de ser de determinada época.

A partir dos anos 30, pela hermenêutica da facticidade, Heidegger deseja abrir as estruturas do ser, concebendo outro estado do mundo e de ser humano, passando a uma nova condição (PÖGGELER, 1975). Assim, conforme afirma David Farrell Krell (1991), na obra *Ser e Tempo*, e até antes dela, foi repensado um projeto, e a hermenêutica do *Dasein*, por conseguinte, dá lugar a uma hermenêutica do ser ontológico. Para Krell (1991), Heidegger propõe que cabe ao hermeneuta deixar aparecer, procurando trazer e recolher o que guarda e protege. Na relação consigo, com o outro e com o mundo, temos o que pode ser chamado de encontro, e nele a linguagem originária ressoa, primeiramente, como silêncio, revelando-se ou se ocultando, silente e dizente (PASCUCCI, 2017). O silêncio, pois, diz respeito a um ouvir que não é simplesmente o ouvir de um enunciado, ou melhor, dos sons da voz do pensador que reverberam no ar; trata-se de escutar como auscultação,

como afirma Hespanhol (2004 *apud* HEIDEGGER, 2012), em que se recolhe o que tem sentido concentrado.

Heidegger propõe que seria possível acessar o acontecimento linguístico (pelo silenciar) por excelência, que abre nossa disponibilidade para o encontro com o outro. No lugar desse acontecimento proposto por Heidegger como uma “clareira” (*Lichtung*), o ser se manifesta em nossa casa, que é a linguagem (PASCUCCI, 2017). Dessa forma, atento à linguagem como advento, como algo experimentado a partir de um discurso que é acolhido, que nos chega referido como palavra, Heidegger confere uma redefinição da relação do homem com a palavra (ZARADER, 2004) agora não mais como construção de signos e caracteres, de fonética e de gramática, que surgem para nomear, mas um deixar aparecer pela disposição, pelo ouvir e silenciar, próprios da característica fenomenológica de Heidegger.

Heidegger inicia uma experiência pela disposição ao diálogo, e, por ele, [re]inauguramos, em nosso atual contexto histórico, uma força de pensamento criadora e de abertura a uma existência, resgatando a questão do ser, que o autor acredita ter sido esquecida na história, o que constituiria um problema, bem como outro modo de acesso ao pensar filosófico. Aqui, cabe afirmar que essa inauguração só se dá quando fundada pelo diálogo e compreendida como experiência. Ligamos linguagem e mundo a Heidegger primeiro pela oposição a somente uma linguagem instrumental, depois pela compreensão da linguagem como “morada”, como forma de expressão própria do ser humano. A linguagem como morada garante nossa autenticidade, coloca-nos a caminho de um dizer, instituindo, portanto, um pensar que quer romper com a aparência do familiar e tornar-se fundamento da habitação humana, isto é, o que nos caracteriza enquanto seres capazes de compreender, por meio da linguagem, nossos semelhantes e buscar respostas aos nossos anseios existenciais.

No que diz respeito à hermenêutica filosófica de Gadamer, podemos afirmar, de antemão, que ela se distingue da hermenêutica me-

todológica, da hermenêutica tradicional, ou, ainda, segue um caminho diferente da abordagem de Heidegger. Diferentemente da hermenêutica desenvolvida enquanto técnica de interpretação especificamente textual, a hermenêutica filosófica gadameriana se abre à compreensão (*Verstehen*) que, em alemão, denota um modo de entendimento que não encerra apenas o fator sensorial/racional, mas uma forma mais totalizante de captar a linguagem, o discurso, o outro.

Se considerarmos a principal obra na qual o autor desenvolve sua tese sobre a hermenêutica filosófica, a saber *Verdade e Método*, podemos elencar três principais tipos de experiência que podem ajudar a nortear a proposta gadameriana: 1) da arte, 2) da história e 3) da linguagem. A partir daí, podemos compreender o primeiro avanço hermenêutico de Gadamer ao partirmos da experiência da obra de arte que não necessariamente se restringe ao texto, visto que usa exemplos da pintura, da escultura, da arquitetura, do teatro, da poesia, da música etc., sem que tenha uma hierarquia ou discriminação conceitual entre qualquer uma das formas de expressão cultural. Ao abordar a experiência da arte e de como ela é carregada de conceitos e de verdade(s), Gadamer supera a necessidade de se tratar da hermenêutica especificamente como metodologia de compreensão simbólica, semiótica e textual, visto que outros elementos são considerados na experiência estética.

No que tange ao conceito da história, Gadamer se propõe a abordar a história da hermenêutica em sua progressão enquanto ciência do espírito e do aspecto histórico proveniente do clássico e sua superação temporal, assim como a consciência do intérprete, que é marcada por determinadas tradições, preconceitos e horizontes. Por fim, a linguagem é expressa como coparticipe dos momentos anteriores, visto que toda forma de experiência hermenêutica se dá por meio da linguagem, pois somos seres da linguagem, de modo que experiências existenciais, fenomenológicas e hermenêuticas são mediadas por ela.

Partindo do pressuposto de que todas as coisas a serem interpretadas e, conseqüentemente, compreendidas têm uma história,

e que todo intérprete também é formado em um momento histórico, repleto de opiniões prévias com relação às coisas, toda experiência de compreensão é diferente e pode propiciar uma escalada cognitiva e conceitual no sujeito. Isso ocorre porque quem se propõe a compreender não está imune a erros por seus preconceitos [*Vorurteile*] com relação às coisas ao experienciá-las, pois

Quando se ouve alguém ou quando se compreende de uma leitura, não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias. O que se exige é simplesmente a abertura à opinião do outro ou à do texto. (GADAMER, 1999, p. 404).

Ainda sobre a questão dos preconceitos, podemos mencionar o conceito de tradição, conceito forte na abordagem de Gadamer. Há dois sentidos com os quais o autor opera ao tratar do conceito de tradição: 1) *Tradition*, que é o sentido de que algo nos é transmitido e 2) *Überlieferung*, aquilo que nos é transmitido, que se dá por causa de seu significado mais literal, de tradição oral. Dessa forma, temos o aspecto condicional da história, da política ou dos fatores socioeconômicos, que nos ensina algo em diversos modos diferentes, assim como os conceitos que herdamos na história. Há uma estrutura tradicional da qual derivamos os produtos tradicionais, que chegam a nós pelo fato de nosso momento existencial na história.

Toda nova experiência com uma obra de arte, um texto, outra pessoa é uma oportunidade de pôr a teste nossa forma de compreender o mundo, afinando o modo de compreender a realidade particular no processo de experiência hermenêutico, propiciando uma visão mais uma com relação às coisas. Esse processo de convergência compreensiva é chamado fusão de horizontes [*Horizontverschmelzung*], histórica e existencialmente diferentes, que não significa um processo de negação dos saberes e das formas de compreensão de um ou de outro, mas,

sim, um modo de síntese dialética, em que se firma um novo modo de compreender determinado fenômeno, considerando os movimentos previamente realizados na experiência hermenêutica.

Para Gadamer (1999, p. 452), o horizonte

[...] é o âmbito da visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto [...], isto é, um modo de compreensão que se define como limitado, uma de muitas formas de compreender o mundo, que não é unívoca, tampouco insuperável.

No que se refere à experiência com o belo, em termos da estética presente na hermenêutica filosófica de Gadamer (1999, p. 15), “[...] a obra de arte é uma provocação para nossa compreensão porque se subtrai sempre de novo às nossas interpretações e se opõe com uma resistência insuperável a ser transposta para a identidade do conceito”. Há, pois, uma limitação no processo de compreensão, e isso faz com que a arte seja revisitada, transformada no clássico, que transpassa a história. Para o autor, a experiência da obra de arte é um modo de realizar um crescimento de ser (*Seinszuwachs*), pois permite que cada sujeito que a interpreta e esforça-se para compreendê-la tenha uma experiência ontológica, pois não compreende apenas o que é representado em uma obra de arte, mas a verdade que nela é dita (GADAMER, 1999).

Entretanto, Gadamer afirma que o propósito da hermenêutica filosófica não se aplica a tais questionamentos de ordem psicológica presentes na hermenêutica tradicional, uma vez que “[...] a essência do falar concreto consiste em que aquilo que se tem em mente sempre ultrapassa o que é dito” (GADAMER, 1999, p. 28); portanto, é impossível querer compreender o que, de fato, foi dito, uma vez que a própria linguagem é falha e incompleta. Portanto, a leitura não é uma tentativa de regresso ao originário, pois “[...] quando alguém compreende o que um outro diz, este algo não é apenas o que o outro tinha em mente, mas algo par-

tilhado, comum” (GADAMER, 1999, p. 28). Assim, o processo dialético é uma forma de ganho epistemológico e ético, visto que “A experiência hermenêutica não é, assim, outra coisa que o processo de ampliação do objeto, a qual provoca um enriquecimento do sujeito” (ROHDEN, 2002, p. 99). Não se trata apenas de enriquecimento intelectual, pois as experiências de compreensão afetam o ser humano em uma dimensão mais holística, que encerra, em si mesma, aspectos éticos, de alteridade e de melhoria existencial.

Especificamente sobre a relação de hermenêutica e ética, na próxima seção, a partir da abordagem da hermenêutica no espaço educacional, abordaremos como isso pode aparecer nas relações de ensino e aprendizagem. Assim, mostraremos como alguns elementos da hermenêutica filosófica, tais como o diálogo, a escuta e os fatores éticos, podem ser experienciados e potencializados se considerarmos a experiência hermenêutica como algo capaz de mudar o modo de vida dos sujeitos que dela dispõem.

CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA AO ENSINO

Após o breve panorama da seção anterior, na qual estruturamos aspectos elementares da hermenêutica, seja ela tradicional ou retomada por autores como Heidegger e Gadamer, passaremos a abordar agora as contribuições que a hermenêutica filosófica pode propor à educação no que se refere à experiência da linguagem enquanto potência para a compreensão e a transformação de si mesmo. Para tanto, analisaremos alguns pontos da situação educacional e da legislação educacional brasileira, que englobam diretrizes e expectativas com relação ao ensino de filosofia no Brasil e como isso mudou, nos últimos anos, especialmente a partir da reforma do Ensino Médio, que, mais uma vez, jogou para escanteio as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Se pensarmos em termos de educação no Brasil, perceberemos que, apesar dos esforços progressistas, há inúmeros percalços não apenas em relação aos problemas de investimento, mas também em virtude da atual onda reacionária, que incide diretamente na forma como se fomenta o sistema educacional brasileiro. Se fizermos uma retrospectiva da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), perceberemos que havia inúmeras menções ao exercício da cidadania, tanto como algo genérico exposto como parte dos a) fins e princípios da educação nacional, b) como finalidade da formação ética e do desenvolvimento do pensamento crítico no Ensino Médio, e, em 2008, c) enquanto algo proveniente basilarmen- te do domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia.

No que tange ao ensino propriamente de Filosofia, podemos notar um grande revés no sentido de que, após ter sido tornada disciplina obrigatória, em 2008, juntamente com a Sociologia (BRASIL, 1996), volta a ser excluída como disciplina independente, em 2017, com a nova reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Assim, com exceção da Língua Portuguesa e da Matemática, as demais disciplinas foram diluídas em áreas, de modo que passam a ter uma carga horária reduzida e, de toda maneira, insuficiente para o seu desenvolvimento minimamente produtor. Ao colocar a Filosofia e a Sociologia como passíveis de serem desenvolvidas enquanto estudos e práticas (sem compromisso com espaço e tempos específicos), assim, de forma extremamente vaga, perde-se muito, como se essas grandes áreas pudessem ser condensadas em momentos fortuitos e/ou relatórios de alguma atividade menor desenvolvida ao longo do ano letivo.

No Brasil, desde a publicação da LDB, fala-se da importância da formação de cidadãos conscientes, críticos, capazes de fazer uso da razão de forma não só autônoma, mas ética. Grande parte do discurso dos últimos 20 anos, em termos de políticas públicas na educação brasileira, trata da educação como uma caminhada, um processo; formas de saberes construídas com, pelo e para o sujeito. Considerando os PCN (BRASIL, 2000), especialmente o que abordava o eixo das Ciências

Humanas, percebe-se a ênfase do Construtivismo, principalmente de Piaget, em que o educando participa da construção do saber, assim como a importância do sociointeracionismo, de Vygotsky, visto que se fala amplamente da necessidade do reconhecimento do outro, da solidariedade com o diferente como forma privilegiada de convivência. Na mesma linha, defendia Paulo Freire, na *Pedagogia da Autonomia*, que o ato de ensinar compreendia diversas exigências, dentre elas a de ter humildade, rigor metódico, pesquisar, respeitar o saber dos educandos, ética e estética, aceitação do erro e das diferenças etc.

Qual a relação disso com o que propomos em termos da hermenêutica filosófica? Bom, primeiramente, se relembarmos as definições acima, perceberemos que a proposta de Gadamer era justamente elevar a experiência hermenêutica para além de seu teor tradicional e livresco. Dito de outra forma, podemos afirmar que a proposta gadameriana, a partir da readequação temática por Heidegger, firma-se no infundo processo dialético-dialógico do aprender, do ensinar e do ser, pois se baseia amplamente na linguagem, compreendida tanto como discurso, capacidade de comunicar[-se], mas, sobretudo, condição humana de compreender as coisas. Uma das formas pelas quais a linguagem se manifesta com seres humanos é, obviamente, por meio do diálogo, presente nos variados modos de experiência da compreensão e no contato com o outro.

Aqui, podemos considerar elementos da ética e da alteridade, visto que o outro é parte essencial no círculo hermenêutico e na construção e fusão de horizontes, tal como referido na seção anterior. Na perspectiva educacional em que a Filosofia se encaixa, tanto na educação brasileira quanto no contexto mundial, a interação com o outro e a coparticipação dele na construção do saber é fator determinante tanto para 1) constituir conceitos validados pelo crivo de inúmeras subjetividades quanto para 2) levar em consideração os múltiplos discursos, as múltiplas formas de ser. Para Schmidt (2008), a ética está presente na fundamentação gadameriana, especialmente em sua tese acerca da

Ética dialética de Platão, de 1931, enquanto filosofia prática, que remete a uma das formas da filosofia como algo capaz de tornar alguém um ser mais capaz de fazer escolhas mais prudentes e justas. Assim, quando Gadamer trata da experiência da obra de arte, o objetivo é abordar a reação que o objeto imprime no sujeito, visto que a compreensão se concretiza enquanto forma de conhecimento implicado à ação, pois o

[...] conhecimento que a hermenêutica descreve não deixa o conhecedor intocado. Na verdade, a compreensão não é, em primeira instância, algo cognitivo, mas verifica-se na mudança que efetua em quem compreende. (SCHMIDT, 2008, p. 38).

Dito de outra forma, nenhum sujeito sai existencialmente ileso após uma experiência estética, visto que seu impacto logopático – lógico, cognitivo e emocional – faz com que o sujeito modifique seu pensamento em diferentes dimensões, seja em nível existencial, político ou socioeconômico.

Nas palavras de Hermann (2002, p. 15),

[...] a hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas também não deixa de interrogar outras experiências, como a experiência artística.

Isso que quer dizer que ela reconhece sua limitação própria da condição humana, assim como a possibilidade de admissão do erro e do aprendizado a partir da superação deste. É por isso, talvez, que Gadamer afirma que a “[...] possibilidade de que o outro tenha razão é a alma da hermenêutica” (GRONDIN, 1991, p. 160), pois o discurso adverso pode

ter razão com relação ao conhecimento, mas também em seu modo de ser-no-mundo.

Poderíamos dizer que, para Gadamer, a mera possibilidade de admitir a capacidade de escuta e de reconhecimento da alteridade é elemento constitutivo do próprio fazer filosófico, o qual, por sua vez, relaciona-se, de modo especial, ao âmago da educação. E é justamente por esses elementos de reconhecimento das outras vozes e vezes que é possível enxergar fortes indícios éticos na proposta gadameriana, a qual, aqui, ligamos à temática da educação, no desenvolvimento da escuta, do diálogo, da tolerância. Talvez por isso que o exercício eminentemente filosófico passe pela reflexão dos pré-juízos de cada um de nós, as pre-concepções presentes no modo de compreender a realidade histórica, social e filosoficamente marcada por determinada tradição. Em outras palavras, quem não consegue fazer o exercício próprio da hermenêutica filosófica, dificilmente é provido da capacidade de tolerar, respeitar e aceitar o diferente nas suas inúmeras manifestações.

Se há alguma contribuição direta da hermenêutica filosófica, especialmente ao considerarmos os aspectos destacados acima, é a de propor uma abertura à experiência da compreensão como algo que transcende a esfera textual e epistemológica. É por isso que podemos reconhecer que ser educador, enquanto participante do processo educativo, é ser capaz de pensar formas de incluir o outro, permitindo que ele enriqueça nossa visão de mundo, auxilie-nos em nossa formação subjetiva e existencial, pois educar é uma forma de compreender o outro em sua peculiaridade e, nesse ínterim, a si mesmo (LAGO; FARINON, 2014). Não se trata de um controle ou de uma luta para dominar determinada consciência, como corriqueiramente se compreende o processo dialético do embate entre consciências, pois

[...] no horizonte hermenêutico, os processos didáticos extrapolam as abstrações científicas, as relações de dominação do sujeito que se apodera do

objeto quando emprega um conjunto de métodos e técnicas educativas. (FÁVERO; TAUCHEN, 2012, p. 101).

Levando o mote freireano a sério, poderíamos dizer que a hermenêutica filosófica exige perceber os discursos dissonantes, as formas de vida diferentes, pois “[...] somente tomando a sério os argumentos do outro é possível tornar transparente, para nós mesmos, a nossa própria posição” (FLICKINGER, 2002, p. 142). Se relacionamos o que se solicitava nos PCN de Filosofia antes de a área ser suprimida e considerada uma área transversal, percebemos que a relação de ensino e aprendizagem não pode ser monopolizada no educador ou definida apenas pelos parâmetros da lógica linear e da tecnologia, pois na “[...] construção das habilidades em sala de aula, na significação do conhecimento adquirido, não é raro o professor ser surpreendido pelo aluno, pela sua autoconstrução” (LAGO; FARINON, 2014, p. 770). Isso vai ao encontro do que propõe a hermenêutica filosófica de Gadamer, visto que se coloca em xeque justamente a possibilidade de reconhecer a limitação dos discursos sobre determinado objeto e perceber como a pluralidade de veridicções amplia as condições de compreender as coisas, o mundo e a si mesmo.

Por fim, podemos afirmar que, no que se refere à capacidade de a Filosofia tornar as consciências dos sujeitos mais livres e capazes de tomar decisões, pensar por si mesmos, a hermenêutica filosófica adentra nessa seara, pois permite que haja uma possibilidade de se autoeducar, como defende Hermann (2010), com liberdade, com reconhecimento de si e do próprio envolvimento com o meio no qual está inserido. De forma resumida, podemos afirmar que um dos principais propósitos de Gadamer ao abordar a experiência da linguagem presente no ser humano aberto à criticidade da hermenêutica filosófica é exatamente a condição de reconhecer-se como alguém que pertence a um meio social, a uma história e a um contexto econômico para, a partir disso, eman-

cipar-se, de certa forma, seja do ponto de vista epistemológico, social, político e/ou existencial. E, como foi defendido no presente estudo, uma das formas de isso ser efetivado é por meio das práticas educacionais, em que se forma um ambiente à escuta holística dos inúmeros discursos e das diferentes formas de ser-no-mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido neste capítulo nos leva a pensar que quando a educação cria as condições para a filosofia hermenêutica estar presente na formação, inaugura-se uma possibilidade dialógica em que o ato de compreender pressupõe a abertura ao outro, ao mundo e não apenas a si mesmo, e isso é propiciado por meio da experiência da linguagem. É nessa abertura que o sujeito se educa com o outro pelo procedimento de confrontar-se consigo mesmo, com suas experiências e sentidos, os quais pressupõem outro mundo cultural, outra história e linguagem. É por isso que se fala em fusão de horizontes, que não é uma forma de fazer com que uma das partes do processo de ensino e aprendizagem simplesmente abdique de si mesmo, mas acolha os discursos que difere do seu.

É por isso que, na primeira parte do texto, abordamos as formas de expressão da hermenêutica tradicional enquanto forma de interpretação textual exegética e jurídica e sua posterior transformação a partir da reorientação desta por Heidegger, que se vale da linguagem como algo capaz de fundar a vida e, a partir disso, acessar o ser. O caráter de investigação atribuído à hermenêutica é um movimento de ir às origens das coisas, ciente das limitações da linguagem própria de seres finitos que somos, e, a partir disso, encontrar ecos em nossa própria existência. Assim, trata-se de uma escuta atenta da palavra, e não uma mera leitura objetificante. É a partir dessa guinada que a hermenêutica

filosófica se propõe a compreender a partir de cada historicidade e subjetividade com vistas a transcender o horizonte de compreensão anterior.

Com *Verdade e Método*, Gadamer penetra nos problemas da compreensão e da linguagem, pondo em relevância que pela pre-concepção é que somos impelidos a compreender o que lemos, vemos, escutamos, sentimos e intuímos, ajustando, na condição histórica, o dinamismo interpretativo. Isso quer dizer que é pelos pré-juízos que algo recebe um sentido, de modo que elucidar esse elemento pode trazer a autorreflexão à tona nos processos educativos, lançando o sujeito à compreensão do mundo. Eis por que elencamos o aspecto ético na perspectiva da hermenêutica filosófica, visto que toda forma de experiência de compreensão, por meio da linguagem, pode ser concebida como um convite para se pensar a partir de nossas amarras sociais, econômicas, históricas e conceituais e, a partir daí, propor práticas individuais e coletivas em busca de uma vida mais harmoniosa.

Aqui, fica evidente a relação da hermenêutica filosófica e o processo de ensino e aprendizagem, visto que ambos se fundamentam pelo exercício infindo de perguntas e respostas, próprio da dialética-dialógica que estrutura a compreensão humana e possibilita o processo dialético o qual considera os múltiplos saberes e que se traduz enquanto modo de compreender [com] o diferente. Assim, quando Gadamer propõe que a experiência do belo, da obra de arte, também é uma forma de acesso ao ser, o objetivo é mostrar que, assim como no texto filosófico, as demais formas de expressão são imbuídas de uma verdade, e o jogo de compreensão com a arte enobrece nossa existência, pois comunica, de alguma forma, seu caráter ulterior. E justamente por reconhecer diferentes discursos que destacamos indícios éticos na proposta gadameriana, visto que propicia a abertura ao diálogo, à escuta e à tolerância, que se traduz na prática de tentar compreender a partir do reconhecimento de nossas tradições, de nossos pré-juízos legados pela história, pelos condicionamentos socioeconômicos e políticos.

Já na segunda seção do texto, mostramos alguns aspectos relativos à retirada da Filosofia como disciplina obrigatória do Ensino Médio, apontando algumas possíveis repercussões disso no papel educacional brasileiro. De antemão, fica evidente que a experiência de compreensão da hermenêutica filosófica propicia um momento e um espaço para que o sujeito possa se abrir ao diferente, ao outro, ao mundo e, nesse processo, retorne mais consciente de si e das variáveis que o circundam. É por isso, também, que reconhecemos a figura do educador como alguém que, quando participa efetivamente do processo de ensino e aprendizagem, consegue incluir diferentes discursos, o que enriquece a formação dos educandos, qualificando a compreensão de si na escuta da peculiaridade do outro.

Por fim, destacamos que é por meio de propostas dialéticas e dialógicas, presentes nas práticas em sala de aula, que ocorrem os [des] encontros de consciências, que, na percepção da dissonância existencial de cada um, possibilitam uma formação mais integral e holística. Aqui, remetemos novamente ao aspecto ético que se mostra também no que é culturalmente diverso, visto que sujeitos que se abrem à experiência da compreensão, por meio da linguagem, são capazes de ler um mundo diferente, de forma mais autônoma e tolerante. Assim, finalizamos afirmando que é no reconhecimento das limitações de compreensão de cada um que se percebe o quanto podemos mudar para melhor, visto que o dar-se conta do modo como compreendemos o mundo é o primeiro passo para modificar nossa forma de ser-no-mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 3 de junho de 2008. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 4 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 4 nov. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias)*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. Didática, hermenêutica e pluralidade em educação. *Educação*, [s.l.], v. 35, n. 1, p. 101-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9160/7545>. Acesso em: 4 nov. 2019.

FLICKINGER, Hans-Georg. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; TROMBETTA, Gerson Luís (orgs.). *Filosofia e racionalidade*. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 141-156.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. A hermenêutica como tarefa teórica e prática (1978). In: GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*: complementos e índice. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 349-369.

GADAMER, Hans-Georg. Entre fenomenologia e dialética – tentativa de uma autocrítica (1985). In: GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II*: complementos e índice. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 9-34.

GRONDIN, Jean. *Einführung in die Philosophische Hermeneutik*. Darmstadt: Wiss. Buges, 1991.

HEIDEGGER, Martin. *Vorträge und Aufsätze* (1936-1953). Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2000.

HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e Conferências*. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis: Vozes, 2012.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.

KRELL, David Farrell. *Intimations of Mortality: Time, Truth, and finitude in Heidegger's thinking of Being*. 2. ed. Pennsylvania: Penn State University Press, 1991.

LAGO, Clênio; FARINON, Mauricio João. A educação no horizonte da construção linguística. *Rev. Bras. de Educação*, [s.l.], v. 19, n. 58, p. 755-777, jul./set. 2014. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/12.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

MANTZAVINOS, Chrysostomos. Hermeneutics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. The Metaphysics Research Lab, Department of Philosophy, Stanford University, 2016. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/hermeneutics/>. Acesso em: 4 nov. 2019.

NUNES, Benedito. *Passagem para o poético*. Filosofia e poesia em Heidegger. São Paulo: Loyola, 2012.

PASCUCCI, Maria Verónica. Sobre a escuta como acolhimento do outro: fragmentos de uma poética da escuta como caminho de formação humana. *Conjectura: Filosofia e Educação*, [s.l.], v. 22, n. 3, p. 561-575, set./dez. 2017. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5187>. Acesso em: 4 nov. 2019.

PEREIRA, Miguel Baptista. Retórica, hermenêutica e filosofia. *Rev. Filosófica de Coimbra*, Coimbra, v. 3, n. 5, p. 5-70, 1994. Disponível em: https://uc.pt/fluc/dfci/public_/publicacoes/retorica__hermeneutica_e_filosofia. Acesso em: 4 nov. 2019.

PÖGGELER, Otto. Being as Appropriation. *Philosophy Today*, [s.l.], v. 19, Issue 2, p. 152-178, 1975. Disponível em: https://pdcnet.org/philtoday/content/philtoday_1975_0019_0002_0152_0178. Acesso em: 4 nov. 2019.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica Filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

SCHMIDT, Dennis J. Hermeneutics as Original Ethics. In: SULLIVAN, Shannon; SCHMIDT, Dennis J. *Difficulties of Ethical Life*. New York: Fordham, 2008, p. 35-50.

STEIN, Ernildo. *Introdução ao pensamento de Martin Heidegger*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

UNITED NATIONS – UN. *United Nations Development Programme: Human Development Reports*. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/BRA#>. Acesso em: 4 nov. 2019.

ZARADER, Marlene. *Heidegger e as palavras de origem*. Lisboa: Piaget, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Alexandra Maria de Castro e Santos Araújo

Graduada em Letras; Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC); professora do Curso de Letras/Português na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: alexfrancais2003@yahoo.com.br

Angela Cristina Di Palma Back

Graduada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, integrando a linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Memória”, e do curso de Letras da mesma instituição.

E-mail: acb@unesc.net

Barbara Lima Sampaio

Graduada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); professora de Língua Portuguesa no Ensino Regular, no município de Siderópolis.

E-mail: barbaralimasampaio2@gmail.com

Beatris Pizzoni de Freitas

Graduada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede privada de ensino.

E-mail: beatrippizzoni@gmail.com

Carina Nunes

Graduada em Administração pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico pela mesma instituição.

E-mail: carinanunesadm@gmail.com

Carlos Arcângelo Schlickmann

Graduado em Letras/Português e Inglês pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Docente e coordenador do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

E-mail: cas@unesc.net

Carlos Eduardo Krebs Anzolin

Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor efetivo da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

E-mail: carloskrebs2011@gmail.com

Celdon Fritzen

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da área de Literatura Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Também atua no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

E-mail: celdon@hotmail.com

Charles Martins

Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e Mestre em Letras pelo curso de Mestrado

Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor efetivo da rede municipal de ensino de Criciúma e da rede privada de ensino.

E-mail: charles.letas@gmail.com

Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Graduada, Mestra e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordenadora-adjunta do curso de Letras da UNESC. Docente em cursos de graduação da UNESC e Assessora Pedagógica do Setor de Educação a Distância (SEAD).

E-mail: cibele@unesc.net

Daniela Arns Silveira

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Mestra em Ciências da Linguagem pela mesma instituição; Professora do curso de Letras da UNESC e Professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede pública de ensino.

E-mail: danielasilveira38@unesc.net

Eloisa da Rosa Oliveira

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Mestre e Doutora em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Literatura no curso de Letras da UNESC.

E-mail: elo@unesc.net

Francion Maciel Rocha

Graduado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: francion_maciel@hotmail.com

Jéferson Luís de Azeredo

Graduado em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor em cursos de graduação na UNESC e na rede estadual de ensino.

E-mail: jeferson@unesc.net

Juliana Regiani Pereira

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), área de concentração: interfaces entre língua e literatura. Professora particular de Português e Redação para concursos públicos e revisora de textos.

E-mail: juli_re_pe@yahoo.com.br

Kamila Machado

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

E-mail: kamilamachadops@gmail.com

Larissa Martins Pedro

Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com período de estudos na Universidade do Porto, em Portugal, e Mestranda em Linguística pela *Université Toulouse Jean Jaurès*, na França.

E-mail: larimartins_pe@hotmail.com

Leandro De Bona Dias

Graduado em Letras Português/Inglês e Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Bolsista do Programa de Suporte

à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC/CAPES).

E-mail: debona12@hotmail.com

Leonardo Marques Kussler

Graduado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Mestre em Filosofia (UNISINOS); Doutor em Filosofia (UNISINOS), com estágio pós-doutoral (2019-2020) pela mesma instituição. Foi Pesquisador Visitante DCR FAPEPI/CNPq (2019-2021) na UFPI. É revisor, consultor de língua portuguesa e tradutor (inglês) de periódicos e livros há mais de uma década, com ênfase em textos acadêmicos. Filiado ao GT Filosofia Hermenêutica da ANPOF. As áreas específicas contempladas em sua pesquisa, atualmente, são: Platão, Gadamer, Hegel, Filosofia como modo de vida, Foucault, Ética, Filosofia Oriental (Escola de Kyoto), RPG (*Role-Playing Game*), Educação, Política, Arte e Design.

E-mail: leonardo.kussler@gmail.com

Luciane Baretta

Graduada, Mestre e Doutora em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com doutorado sanduíche no *Center of Cognitive Neuroscience*, na *Univeristy of Auckland*, Nova Zelândia; professora adjunta do curso de Letras/Inglês na Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Guarapuava, e do Programa de Pós-Graduação em Letras; assessora pedagógica do Programa Paraná Fala Inglês, na Unicentro.

E-mail: barettaluciane@gmail.com

Luciane Luisa Lindenmeyer

Graduada, Mestre e Doutoranda em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

E-mail: lucianelindenmeyer@gmail.com

Manuela Rossa de Souza

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e especialista em Metodologia e Prática Interdisciplinar do Ensino pela FUCAP; professora do Ensino Regular, no município de Criciúma.

E-mail: manu.rossa@gmail.com

Márluce Coan

Graduada e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Doutora em Linguística pela mesma instituição. Possui Pós-Doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela/USC. Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará/UFC.

E-mail: coanmalu@ufc.br

Natalia Martins Gonçalves

Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutora em Planejamento de Transportes e Desenvolvimento Urbano pela *Eberhard Karls Universität Tübingen*.

E-mail: nataliamartinsgon@gmail.com

Rafael Kesting Felizardo dos Santos

Graduado em Letras/Português pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professor de Língua Portuguesa no Ensino Regular e EJA.

E-mail: kesteringrafael@gmail.com

Ricardo Luiz de Bittencourt

Graduado em Pedagogia e Filosofia. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); docente na

rede estadual de ensino, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

E-mail: rlb@unesc.net

Saulo Rogério Pacheco Rocha

Graduado em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), professor da rede municipal de ensino em Criciúma.

E-mail: saulorrpacheco@yandex.com

Talita Duarte de Jesus

Graduada em Letras/Português e Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, na linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Memória”, com período de estudos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), em Portugal. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC e Bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC/CAPES). Professora de Língua Inglesa na Escola de Idiomas da UNESC.

E-mail: tdj@unesc.net

A obra *Língua e Ensino: contribuições à formação docente* socializa o trabalho de professores e acadêmicos que integram o grupo de pesquisa “LITTERA — Correlações entre cultura, processamento e ensino: a linguagem em foco”, além de produções de professores convidados. Em 2021, o grupo completa 20 anos e, portanto, esta publicação coincide com seu aniversário como mais uma contribuição à formação de professores. A constituição do LITTERA se deu no início de 2001, com modestos objetivos visando à ampliação de novos conhecimentos, de modo a possibilitar aos alunos (professores em formação inicial) um espaço complementar para a formação acadêmica por meio da iniciação científica. Esse início esteve vinculado ao curso de Letras, e hoje muitos de seus componentes (professores pesquisadores, mestrandos e doutorandos) estão ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO numa sólida relação. O LITTERA investiga fenômenos no entorno da linguagem e seus desdobramentos ligados à língua e à literatura. Para tanto, os pesquisadores que o compõem se situam em duas linhas inter-relacionadas, a saber: **Língua e Ensino e Linguagem e Cultura**. Agradecemos aos professores Dra. Márluce Coan (UFC), Dra. Ana Cláudia de Souza (UFSC) e Dr. Celdon Fritzen (UFSC) em nome de todos aqueles que representam os pesquisadores que pelo LITTERA passaram, *deixando um pouco de si e levando um pouco de nós*.

