



2

# Livro-Texto

Ensaios de Pedagogia  
da Língua Portuguesa

Lívia Suassuna

# ENSAIOS DE PEDAGOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Lívia Suassuna

2ª Edição

Editora  
Universitária  UFPE

Recife - 2009

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

**Reitor:** Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins

**Vice-Reitor:** Prof. Gilson Edmar Gonçalves e Silva

**Diretora da Editora:** Prof<sup>a</sup> Gilda Maria Lins de Araujo

### COMISSÃO EDITORIAL

*Presidente:* Prof<sup>a</sup> Gilda Maria Lins de Araujo

*Titulares:* Anco Márcio Tenório Vieira, Aurélio Agostinho da Boaviagem, Carlos Alberto Cunha Miranda, Cláudio Cuevas, José Augusto Cabral de Barros, José Dias dos Santos, Gilda Lisboa Guimarães, Jairo Simião Dornelas, José Zanon de Oliveira Passavante, Leonor Costa Maia.

*Suplentes:* Izaltina Azevedo Gomes de Mello, Aldemar Araújo Santos, Anamaria Campos Torres, Christine Paulette Yves Rufino Dabat, Elba Lúcia Cavalcanti de Amorim, Gorki Mariano, José Policarpo Júnior, Patrícia Cabral de Azevedo Restelli Tedesco, Rita Maria Zorzenon dos Santos, Vera Lúcia Menezes Lima.

### EDITORA EXECUTIVA

Maria José de Matos Luna

Editora associada à



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

Catálogo na fonte:

Biblioteca Joesly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

---

S939e Suassuna, Livia.  
Ensaios de pedagogia da língua portuguesa / Livia Suassuna.  
- 3. ed.. - Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2011.  
220 p. - (Série Livro-Texto)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7315-875-5 (online)

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Linguística. 3. Leitura. 4. Expressão. 5. Conversação. 6. Material didático. I. Título. II. Série.

469.072

CDD (22.ed.)

UFPE (BC2011-050)

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

## SÉRIE LIVRO-TEXTO

---

A Série Livro-Texto faz parte do Programa de Melhoria de Ensino da Graduação da UFPE. Em parceria com a Editora Universitária, oferecemos à sociedade e, em particular, à comunidade universitária, uma coleção, criteriosamente elaborada, cujo alvo é o estudante de graduação. Cada obra foi escrita e organizada por um ou mais professores da UFPE, que atenderam a uma chamada pública em forma de Edital, cujos termos expressam os critérios estabelecidos pela comunidade acadêmica para orientar a confecção de cada livro. Dessa forma, concretizamos mais um projeto da UFPE, participativa e transparente, reiterando o nosso compromisso com a democratização desta instituição.

Gostaria de ressaltar que esta iniciativa se alia a outras ações da UFPE, que visam a garantir a qualidade da formação do estudante de graduação, através do apoio aos docentes e à melhoria das condições materiais de funcionamento dos cursos.

Esta Série que ora disponibilizamos à nossa comunidade acadêmica, e aos leitores interessados nas questões colocadas nessas obras, reflete a importância dos temas para a formação em cada área do conhecimento, cuja importância foi apontada e referenda por cada Centro Acadêmico da UFPE, aliando relevância à institucionalização das iniciativas docentes.

É, então, com imensa alegria que, juntamente com a Editora da UFPE, disponibilizamos neste momento cinco títulos didáticos que compõem esta Série Livro-Texto: *O Fazer do Trabalho Científico em Ciências Sociais*, do professor Jorge Expedito de Gusmão Lopes, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas; *Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa*, de autoria da professora Livia Suassuna, do Centro de Educação; *Mulheres no Movimento Revolucionário Chinês (1840-1949)*, da professora Chistine Rufino Paulette Dabat, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas; *Métodos Numéricos*, de José Dias dos Santos e Zanoni Carvalho, professores do Centro de Informática e *Conformação Plástica: Fundamentos Metalúrgicos e mecânicos*, de Ricardo

Artur Sanguinetti Ferreira, professor do Centro de Tecnologia e Geociências.

Outros títulos surgirão, com vistas à ampliação do acervo didático para o estudante de graduação e à criação de oportunidades de publicação para o professor de nossa Universidade, em mais uma ação de fortalecimento e melhoria da formação acadêmica da UFPE.

Lícia de Souza Leão Maia  
Pró-reitora para Assuntos Acadêmicos

## APRESENTAÇÃO

---

*Ensaio de pedagogia da Língua Portuguesa*, de autoria da Professora Doutora Livia Suassuna, caracteriza-se como uma coletânea de palestras e comunicações da autora, já publicadas em locais variados como anais de congresso e periódicos especializados. Apresenta textos significativos para a formação acadêmica dos alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, visto que resgata conceitos-chave para o ensino de Língua Portuguesa, tais como concepções de linguagem; texto; discurso; variação lingüística; fatores de textualidade; oralidade e escrita. Organiza-se em três temáticas gerais: “Panorama do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil”; “Ensino da Expressão Escrita”; Pesquisa Lingüística e Ensino”.

Fundamentando-se em pressupostos teóricos da teoria da enunciação; da análise da conversação; da lingüística de texto; da pragmática; do sociointeracionismo, a autora, através de reflexões respaldadas, sobretudo, em obras que já poderíamos considerar “clássicas” - embora publicadas na década de 80 -, possibilita ao estudante o acesso a teorias e pesquisas que construíram, polemizaram e puseram em circulação muitas mudanças atuais no ensino de Língua Portuguesa.

Os artigos permitem ao estudante incluir, em sua formação acadêmica, importantes aspectos da pedagogia da Língua Portuguesa. Além disso, poderá levá-lo a compreender que referências teóricas anteriores ampliam, se misturam, limitam e, às vezes, contradizem referências mais recentes. As condições sociais, históricas e epistemológicas que deram origem, por exemplo, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) antecederam em muito os próprios PCN. Do mesmo modo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tal como hoje se configura, é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações ao longo de anos.

A construção do conhecimento é, portanto, um processo cujo caminho leva sempre a outros caminhos, a novos olhares. Os

textos aqui reunidos possibilitam ao aluno a construção de um olhar “sólido” sobre a *pedagogia da Língua Portuguesa*.

Kátia Maria Barreto da Silva Leite  
Professora de Língua Portuguesa do  
Colégio de Aplicação da UFPE

## PREFÁCIO

---

Este livro, que ora chega ao grande público, compõe-se de vários artigos que publiquei ao longo de duas décadas, aproximadamente. Esse período é exatamente aquele em que debates, discussões e proposições em torno do ensino de língua portuguesa se multiplicaram, a partir, sobretudo, da consolidação da concepção de linguagem como interação.

O que está posto em cada estudo - em maior ou menor grau - ainda hoje se constitui em objeto de discussões que venho travando com meus alunos de Prática de Ensino de Português 1 e 2, disciplinas que ministro no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mas não só com eles; o diálogo também vem sendo travado com professores de diferentes redes de ensino e com outros alunos de graduação e pós-graduação de Letras e cursos correlatos, e de outras instituições que não a UFPE.

Os textos aqui publicados se originaram, basicamente, de duas situações - ou se trata de temas que, por iniciativa própria, levei a debate em congressos, ou foram resultado de palestras e mesas-redondas que fui convidada, por diferentes entidades, a apresentar em diversas ocasiões.

Três razões principais me levaram a republicar, em forma de livro, os referidos artigos e estudos:

- muitas das questões que neles levanto permanecem sendo temas de debates; isso não significa, obviamente, que as questões “continuam as mesmas”, mas que elas voltam à cena, muitas vezes até na forma de registro de um momento histórico do debate, ou repensadas, ou trazendo respostas para as perguntas que havíamos colocado;

- os destinatários dos textos têm dificuldades concretas de ter acesso a eles; o que termina acontecendo é que os interessados fazem fotocópias daqueles exemplares únicos de

anais de congressos e de periódicos, que nós, os autores, guardamos conosco; no caso de alunos de graduação, especialmente, tê-los reunidos em um livro me parece uma boa idéia (a propósito, relembro os meus tempos de doutorado, quando o professor Sírio Possenti, da UNICAMP, dizia que devíamos terminar nossos cursos com a bibliografia “em pé” e não “deitada”);

- o livro, uma vez contendo artigos que foram escritos no intervalo de duas décadas, permitiria ao leitor, além de conhecer o conteúdo que em cada um deles se apresenta, traçar um panorama histórico do debate sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Muitos são os assuntos abordados e, no momento de agrupar os textos, optei por fazê-lo conforme as grandes temáticas em que se encaixam. Assim, o livro está organizado em três grandes partes, que se intitulam:

- PANORAMA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL;
- ENSINO DA EXPRESSÃO ESCRITA E DA LEITURA;
- PESQUISA LINGÜÍSTICA E ENSINO.

Na parte 1, inseri os estudos que tratam do ensino da língua portuguesa em geral, considerando algumas de suas questões fundantes - o que está consolidado no imaginário de alunos e professores de língua materna em torno do que seja “aula de português”; os principais problemas do ensino de português e algumas opções metodológicas frente a eles; qual o objeto, qual o objetivo e como ensinar português depois da chamada “virada lingüística”.

A segunda parte contém textos que tratam do ensino da escrita e da leitura. Com relação ao primeiro tema, discutimos três ordens de questões: (a) a relação entre diversidade lingüística e textual e ensino de português; (b) as implicações pedagógicas do conceito de texto para o ensino e a avaliação da produção textual; (c) a necessidade de se levar em conta aspectos extralingüísticos na avaliação da escrita do aluno, tais como as dimensões ética e afetiva do ensinar e do aprender, e a

necessidade de fazer da escrita e sua avaliação um processo dialógico. No que tange à leitura, nesse segundo bloco de artigos, discutimos a relação entre leitura e cultura, e o lugar de leitura literária/paradidática no ensino da língua portuguesa.

Por fim, na terceira parte, nossa intenção foi evidenciar algumas contribuições das diversas teorias lingüísticas para o ensino de português. Aí figuram os artigos que tratam: da análise da conversação e suas implicações para o ensino da expressão escrita; do processo de discussão, seleção e uso do livro didático de língua portuguesa; da importância do enfoque textual-pragmático-discursivo para o ensino do vocabulário e de certos fenômenos da significação; e, para fechar a seqüência, tentei demonstrar quão útil pode ser o conceito de interação - tal como definido e explorado por Mikhail Bakhtin - para a prática da avaliação da aprendizagem em linguagem.

A toda essa gama de textos acrescentamos, ao final de cada um deles, outros títulos de trabalhos que versam sobre o mesmo tema e que são mais atuais ou trazem outras perspectivas de abordagem, numa indicação de que o debate em torno do ensino de língua portuguesa continua fértil e apaixonante.

Gostaria, em último lugar, de registrar meus agradecimentos a todas as pessoas que vêm travando comigo esse diálogo - alunos, ex-alunos, colegas de dentro e de fora da UFPE, público de congressos e encontros da área, outros autores de outros estudos - bem como à Pró-reitoria para Assuntos Acadêmicos da UFPE (PROACAD), na pessoa da Pró-reitora, profa. Lícia de Souza Leão Maia, pela oportunidade de ter participado do Programa Livro-texto, em resposta ao edital número 01/2005, o que levou à concretização desta publicação.

Recife, 20 de março de 2006

A autora.

# PARTE 1

PANORAMA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

---

## AULA E PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO IMAGINÁRIO DOS ALUNOS<sup>1</sup>

### Pequenos tormentos da vida

(Mário Quintana)

De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o azul convida os meninos, as nuvens desenrolam-se, lentas, como quem vai inventando preguiçosamente uma história sem fim... Sem fim é a aula: e nada acontece, nada... Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Margarida, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse pela outra!

### ▪ 1. INTRODUÇÃO

Quando professora de ensino fundamental e médio, tive oportunidade de discutir e registrar com os alunos suas *representações* em torno da aula e do professor de português. Neste artigo, pretendo: a) de um lado, apresentar alguns *resultados* dessa experiência; b) de outro, levantar *questionamentos* em torno do ensino de língua materna, suscitados a partir do que os próprios alunos disseram/escreveram.

---

<sup>1</sup> Palestra apresentada no Encontro Interdisciplinar promovido pelo Departamento Regional de Educação do Recife Sul (DERE-SUL), da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, em julho de 1991. Texto publicado originalmente em *Educação e cultura*. Revista do SINPRO-PE, ano 01, nº 0, Recife, out.-dez./1996, pp. 27-31.

## ▪ 2. SOBRE AULA DE PORTUGUÊS

Com alunos de 8ª série, fiz um trabalho de leitura, interpretação e discussão do texto “Gramatiquês”, do jornalista Sérgio Jockymann, em que o autor faz uma crítica ao ensino tradicional de língua portuguesa. Após diversas atividades de compreensão do texto, estilística, vocabulário e outras, propus um debate, cujo tema central era: “Ensino de português em julgamento”.

Para a realização do debate, as duas turmas com as quais eu estava trabalhando na ocasião deveriam seguir os passos descritos abaixo:

- A classe divide-se em dois grupos.
- Um grupo defenderá o *Gramatiquês* e outro, o *Português*.
- Cada grupo tenta levantar, pelo menos, cinco argumentos de defesa.
- Os argumentos serão apresentados alternadamente, após a discussão, e escritos no quadro-de-giz pelo relator designado para isso.
- A classe avalia os argumentos e decide quem vence o debate.

Inicialmente, vale destacar que nenhum aluno quis ficar no grupo que defenderia o gramatiquês. Isso já nos revela que um ensino de caráter normativo, estático, voltado para particularidades desimportantes não tem significado para os alunos. Ao mesmo tempo, nenhum deles negou que se deva estudar português. A solução encontrada para o impasse foi o sorteio. Aqueles que constituíram o grupo do gramatiquês, embora a contragosto, até que conseguiram apontar argumentos interessantes, de modo que a celeuma inicial deu lugar a um debate animado, divertido e muito enriquecedor.

Vejamos, agora, o quadro-síntese da discussão em cada turma, elaborado pelo relator do grande grupo, a partir da apresentação de seus pares:

GRAMATIGUÊS	PORTUGUÊS
1. é mais bonito	1. facilita a comunicação
2. é útil em ocasiões solenes	2. ensino popular e avançado
3. é mais correto; segue as regras	3. solta a imaginação e a criatividade
4. está nos programas oficiais de ensino	4. prende mais a atenção dos alunos
5. facilita a leitura de livros antigos	5. incentiva a leitura

(8ª A)

GRAMATIGUÊS	PORTUGUÊS
1. é a língua oficial	1. melhor de se escrever e de se expressar
2. é mais formal que a língua do povo	2. ausência de empolgação
3. deve-se preservar a tradição de uma língua	3. é mais simples; o povo não tem acesso à língua formal
4. o português culto deve ser a língua de todos	4. renova-se de acordo com as mudanças gerais
5. é uma língua difícil, porém bonita	5. proporciona desinibição

(8ª B)

Os quadros acima permitem-nos lançar algumas questões. Vemos que, no caso da 8ª série A, os argumentos em defesa do gramatiguês estão ligados:

- ao valor estético dos usos (“é mais bonito”);
- ao nível de formalidade da situação de uso (“é útil em ocasiões solenes”);

- à correção como um valor, um modelo de bom uso da língua (“é mais correto”);
- à oficialização do uso através da escola (“está nos programas oficiais de ensino”);
- finalmente, a uma tradição cultural (na medida em que permite a leitura de “livros antigos”).<sup>2</sup>

É possível fazermos um paralelo entre esses argumentos e o que disseram certos teóricos ao tratar da dimensão social e histórica da linguagem. Por exemplo, Gnerre (1985) aponta quatro fatores de *transformação* de certos usos lingüísticos em *formas padrão*:

- conversão para a modalidade escrita da língua;
- tratamento gramatical;
- dicionarização dos termos;
- relação com a tradição cultural e a identidade nacional.

Na mesma linha, Possenti (1997), citando Fischman, aponta quatro *atitudes* básicas em torno das variedades prestigiadas da língua que são decisivas para a sua *valorização*:

- padronização: que diz respeito à codificação e legitimação dos usos considerados corretos dentro de uma comunidade lingüística; a variedade assim aceita passa a ser institucionalmente promovida (por meio de sistemas educacionais e de comunicação de massa, por exemplo);

- autonomia: que tem a ver com a unidade e independência da língua e da nação; nesse aspecto, são instrumentos importantes as gramáticas (fixando regras) e os dicionários (ampliando o léxico);

- historicidade: que seria resultante de uma atitude de reconstrução do passado da língua, com vistas à determinação de sua origem;

---

<sup>2</sup> Certamente, os argumentos dos alunos não foram construídos ao acaso, mas devem ser fruto de idéias correntes em torno do “bom português”, disseminadas, entre outras instituições, pela escola (Cf. Garmadi, 1983).

- vitalidade: que resulta da preocupação com a manutenção e a difusão da língua.

Voltando aos resultados do debate, vemos que a 8ª série B apresentou argumentos parecidos com os da 8ª série A (língua “oficial”, “difícil, porém bonita”... etc.), mas, além disso, apontou, no item 4, uma possível vantagem para a padronização lingüística (a língua, uma vez padronizada, seria de todos), o que, aliás, parece pertinente, se considerarmos o aspecto da identidade lingüística grupal.

Disso tudo, pode-se concluir que os alunos revelaram sensibilidade e agudeza na avaliação do *funcionamento sócio-histórico da língua*, deixando para nós, professores de português, a responsabilidade de relativizarmos a importância da *modalidade padrão*, bem como de refletirmos sobre a *função* e *necessidade* dessa mesma modalidade no interior da escola.

Quanto ao português, tanto uma quanto outra turma apontaram vantagens relativas ao *desempenho* individual e social do sujeito, tais como: facilitar a comunicação, soltar a imaginação e a criatividade, proporcionar desinibição. Verifique-se que, de fato, essas competências são apontadas pelos professores em seus planos de curso e pelos autores de livros didáticos. Entretanto, o que se observa, de fato, é uma desconexão entre os propósitos, de um lado, e os conteúdos e procedimentos, de outro.

Outros aspectos importantes levantados pelos alunos na defesa do português foram a motivação (“prende mais a atenção dos alunos”), o incentivo à leitura, a transformação de acordo com a dinâmica social. Com relação a esse último aspecto, podemos dizer que a representação dos alunos aponta para a incorporação, pela escola, das *múltiplas linguagens* que povoam a vida social em geral, proposta didática presente em Fonseca e Fonseca (1977):

“... as variedades mergulham as suas raízes em coordenadas de natureza sócio-cultural, regional e pessoal. Reflectem necessariamente representações ideológicas, dimensões subjectivas não apenas conscientes, agregações e adesões

de tipo afectivo, valorativo, intelectual, social. Nestas circunstâncias, não deve a escola sufocar ou bloquear a língua veiculada pelos alunos, antes deve favorecer a integração de todas as variedades, sabendo abrir-se à pluralidade dos discursos, que referirá às suas naturais situações.” (p. 91).

### ▪ 3. SOBRE PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Após o debate, encaminhei uma atividade de produção de texto escrito, a partir do tema: “Se eu fosse professor de português...”. As representações dos alunos expressas nessas redações diziam respeito a vários aspectos do ensino da linguagem. Primeiramente, destacamos um texto em que o autor expressou sua idéia em torno do que é ser professor, demonstrando conhecer a desvalorização da profissão em nosso país:<sup>3</sup>

Professor de Português; Livia que me desculpe mas eu não queria ter esta profissão nunca, pois se ser professor nesse Brasil já é difícil, imagine professor de Português que tem que encinar uma língua chata e complicada. (Pedro, 8ª A)

O mesmo aluno, em outro trecho, faz uma crítica à “*oficialização*” do ensino, atribuindo a isso a responsabilidade pelo privilégio do “gramatiquês”:

Mas nossa língua é chata e complicada por causa do tal Ensino Oficial. Por ele os professores de português se tornam professores de gramatiquês. E como é chato esse gramatiquês...

---

<sup>3</sup> As amostras dos textos dos alunos foram retiradas de Suassuna (1989) e estão transcritas tal como produzidas.

A *negação da profissão de professor* também está expressa no texto de Michelle, quando diz:

Em primeiro lugar, eu nunca seria professora de português. Eu não gosto desta matéria.

É de se destacar, ainda, a crítica que os alunos fizeram:

- à compartimentação dos conteúdos:

Faria (...) trabalhos sobre assuntos da TV. Assuntos importantes no aspecto social; político e econômico. Debates sobre os fatos que estão acontecendo no Brasil e no mundo! (...) Se eu desse aula de Português na época da constituinte eu faria algum trabalho e debateria o assunto com os alunos. Apesar de ser um assunto para OSPB e História; acho muito importante falar sobre isto nas aulas de Português; também. (Carmela, 8ª A)

• à falta de *funcionalidade* e *aplicabilidade* de certos conceitos da língua:

Eu incluía nas minhas aulas o português do Brasil, e não o português de Portugal, cheio de complicações e palavras difíceis, mesmo porque se os alunos aprendessem, eles não iam falar o gramatiquês no cotidiano. (Bráulio, 8ª A)

E como é chato esse gramatiquês, pois essa história de TU e VÓS não presta pra nada. (Pedro, 8ª A)

... eu tentaria ensinar aos meus alunos a se comunicar, o que não acontece se usamos o gramatiquês. (Pedro, 8ª A)

... Eu substituía aquele português antigo e obsoleto, por uma linguagem mais simples e compreensível, o português do Brasil, que todos os brasileiros falam no dia-a-dia. E o principal sentido do ensino de

português é a comunicação, para que o aluno fale sua própria língua. E o gramatiquês não é nossa língua, é uma língua obsoleta, difícil. E depois que nós aprendemos essa língua, nós não a falamos normalmente. Falamos o nosso português, uma linguagem moderna, totalmente diversa da que aprendemos na escola. (Bráulio, 8ª A)

- e à *repetição e monotonia* das aulas e conteúdos:

Em Ciências, Física, etc. em cada aula tem uma coisa nova, em português é tudo monótono, sem graça e sem coisas novas. (Michelle, 8ª B)

Tentaria fazer com que a aula não fosse cansativa, nem para mim e nem para os alunos e seria uma aula de muita conversa. (Flávia, 8ª B)

Frente às *relações intersubjetivas*, foi possível constatar, também, no discurso dos alunos, representações sobre a *atitude* do professor:

Se eu fosse um professor de português eu ensinaria aos meus alunos uma língua bem desenrolada, numa aula bem liberal, em que ouvesse conversa, debate fichas etc. E não aquela aula toda certinha cheia de besteiras que hoje não se fala mais... (Roosevelt, 8ª B)

Tentaria fazer com que a aula não fosse cansativa, nem para mim nem para os alunos e seria uma aula de muita conversa... (Flávia, 8ª B)

Se eu fosse professora de português eu daria uma aula bem descontraída onde todos pudessem dar seu paupite. A aula iria ser com um clima bem alegre (...) porque sala de aula com clima de enterro é horrível. (Isabela, 8ª B)

Se por acaso eu fosse professora de português eu faria uma aula muito animada e divertida. Faria muita redação, linguagem oral e principalmente brincadeiras. Não daria exercícios, nem aula. Eu seria uma professora bem liberal, contaria histórias, piadas, contos e muitas

outras coisas desse tipo. Na minha aula eu também daria teatro, aula de música, ginástica, etc. (Michelle, 8<sup>a</sup> B)

Nesse último trecho, duas coisas nos chamaram a atenção:

a) o fato de Michelle ter dito que não daria aula, uma vez aceitando ser professora;<sup>4</sup> b) a sua proposta de realizar, na aula de português, atividades de teatro, música e ginástica.<sup>5</sup>

Vejamos outros aspectos, estes agora relativos às *condições de produção* de redação e leitura na escola. Observe-se que os alunos, em princípio, não são contra ler e escrever, mas contra o *controle* que o professor exerce sobre essas práticas:

Eu também iria trabalhar muito com livros interessantes; porque eu não gosto muito de ler porque sempre os livros que as escolas podem são chatos, sacais... (Gabriela, 8<sup>a</sup> B)

Usaria os livros e letras de música para interessar os alunos na matéria e estimular a leitura e percepção das “expressões” na música usadas no dia à dia. Usaria fichas com temas interessantes e bem-humorados ao invés de livros chatos, que se desviam dos temas das lições... (Roberto, 8<sup>a</sup> A)

Se eu fosse professor de português, eu faria aulas de leitura e redações livres. (Carmela, 8<sup>a</sup> A)

Eu mandava os meus alunos fazerem várias redações para casa (com temas livres)... (Patrícia, 8<sup>a</sup> B)

Houve, ainda, manifestações em torno:

- do *caráter autoritário da avaliação*:

---

<sup>4</sup> Isso nos faz pensar no seguinte: o que, efetivamente, leva os alunos a caracterizar uma aula? Seria a rotina burocrática?

<sup>5</sup> O segundo aspecto denuncia a monotonia das aulas de linguagem.

Nas provas, não seria tão rigoroso no ponto de gramática e as provas teriam uma redação no fim para desenvolver a escrita e a parte de raciocínio. (Alex, 8ª A)

As minhas provas seriam fáceis, com muitas folhas e um texto... (Patrícia, 8ª B)

- e da *hierarquização* dos conteúdos e atividades (e aqui a aluna vê claramente a língua como uma totalidade orgânica):

Se eu fosse um professor de português, eu optaria por aulas mais simples e comunicativas. Daria valor a todos os itens da língua portuguesa igualmente... (Patrícia, 8ª A)

#### ▪ 4. CONCLUSÃO

Penin (1989) apresenta-nos uma nova possibilidade de abordagem e entendimento da escola: a análise de suas *ações, relações e processos* cotidianos. No capítulo 1, à página 13, pode-se ler:

“... é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação.”.

Mais adiante, citando Lefebvre, Penin afirma, a respeito da relação entre representação e obra:

“Lefebvre discute o conceito *representação* junto com o conceito *obra* por dois motivos. Primeiro, porque a obra esclarece as representações, pois as atravessa, utiliza-as e supera-as. Segundo, porque a representação esclarece a obra, de forma não suficiente, mas necessária, já

que faz remeter à prática, à produção e à criação.” (p. 28).

Foi dentro da idéia de que a representação, embora insuficiente, ajuda a interpretar e esclarecer a prática que procurei escrever este trabalho. Meu propósito era não tanto fazer críticas ao ensino tradicional de português, mas, de fato, provocar reflexões a partir de como os alunos representam a escola, e, dentro dela, a aula e o professor. Suas opiniões e idéias, se tomadas como válidas em alguma medida, são inquietantes, sobretudo porque levam a uma redefinição, em termos do ensino de língua:

- dos conteúdos e programas;
- das finalidades do tratamento didático da linguagem;
- das competências específicas do professor de português;
- das metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação;
- da atitude do professor frente à língua e aos alunos.<sup>6</sup>

Acreditamos que as representações aqui expostas - enquanto expressão da cotidianidade da escola e da aula de língua - se não puderem contribuir para a transformação de nossas práticas, podem, ao menos, deixar-nos a pensar sobre elas.

## ▪ BIBLIOGRAFIA

FONSECA, F. e FONSECA, J. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.

GARMADI, J. *Introdução à sociolingüística*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

---

<sup>6</sup> Com relação a esse último aspecto, Matencio (1994) aponta para a necessidade de que, como educadores, “olhemos nosso objeto de estudo (e de trabalho) de uma perspectiva crítica, que inclua, além das questões didáticas e específicas da disciplina, as variáveis sociais e culturais como fundamentais para qualquer análise do processo de ensino e aprendizagem.” (pág. 109).

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ILARI, R. O que significa ensinar língua materna? Em: *Anais do XIII Seminário do GEL*. UNESP - ILCSE, Araraquara, 1986, pp. 207-226.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras / Autores Associados, 1994.

PENIN, S. T. *Cotidiano e escola*. São Paulo: Cortez, 1989.

POSSENTI, S. Gramática e política. Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, pp. 47-56.

\_\_\_\_\_. e ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? Em: KIRST, M. H. e CLEMENTE, E. (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. 2.ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992, pp. 7-15.

SUASSUNA, L. *Enxergando através do calidoscópio - contribuições à política de ensino de língua portuguesa no 1º grau*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, São Paulo, 1989.

▪ **OUTROS TÍTULOS SOBRE O TEMA “IMAGENS / REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM TORNO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA”**

ALMEIDA, M. J. Ensinar português? Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, pp. 10-16.

GERALDI, J. W. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. Em: *Revista de Educação da AEC*, ano 25, nº 101, out.-dez./1996, pp. 71-81.

SOARES, M. B. Que professores de português queremos formar? Em: *Movimento*, nº 3, maio, 2001, pp. 149-155.

## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS<sup>7</sup>

“Ensinar uma língua é ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e a reconhecer e avaliar *numa pluralidade de discursos*, percorridos por uma multiplicidade de funções que em cada um se cumulam especificamente, *uma pluralidade de actos*, nos quais cada homem se define, se assume e assume o mundo, e se integra na práxis social.”  
(Fonseca e Fonseca)

### ▪ 1. PRINCIPAIS PROBLEMAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Apesar de já fazer pelo menos quatro décadas que a lingüística foi introduzida nos cursos de formação de magistério - e, com ela, um novo tratamento metodológico da linguagem -, é possível afirmarmos que o ensino da língua materna permaneceu praticamente inalterado.

Neste item, tentaremos fazer uma caracterização da prática de ensino do português, nas diferentes instâncias em que ele se concretiza, com o objetivo de levantar alguns de seus problemas e, assim, comprovar a idéia lançada no parágrafo acima. É claro que, em se tratando de uma generalização, cuja finalidade é essencialmente avaliativa, deixaremos de fora as

---

<sup>7</sup> Palestra apresentada na I Semana de Estudos das Linguagens - UFPE, Centro de Educação, em agosto de 1995. Texto publicado originalmente em *Tópicos educacionais*. Revista do Centro de Educação da UFPE, Vol. 13, nº 1/2, Recife, 1995, pp. 31-39.

experiências pedagógicas alternativas comprovadamente existentes em vários pontos de todo o país.

Em termos da leitura, começaremos por questionar o próprio objeto dessa prática, ou seja: o que se lê na escola? Geralmente, a decisão sobre que leitura indicar para os alunos depende menos de critérios lingüísticos e cognitivos do que de condições concretas como a existência de um livro na escola, ou mesmo a possibilidade de reprodução do texto. Assim, termina-se por ler qualquer coisa, muitas vezes os textos mutilados dos livros didáticos. Ao lado disso, há outras questões importantes, relativas ao objetivo (para que se lê?) e ao método (como se lê?). No primeiro caso, a visão utilitarista é predominante, de modo que o texto ora é motivação para a redação, ora funciona como via de ampliação do vocabulário, ora serve de expressão de valores morais (particularmente quando se trata de literatura). Isso levou Lajolo (1985) a afirmar:

“Muitos dos objetivos que se pretende assegurar através do recurso ao texto, ao longo de livros e aulas, resumem-se à função de modelo e exemplo. Nos piores casos, o texto ilustra a recompensa a comportamentos desejáveis e o castigo aos indesejáveis. Nos casos menos ruins, o texto serve de exemplo de desempenho de linguagem vernácula, de estilos literários, de procedimentos estilísticos.” (p. 54).

Já com relação à metodologia, a mesma autora citada, em outro trabalho, mostrou quão redutora é a abordagem do texto no livro didático. Para exemplificar seu ponto de vista, Lajolo (1997) cita o poema *O vestido de Laura*, de Cecília Meireles, do qual faz uma exaustiva análise, com o objetivo de levantar elementos pertinentes à sua natureza poética mesma. Em seguida, ela reproduz a ilustração e os exercícios relativos a *O vestido de Laura* encontrados num livro didático, mostrando que a ênfase foi dada justamente aos elementos “exteriores” ao texto enquanto obra poética. Assim, as atividades sugeridas

“... não trabalham com as estruturas internas e transformam a leitura numa atividade absolutamente reprodutora e repetitiva, em tudo homóloga às funções que a escola, como instituição social, tende a cumprir.” (p. 50).

A repetição / reprodução também é marca da produção de textos, e, assim como ocorre com a leitura, resulta das condições artificiais em que se escreve na escola: sobre temas previamente determinados, para seguir ou imitar modelos e para um interlocutor específico e único, que é o professor. Este, por sua vez, lê os textos produzidos pelos alunos com a finalidade quase exclusiva de atribuir notas, fazendo do material escrito pretexto para a avaliação da aprendizagem estrita das normas do código lingüístico.

Essa questão foi bem tematizada por Geraldi (1997). Num artigo intitulado *Escrita, uso da escrita e avaliação*, Geraldi afirma, a respeito das condições escolares de produção do texto escrito:

“...na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida.” (p. 128).

O ensino da gramática não constitui exceção, ainda que as ciências da linguagem - especialmente a sociolingüística - tenham contribuído para uma abordagem menos prescritiva dos fenômenos lingüísticos. A gramática pode ser caracterizada pelo seu tom normativo e conceitual. Ademais, os compêndios existentes não dão conta da complexidade e variedade do português; ao contrário, tratam-no como um idioma homogêneo, estático e fechado, o que, em última instância, leva à eleição, como objeto de ensino-aprendizagem, de conteúdos exóticos ou

irrelevantes, comumente distanciados dos usos concretos e/ou orais da língua. Constitui exemplo disso o conceito do verbo como palavra que expressa ação, estado ou fenômeno, inaplicável numa frase do tipo: *A janela dava para o quintal*.

Neves (1991), ao discutir a forma como a gramática é trabalhada na escola, aponta outro problema, que é a separação da prática pedagógica de linguagem em três grandes blocos - redação, leitura e interpretação, e gramática. Através da pesquisa que realizou e descreveu na obra, Neves constatou, entre outras coisas:

- “nenhum professor mostrou compreender a gramática como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento” (p. 40);

- “seja com preocupação normativa, seja com preocupação descritiva, as atividades relativas ao ensino da gramática são atividades de exclusiva exercitação da metalíngua” (p. 40);

- “a programação escolar (...) reflete, na sua compartimentação, o desprezo pela atividade essencial de reflexão e operação sobre a linguagem” (p. 41);

- não há espaço para “a reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo de relacionamento das unidades da língua, sobre as relações mútuas entre diferentes enunciados, sobre o *propósito dos textos*, sobre a relação entre os textos e seus produtores e / ou receptores, etc.” (pp. 41-42, grifo nosso).

Dois aspectos específicos do ensino-aprendizagem da gramática são emblemáticos: o vocabulário e a ortografia. No primeiro caso, é interessante notar como o trabalho pedagógico é centrado na palavra, em particular no estudo do sinônimo e do antônimo. O problema não é tanto o da recorrência desse conteúdo ao longo das diversas séries do ensino fundamental e médio, mas a idéia de que sinônimos e antônimos são *conceitos em si*. Assim, os livros didáticos trazem os familiares glossários, que terminam por afastar o aluno do dicionário (e, por extensão, das diferentes informações nele contidas); já os exercícios se resumem a substituir palavras por outras equivalentes ou

opostas, contrariando o princípio discursivo segundo o qual cada palavra é única em cada singular momento de interlocução. Prova disso é que temos situações sociais específicas, com seus aspectos culturais correspondentes, para empregar expressões como *morrer*, *falecer* ou *bater as botas* (não usaríamos a terceira para nos referirmos a pessoas próximas e queridas, por exemplo).<sup>8</sup>

No caso da ortografia, o destaque fica para o peso que lhe é conferido na escola. Exercícios enfadonhos e repetitivos e treinos inúteis e descontextualizados constituem uma rotina, na qual não se tematiza a dimensão histórica e social da escrita. Nesse sentido, preencher lacunas com letras, em palavras fora de contexto - e, portanto desvinculadas do seu significado e uso - torna-se uma prática improdutiva e artificial.

Por outro lado, os problemas relativos ao domínio da ortografia são os mais evidenciados na avaliação da produção escrita, quando, na verdade, esta deveria se centrar em aspectos mais globais do funcionamento do texto. Assim é que os professores, no momento da leitura dos textos dos alunos, detectam mais imediatamente uma troca de letras do que mesmo uma contradição entre idéias ou conceitos.

No que tange à oralidade, vemos que ela praticamente não tem lugar nesse modelo de ensino, talvez até por se acreditar que os alunos já sabem falar. Seja por essa ou outra razão, o fato é que o ensino de linguagem é livresco e as práticas orais são modeladas a partir da escrita (como no caso do jogral, da recitação, da leitura em voz alta... etc.). Rocco (1989), discutindo essa questão, diz:

“Vemo-nos diante de uma supervalorização da escrita, sobre cujas realizações são ainda pautadas muitas das diretrizes pedagógicas, sobretudo aquelas referentes ao ensino de língua materna.” (p. 26).

---

<sup>8</sup> A respeito de alternativas ao ensino do vocabulário, cf. Ilari (1985).

Mais adiante, a autora, depois de comentar que a prática de ensino de língua materna precisa ser redirecionada, sobretudo por meio de uma pedagogia do oral e do escrito (ainda por se fazer), afirma:

“Não se pode mais admitir hoje um trabalho sistemático com o verbal na escola que não contemple fundamentalmente os dois tipos de realização (...); os professores necessitam estudar e conhecer mais e melhor os seccionamentos e as intersecções existentes entre oral e escrito (...) considerando continuamente os níveis de interrelação que presidem a construção de textos orais e escritos nos mais diversos registros.” (p. 31).

Reconhecemos que a prática escolar de linguagem não se esgota nas esferas aqui tratadas (leitura, produção de textos, gramática e oralidade). Contudo, como ficou dito no início, essa categorização teve uma finalidade diagnóstica e, a partir dela, traçaremos, no próximo item, algumas alternativas metodológicas.

## ▪ 2. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Os problemas do ensino-aprendizagem de português apontados anteriormente parecem derivar da visão da linguagem enquanto um código linear e homogêneo. Então, a leitura fica sendo a decifração desse código; a escrita, um exercício de uso desse mesmo código; e a gramática, o estudo de regras e conceitos de um modelo de língua. A ênfase do processo pedagógico recai sobre a capacidade de manipulação do sistema lingüístico, mais do que sobre a expressão simbólica propriamente dita.

Propor alternativas a esse quadro significa, logo de saída, conceber a linguagem como forma de interação entre as pessoas; trata-se de inverter a situação descrita acima e colocar o estudo formal da linguagem a serviço do dizer, considerando que, acima

de tudo, a aula de português deve ser um momento de produção simbólica e constituição de subjetividades.

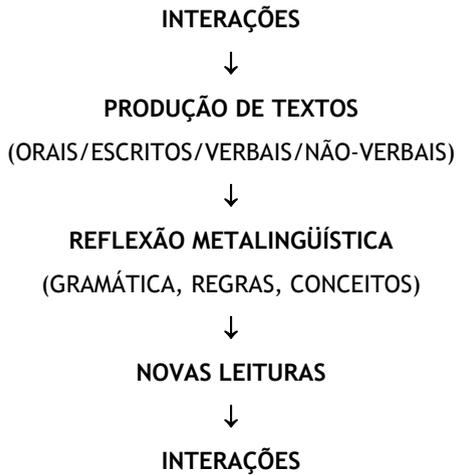
Num movimento contínuo, interdisciplinar por natureza, o professor de português, junto com os alunos, concretiza as mais diversas interações, as quais geram textos, também os mais diversos (verbais, não-verbais, orais, escritos...). Nesse processo de produção textual, serão manifestadas significações, competências, visões de mundo e, é claro, dúvidas em torno das regras, convenções e especificidades da linguagem. É aí que entra a reflexão metalingüística, através da qual se toma a língua como objeto de estudo. É aí que entram as regularidades e leis, as terminologias e conceitos. Só assim a sistematização didática dos fatos de linguagem faz sentido, pois o aluno estudará/aprenderá a partir do que viu e experimentou, da dúvida que surgiu no momento do uso (em contexto, portanto). Essa proposta está em Silva e outros (1986):

“O nosso trabalho enquanto professores de língua é estarmos atentos e sensíveis às produções dos alunos, àquilo que elas nos mostram e nos escondem do seu conhecimento e da sua capacidade lingüística, aos aspectos que as distanciam ou diferenciam da convenção, ao que nelas subverte a própria norma, para, nos momentos dedicados à análise dos fatos da língua, podermos ir além da mera nomeação e classificação desses fatos: selecionando-os, agora não mais pelo programa escolar, mas de acordo com o seu aparecimento nas produções da classe; evidenciando-os um a um para os alunos, nos seus textos, na sua produção; confrontando-os para que os alunos possam compará-los, conhecer a forma, a variedade que desconheciam, inclusive aquela que se aproxima mais da convenção, do padrão; analisando-os, enfim.” (p. 69).

Ao professor cabe, ainda, dentro dessa dinâmica, propiciar aos alunos com quem interage oportunidades de

leituras cada vez mais elaboradas e diversificadas, no sentido de reorganizar/ampliar as representações que os sujeitos já construíram em torno do real.

Esquemáticamente, podemos assim representar o procedimento:



Por fim, salientamos que tal proposta de trabalho deve estar pautada no princípio da variação lingüística, isto é, o ensino de português, resguardada a especificidade do verbal, será tanto mais rico e produtivo quanto mais contemple a diversidade de discursos que povoam a vida social.

#### ▪ BIBLIOGRAFIA

FONSECA, F. e FONSECA, J. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, pp. 127-131.

ILARI, R. Aspectos do ensino do vocabulário. Em: ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985, pp. 33-49.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Em: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5.ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, pp. 51-62.

\_\_\_\_\_. Poesia - uma frágil vítima da escola. Em: \_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3.ed., São Paulo: Ática, 1997, pp. 41-51.

NEVES, M. H. *Gramática na escola*. 2.ed., São Paulo: Contexto, 1991.

ROCCO, M. T. Oral e escrito - secções e intersecções. Em: *Leitura: teoria e prática*, ano 08, nº 14, dez./1989, pp. 25-31.

SILVA, L. L. e outros. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.

**▪ OUTROS TÍTULOS SOBRE O TEMA “PROBLEMAS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA”**

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

BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

\_\_\_\_\_. *Língua portuguesa: teoria e método*. São Paulo: Educ, 2000.

\_\_\_\_\_. *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Educ, 2002.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHIAPPINI, L. (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, vols. 1 a 11.

GERALDI, J. W. Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa. Em: \_\_\_\_\_.

- Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996, pp. 65-77.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de português. Em: \_\_\_\_\_ (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, pp. 59-79.
- \_\_\_\_\_. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- MURRIE, Z. F. (org.). *O ensino de português do primeiro grau à universidade*. 3. ed., São Paulo: Contexto, 1994.
- REVISTA *Nova escola*. O aprendizado que vem da vida do próprio aluno. Ano IX, nº 78, set./1994, pp. 10-20. Reportagem de Carlos Mendes Rosa.
- ROCCO, M. T. F. Leitura e escrita na escola: algumas propostas. *Em Aberto*, ano 16, nº 69, jan.-mar./1996.
- ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SOARES, M. B. Novas perspectivas do ensino da língua portuguesa no 1º grau. Em: CONHOLATO, M. C. e CUNHA, M. C. A. (coord.). *A didática e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1991, pp. 115-126.
- SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa - uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.
- VALENTE, A. C. (org.). *Aulas de português - perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Língua, lingüística e literatura - uma integração para o ensino*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

## DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA: A QUESTÃO DO MÉTODO, DO OBJETO E DO OBJETIVO<sup>9</sup>

“A aula de português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação.”  
(Fonseca e Fonseca)

### ▪ 1. INTRODUÇÃO

Se se deseja dar à prática da linguagem no contexto escolar um novo significado, deve-se, de início, inserir a questão no âmbito da *pragmática*. Isso significa a ruptura com modelos teóricos clássicos da lingüística imanente, os quais não levavam em conta dados do processo histórico de produção da linguagem, entre eles os *sujeitos* e suas *relações*. Um dos grandes saldos da pragmática parece ter sido exatamente o alargamento do objeto a ser explicado - a linguagem -, ainda que tal procedimento implicasse explicações e conceitos provisórios. É nessa perspectiva que se pretende colocar a presente discussão.

### ▪ 2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Ao longo do desenvolvimento dos estudos lingüísticos, foram-se configurando inúmeras concepções de linguagem, de acordo com o que cada modelo teórico propunha. Essas concepções, situadas em momentos históricos específicos,

---

<sup>9</sup> Palestra apresentada na mesa-redonda “Perspectivas metodológicas para o ensino de língua portuguesa” - no II Seminário Piauiense Sobre o Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau, promovido pelo Departamento de Letras da UFPI - CCHL, Teresina, PI, em maio de 1996. Texto publicado originalmente nos anais do referido seminário, 1999, pp. 61-68.

caracterizaram-se por refletir visões bastante diferenciadas da ciência, e do fenômeno lingüístico. Assim é que tivemos modelos *behavioristas* (Bloomfield), *cognitivistas* (Chomsky), *estruturalistas* (Saussure), *comunicacionais* (Jakobson) e muitos outros.

Algumas dessas diferentes concepções de linguagem influenciaram mais nitidamente os processos de ensino, sobretudo a filosófica e a comunicacional. Pode-se ver, em livros didáticos e propostas curriculares atuais, conceitos e definições de base filosófica - do tipo “substantivo é a palavra que nomeia os seres.” -, bem como noções típicas da teoria da informação, tais como “signo”, “emissor”, “código”, “ruído” etc.<sup>10</sup>

No entanto, falta aos materiais, planos e processos de ensino de língua portuguesa, em geral, uma concepção mais *globalizante* de linguagem, que leve em conta seu caráter coletivo e cotidiano, seus elementos ideológicos, suas contradições, seus sujeitos produtores. E mais: falta uma concepção de linguagem que norteie, de modo coerente, os procedimentos metodológicos traçados. Por exemplo, alguns autores nos remetem, na discussão prévia dos manuais didáticos, a noções como variação lingüística ou uso cotidiano da linguagem, sem, todavia, superar o traço normativo de seus compêndios, ou mesmo citar um enunciado qualquer que seja contemporâneo. Assim, vemos crônicas de autores brasileiros consagrados, nas quais se começa ordinariamente uma frase com pronome oblíquo átono, em, em seguida, o assunto a ser estudado é “colocação pronominal”; nessa ocasião, o gramático nos impõe a regra que diz: “Não se começa frase com pronome oblíquo átono.”!...<sup>11</sup>

Proporemos aqui, então, que se adote uma visão ampliada da linguagem: não mais o “código”, para cujo domínio tenhamos que saber regras fixas; não mais o “veículo” do pensamento verbal ordenado; não mais um “sistema” acabado, que paira sobre nossas cabeças. E sim a linguagem como *prática simbólica*

---

<sup>10</sup> A esse respeito, ver Geraldí (1997a) e Matencio (1994, especialmente o capítulo 5).

<sup>11</sup> Para uma análise crítica mais detalhada do livro didático de português, consultem-se Suassuna (1989 e 1994) e Ruiz e outros (1986).

*sócio-histórica, forma de ação entre sujeitos, condição mesma da constituição desses sujeitos.*

### ▪ 3. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO CONCEITO DE INTERAÇÃO

Tomar a linguagem como algo mais que um simples código ou instrumento do pensamento, e reconhecer que a informação é apenas *uma* de suas múltiplas funções sociais significa, portanto, vê-la como um processo complexo, carregado de contradições, assim como complexa e carregada de contradições é a estrutura social.

Quando propomos que a linguagem seja vista como interação, queremos salientar duas de suas inúmeras marcas:

- o fato de que ela não existe fora do *coletivo*;
- o fato de que a produção da linguagem, ao mesmo tempo, *constitui o sujeito* e lhe permite agir sobre o outro e sobre o mundo, criando com ambos *laços* e *compromissos*.

Na verdade, construir um *discurso* é dizer algo a alguém numa certa situação e isso termina por definir o próprio modo de dizer. Em outras palavras, quando um sujeito diz algo a outro num contexto histórico determinado, o faz de um certo jeito, porque tem certas intenções; esse dizer, ao mesmo tempo em que constitui o sujeito que disse, constitui o seu interlocutor; constitui, ainda, a significação, por ser resultado da visão de mundo do locutor, tudo isso numa cadeia ininterrupta de *produção de sentido*.

Como afirma Geraldi (1997a),

“Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.” (p. 44).

A pergunta que se coloca agora é: qual a relação de tudo isso com a escola e com o ensino da linguagem? Primeiramente,

podemos dizer que uma nova concepção de linguagem implica uma mudança no *objetivo* da ação pedagógica. À luz da noção de *interação*, formulamos, então, a seguinte meta para o ensino de português: *ampliar as formas de interação por meio da linguagem*. Ou seja, a principal razão para o trabalho com a linguagem na escola deveria ser a busca de *novas possibilidades de expressão e compreensão do sentido*, partindo-se dos *usos* que cada falante faz de sua própria língua, bem como do *conhecimento* que já acumulou sobre ela.

Uma segunda mudança se daria na seleção dos *conteúdos* a serem trabalhados - trata-se de definir o que se ensinaria nas aulas de português. Se entendemos que o modo de dizer resulta do que se quer dizer a um certo interlocutor numa certa situação, o conteúdo nasceria exatamente do próprio *processo de interlocução*. Passemos a um exemplo, para o nosso ponto de vista ficar mais claro.

Tradicionalmente, ensina-se na 5ª série a diferença entre frase e não-frase. A partir daí, procede-se à classificação dos tipos de frase: declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa. Num programa de educação de jovens e adultos do município de Cabo de Santo Agostinho (PE), a professora propôs a alunos recém-alfabetizados, os quais haviam estudado os tipos de frase, que fizessem uma coleta, junto a vizinhos, amigos, familiares etc., de diferentes enunciados, para se fazer, em sala de aula, a sua classificação. Uma das alunas trouxe a frase “Você não vai à aula hoje.”, e tanto ela como a maioria dos colegas consideraram que essa era do tipo imperativa, quando qualquer gramático (caso mostrasse esse polêmico exemplo em seu manual) classificá-la-ia como declarativa. A questão aqui colocada é a seguinte: com a citada frase, o que, de fato, o locutor quis? Certamente ordenar e não declarar.

Assim, novos elementos passam a constituir o conteúdo da aula de português. No caso aqui descrito, para se compreender o evento lingüístico em toda a sua complexidade, seria preciso tematizar, necessariamente: as condições de produção do enunciado, a intenção comunicativa, o papel social dos interlocutores, os efeitos de sentido perseguidos e conseguidos... etc.

De acordo com Fonseca e Fonseca (1977),

“*Analisar a comunicação* comporta actividades de elucidação, de reflexão sobre os instrumentos actualizados nos discursos projetados na comunidade, mas em especial nos discursos criados nas referidas actividades de prática da comunicação, sobre os mecanismos, as operações e as condições da execução. Trata-se, pois, aqui de analisar os diversos tipos de discurso, a sua organização interna, a multifuncionalidade e a isofuncionalidade dos instrumentos, a flexibilidade da linguagem, o entrosamento dos códigos verbal e não verbais, o funcionamento dos sistemas de enunciação, da língua e do discurso.” (pp. 83-84).

É pela compreensão do processo de interação lingüística e seus elementos que se define e se aprende o conteúdo gramatical. Trata-se, portanto, de tomar a *produção da linguagem* como *objeto de reflexão*. Para tanto, são necessários conceitos específicos, alguns dos quais constituem a chamada *nomenclatura gramatical*. O problema, ao que parece, não reside em dar ou não nomes aos fenômenos estudados, mas, rigorosamente, em tomar a decisão de estudar o fenômeno se isso se mostra relevante na interação pedagógica. Isso porque estamos acostumados a memorizar regras e conceitos, sem compreender por que essas regras e esses conceitos são parte do conhecimento construído e acumulado acerca da linguagem. Além do mais, numa perspectiva interacional, tanto a gramática normativa tradicional com a própria nomenclatura gramatical são insuficientes para a descrição e o estudo dos fenômenos lingüísticos. Discutindo essa questão, Ilari (1986) diz:

“... o mal da gramática tradicional (...) não está na própria gramática, mas no fato de que depois que a escola a adotou se esqueceu de que ela era apenas uma representação da realidade lingüística

entre as inúmeras representações possíveis, e passou a confundi-la com a própria realidade.” (p. 224).

E acrescenta:

“... a própria gramática tradicional pode ser um instrumento legítimo de vivência da língua se for tomada não como um ponto de parada no qual a reflexão sobre linguagem se torna lugar comum, mas como ponto de partida no qual a reflexão sobre a língua começa.” (p. 224).

#### ▪ 4. A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Uma vez que estamos propondo um alargamento do objeto “linguagem” - o que significa ensinar/aprender não um modelo idealizado de língua, mas a língua tal como se apresenta concretamente -, impõe-se a consideração dos infinitos *usos lingüísticos*, bem como dos fatores que determinam esses usos. Desse modo, qualquer processo pedagógico que envolva a língua deverá estar calcado nas teorias sobre a *variação lingüística*, incorporando-as, inclusive, aos materiais de ensino.

A idéia do enfoque didático sobre os usos lingüísticos está presente em Fonseca e Fonseca (1977), quando afirmam:

“A correta captação da dimensão pragmática da linguagem, dimensão complexa e de amplitude extensa, só é possível se perspectivarmos o fenómeno lingüístico em termos de *uso* e tentarmos levantar o modo como é utilizada a linguagem, isto é, se estudarmos a língua em relação com as situações em que é actualizada, se nos centrarmos nos processos que dizem respeito à conversão da *langue* em discurso.” (p. 94).

A isso deve-se somar a abordagem das condições sócio-históricas da variação, por meio das quais se pode, inclusive compreender a atribuição de prestígio social a uma certa modalidade lingüística. De outra parte, temos ainda, dentro do panorama da variação, as diferenças e relações entre o oral e o escrito, que também deveriam se constituir em objeto de estudo, e, finalmente, as múltiplas funções sociais da linguagem.<sup>12</sup>

Fonseca e Fonseca (1977) tratam de modo abrangente a variabilidade da língua e suas conseqüências para o ensino. Caracterizam o fenômeno, aludem à sua presença na fase de aquisição da linguagem pela criança e, criticando o fato de só se estudar a modalidade padrão, propõem a abertura da escola à *pluralidade* de discursos existentes no seio da vida social, no sentido de *alargar* e *diversificar* a experiência lingüística dos alunos.

Nessa perspectiva, imagine-se a riqueza que seria o estudo das diferenças regionais de linguagem, particularmente num país como o nosso, tão diversificado culturalmente... Ou a apreciação das diferenças lingüísticas decorrentes da origem social do sujeito falante... Ou, ainda, a classificação dos diferentes tipos de texto, conforme, por exemplo, o referente... São inúmeras as possibilidades de abordagem pedagógica da linguagem. Além do mais, caberia também uma reflexão sobre que dados do processo histórico levam uma forma lingüística a se impor sobre outra, já que não se tem uma amostra intrinsecamente correta ou errada.<sup>13</sup>

## ▪ 5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Quando vivemos um processo de ensino-aprendizagem de língua, precisamos, em dado momento, construir uma

---

<sup>12</sup> Em termos das funções, o que tem acontecido, historicamente, na escola, é a redução do ensino a um “falar sobre” a língua (função metalingüística), associado à idéia de que o idioma serve como instrumento da informação (função informativa). Talvez por esse motivo, sejam desprezados textos legais e publicitários, mensagens de grafiteiros, panfletos de campanhas educativas, contas de água, luz e telefone, entre outros tipos de discurso, como objeto de investigação lingüística, empobrecendo a didática da linguagem.

<sup>13</sup> O tema da variação e suas implicações pedagógicas está melhor detalhado em Soares (1986) e Suassuna (1995).

*metodologia* que possibilite a consecução das metas do *projeto pedagógico* em jogo. É nessa hora que nos perguntamos: que procedimentos devem ser adotados ou seguidos para chegarmos aonde pretendemos? Nesse sentido, o tipo de questão que elaboramos para a interpretação de um texto, a seqüência que imprimimos aos conteúdos, a dinâmica utilizada numa sala de aula são parte do *como* fazemos para ensinar e alguém aprender, ou seja, são a metodologia propriamente dita.

Ocorre, porém, que há uma crença generalizada de que o método é uma receita mágica, imutável, que “dá ou não dá certo”, e, assim, vamos reduzindo a complexidade do trabalho pedagógico a um simples conjunto de resultados (quase sempre numéricos), garantidos ou apontados pelo método. Tal é o procedimento característico da pedagogia tecnicista, em que, havendo falhas, muda-se a técnica, até se chegar ao que é considerado o melhor resultado.

Se não desejamos ser tão reducionistas, alguns aspectos do processo didático devem ser postos antes da construção da metodologia, particularmente no que diz respeito aos objetivos. Em outras palavras, devemo-nos questionar sobre a *razão* pela qual ensinamos português (o “*para quê*” fazemos). Ao lado disso, impõe-se a reflexão em torno do *objeto* de estudo. Tanto um aspecto - objeto -, como outro - objetivo - já mereceram, no âmbito deste artigo, as devidas considerações. O que vamos tentar discutir agora são algumas possibilidades metodológicas a partir da concepção de linguagem como interação.

Concordamos com Geraldini (1997b) quando ele afirma que uma proposta metodológica implica a articulação de nossas concepções (de mundo, de educação, de objeto de investigação) com as atividades de sala de aula. Se é assim, o deslocamento pedagógico do código lingüístico (em sentido estrito) para os usos e o funcionamento da linguagem (em sentido amplo) obriga-nos a: eleger um novo objeto de estudo; definir objetivos mais abrangentes e produtivos; elaborar e trazer, para o espaço da escola, materiais diversificados, que permitam a compreensão da linguagem enquanto prática social e histórica; avaliar a produção lingüística processualmente, em função do contexto onde ocorre;

estabelecer relações intersubjetivas diversificadas, significativas e humanizadoras.

Tendo-se em mente a *relação concepções x métodos*, procure-se estabelecer a diferença entre pedir aos alunos que memorizem, para devolver na prova, uma lista de coletivos e femininos, de um lado, e, de outro, analisar em sala de aula as estratégias discursivas de uma propaganda de jornal. Ou fazer análise sintático-morfológica da frase “O menino levou uma queda.” (que ninguém sabe quem produziu), em comparação com a reconstrução coletiva dos textos produzidos pelos próprios alunos, num processo em que os conteúdos lingüísticos e pragmáticos se definem historicamente.

A manutenção da atual política de ensino de língua materna significará a manutenção de uma situação de acesso desigual aos processos e recursos simbólicos e culturais, de frustração, de fragilidade política por parte dos sujeitos da linguagem. Romper com essa lógica, optando por produzir linguagem, refletindo sobre ela e seu processo de produção em lugar de continuar memorizando conceitos relativos a um idioma estático e descontextualizado é uma decisão que cabe a todos os professores de português que tenham em mente um ensino mais significativo e menos marcado pelo insucesso.

## ▪ 6. CONCLUSÃO

Se vemos a escola como espaço privilegiado de *produção e socialização do conhecimento*, temos que admitir que uma de suas funções essenciais é exatamente o ensino da leitura e da escrita. Mas não postulamos aqui o domínio mecânico dessas habilidades, e sim a conquista, pelo aluno, de novas formas de conhecimento. Não há, pois, como excluir dos elementos do processo de ensino-aprendizagem, considerações em torno do que significam o ler e o escrever, de como se inserem essas ações no seio da vida social, de quais os traços ideológicos presentes em ambos. E, finalmente, há que se ter clareza de que *sujeito* a escola se propõe a formar - é o caso de pensarmos sobre a importância que a leitura e a escrita possam ter para a vida das pessoas.

Evidentemente, desejamos ultrapassar a visão utilitarista da questão, acreditando que o sujeito que lê e escreve não é aquele apto a “progredir” socialmente, mas aquele que *interpreta* o contexto sócio-histórico, *expressa-se* e adquire cada vez mais condições para operar as *transformações* sociais; um sujeito que se constitui *cidadão* na medida mesma em que pratica a *linguagem*.

#### ▪ BIBLIOGRAFIA

CLEMENTE, E. e KIRST, M. H. (orgs.). *Lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

FONSECA, F. I. e FONSECA, J. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.

GENOUVRIER, É. e PEYTARD, J. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1974.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. Em: \_\_\_\_\_. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997a, pp. 39-46.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. Em: \_\_\_\_\_. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b, pp. 127-131.

ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. O que significa “ensinar” língua materna? Em: *Anais do XIII Seminário do GEL - UNESP/ILCSE, Araraquara*, 1986, pp. 207-226.

LUFT, C. P. *Língua e liberdade - por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. 2.ed., Porto Alegre: L & PM, 1985.

MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado das Letras / Autores Associados, 1994.

- REGO, L. L. B. A escrita de estórias por crianças - as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. Em: *Revista D.E.L.T.A.*, nº 2, São Paulo, ago./1986a, vol. 2, pp.165-180.
- \_\_\_\_\_. O desenvolvimento da língua escrita pela criança: uma perspectiva sócio-funcional. UFPE, Mestrado em Psicologia Cognitiva, Recife, *mimeo*, 1986b.
- REVISTA NOVA ESCOLA. O aprendizado que vem da vida do próprio aluno. Ano IX, nº 78, set./1994, pp. 10-20. Reportagem de Carlos Mendes Rosa.
- RUIZ, E. e outros. O livro didático de língua portuguesa: didatização e destruição da atividade lingüística. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*, nº 7, 1986, pp. 81-88.
- SILVA, L. L. M. *A escolarização do leitor - a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- \_\_\_\_\_. e outros. *O ensino da língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual, 1986.
- SOARES, M. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- SUASSUNA, L. Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa. Em: *Leitura - teoria e prática*. Ano 13, nº 24, dezembro, 1994, pp. 83-90.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de língua portuguesa - uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Enxergando através do calidoscópio - contribuições à política de ensino de língua portuguesa no 1º grau*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, São Paulo, 1989.
- VANOYE, F. *Usos da linguagem - problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 4.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1983.

▪ **OUTROS TÍTULOS SOBRE O TEMA “ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OBJETO E OBJETIVOS”**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa - 1ª a 4ª série*. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa - 5ª a 8ª série*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio; parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEMTEC/MEC, 1998.

CITELLI, A. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. Em: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, pp. 11-17.

FONSECA, F. I. Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos. Em: FONSECA, F. I. *Gramática e pragmática - estudos de lingüística geral e de lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora, 1994, pp. 117-131.

GERALDI, J. W. O ensino da unidade na diversidade lingüístico-cultural. Em: \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996, pp. 49-64.

\_\_\_\_\_. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. Em: \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996, pp. 27-47.

LOUZADA, M. S. O. O ensino da norma na escola. Em: MURRIE, Z. F. (org.). *O ensino de português do primeiro grau à universidade*. 3 ed., São Paulo: Contexto, 1994, pp. 11-21.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, pp. 32-38.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. Em: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, pp. 53-60.

TRAVAGLIA, L. C. A variação lingüística e o ensino de língua materna. Em: \_\_\_\_\_. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 41-66.

VAL, M. G. C. Interação lingüística como objeto de ensino/aprendizagem da língua portuguesa. *Jornal da alfabetizadora*, n. 32, 1994, pp. 8-13.

# PARTE 2

ENSINO DA EXPRESSÃO ESCRITA E DA LEITURA

---

## VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E PRODUÇÃO DE TEXTO<sup>14</sup>

“À função de fazer o aluno se descobrir como autor, sentir o valor e o prazer de escrever, através da feitura de textos, se alia a reflexão dessa mesma feitura acerca das possibilidades de escrita, das formas de se comunicar. É a finalidade do texto, intenção e desejo do autor que organiza o texto dentro das várias possibilidades de estruturação textual. Lógica e criação buscando-se. É com a prática das diferentes possibilidades estruturais que o aluno vai tendo o conhecimento de sua sistematização. Para que possa optar, escolher a forma mais adequada de inserir a sua palavra.” (Antônio Gil Neto)

### ▪ 1. PROBLEMAS DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Para se discutir a questão da produção de texto na escola em sua relação com a variação lingüística, faz-se necessário analisar as condições concretas em que se ensina / aprende redação. Genericamente, podemos dizer que as atividades de escrita desenvolvidas em sala de aula são fortemente marcadas por uma pedagogia tradicional, baseada na dicotomia certo

---

<sup>14</sup> Palestra apresentada no I Encontro Estadual de Professores de Português, realizado no CECOSNE (Centro de Comunicação Social do Nordeste - Recife, PE), em julho de 1990. Uma versão condensada deste texto foi publicada na Revista *Linha d'água* (Associação de Professores de Língua e Literatura, SP - nº 11, 1997, pp. 27-34). Já o texto integral integra a coletânea *Aulas de português - perspectivas inovadoras*, organizada por André Crim Valente (1999, Ed. Vozes, pp. 193-208).

*versus* errado. Além do mais, a modalidade lingüística através da qual os nossos alunos são “autorizados” a escrever é aquela - supostamente homogênea -descrita nas gramáticas e compêndios didáticos de Português (Britto, 1997).

Escrever na escola reduz-se, quase sempre, a produzir um texto acerca de um tema proposto ou imposto, em que o aluno, teoricamente, poria em prática regras e conceitos gramaticais aprendidos num momento anterior, o que revela uma visão etapista e fragmentada da língua e do ensino. Talvez por isso é que a ortografia assume, em termos de avaliação da produção escrita, uma dimensão muito maior do que a merecida. Chegou-se mesmo ao ponto de tratar gramática e redação como momentos distintos, como duas disciplinas específicas do currículo escolar.

As estratégias para o desenvolvimento de atividades de escrita têm sido, ao longo do tempo, a “motivação” para ler e escrever, a partir de textos geradores, e a “imitação” dos autores e estilos considerados de boa qualidade (Ilari, 1985).

De outra parte, nossos alunos escrevem, via de regra, para um só interlocutor. Ou, ainda, estão sugestionados pela imagem feita desse interlocutor, que é o professor. Assim, colocados para escrever, eles procuram fazê-lo de forma a agradar ao professor, ora dizendo o que este já lhes dissera antes, ora fazendo considerações genéricas acerca das coisas do mundo, através de um estilo escolar. Esse fenômeno talvez constitua a grande contradição da produção de texto na escola. Como decorrência de tal contradição, vêm os problemas de circularidade de raciocínio, contaminação com a linguagem oral e lugar-comum (Lemos, 1983; Silva e outros, 1986; Britto, 1997; Geraldi, 1986).

Quanto ao professor, resta-lhe caçar os erros que, certamente, os alunos cometem, o que reduz a avaliação do texto escrito a uma contagem de deslizes gramaticais, sem a consideração de aspectos também relevantes como o estilo, a criatividade, o poder argumentativo e outros. Aliás, a escola já produziu um discurso para explicar o problema dos erros, atribuindo-os à má aprendizagem da gramática e à pouca leitura por parte dos alunos (Ilari, 1985).

O livro didático, por sua vez, confirma o que já foi posto até aqui, seja ele específico de redação ou não. A partir da visão de que a língua é um código homogêneo e de que ensino e aprendizagem de língua se reduzem ao domínio desse código, o livro didático apresenta propostas de atividades quase sempre repetitivas, que expressam a pedagogia da imitação dos bons autores e dos textos padrão (Ruiz e outros, 1986).

Ainda como problema concernente à produção escrita, podemos citar uma melancólica herança da pedagogia tecnicista - escrever, assim como ler, aprender, falar... etc., é uma questão de método, de técnica. E lá fomos nós, professores e alunos, atrás da “fórmula” que nos conduziu ao bom desempenho lingüístico (eram, ou são, as famosas receitas: “divida sempre a redação em três partes”, “comece o texto com uma abordagem histórica”, “não se esqueça dos termos apropriados para abrir a conclusão” e outras mais). A técnica, então, passou a ser o alvo de todos (e fonte, também, de muitas frustrações), substituindo a preocupação com as finalidades mais essenciais da escrita. É assim que a escola consegue tirar da linguagem algumas de suas peculiaridades, entre elas a dialogicidade, a relação intersubjetiva proporcionada por seu uso, a historicidade.

Também foi a escola - no bojo do fenômeno costumeiramente chamado “fracasso” - que disseminou a idéia genético-determinista de que redação é algo que já se nasce sabendo, não se ensina ninguém a escrever, o bom texto é resultado de dons como a criatividade e a inspiração...<sup>15</sup> Vale salientar que, dessa forma, a escola se desobriga de fazer intervenções mais produtivas no processo ensino-aprendizagem, na busca da melhoria de sua qualidade.

## ▪ 2. O FENÔMENO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Os historiadores da sociolingüística são mais ou menos unânimes em situar as suas bases na escola sociológica francesa (Saussure e, sobretudo, seus seguidores), cujos teóricos se

---

<sup>15</sup> A propósito da ideologia do dom, ver Soares (1986).

preocupavam, àquela época, em explicar a relação entre a linguagem e a vida social e cultural das comunidades. Todavia, a sociolingüística, como ramo autônomo da Lingüística, só veio a se estabelecer muito depois, na altura dos anos sessenta deste século, e se caracterizou por representar uma espécie de reação aos enfoques estruturalista e gerativo-transformacional da linguagem. Isso porque os estudiosos tomaram como objeto de investigação a língua e seu uso em contextos sociais.

Tal perspectiva foi sendo aprofundada e muitos dos conceitos da sociolingüística nascidos daí são de grande validade hoje para a discussão de problemas lingüísticos no âmbito da escola. Eu salientaria, entre tantas, as noções de heterogeneidade das línguas naturais, funções da linguagem, economia das trocas simbólicas, níveis de fala, competência comunicativa, estratificação social e interação. Esta última, aliás, se reveste de uma importância especial na constituição da idéia de que a língua é um modo de vida social, essencialmente dialógico, intersubjetivo.

Com relação ao fenômeno da variação lingüística, é preciso reconhecer que ele está, necessariamente, ligado ao fato de as línguas comportarem várias normas que se interpenetram e entre as quais existe até mesmo uma certa assimetria. Alguns teóricos, inclusive, demonstraram ser a língua um sistema composto por múltiplos subsistemas, estes determinados por vários fatores e pelos vários usos que se pode fazer do sistema. Houve também quem apontasse tendências simultâneas de unificação-conservação e diversificação-transformação dos idiomas, já que eles tanto se conservam, como se alteram ao longo do tempo, numa relação tensa, histórica.

De outra parte, a sociolingüística forneceu subsídios para o entendimento da variação quando lançou o conceito de papéis sociais, pois, assim, foi possível entender certas flutuações do discurso em função do lugar social ocupado pelos sujeitos que o produzem. Essa perspectiva histórica - dominante na análise do discurso - é a que melhor dá conta, no momento, da multiplicidade de sentidos do discurso, dos vários tipos e gêneros de texto, dos condicionantes extralingüísticos (condições de

produção) da variação, da língua como prática social, do prestígio de certas modalidades lingüísticas etc.

Outra grande contribuição teórica da sociolingüística foi a tentativa de levantamento dos diversos fatores da variação. Mais do que a tipologia desses fatores em si, importa atentarmos para o quanto eles, de fato, determinam produções lingüísticas de várias ordens. Vejamos alguns: a) região geográfica; b) tempo; c) classe social; d) estilo ou gênero; e) registro; f) grau de escolaridade; g) função do ato de linguagem; h) contexto da interação; i) intenção dos interlocutores; j) idade; l) sexo; m) padrão cultural; n) profissão; o) veículo do texto; p) referente; q) público.

Pretendendo não me alongar na discussão desses fatores, pois eles não constituem o foco deste artigo, chamo atenção apenas para alguns usos concretos da língua que demonstram seu alto grau de variabilidade. Por exemplo: há diferenças vocabulares entre regiões do nosso país; o discurso literário difere do publicitário ou religioso; a língua se transforma no tempo; textos destinados a um público masculino têm marcas próprias em relação àqueles destinados a um público feminino, e assim por diante. Passemos agora à abordagem de certas contribuições da sociolingüística e da teoria da variação para a pedagogia de língua materna.

### ▪ 3. ENSINO DE REDAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS A PARTIR DA SOCIOLINGÜÍSTICA

Tanto o diagnóstico do processo ensino-aprendizagem de redação, quanto as alternativas metodológicas que porventura surjam como contraponto devem ser traçados à luz de uma concepção de linguagem como forma de interação entre sujeitos históricos. Faz-se necessário, além disso, que a política educacional leve em conta, no que tange à língua materna, o fenômeno da variação lingüística, ou seja, é preciso incorporar, aos processos e materiais pedagógicos, os diversos usos que se pode fazer da língua, com prática social que ela é.

Outros princípios ainda têm que ser considerados. Ensinar e aprender a produzir textos não se reduz a uma questão de

técnica e, dessa forma, compreender por que e para que escrever significa compreender a função da escrita no conjunto das demais ações sociais. Ora, o que está sendo posto neste parágrafo é uma extensão do anterior, na medida em que os atos de escrita se constituem como atos intersubjetivos, debate, até mesmo confronto. Por isso se diz que o aluno deve ser sujeito do seu dizer, deve aprender a jogar o jogo das representações. À escola cabe garantir a historicidade do sistema lingüístico e dar à prática da redação um caráter dialógico, fazendo dela um processo com finalidades específicas, que resulte da interpretação / explicação do mundo.

Quanto ao problema da variação lingüística, é preciso considerar os diversos usos da língua, bem como a relatividade desses usos em relação a situações concretas de interação. Nesse sentido, os agentes pedagógicos deverão de rever o privilégio que a escola sempre conferiu à função informativa ou referencial da linguagem atentando para tantas outras que ela preenche, para os seus vários modos de funcionamento. Na verdade, trata-se de ultrapassar a visão da língua como um código, elemento do processo comunicativo (para cuja aprendizagem bastaria o domínio de um conjunto de regras), compreendendo sua natureza complexa e contraditória, suas relações com as noções de registro e variação, seus aspectos sociofuncionais (Gnerre e outros, 1985). Tal postura estaria pautada no princípio da ampliação das formas de interação por meio da linguagem. Em outras palavras, o processo pedagógico deve criar condições / situações que levem os sujeitos a se apropriar do maior número possível de sistemas de referência, por meio das quais possam agir sobre/com os outros, sobre o mundo (Rego, 1986 a e b).

Nesse contexto é que podemos situar o papel da língua padrão: ela se constitui como uma instância a mais de aprendizagem, uma outra possibilidade de compreensão/expressão, ao lado de tantas que a escola sempre deixou fora de seus muros.

Resumidamente, as metas a serem perseguidas frente à realidade da variação lingüística, em termos pedagógicos, seriam:

- superar a visão da língua como um sistema homogêneo, e da gramática como descrição e julgamento definitivos sobre ela;
- entender a dimensão social e cotidiana da prática lingüística;
- compreender as condições sócio-históricas de constituição das variedades;
- expor-se aos mais diferentes tipos de manifestação lingüística;
- apreciar criticamente os diversos usos da linguagem e seus efeitos;
- viver experiências que ampliem a competência na manipulação das variedades;
- fazer opções e seleções diante do conjunto do sistema lingüístico, em função dos contextos de interação;
- expressar-se através dos mais diferentes registros.

#### ▪ 4. ESTUDO DE CASO - DIFERENTES PRODUÇÕES ESCRITAS DE UM MESMO SUJEITO

Vejamos agora algumas produções escritas resultantes de atividades desenvolvidas no ensino superior, a fim de que possamos entender melhor algumas implicações da variação lingüística para a pedagogia da redação.

O sujeito cujo material escrito será aqui analisado era aluno, na ocasião, da licenciatura noturna em Física (ciclo básico), da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recém-ingresso no curso, nunca trabalhara antes e tinha sido aluno, durante nove anos seguidos, de uma escola pública estadual; frequentou escola privada apenas nos dois últimos anos do ensino médio.

Ministrei a esse sujeito, em semestres consecutivos, aulas de Português I e II. O primeiro curso consta, essencialmente, de atividades de leitura, discussão e interpretação de textos - os

mais variados e dos mais diferentes autores possíveis -, e de produção de material escrito - que pode ser, inclusive, um desenho. Já em Português II, o objetivo é levar o aluno a tomar consciência dos mecanismos de leitura e produção de textos utilizados na disciplina anterior, sendo, portanto, um curso mais teórico, em que se emprega uma terminologia específica. Esse é também um momento de aprofundamento do conhecimento sobre o texto acadêmico, com vistas à elaboração da monografia de conclusão do curso, que os alunos devem apresentar e defender frente a uma banca examinadora.

O que é interessante, com relação aos textos que o sujeito caracterizado produziu, é que, quase sempre, ele fugia das propostas que eu sugeria a ele e aos colegas, demonstrando que, quanto menos traçamos as coordenadas das atividades de escrita, melhor. Acredito, inclusive, que, dessa forma, atingiremos mais satisfatoriamente as metas apontadas no item 3 acima.

Eis alguns dos textos produzidos pelo sujeito na disciplina Português I:<sup>16</sup>

#### **EXEMPLO 1**

**Tema:** Desigualdade na distribuição social da riqueza; condições de vida do trabalhador rural

**Texto gerador:** “O açúcar” (Ferreira Gullar)

**Proposta de trabalho:**

a) - Imagine o dia-a-dia de um trabalhador da cana, desde a hora em que acorda até o anoitecer. Faça um texto descrevendo o cotidiano desse trabalhador, expondo também sua opinião sobre o assunto.

b) - Redija uma notícia (fictícia ou não) sobre um movimento de trabalhadores rurais.

**Produção do aluno:**

O dia em que não fui à escola

Hoje não vou à escola. É que meu pai é cortador de cana, e enquanto não passar a safra, não piso os pés na sala de aula. A

---

<sup>16</sup> Os textos estão transcritos tal como foram apresentados.

professora reclama, depois que eu volto, mas professora é assim mesmo: ela não é filha de cortador de cana, veio da cidade, essas coisas. Meu pai, esse sim, vai me esquentar o lombo se ao menos pensar em não lhe ajudar.

Na hora do café, já sei: pão torrado com café. Pão torrado é bom (porque disfarça que é pão dormido) mas todo dia não tem cristão que agüente. Mas um dia vou ser dono de engenho, ter leite, coalhada, queijo, cuscuz, tanta coisa pra me empanturrar, só no café da manhã. Falando em dono de engenho, não sei por que o filho de seu Chico Pereira teve de ir pra cidade pra voltar “engenheiro”, se quando o pai morresse ele ia ser mesmo o dono do engenho.

Eu, não, que não perco tempo, quando crescer vou ser técnico de televisão, para ganhar dinheiro e depois não pagar a ninguém pra entrar na minha sala, mexer na televisão e fazer minha mulher sorrir. Já pensou se ele sai dizendo pra todo mundo o que fez? Mando tocaiá-lo.

Danado é ter que usar duas camisas (de mangas compridas) nesse calorão; o chapéu protege do sol mas não protege da palha da cana. E pior é que nós vamos ter de terminar a tarefa hoje, se não acumula pra amanhã. Trabalho duro prum homem só, por isso tem de ira a família toda junta. E no fim do dia tem que ter cortado quatro toneladas, no peso de seu Chico. Mas quando nós voltarmos tem angu com leite que Lia preparou. É que ela é dos “mais pequenos” e fica tomando conta dos caçulas.

Só não posso é deixar papai saber que “tô” com dente mole porque ele vai arrancar, e não vai deixar eu brincar de noite. Mas quando eu crescer, for rico, vou exigir que o doutor arranque meu dente sem doer (o meu, não o dele, né?).

Mas papai diz que seu Chico tem cama macia, que só se compra com muito dinheiro. Eu não, que pra dormir gosto mesmo é da minha rede e nem por isso vou deixar de ser rico. Rede bonita custa caro. Ainda mais que quando crescer não vou ter essa canseira de um dia de trabalho...

## EXEMPLO 2

**Tema:** O mesmo do exemplo 1.

**Texto gerador:** “Moça tomando café” (Cassiano Ricardo)

**Proposta de trabalho:** Após a leitura do texto e uma reflexão sobre o

processo de produção/distribuição da riqueza, escreva um texto expondo sua posição diante da questão.

**Produção do aluno:**

### A Drummond

Ana amava João que dormia cansado.  
João plantava café pensando em Maria.  
Maria sonhava com José  
Que trabalhava na ferrovia e a essa hora  
a embora carregando café. Bem cedo,  
José, suado, trabalhava, enquanto  
Sua amada dormia. Mas não tinha tempo  
De dormir, ele, José, de dia  
Porque era quando Maria podia vir  
Aos seus braços (enquanto João plantava café).  
Quando o trem saía à noite,  
Pedro, que de dia era estivador,  
Dormia na casa de José. E no outro dia  
Era o mesmo café que Pedro tirava do trem  
E punha no navio. No mesmo navio que levava  
Luís - que era marinheiro - para terras francesas.  
Luís, nessas terras de além-mar,  
vivia a lembrar de Inês que, casada com Pedro,  
Era apaixonada por Cassiano, marido de Ana.  
Cassiano - latifundiário do Paraná -  
Matou João (que participava do Sindicato);  
José virou prefeito (e esqueceu Maria);  
Pedro foi parar no presídio (depois dum assalto);  
Inês enlouqueceu e Luís nunca mais voltou.

### EXEMPLO 3

**Tema:** A bomba atômica

**Texto gerador:** “A bomba atômica” (Vinícius de Moraes)

**Proposta de trabalho:**<sup>17</sup>

Escreva uma dissertação sobre a bomba atômica, a partir do ponto de vista de Vinícius de Moraes.

Esquema:

- 1º parágrafo: bomba atômica - histórico e conseqüências
- 2º parágrafo: diferentes posições diante da bomba:

a) bomba atômica é símbolo de paz

b) bomba atômica é símbolo de guerra e destruição

- 3º parágrafo: opinião pessoal, a partir do confronto das visões + justificativa

**Produção do aluno:**

#### A bomba atômica

Seis milhões de judeus. Quase trinta milhões de índios. Vinte milhões de russos. Com estes números escrevemos a História da Humanidade.

“Se queres a paz, prepara-te para a guerra.” Esta é a recomendação de Sun Tzu, milhares de anos antes de Cristo. E sobre esta máxima, construímos nossa civilização. O homem é, na verdade, esposo da paz e amante da guerra, e esta última o apaixonou muito mais.

A bomba atômica. Eis o instrumento de destruição mais poderoso já utilizado num conflito. Pergunte-se àqueles que - não sei se por sorte ou por azar - sobreviveram ao bombardeio de Hiroshima e Nagasaki, o que representa a bomba? Acredito que só assim poderíamos conceber uma imagem mais verdadeira do que é este chamado “instrumento de paz”.

---

<sup>17</sup> Proposta baseada em SOARES, Magda. *Novo português através de textos*. São Paulo, Abril, 1981.

Não me parece questão de sensibilidade, mas de solidariedade, encarar a bomba como retrato da vileza da guerra. Solidariedade dos que, sem ser diretamente atingidos pelo poder da bomba, tentam irmanar-se com os que tiveram chagas abertas em seus corpos, nos corpos de seus familiares e de todo o seu povo. Solidariedade a esses e repúdio à atitude dos que, cumprida sua “bela” missão, apressam-se a apontar a bomba como determinadora da paz.

Isto porque, insensíveis e frios, os senhores da guerra não compreenderiam jamais a alma do poeta que, sem esquecer as “rosas cálidas”, ou as “crianças mudas, telepáticas”, chama a bomba atômica de “arcanjo insigne da paz”. A dimensão do artista não é a mesma daqueles que cultuam a bomba como símbolo de poder.

Dos exemplos acima, pode-se concluir que a decisão do sujeito de não seguir à risca as propostas apresentadas não comprometeu a qualidade de seus textos. Ao contrário, resultou na elaboração de discursos variados, criativos, reveladores de opções feitas a partir das muitas possibilidades oferecidas pelo sistema lingüístico. Prova disso é o uso, apesar de não sugerido ou previsto:

- da primeira pessoa do singular ou de um estilo mais impessoal, independentemente de se tratar de uma dissertação;
- de diferentes níveis de linguagem (tenso x distenso; padrão x não-padrão);
- do verso livre;
- do discurso adequado às diferentes posições sociais do sujeito representado;
- de um número maior de parágrafos em relação àquele convencionado para a dissertação;
- de diferentes tipos de texto (como poema e diário), quando, em princípio, haveria de ser construída uma dissertação.

Por outro lado, quando já cursava Português II, o mesmo sujeito foi capaz de escrever textos mais formais, seguindo convenções estabelecidas. É o caso ilustrado abaixo, quando,

diante do assunto “Analfabetismo”, o aluno planejou e desenvolveu um parágrafo, da forma como segue:

**Assunto:** Analfabetismo<sup>18</sup>

**Delimitação do assunto:** Analfabetismo - a quem interessa?

**Objetivo do texto:** Apontar os interesses econômicos por trás dos índices de analfabetismo.

**Desenvolvimento:** A melhor ilusão que a escola, como instituição, nos dá é a idéia segundo a qual todos aqueles que nela ingressam estão fadados ao sucesso. A formação de uma escória, de uma grande massa de analfabetos ou semi-analfabetos, é uma exigência da sociedade capitalista. Isto porque, para cada engenheiro de uma grande empreiteira, esta necessita de dezenas de peões, de cossacos que não foram à escola para aprender a preparar argamassa.

Numa outra ocasião, propus ao sujeito que escrevesse um parágrafo a partir de um esquema prévio, tendo ele seguido estritamente as instruções, mostrando que também era capaz de produzir textos sob determinadas condições. Abaixo, a proposta de trabalho e o produto final apresentado pelo aluno:

**Assunto:** Desemprego.

**Delimitação do assunto:** O problema do desemprego nos centros urbanos.

**Objetivo do texto:** Indicar as causas do desemprego nos centros urbanos.

**Plano de desenvolvimento:**

1ª parte - êxodo rural

2ª parte - falta de habilitação profissional

3ª parte - automatização do trabalho<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> A técnica apresentada nesta etapa do curso de Português II é a mesma sugerida por SOARES, M. e CAMPOS, E. N. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1978.

<sup>19</sup> Sugerido por SOARES, M. e CAMPOS, E. Op. cit.

### **Produção do aluno:**

Em busca de melhores condições de vida, o camponês, sem terras e açoitado pelo latifúndio, parte para a cidade grande. Com a cara e a coragem, a arte de lavrador e só ela. Desconhecendo as regras de sobrevivência na “selva de pedra”, engrossa a fileira dos desempregados, pois, nas firmas em que procurou emprego, não necessitam de ninguém mais para servir café ou limpar o chão, mas apenas de profissionais que, por freqüentarem escolas que só existem na capital, aprenderam a dominar o funcionamento de um computador.

Finalmente, eu citaria mais um exemplo, em que o aluno-sujeito, após um estudo da narração e seus subtipos (inclusive linguagem jornalística), narrou o mesmo fato de duas formas, isto é, representou uma visão subjetiva e uma objetiva do fenômeno abordado:

### **TEXTO 1**

Ele acordou, como de costume, tarde do dia. Sem trabalho e sem perspectivas, entregava-se ao ócio. Tinha-se tornado um resto de homem: sem casa, sem condições de manter a família, morando de favor na casa de parentes.

Mas sua mulher, esta não, que loira de olhos azuis não se submeteria à pobreza. Mantinha um caso com um ex-deputado, e esse caso, por sua vez, mantinha a casa.

Naquele domingo saiu, sem muita conversa, sem muito explicar, para ir à praia. Foi, com certeza, de ônibus. O ônibus lotado, com a “galera” agitando, não o perturbou. Andava letárgico, introspectivo, calado.

Chegando a Boa Viagem, encontrou um mar longe dos banhistas, maré vazante. Talvez tenha andado pela areia, quem sabe paquerando um pouco; era para esquecer a mulher que, ingrata, tinha arruinado sua vida.

Viu uma menina correndo, lembrou-lhe a filha. Pensou até que Carlinha poderia estar ali com a mãe. Mas, apressada, a mãe da menina (que não era Carla), segurou-a pelo braço e levou-a para longe. E foi como se lhe tivessem roubado a filha.

Com a maré baixa, foi até as pedras, sentou-se e começou a pensar: não era mais um pai de família, respeitável, senhor da sua casa, cumpridor dos seus deveres. Vivia, como nos tempos de solteiro, na casa do pai. Mas seu pai também não o queria. Esquecido do tempo, ficou ali, enquanto o mar avançava.

Até hoje, não consegui me convencer de que ele tenha ficado ali por displicência. Acredito que, naquele dia, decidiu descansar de tanta pressão, tanto sofrimento. Tenho certeza de que ainda pensou na mulher antes de se atirar à água. O fato de não saber nadar e de não ter recorrido a ajuda me leva a crer que seu gesto foi premeditado.

Subiu e desceu muitas vezes. Na sua agonia, deve ter tido tempo de se arrepender, pois, por maior que fosse seu sofrimento, amava demais sua filha para deixá-la órfã.

Apenas às dez da noite é que a família recebeu a notícia. Ele tinha saído pela manhã e deve ter-se afogado por volta das três da tarde, mas ninguém deu por sua falta. Suas ausências eram costumeiras. A enfermeira o conhecia, e foi prudente em avisar aos da casa dos avós de Alberto, já que a mãe, muito atacada dos nervos, não suportaria receber a notícia de supetão.

Seu enterro foi decente. Muitos dos seus companheiros foram, e alguém teve a feliz idéia de colocar uma ala de crianças à frente do cortejo. Era o seu desejo, estou certo, embora não tenha notícia de que o manifestou em vida. É que esse meu primo, nascido num doze de outubro, transformava-se completamente quando podia pintar a cara, botar aquela peruca de meia careca e sair, de palhaço, distribuindo alegria com a garotada.

## TEXTO 2

Morreu afogado, por volta das três horas da tarde de ontem, na praia de Boa Viagem, Alberto Laranjeira Coelho - o palhaço Pitombinha. A autópsia desmentiu a versão veiculada anteriormente pela imprensa, segundo a qual o artista teria sido vítima de enfarto fulminante. Seu enterro foi acompanhado por muitos conhecidos seus, mas nenhum dos seus ex-companheiros da TV Jornal.

## ▪ 5. CONCLUSÃO

A consecução dos objetivos educacionais citados no item 3 deverá estar pautada na concepção de linguagem como prática sócio-histórica e dialógica, constitutiva do sujeito. Assim, muito mais do que tarefa escolar, a produção de texto representa um espaço de expressão singular e deve funcionar como tal.

Nesse sentido, lanço, como princípios metodológicos:

- os textos geradores das discussões devem contemplar temas de interesse dos alunos, favorecendo o processo de compreensão/explicação da realidade;

- é recomendável que trabalhem com tipos e gêneros textuais e autores variados (por exemplo: crônica, fábula, entrevista, ensaio, trecho de romance, poema... etc.);

- a variação também deve se fazer presente nas propostas de trabalho, as quais, de preferência, teriam poucas “amarrações” (como número de linhas ou pessoa gramatical);

- eventualmente, seria possível também desenvolver, com os alunos, atividades de escrita mais controladas, consideradas as condições de produção de certos textos (como o relatório de estágio);

- à avaliação dos aspectos normativos ou gramaticais dos textos, haverá de se somar uma outra, de natureza textual, pragmática, interacional;<sup>20</sup>

- os diferentes modos de escrever se relacionam, bilateralmente, com os modos de ler, de forma que certas estratégias ou atividades vividas na produção do texto são determinantes para a constituição de um leitor maduro.

Além dessas sugestões mais gerais, eu retomaria o eixo deste artigo - a variação lingüística -, para lembrar que muito teríamos a ganhar se incorporássemos à nossa prática didática alguns pressupostos da Sociolingüística. Ao invés das redações modelares de sempre, nosso aluno deveria ser capaz de elaborar textos variados e criativos, que indiquem o aprendizado de um

---

<sup>20</sup> Discutindo o problema da avaliação da redação escolar, Ilari (1985) diz: “... o principal critério de avaliação não pode mais ser o da maior ou menor correção gramatical, mas sim o de um maior domínio da variedade de usos da língua.” (pág. 66).

sistema lingüístico mais amplo (resultado de um novo objeto de ensino, do qual a variedade padrão é um aspecto), ou que resultem da múltipla representação dos sujeitos históricos e dos espaços sociais.

#### ▪ BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, I. Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal. Em: *Leitura: teoria e prática*, ano 6, nº 10, dez./1987, pp. 25-27.

BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Nacional, 1976.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos - um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997, pp. 117-126.

CAMACHO, R. Variação lingüística e norma pedagógica. Em: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. Vol. IV, Variação lingüística e ensino da língua portuguesa. São Paulo, 1978, pp.08-31.

CASTILHO, A. Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna. Em: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. Vol. IV, Variação lingüística e ensino da língua materna. São Paulo, 1978, pp. 32-43.

ELIA, S. *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Padrão / Eduff, 1987.

ELIAS, M. A leitura e a redação como atividades cooperativas. Em: *Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura*. UEL, Londrina, 1984, pp. 205-214.

FONSECA, F. I. e FONSECA, J. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1974.

- FRANCHI, E. *A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- GARMADI, J. *Introdução à sociolingüística*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.
- GERALDI, J. W. Prática de produção de textos na escola. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, nº 07, 1986, pp. 23-39.
- GIL NETO, A. *A produção de textos na escola*. 4.ed., São Paulo: Loyola, 1996.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GNERRE, M. B. e outros. Leitura e escrita na vida e na escola. Em: *Leitura: teoria e prática*. ano 4, nº 06, dez./1985, pp. 15-26.
- ILARI, R. Uma nota sobre redação escolar. Em: ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985, pp. 51-66.
- LEMLE, M. (org.). Sociolingüística e ensino do vernáculo. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, nº 78/79, jul.-dez./1984.
- LEMOS, C. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. Em: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*. Vol. III, São Paulo, 1983, pp. 44-58.
- ORLANDI, E. e GUIMARÃES, E. Texto, leitura e redação. Em: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Texto, leitura e redação*, Vol. III, São Paulo 1985.
- OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. Em: ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola - as alternativas do professor*. 5.ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, pp. 147-164.

PÉCORA, A.A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis da fala*. 4.ed., São Paulo: Nacional, 1982.

REGO, L. L. B. A escrita de estórias por crianças - as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. Em: *Revista D.E.L.T.A.*, nº 2, São Paulo, ago./1986a, vol. 2, pp.165-180.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da língua escrita pela criança: uma perspectiva sócio-funcional. UFPE, Mestrado em Psicologia Cognitiva, Recife, mimeo, 1986b.

ROCCO, M. T. *Crise na linguagem - a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

RUIZ, E. M. e outros. O livro didático de língua portuguesa - didatização e destruição da atividade lingüística. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*. UNICAMP, IEL, DLA, nº 07, 1986, pp. 81-88.

SILVA, L. e outros. *O ensino da língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual, 1986.

SOARES, M. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. *Português através de textos*. São Paulo: Moderna, 1991, manual do professor.

\_\_\_\_\_. e CAMPOS, E. N. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VANOYE, F. *Usos da linguagem - problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 4.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1983.

▪ **OUTROS TÍTULOS SOBRE O TEMA “VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA, GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS E PRODUÇÃO DE TEXTO”**

ANTUNES, I. A abordagem da textualidade através da tipicidade dos gêneros textuais. Boletim da Abralín (Associação Brasileira de Lingüística). [www.abralin.org.br/boletim/boletim21\\_tema34.html](http://www.abralin.org.br/boletim/boletim21_tema34.html) (página visitada em 16.05.2004).

DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MACHADO, A. R. Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas. Em: Boletim da Abralín (Associação Brasileira de Lingüística), v. 23, 1999, pp. 94-108.

PASQUIER, A. & DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*. (2): 31-41. Madrid, Infancia y Aprendizaje, 1996. [Trad. bras. de Roxane Helena Rodrigues Rojo: *Um decálogo para ensinar a escrever*. São Paulo, PUC-SP, s/d. (mimeo)].

PERRONI, M. C. Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo. Em: *Leitura - teoria e prática*. Ano 9, nº 16, dez., 1990, pp.56-61.

ROCHA, G. e VAL, M. G. C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. Em: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Educ, 2002, pp. 201-214.

---

## ENSINO DE REDAÇÃO: RESULTADOS, TENDÊNCIAS E DESAFIOS<sup>21</sup>

“Entende-se por textualidade uma *dupla estrutura*, isto é, uma estrutura a ser abordada tanto sob o aspecto lingüístico como sob o aspecto social (...) Todo enunciado, efetivado por parceiros de comunicação mediante uma língua-objeto e com função comunicativa, necessariamente apresenta a característica de textualidade ou conformidade textual (...) A textualidade é o *modo de manifestação social* universal, válido para qualquer língua e necessário para a efetivação de qualquer tipo de comunicação (...) Os textos têm uma relevância sócio-comunicativa na medida em que a textualidade do ato comunicativo, a título de instituição social, vem constituir um elo entre a interação social e o encadeamento dos elementos lingüísticos. A textualidade ocorre não de forma abstrata, mas sempre em estruturas de manifestação tipificadas, isto é, sob a forma dos tipos de atuação comunicativa. Todo texto, portanto, é o resultado da efetivação de um tipo de interação comunicativa.” (Siegfried Schmidt)

---

<sup>21</sup> Comunicação apresentada no VI Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa, PUC/SP, maio de 1996. Texto originalmente publicado em *Presença Pedagógica*, v. 4, nº 24, 1998, pp. 30-37, sob o título *Produção de textos escritos - tendências e desafios do ensino*.

## ▪ 1. INTRODUÇÃO

O ensino tradicional de língua portuguesa pode ser caracterizado por seu caráter predominantemente *normativo* e *conceitual*. Na prática pedagógica, são tomadas, como parâmetros para o ensino, as próprias gramáticas, que, em geral compõem-se de três partes: a) definição das unidades e elementos; b) exemplificação e regras de bom uso; e c) exercícios de identificação e aplicação de regras.

Esse modelo se escora na visão da língua como um *código* fechado e estático (largamente descrito nas teorias da comunicação, tão em voga nos anos setenta) e seu princípio norteador pode ser sintetizado no seguinte: se a língua é um código, o ensino da língua deve ter como meta essencial a capacidade de manipular esse código e, assim sendo, o *objeto* de ensino-aprendizagem são as *regras* do sistema lingüístico.

Em oposição a esse modelo, considerado estéril e artificial, surgiram, há cerca de vinte anos, metodologias inspiradas no *sociointeracionismo*, na *teoria da enunciação* e na *lingüística de texto*. Segundo essas teorias, a prática lingüística seria uma forma de interação entre sujeitos, e o texto, o resultado dessa interação. Desse modo, o ensino da linguagem - antes conceitual e normativo - passa a ser centrado no *uso* e no *funcionamento* da língua enquanto sistema simbólico, situado num contexto sócio-histórico determinado. A isso se somaria a atividade de *reflexão* sobre o comportamento do sistema.

Do ponto de vista da produção textual (particularmente escrita), era de se esperar que, na escola, a prática lingüística ganhasse novo significado, servindo à constituição / expressão dos sujeitos. A reflexão metalingüística, longe da memorização de regras e conceitos desarticulados, seria feita à medida que fossem sendo produzidos os textos. Teoricamente, pelo menos, estava-se resolvendo o problema da descontextualização dos *conteúdos* de ensino, conferindo-se-lhes historicidade.

Entretanto, a manutenção das condições “escolares” de produção do texto escrito pouco alterou a qualidade das redações que recebemos, as quais continuam artificiais, padronizadas e carregadas de erros gramaticais e problemas. O

nosso propósito aqui é justamente, à luz dos referenciais teóricos apontados, analisar algumas dessas condições, em particular a forma como o professor propõe e lê os textos de seus alunos.

## ▪ 2. ALGUNS RESULTADOS

Dentro de programas institucionais de capacitação, tivemos oportunidade de propor a professores do ensino fundamental o encaminhamento da segunda metodologia acima descrita. Acreditávamos que, a partir dessa orientação, o professor conseguiria articular *leitura, escrita e análise (meta)lingüística*.

Ocorre que, em paralelo ao processo de capacitação, executamos uma política de acompanhamento escolar, que tinha, entre outros objetivos, o de avaliar, ao nível do cotidiano da sala de aula, o impacto da capacitação em suas diferentes modalidades.<sup>22</sup> Nessa instância, deparamo-nos com algumas situações de ensino-aprendizagem, que passaremos a descrever.

Inicialmente, vimos a produção de um aluno adulto, recém-alfabetizado, que, a partir de uma gravura colada pela professora em seu caderno, e do comando “Descreva o que você está vendo.”, escreveu o seguinte:

Eu estou vendo um carro muito pequeno
Eu estou olhando a cidade muito bonita
Eu estou vendo a estrada de barro muito grande
Eu estou vendo o prédio muito alto
Eu estou vendo orio de pontisinha

Nessa mesma linha, um outro aluno, com perfil semelhante ao do anterior, vendo uma fotografia do jogador de futebol Raí, escreveu:

---

<sup>22</sup> Não entraremos em detalhe sobre esta política educacional, pois a mesma não se constitui em foco do nosso trabalho. Interessa-nos apenas levantar os problemas relativos à produção do texto escrito, identificados através do acompanhamento escolar.

cabelo preto moreno auto  
camisa amarela do Brasil  
dente branco olho preto ele  
esta sorrindo não tei nariz pequeno  
na camisa dele tem o nome  
topper tem tres estrelas

Esses textos provocaram alguma inquietação, não apenas pela sua *configuração*, mas por serem resultado de *tarefas escolares*, propostas por professoras que acreditavam estar trabalhando com base nas teorias sociointeracionista e textual.

A questão que se coloca, então, é: por que, a despeito de programas de capacitação, os textos dos alunos continuam problemáticos, “cartilhados”, malseqüenciados, intraduzíveis fora de seu contexto imediato de produção... etc.? Que determinantes interferem na prática pedagógica, dificultando a interação simbólica entre os agentes escolares?

Nossa hipótese para explicar tal fenômeno é a de que os professores, na verdade, não têm se apropriado dos *fundamentos teóricos* do novo modelo de ensino; apesar de dizerem ou acreditarem que trabalham conforme essa orientação, deixam de considerar os chamados *fatores de textualidade*, os quais configuram o texto como uma unidade semântico-interacional. Assim, trabalhada a escrita dessa forma, o produto das metodologias adotadas, sejam elas quais forem, fica esfacelado e desprovido de sentido. Parece-nos que as sugestões apresentadas nos encontros de formação continuada são encaminhadas como *técnicas em si mesmas*, independentemente de sua base teórica.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Talvez possamos creditar isso à influência da pedagogia tecnicista, que se faz sentir até hoje na educação em geral.

### ▪ 3. NOVOS DESAFIOS

Acreditamos que uma mudança no quadro aqui descrito depende de um *novo olhar* sobre o texto e seus condicionantes. Portanto, neste item, trataremos de alguns padrões de textualidade e suas implicações para o ensino-aprendizagem de redação.

Se a produção / leitura de texto é entendida apenas como uma questão de técnica, o que resulta dessa concepção são amontoados de palavras e frases desconexas. Não há um sujeito que se expressa para outro, mas a função-aluno que escreve para a função-professor (Geraldi, 1997).

Para muito além disso, *produzir textos* é agir simbolicamente sobre o mundo, constituir-se como um sujeito que pensa, sente, tem o que dizer para outros sujeitos. Do mesmo modo, *ler textos* é adentrar no dizer do outro, dialogar, construir sentidos e relações. O professor de português tem à sua frente o desafio de olhar para a produção escrita do aluno não atrás de erros, atentando apenas para a linearidade do escrito, mas buscando ver o significado e as formas de construção desse significado. Nosso “olho viciado” sempre quer identificar problemas, atribuir notas, enfim, *didatizar* a relação simbólica a ser construída com o aluno.

Veremos a seguir como o conhecimento de alguns fatores de textualidade pode contribuir na abordagem das redações escolares. Esperamos, com os exemplos, demonstrar que o texto não se esgota na sua *linearidade aparente*.

Primeiramente, temos que todo texto se origina num *contexto sócio-histórico* determinado, ou seja, é produto de interações concretas entre as pessoas. O primeiro desafio a ser transposto, então, é: como fazer com que o texto escolar resulte de interações concretas e não de tarefas?

Isso posto, tratemos agora de um outro fator de textualidade - a unidade de sentido. Esse fator significa que todo texto deve girar em torno de um tema definido, constituindo-se numa totalidade semântica. O caso abaixo é típico: o aluno, tentando elaborar uma dissertação, abusou de termos genéricos

(os chamados vocábulos de baixa densidade lexical) e tornou seu texto vago, pouco explícito. Vejamos:

Devido ao desemprego o país esta passando por uma fase muito dificil acarretando a pobreza de um modo geral.

A população está faminta e descrente o que leva o ser humano a pensar negativamente.

O indice de marginalidade é altissima por causa do desemprego, atualmente é proibido habitar em baixo dos viadutos, aglomerações de taperas também são proibidas enquanto o governo estraga alimentos, salarios altissimos, aposentadorias com pouco tempo de trabalho é um desrespeito ao trabalhador, que se esforça tanto e cada dia está mais pobre, e desanimado.

A redação parece tratar do desemprego, mas o tema proposto, na verdade, era “fome”. O que ocorreu, certamente, é que o aluno, diante da dificuldade de situar o problema, ficou no nível das considerações gerais sobre a situação político-econômica do país, e construiu um discurso que supõe legítimo, já que massificado.

Outro fator de textualidade a ser considerado é o *caráter pragmático* do texto, ou seja, o fato de que ele envolve interlocutores, sujeitos históricos, origem e destino de sua produção. Quando se trata do funcionamento “escolar” do texto, prevalecem as *imagens feitas* de locutor (aluno) e interlocutor (professor). E essa imagem é tão forte, e o aluno já está tão condicionado a escrever para o professor, que termina por redigir textos como este:

#### Má distribuição de renda

No texto acima citado é um grande problema no Brasil, pois, acontece que há uma minoria de pessoas que ricas vivendo em mansões com seus carros importados e seus filhos estudando até na Europa. Enquanto que a maior parte da população habitando regiões despovoada e quando moram na cidade vão para as favelas gerando um grande problema social.

O que ocorreu aqui? O aluno, no início, fez referência a um texto gerador lido anteriormente (o qual, aliás, não constava da folha de redação), de modo que a expressão “No texto acima citado” não faz sentido no novo contexto. A explicação mais plausível para esse fato é que o autor da redação supunha que o professor já sabia a que texto ele se referia, embora o resultado final cause estranheza a qualquer outro leitor.

Um quarto fator de textualidade é a *tipologia de texto*. Na verdade, a escola controla as condições de produção da escrita, padronizando os discursos, negando a diversidade de tipos de textos, com suas respectivas especificidades e funções sociais. Assim, como os textos têm finalidades sociais diversas, eles serão estruturados de diferentes formas, para atingir determinados objetivos, e essa diversidade se traduz nos mais diferentes aspectos: gráfico, vocabular, argumentativo, configuração do portador do texto... etc. Mas a verdade é que a escola não prepara o aluno para lidar com essa heterogeneidade, insistindo na velha tipologia narração-descrição-dissertação, como se não houvesse outros textos no seio da vida social.

Temos, ainda, como fator de textualidade, a *continuidade* e a *progressão* textual, que exigem do autor, a um só tempo, a manutenção do tema e o acréscimo de informações novas sobre ele. No caso da redação abaixo, é possível verificar que o aluno, mostrando que tinha um bom nível de informação e argumentos fortes sobre a questão da fome, não foi capaz, entretanto, de dar seqüência a suas idéias. Note-se que cada parágrafo introduz um novo aspecto sobre o assunto e tem, em média, uma linha e meia de extensão:

#### A fome

A fome é um grande problema que afeta diversos países de todo o mundo, principalmente os de terceiro mundo.

Nosso país, por exemplo, é rico em misérias e abundante em terras para se plantar. Também é um grande desperdissador de alimentos.

Muitos povos se alimentam-se apenas uma vez por dia, geralmente são compostos por famílias de dezenas de filhos.

A referida praga, que habita nosso planeta, provoca diarreia, vômitos e outras enfermidades. As crianças são as principais vítimas da fome.

As desigualdades sociais muito contribuem para que a fome se propague num meio. O desemprego, sem dúvida é o maior aliado do tema, e consegue desunir, entristecer, e desanimar o cotidiano de muitas famílias.

O que se vê, na verdade, são fortunas sendo gastas para se emagrecer, com tanta gente passando fome.

O homem procurando satisfazer suas necessidades modernas se esquece que muitos não têm as básicas.

Outro fator a ser considerado na análise do funcionamento do texto é o seu grau de informatividade. Em geral, nossos alunos procuram escrever qualquer coisa, desde que preencham as 20 ou 30 linhas reservadas a essa tarefa.<sup>24</sup> Assim, escrevem textos circulares, redundantes, repetitivos, cujo teor de informatividade é baixíssimo.<sup>25</sup> Vejamos alguns exemplos desse tipo de problema:

Parar e pensar. Seria talvez uma forma de refletir sobre o mundo que nos cerca e talvez unir o oposto (...) Fechamos os olhos para uns e arregalamos para os outros. Em que mundo vivemos ou estamos?

Será que na sociedade em que vivemos, podemos dizer que vivemos uma igualdade social, ou será que com esses exemplos que vemos diariamente, estamos vivendo em uma desigualdade?, Será que não temos participação nesse quadro?

A desigualdade social é uma consequência provável de um mundo capitalista. De certa forma essa desigualdade sempre existirá,

---

<sup>24</sup> Lemos (1977) se referiu a esse fenômeno usando a expressão *estratégias de preenchimento*.

<sup>25</sup> Um bom recurso para se testar o grau de informatividade de um texto é a paráfrase, que fica quase impossível em situações desse tipo.

uma vez que, é necessário a ajuda mútua entre pessoas, e é através desta que alguns indivíduos acabem ressaltando-se uns dos outros, gerando a desigualdade social. Essa desigualdade gera um contraste entre as pessoas em termos econômicos, culturais, entre outros.

Finalmente, citamos, como fatores de textualidade, a *coesão* e a *coerência*, que dizem respeito, respectivamente, à seqüência/ordenação dos elementos lingüísticos e à lógica interna do texto. Exhaustivamente estudados e descritos por diversos autores, os mecanismos que asseguram a coesão e a coerência textual são fundamentais para a abordagem da produção escrita na escola.<sup>26</sup> Isso porque, como já ficou dito, problemas desse nível podem passar despercebidos numa primeira leitura, sobretudo se, por força da tradição e da nossa formação, só atentamos para os erros mais evidentes (como os de ortografia, pontuação, concordância e outros dessa natureza).

Observemos como o sujeito que escreveu o texto transcrito abaixo, embora não tenha cometido erros tão graves do ponto de vista da gramática normativa tradicional, produziu uma incoerência argumentativa, por ter transgredido a regra da não-contradição:

Brasil

(...)

Famílias que sobrevivem com o pouco que ganham, pois quem vive são os poderosos desonestos os que não têm interesse pelo desenvolvimento e bem estar. É como uma cultura; sabe-se que não se tem tudo o que quer, mas convenhamos que nosso país tem todos os recursos para sair dessa classificação de subdesenvolvido e passar pelo menos para o em desenvolvimento e seguir exemplos de outros bem menos qualificados.

A incoerência, aqui, reside no fato de que o aluno afirmou, ao mesmo tempo: (1) que o Brasil tem condições de se tornar um país desenvolvido; e (2) que, para isso, o Brasil precisa

---

<sup>26</sup> Consulte-se a bibliografia ao final deste artigo.

copiar o modelo de países menos desenvolvidos que ele. Tudo indica que esse aluno quis dizer o inverso, e talvez nem tenha percebido que foi incoerente.<sup>27</sup>

Cabe exatamente a nós, professores, identificar esses problemas e tratá-los em sala de aula, *interagindo* com os alunos, *discutindo* o conteúdo de seus textos, *opinando* e buscando, coletivamente, *alternativas* de expressão e construção de significados.

#### ▪ 4. CONCLUSÃO

Reconhecemos que os padrões de textualidade aqui tematizados são apenas parte de um conjunto mais amplo, que vem sendo descrito por diversos estudiosos da lingüística de texto. Nosso objetivo aqui não foi esgotar esses padrões, mas tentar, através da análise de algumas amostras de textos, apontar para a seguinte conclusão: o conhecimento dos *mecanismos estruturantes do texto enquanto unidade interativa* é fundamental ao professor que deseje apreciar os textos dos alunos de modo mais funcional, pragmático e produtivo.

No entanto, não estamos aqui absolutizando a importância das teorias de texto. Na perspectiva interacionista, importa, acima de tudo, que a produção lingüística materialize as trocas, diálogos e confrontos simbólicos entre as pessoas. Logo, além de uma *competência didática específica*, relativa à *língua como área de conhecimento*, o professor de português deve acionar sua sensibilidade *cultural* e *ética*, de modo a transformar suas aulas, efetivamente, num *espaço de interação* e *constituição de subjetividades*.

#### ▪ BIBLIOGRAFIA

BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Nacional, 1976.

---

<sup>27</sup> Esclarecemos que todas as redações aqui citadas foram transcritas tal como produzidas pelos alunos.

FARACO, C. A. e TEZZA, C. *Prática de texto*. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1992.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. e KOCH, I. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FIORIN, J. L. e SAVIOLI, P. *Lições de texto - leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 1990.

GALVES, C.; ORLANDI, E. e OTONI, P. (orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, pp. 127-131.

\_\_\_\_\_. Prática de produção de textos na escola. Em: *Trabalhos em linguística aplicada*, nº 07, Campinas: UNICAMP, IEL, DLA, 1986, pp. 23-29.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

INFANTE, U. *Do texto ao texto*. 4.ed., São Paulo: Scipione, 1994.

KOCH, I. V. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. e TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 4.ed., São Paulo: Cortez, 1995.

LEMOS, C. Redações no vestibular: algumas estratégias. Em: *Cadernos de pesquisa*, nº 23, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez./1977, pp. 61-71.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto - o que é e como se faz*. Recife: Editora da UFPE, 1983.

PÉCORA, A. A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SCHMIDT, S. J. *Linguística e teoria de texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.

SUASSUNA, L. Para além do lingüístico - a produção escrita na escola. Em: *Presença pedagógica*. V. 3, nº 14, mar.-abr./1997, pp. 44-53.

VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

▪ **OUTROS TÍTULOS SOBRE O TEMA “LINGÜÍSTICA TEXTUAL E ENSINO DA ESCRITA”**

FONSECA, F. I. A urgência de uma pedagogia da escrita. Em: \_\_\_\_\_. *Gramática e pragmática - estudos de lingüística geral e de lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora, 1994, pp. 147-176.

GREGOLIN, M. R. V. Lingüística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola. Em: *Alfa*, 37: 23-31, 1993.

GUIMARÃES, E. Dimensões do texto. Em: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, pp. 153-158.

MARINHO, M. A produção de texto na perspectiva da teoria da enunciação. Em: *Presença pedagógica*, ano 1, nº 1, jan.-fev./ 1995, pp. 18-29.

SUASSUNA, D. *Padrões de textualidade em textos dissertativos de vestibulandos*. Recife: Bagaço, 2004.

---

## PARA ALÉM DO LINGÜÍSTICO: A PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA<sup>28</sup>

“...nosso discurso é inseparável de nossa experiência de vida, porque conta o nosso ponto de vista e reflete, na sua organização, o modo pelo qual aprendemos a considerar a nossa vida.” (Lílian Silva, Sarita Moysés, Raquel Fiad e João W. Geraldi)

### ▪ 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir alguns aspectos da produção de texto escrito na escola. Ele está dividido em duas partes: na primeira, trataremos de apontar alguns *problemas* relativos ao processo de ensino-aprendizagem de redação e, na segunda, vamos indicar os *desafios* que se colocam hoje para os professores de língua portuguesa no sentido da reorientação da prática da escrita no contexto escolar.

### ▪ 2. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE REDAÇÃO

Lingüistas e/ou professores de língua materna já dispõem, atualmente, de farta literatura tematizando a redação e suas condições de produção na escola. Problemas de diversas naturezas foram apontados, seja a nível propriamente lingüístico (considerando-se a capacidade do aluno de operar com o idioma

---

<sup>28</sup> Publicado originalmente em *Presença pedagógica*, v. 3, nº 14, mar.-abr./1997, pp. 44-53.

e suas regras), seja a nível discursivo (considerando-se o funcionamento do discurso no contexto social e histórico).

Um estudo importante, pelo pioneirismo e pela contundência das questões que levanta, é o de Rocco (1981). A autora, a partir de um elenco de critérios pré-definidos, examinou 1.500 redações de vestibular, apontando seus principais problemas, entre eles: a falta de coesão, os clichês e lugares-comuns, a desconexão entre o tema proposto e o texto criado, até chegar em exemplos do que ela denominou “não-textos” (cujas marcas seria o *nonsense*).

Outro trabalho a se destacar é o de Pécora (1983), que identificou e discutiu problemas na produção escrita de vestibulandos e acadêmicos, particularmente no que diz respeito à construção do período, à coesão textual e à capacidade argumentativa do autor da redação. Sinteticamente, apreende-se da obra de Pécora que o panorama por ele descrito resulta da “cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e, esta, do mundo e da ação intersubjetiva” (pág. 95).

Há também trabalhos em que se descrevem formas alternativas de enfrentamento desses problemas. É o caso de *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*, de Franchi (1984). A autora lidou com crianças repetentes, estigmatizadas, oriundas de zona rural, e que apresentavam dificuldades no trato com as formas e o funcionamento da modalidade padrão da língua escrita, desenvolvendo com elas uma experiência baseada no princípio do respeito às variedades lingüísticas.

A existência de investigações e textos em torno desse tão polêmico tema, no entanto, não impede que a prática da redação ainda seja marcada pelo *artificialismo* e por resultados considerados, em sua maioria, insatisfatórios. Um dos elementos desse artificialismo é o fato de que o aluno escreve para um *único interlocutor* - o professor -, do qual tem uma imagem feita. E essa imagem, evidentemente, será determinante da qualidade do texto que ele produz.<sup>29</sup> Discutindo o problema, Silva e outros (1986) comentam:

---

<sup>29</sup> A propósito da influência das imagens de professor e língua sobre a produção escrita dos alunos, é interessante consultar Britto (1997).

“O destino da nossa escrita é sempre a pasta, a mesa ou as mãos do professor - e só dele, de mais ninguém. Ele é o nosso interlocutor, o *para quem* de nosso trabalho. Não a sua pessoa, que dificilmente chegamos a conhecer, mas a função que desempenha no contexto escolar e que o investe de todas as características próprias desta instituição. É a imagem que temos da instituição, dos valores por ela difundidos, dos parâmetros e objetivos por ela fixados para a escrita que orientam o nosso trabalho e definem o nosso interlocutor e a nós mesmos. É a função aluno quem escreve para a função professor.” (pág. 53).

Se partirmos do pressuposto de que a produção de um texto escrito envolve *interlocutores* (aquele que diz e aquele para quem se diz), *tema* (dado sobre o qual se diz), *contexto de produção* (condições culturais, pragmáticas, ideológicas etc. de elaboração/efetivação do dizer), *finalidades* (para que se diz), veremos que, na escola, tudo se passa de modo diferente. De maneira geral, temos um aluno que fala a um professor, dizendo aquilo que “é permitido dizer” no contexto escolar, com o objetivo de atestar que aprendeu e sabe “pôr em prática” os conceitos e as regras da gramática normativa tradicional.

Por extensão, a escrita se torna um “ajuste de contas” entre aluno e professor (Ilari, 1985), ou “coroamento” das atividades de linguagem, oportunidade para o aluno praticar os conhecimentos supostamente adquiridos em outros momentos (Ruiz e outros, 1986). Quando não, escrever passa a ser uma questão de “método ou técnica”, que exige muito treino e exercícios de fixação (Silva e outros, 1986).

Com relação à avaliação em particular, Geraldi (1991) foi extremamente provocativo ao mostrar como professores lêem os textos produzidos pelos alunos: fazem deles objeto de trabalho *sobre* a linguagem, mas esquecem o trabalho que se faz *com* a linguagem.

Esquemáticamente, e recriando proposta de Orlandi (1983) - que descreve o funcionamento do discurso pedagógico -, podemos representar o processo assim:

QUEM	ESCREVE	O QUÊ	PARA QUEM	ONDE	PARA QUÊ
aluno	devolve / reproduz	discurso autorizado	professor	escola	atestar aprendizagem

Em razão disso, é possível entender o que aconteceu a um aluno de 8<sup>a</sup> série de uma escola confessional. Certa feita, “convidado” a escrever sobre um daqueles temas antológicos - desta vez era *A escola e a família* -, esse aluno desenvolveu o seu texto com o objetivo de criticar, pelo uso de sutis ironias, a rigidez hierárquica de uma e de outra; assim, eram colocados, lado a lado, numa comparação: pai e diretor, mãe e coordenadora, irmãos e colegas, empregada doméstica e zeladora... e daí por diante. Não é preciso dizer que o aluno em questão foi advertido e levou para casa uma “nota zero”, sem mais delongas. Ou seja, infeliz daquele que se atreve a fugir do *padrão comportamental e referencial* imposto na/pela escola.

Outro exemplo que atesta a fixidez do discurso escolar, tirando da prática lingüística sua *dialogicidade e historicidade*, é o caso de Guilherme, uma criança de 2<sup>a</sup> série, cujos pais haviam se separado. Numa avaliação de fim de ano, após a leitura de um texto que versava sobre a amizade entre um menino e um cão, Guilherme se deparou com a seguinte proposta de redação: Você acabou de ler a história da sólida amizade entre um menino e seu cão. Todo mundo tem um grande amigo e você, certamente, também. Escreva algumas linhas sobre esse seu grande amigo. Prontamente, Guilherme, do modo mais sincero que lhe era possível, escreveu:<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> A transcrição foi feita a partir do relato da mãe e, portanto, está sem os erros cometidos pela criança.

Meus dois grandes amigos são o meu pai e o meu novo irmão que tem dois meses.<sup>31</sup> Professora me desculpe mas eu não queria falar sobre isso agora.

Como só ocupou quatro linhas das doze que constavam da folha da prova; como foi autêntico, humano, pensante e “sentinte”;<sup>32</sup> como deixou passar, nas linhas de seu texto, que é um sujeito histórica, social e afetivamente configurado; como sabe se expressar na língua portuguesa e lidar com seus recursos; como respondeu de maneira inesperada; como não disse que “seu grande amigo e herói é o seu papai, o papai lhe dá tudo, o papai é bom...”, Guilherme teve o texto riscado com um grande “X” vermelho e terminou por fazer a prova de “segunda época”, já que seus níveis de aprendizagem foram considerados insuficientes.<sup>33</sup> Daí, Guilherme deve ter tirado uma bela lição: ou não escreve mais nada, já que não lucrou com a expressão de sua subjetividade, ou vai assumir o discurso da cartilha, esperado e, certamente, aprovado pela escola.

A esse respeito, é válido citar Geraldi (1997). O autor confronta duas redações de duas crianças. A primeira escreveu, sem cometer nenhum deslize gramatical, um bloco de frases desarticuladas, bastante semelhante aos das cartilhas, e foi aprovada da 1ª para a 2ª série. Já a segunda criança produziu uma história razoavelmente seqüenciada, mas cometeu inúmeros erros ortográficos, de pontuação e de estruturação de períodos e, talvez por isso, teve de repetir a 1ª série.

Analisando as produções das duas crianças, Geraldi comenta que a primeira...

“... entendeu o **jogo da escola**: seu texto não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade

---

<sup>31</sup> Aqui, Guilherme se referia ao filho que seu pai tivera com a segunda esposa.

<sup>32</sup> O neologismo *sentinte* é emprestado de Carlos Drummond de Andrade, do poema *Eu, etiqueta*.

<sup>33</sup> Na mesma avaliação, Guilherme já tinha “errado” o diminutivo de cão: escreveu “cachorrinho” (pareceu-lhe mais natural, provavelmente), em vez de “cãozinho”, e a resposta não valeu. Vale salientar que, assim procedendo, a criança demonstrou saber o conceito de diminutivo, mas isso não foi levado em conta.

escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível... [ela] está **devolvendo**, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse.” (pág. 129).

Tentando sobreviver a toda essa violência simbólica, cognitiva, institucional, nossos alunos acabam por “jogar o jogo da escola”: apegam-se a recursos, estilos e discursos que descobrem válidos. Assim, produzem textos artificiais, semanticamente vazios e circulares, quando não massificados. Isso porque as crenças generalizadas na sociedade, seguramente, representam menos riscos para eles. Os exemplos são abundantes, especialmente no vestibular, quando, então, as “regras de sobrevivência” assumem uma dimensão nunca vista antes. É sabido que, durante o preparo para os exames vestibulares, os candidatos “aprendem” fórmulas e conceitos “úteis”, entre eles: “não empregar o pronome eu; não assumir posição nem expressar opinião; não usar gírias nem palavras estrangeiras; começar o texto com uma retrospectiva histórica...” etc.

Esse “controle de risco” parece ser a explicação para as frases feitas e as generalidades presentes nos trechos a seguir, extraídos de redações de alunos recém-ingressos na universidade:

Essa má distribuição é decorrida pelos políticos que não querem ver o pobre com muito dinheiro, porque acham que seria um desperdício muito grande.

A quem mais poderíamos culpar, se não a quem estar com o poder nas mãos, ou seja, aos governantes...

Para que situações como essas sejam exterminadas não só em nosso país, mas em todos os países que passam por esses acontecimentos, mudando a maneira de agir através do voto escolhendo pessoas mais dignas e capazes de assumir um país voltado não só para o poder econômico mais para a população existente.

Mesmo sendo o único animal racional, o homem, é também o único que passa fome. Conseqüência de seus governos.

Torcemos para que essa calamidade venha a terminar e ninguém sofra mais, por quê a cada ano que chega vêm uma nova esperança.

Atualmente estamos vivenciando em nosso país um verdadeiro genocídio, que tem como as maiores vítimas os índios. Sem apoio por parte do governo e discriminado pela maioria da sociedade.

Os governos mais as sociedades públicas deveriam possuir uma maior união independênte de raça, cor, situação financeira ou religião. Juntos para que todos um dia possam melhorar as condições mínimas de vida.

Para reverter essa realidade social, seria preciso que nossos governantes tomassem mais um pouco de consciência, e investisse profundamente na educação...

Embora muito similares quanto ao conteúdo, com ênfase na desqualificação da classe política, essas redações se originaram em contextos didáticos específicos, foram produzidas por sujeitos diferentes e tratavam de temas também diferentes, a saber: desigualdade social, índio, fome, reforma agrária e outros. Trata-se, no caso, de *clichês lingüísticos*, tal como concebidos por Rocco (1981), isto é, resultantes de uma forma de percepção uniforme do mundo e da realidade.<sup>34</sup>

Para completar o quadro descrito até aqui, vale lembrar a persistência do *mito do dom*,<sup>35</sup> segundo o qual redação “é algo que já se nasce sabendo”. Acreditando nisso, muitos professores de português encaminham a produção escrita na escola de modo *espontaneísta*, e não como instância articulada da prática da linguagem em geral. Ou, em outra hipótese, o “momento da redação” se subordina às *grades dos planos e programas* de ensino (Silva e outros, 1986).

---

<sup>34</sup> A propósito, é recomendável a leitura de Val (1991).

<sup>35</sup> O mito do dom, aliás, é um dos componentes da pedagogia *behaviorista* e não diz respeito apenas à redação. Cf. Soares (1986).

### ▪ 3. ALTERNATIVAS À PRÁTICA DA ESCRITA NA ESCOLA

A transformação das condições de produção da escrita na escola passa, necessariamente, por uma revisão na *concepção de linguagem* que norteia o processo de ensino de português como um todo.<sup>36</sup> Isso porque a linha tradicional de trabalho se baseia na idéia de que a língua é um *código* fixo e acabado; nesse sentido, a preocupação dos professores se centra nas regras/conceitos desse código. Do ponto de vista da teoria interacionista, por outro lado, temos que a linguagem é uma forma de *interação simbólica* entre sujeitos, e que a produção do discurso se dá em *contextos sócio-históricos determinados*. Como afirma Ilari (1985):

“É sobretudo como decorrência dos interlocutores, de suas posições sociais, do papel respectivo que exercem na situação de fala, do canal que se utiliza, que o texto representa uma particular *forma de interação*.” (pág. 61).

Em termos do processo ensino-aprendizagem, optar por encarar a linguagem como código ou como interação significa, justamente, privilegiar a capacidade de *manipulação do idioma como uma competência em si*, ou privilegiar a *expressão dos sujeitos*.

Entre as redações aqui citadas, temos, no caso de Guilherme e do aluno que escreveu sobre a escola e a família, dois exemplos do *funcionamento escolar do discurso*, em que a representação que o sujeito faz do mundo não se revestiu de importância. O que parece coerente com a visão tradicional: à escola interessa mais a incorporação/expressão, pelo aluno, do discurso autorizado e/ou o nível de correção lingüística, que atestaria a eficácia das aulas de português, mais especificamente de gramática. Já na perspectiva da interação, o mais importante é o dizer do sujeito e o contexto sócio-histórico em que ambos - sujeito e dizer - se situam e se constituem. A competência

---

<sup>36</sup> Estamos admitindo aqui que, essencialmente, há duas concepções em jogo: linguagem enquanto *código* e linguagem enquanto *interação*.

lingüística no sentido estrito é *um* aspecto da aprendizagem, mas não o único, nem tampouco o mais significativo.

Assim é que a *ação intersubjetiva* deve preponderar sobre o estudo da *metalinguagem gramatical*, até porque a segunda estaria contida na primeira. Agindo desse modo, talvez recuperássemos o sentido e o papel dos elementos envolvidos na enunciação: os interlocutores, o dizer, a razão para dizer, as circunstâncias do dizer...etc.

Nessa linha, uma professora de educação infantil da rede municipal de ensino do Recife, num momento de socialização de experiências de ensino-aprendizagem, relatou sua prática com crianças de seis anos, em média, e mostrou como tinha sido possível alfabetizá-las de maneira tranqüila e prazerosa.<sup>37</sup> Mas o que nos chamou a atenção no relato dessa professora foi que o êxito da experiência - intitulada “Ler e escrever pode ser uma festa!” - pareceu decorrer, entre outros fatores, da *forma como ela se relaciona* com seus alunos.

Um deles ia fazer aniversário e cochichou essa informação no seu ouvido. A partir daí, a turma inteira se envolveu em *situações significativas de interação*, nas quais foi preciso ler e escrever: elaborando, coletivamente, o convite da festa, que, de fato, aconteceu; listando e organizando materiais e responsabilidades para que nada faltasse; escrevendo mensagens de felicitações para o aniversariante; montando um álbum seriado com o nome e o auto-retrato dos convidados; copiando e cantando a letra da música *Parabéns pra você...* e assim por diante.<sup>38</sup> Evidentemente, nada disso teria acontecido se não houvesse, por parte da professora e dos alunos, o *desejo* e a *alegria* de fazer/viver/ler/escrever essa festa.

Nesse sentido é que defendemos que o professor de linguagem tem hoje, diante de si, o desafio de se pôr como *interlocutor de fato* de seus alunos. Ser interlocutor de fato significa *ultrapassar a fronteira do lingüístico*, incorporando à prática pedagógica novos componentes como o *ético*, o *cultural* e

---

<sup>37</sup> No mês de outubro, ela já tinha 21, de um grupo de 25 alunos, lendo e escrevendo.

<sup>38</sup> Os detalhes e os resultados dessa prática foram divulgados em sessões de formação em serviço, promovidas pela Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura da Cidade do Recife, as quais incluíam a socialização de experiências pedagógicas.

o *afetivo*. Inegavelmente, precisamos tematizar, nas aulas de português, suas especificidades (afinal, somos professores de *português* e não de outra coisa). Mas precisamos, além disso, querer saber quem são nossos alunos, como pensam, o que desejam, como (re)constroem suas referências de mundo, a partir daquilo que lhes ensinamos. Pode parecer absurdo, mas postulamos aqui o estabelecimento de *relações humanas sinceras e de qualidade*. Fora disso, tudo vira uma tarefa rotineira e desprovida de sentido.

Para uma demonstração do nosso ponto de vista, façamos uma breve análise do texto a seguir, produzido por uma aluna de um programa de educação básica de jovens e adultos, primeiro módulo (correspondente à alfabetização):

A Escola

A Escola e grande  
a escola e branca  
a escola e muito boa  
a escola e boa  
E na esca que nos apremdemos  
E na escola que no ficamos inteligente  
E na escola que nos mundamos e  
a escola e muito enportante  
E na escola que nos aprendemos o educação  
sinão focê a escola nos não sabia dinada  
na escola eu fendo aminha patria  
na escola eu aprendi muita coisa  
a escola tem tudo

Diante de um texto como esse, poderíamos assumir diferentes posturas, tirar diferentes conclusões, encaminhar

diferentes metodologias de ensino-aprendizagem, traçar diagnósticos também diferentes. Os conteúdos a serem trabalhados são muitos: pontuação, repetição e redundância, letra maiúscula e minúscula, acentuação gráfica, ortografia, entre tantos outros.

Mas, certamente, a interação seria enriquecida se, a partir de certas afirmações da aluna sobre a própria escola, pudéssemos ampliar sua visão de mundo pelo *questionamento* das verdades postas em seu texto. Assim, poderíamos *problematizar* o tema com questões do tipo: Por que sua escola é boa? Ficamos inteligentes e aprendemos apenas na escola? Em que sentido a escola nos transforma? Como a escola pode ser importante para uma pessoa? Será que você não sabia de nada mesmo antes de vir à escola? A escola tem tudo que é preciso?... e assim por diante. Outro procedimento interessante seria trazer, para discussão em sala de aula, uma *outra visão* do assunto, como aquela exposta em *Minha escola*, de Ascenso Ferreira (vide anexo), que é um poema antológico e poderia funcionar também como *outra forma de codificação / representação* da realidade (tratar-se-ia da linguagem poética, no caso). É assim que encaramos o uso da língua na escola: como troca simbólica, confronto de verdades e concepções de mundo, espaço de produção ininterrupta de sentidos, atividade constitutiva e libertadora de sujeitos...

#### ▪ BIBLIOGRAFIA

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos - um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos - um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997, pp. 117-126.

FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, pp. 127-131.

- \_\_\_\_\_. O professor como leitor do texto do aluno. Em: MARTINS, M. H. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, pp. 47-53.
- \_\_\_\_\_. Prática de produção de textos na escola. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*. UNICAMP, IEL, DLA, nº 07, 1986, pp. 23-29.
- ILARI, R. Uma nota sobre redação escolar. Em: ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985, pp. 51-66.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PÉCORA, A. A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ROCCO, M. T. *Crise na linguagem - a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- RUIZ, E. M. e outros. O livro didático de língua portuguesa - didatização e destruição da atividade lingüística. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*. UNICAMP, IEL, DLA, nº 07, 1986, pp.81-88.
- SILVA, L. e outros. *O ensino da língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual, 1986.
- SOARES, M. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

#### ▪ OUTROS TÍTULOS SOBRE O TEMA “AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA”

- ALBUQUERQUE, M. E. T. Algumas reflexões a respeito do ensino de redação. Em: *Letras*, jul.-dez./1998, pp. 9-14.
- EVANGELISTA, A. A. M. e outros. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Cadernos CEALE (Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e

Escrita), vol. 3, ano 2, Belo Horizonte: UFMG-FAE; Formato, out./1998.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro - os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. Em: CHIAPPINI, L. (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, vol. 1 (Aprender e ensinar com textos de alunos), pp. 17-24.

HOFFMANN, J. *Avaliando redações - da escola ao vestibular*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. Em: CHIAPPINI, L. (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, vol. 1, (Aprender e ensinar com textos de alunos), pp. 99-117.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. Em: DELL'ISOLA, R. L. e MENDES, E. A. (orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa - ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997, pp. 87-95.

MAYRINK-SABINSON, M. L. A produção escrita da criança e sua avaliação. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 12, nº 22, dez., 1993, pp. 26-40.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

## ▪ ANEXO

### Minha escola (Ascenso Ferreira)

A escola que eu freqüentava era cheia de grades como as prisões.

E o meu mestre, carrancudo como um dicionário;

complicado como as Matemáticas;

inacessível como os Lusíadas de Camões!

À sua porta eu estava sempre hesitante...

De um lado a vida... - A minha adorável vida de criança:

Pinhões... Papagaios... Carreiras ao sol...

Vôos de trapézio à sombra da mangueira!

Saltos da ingazeira pra dentro do rio...

Jogos de castanhas...

- O meu engenho de barro de fazer mel!

Do outro lado, aquela tortura:

- “As armas e os barões assinalados!”

- Quantas orações?

- Qual é o maior rio da China?

-  $A^2 + 2AB =$  quanto?

- Que é curvilíneo, convexo?

- Menino, venha dar sua lição de retórica!

- “Eu começo, atenienses, invocando

a proteção dos deuses do Olimpo

para os destinos da Grécia!”

- Muito bem! Isto é do grande Demóstenes!

- Agora, a de francês:

- “Quand le christianisme avait apparu sur la terre...”

- Basta.
- Hoje temos sabatina...
- O argumento é a bolo!
- Qual é a distância da Terra ao Sol?
- ?!!
- Não sabe? Passe a mão à palmatória!
- Bem, amanhã quero isso de cor...

Felizmente, à boca da noite,  
eu tinha uma velha que me contava histórias...  
Lindas histórias do reino da Mãe-d'Água...  
E me ensinava a tomar a bênção à lua nova.

---

## CULTURA E LEITURA<sup>39</sup>

“(…) A leitura não se configura como um processo passivo. Longe disso, por exigir descoberta e re-criação, a leitura coloca-se como produção e sempre supõe trabalho do sujeito leitor (…) O leitor, além de partilhar e re-criar referenciais de mundo, transforma-se num produtor de acontecimentos, em função do aguçamento da compreensão e de sua consciência crítica. Nesse sentido, ler é um modo não só de conhecer, mas também de praticar a cultura.” (Ezequiel Theodoro da Silva)

### ▪ 1. INTRODUÇÃO

O tema *Cultura e Leitura* será abordado aqui em partes. Começaremos por fazer um breve histórico das concepções e modelos dominantes de leitura.

Durante muito tempo, prevaleceu na escola a idéia de que a língua é um *código* estático e acabado, veículo da expressão do *pensamento individual* e da *cultura nacional*. Veja-se, por exemplo, o texto da Resolução nº 08, do antigo Conselho Federal de Educação (atual Conselho Nacional de Educação), que tratava do objetivo da área de Comunicação e Expressão, e dentro da

---

<sup>39</sup> Versão ampliada da prova escrita do concurso público de provas e títulos para ingresso na Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Educação - Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino -, para a disciplina *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa*. Texto publicado em: *Leitura - teoria e prática*, ano 17, nº 32, dez./1998, pp. 42-53.

qual se inseriam as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira:

“[A área tem como objetivo] o cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psicológico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira.”.

Essa concepção, aliás, não desapareceu de todo até hoje, e orienta, ainda, muitas das propostas de ensino de língua portuguesa. Em termos da pedagogia da leitura, parte-se do princípio de que ler equivale exatamente a *decifrar* um código. Ao nível da *alfabetização*, o esforço da escola é o de ensinar as correspondências letra-som, ficando o processo pedagógico marcado pelo seu mecanicismo. As cartilhas se constituem no material didático por excelência e trazem tarefas mecânicas e repetitivas, centradas na palavra. Do ponto de vista do conteúdo, os textos são semanticamente vazios, caracterizados pela predominância de certos sons e letras. A esse respeito, Votre (1992), em estudo sobre os padrões de textualidade dos textos de iniciação à leitura, afirma que estes codificam um “discurso artificial, perdido entre os modos pragmático e sintático” (p. 114); o autor ainda atribui parte do baixo nível de eficiência dos estudantes do nível fundamental, tanto em leitura quanto em produção de texto escrito, à “inconsistência do modelo inicial, não coeso, pouco coerente, dos textos das cartilhas e materiais de iniciação à leitura e treinamento na escrita.” (p. 124).

Nas séries subseqüentes à alfabetização, o problema continua o mesmo. Geraldi (1996) aponta uma característica marcante da prática da leitura na escola, especialmente nas aulas de língua e literatura: a transformação do texto que se lê em *modelo*, por diferentes vias:

a) a leitura *vozeada* (oralização do texto escrito), a qual funciona como prova de que se sabe ler; nesse caso, lê melhor quem se aproxima da leitura modelar do professor;

b) a transformação do texto em objeto de *imitação*, caso em que a leitura é mera motivação para a produção de outros textos pelos alunos;

c) a tomada do texto como objeto de uma fixação de sentidos; nessa situação, lê melhor aquele aluno que mais se aproxima do sentido previamente atribuído ao texto pelo professor ou algum outro leitor privilegiado, numa espécie de exercício de *adivinhação*.

## ▪ 2. A CAMINHO DE UMA ABORDAGEM MAIS AMPLA DA LEITURA

Muitos estudos e teorias sobre a linguagem e seu ensino começaram a pôr quem questão a concepção de língua enquanto mero código. No âmbito da lingüística, sobretudo a partir da década de 60 deste século, os modelos explicativos passam a contemplar fenômenos não-lingüísticos, considerados, a partir de então, absolutamente imprescindíveis para a construção e desconstrução do sentido. Aquilo que antes era considerado residual, fora do objeto específico das ciências lingüísticas, passa a ser investigado. Desse modo, ao estudo do enunciado, soma-se a abordagem do processo mesmo de produção de linguagem, a *enunciação* propriamente dita.<sup>40</sup>

Do ponto de vista da alfabetização especificamente, disseminam-se, no mundo inteiro, especialmente a partir da década de 80, as investigações e propostas de Emilia Ferreiro e colaboradores, aqui rotuladas genericamente de psicogênese da escrita. Em *Reflexões sobre alfabetização* (1990), Ferreiro, entre outras idéias, destaca que a escrita não é um produto escolar, mas um *objeto cultural* resultante do esforço coletivo da humanidade. E assim, na qualidade de objeto cultural, o sistema de escrita “tem um modo social de existência” (p. 59) e cumpre diferentes funções. Diante desse sistema simbólico socialmente elaborado, o aprendiz procura, aos poucos, compreender a natureza de suas marcas, num longo processo construtivo, que

---

<sup>40</sup> “As tentativas de explicar o funcionamento da linguagem somente ao nível da lingüística imanente, ou seja, condicionar os fatores de uso aos fatores internos ao sistema lingüístico, se mostram parciais e não satisfazem um olhar mais abrangente e mais explicativo sobre a linguagem.” (Orlandi, 1983, p. 88).

não se reduz a uma técnica específica de aprendizagem. Ferreiro, portanto, insiste na necessidade de se colocar, para o sujeito que aprende a ler e escrever, as *funções* e os *usos* sociais da leitura e da escrita. Aqui também a concepção de linguagem subjacente ao processo de ensino é decisiva:

“... se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.”  
(*idem, ibidem*, p. 16).

Esse enfoque também está presente, de modo claro, na idéia de Halliday (1976), um funcionalista consagrado: as crianças aprendem a linguagem porque aprendem e entendem o que se faz *com* ela e *através* dela. Estava, definitivamente, aberto o caminho de uma visão mais global e dinâmica da leitura.

### ▪ 3. A ABORDAGEM CULTURAL DA LEITURA

#### 3.1 - A cultura no processo de ensino

Paralelamente às transformações ocorridas na pedagogia da leitura/escrita e nas ciências lingüísticas, as teorias críticas do ensino-aprendizagem e da escola também apontavam na direção das *múltiplas variáveis* implicadas no processo educativo.

Grande parcela de contribuição para essa mudança de perspectiva é oriunda da *etnografia* - corrente de estudos que procura dar conta do aspecto cultural das relações sociais e humanas, das crenças e valores dos grupos sociais, da forma como as instituições se consolidam e se transformam. Conforme Marcuschi (1986), o termo etnometodologia diz respeito à constituição da realidade do mundo do dia-a-dia, ao processo através do qual os membros de uma sociedade se apropriam do conhecimento e das ações sociais e aplicam seu saber sociocultural.

De outra parte, os próprios estudiosos da aprendizagem - com destaque para Lev S. Vygotsky - começam a se preocupar com a *dimensão cultural* do ato de aprender, bem como com o papel da escola, enquanto instituição, nesse processo. Para esse grupo de cognitivistas, a aprendizagem resulta das *interações* que sujeitos históricos estabelecem entre si e com o real a sua volta. Os signos e símbolos - produção cultural por excelência - seriam condição e possibilidade das interações.

Outros princípios importantes da psicologia sociointeracionista são:

- o real com que interagimos é historicamente constituído e principal fonte de conhecimento;
- a cultura é parte integrante do processo de construção do conhecimento e de constituição dos sujeitos;
- a cultura é um sistema dinâmico - processo de (re)criação e (re)interpretação de informações, conceitos e significados;
- através da estruturação e organização do grupo social, em que tudo está impregnado de significados, os sujeitos vão, progressivamente, incorporando formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico;
- a relação dos homens e mulheres com o meio físico e social é fundamentalmente mediada por pessoas, instrumentos e signos;
- os signos correspondem a uma representação da realidade e não à realidade em si; podendo referir-se a tempos e espaços distantes, são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores;
- a linguagem é fundamental para o desenvolvimento do pensamento humano, na medida em que permite aos indivíduos o distanciamento da experiência imediata, a imaginação e o ato criador, a abstração e o raciocínio;
- a linguagem, mais do que simples forma de expressão ou instrumento de comunicação, permite a reorganização e a

reestruturação do pensamento; ela é um elemento das relações sociais nas quais se dão a aprendizagem e o desenvolvimento.<sup>41</sup>

Esses enfoques fazem com que o modelo tradicional de ensino passe a ser questionado. A rigor, as imagens feitas de: professor como aquele que sabe; aluno como aquele que não sabe; objeto de conhecimento como conteúdo acabado e consagrado universalmente; sala de aula como local de disciplina e transmissão do saber; avaliação como medição do volume de informações detidas pelo aluno vão sendo progressivamente reelaboradas.

Tudo isso leva à construção de um novo olhar sobre a sala de aula, vista agora como *espaço múltiplo*, onde sujeitos, interagindo entre si e com o conhecimento, explicitam o que já sabem, para aprender o ainda não conhecido e construir o novo (Geraldi, 1996). A sala de aula é instituinte, um conjunto de momentos singulares de interação, espaço de pesquisa, cultura, tentativas, produção simbólica.

### 3.2 - Cultura e linguagem

Os referenciais teóricos ligados à cultura também se traduzem nos estudos sobre a linguagem. Para além de mero código cristalizado nas gramáticas e dicionários, a língua é *interação*. Isso implica considerar, no entendimento do fenômeno, a existência de sujeitos, de uma condição sócio-histórica de produção do discurso, de um dizer marcado pela intencionalidade.

Certamente, a corrente de estudos que forneceu mais elementos para a perspectiva cultural da produção linguística foi *a análise do discurso*, embora não possamos desconsiderar a importância da sociologia da linguagem, da sociolinguística e mesmo da escola sociológica francesa, que lançou as bases da investigação dos elementos afetivos e estilísticos do uso da língua.

---

<sup>41</sup> Prefeitura da Cidade do Recife. Secretaria de Educação e Cultura. *Tecendo a proposta pedagógica. Perplexidades, Proposições e Utopias*. Recife, 1996, pp. 17-19.

A análise do discurso contribuiu, sobretudo, com os conceitos de condições de produção do discurso, imagem e lugar social dos interlocutores, efeitos de sentido e marcas do discurso. Assim, tornou-se possível contemplar não apenas o dito, enquanto construção palpável e linear, mas também o não-dito e o próprio processo enunciativo. Não importa apenas *o que* se diz, mas o *modo* como se diz aquilo que se diz, determinado, além de outros fatores, pelas *imagens* que os interlocutores fazem de si, do outro, do referente... etc.

Dentro dessa linha de pensamento, Orlandi (1983) afirma que o sentido não está nem em um nem em outro, mas no *espaço/intervalo* entre eles:

“... o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o (s) sentido (s) de um texto resulta (m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem - este intervalo - não é vazio, é o espaço determinado pelo social.” (p. 181).

Em termos de leitura, a implicação mais importante disso talvez seja a idéia de que o sentido não está *no* texto, mas se constrói no momento mesmo da interlocução.

## ▪ 4. BASES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA NUMA PERSPECTIVA CULTURAL

### 4.1 - A tradição

Retomemos, para uma análise crítica, a prática da leitura no modelo tradicional de escola. Considerando o objeto, o objetivo, os procedimentos metodológicos e as formas de avaliação, temos o seguinte.

Lê-se, em geral, o texto da *cartilha* ou do *livro didático*. Quando não é isso, são dados a ler documentos escritos que perderam suas características de objetos socioculturais. É o caso da publicação de fragmentos de livros de literatura em manuais didáticos, o que termina por fazer sumir suas páginas,

ilustrações e mensagem central. Isso tudo além do prejuízo em termos de plasticidade - muitas vezes, os textos são precariamente reproduzidos em mimeógrafos ou recursos do gênero.

Em termos dos objetivos da leitura, temos uma predominância da *busca de informação*, a qual, no processo de avaliação, deverá ser reproduzida com a máxima fidelidade possível. Assim, na pedagogia tradicional - escorada na visão de língua como mero código -, bom leitor é o que lê o texto de modo previsto, capta e devolve a informação prevista. Tem-se, no caso, um rompimento com a máxima da informatividade do discurso, uma vez que o professor já leu o texto, pergunta ao aluno, com relação a esse texto, o que ele já sabe, e espera que o aluno, sabendo que ele sabe, diga o já sabido.

Com relação aos procedimentos, segue-se uma *rotina* consagrada: uma conversa prévia sobre o conteúdo do texto, leitura silenciosa pelos alunos, leitura em voz alta pelo professor e depois pelos alunos, e, finalmente, as atividades escritas de interpretação/redação (Silva, 1993). É possível afirmarmos que a marca dessa pedagogia de leitura é a *reprodução*.

## 4.2 - A reinvenção

A reinvenção da prática de leitura na escola passa, necessariamente, pelo reconhecimento de sua dimensão cultural e não-escolar. Torna-se imperioso, de um lado, partir de uma concepção ampliada de cultura, linguagem e leitura, e, de outro, de uma concepção ampliada de sala de aula e processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao primeiro aspecto, adotaremos aqui o conceito de *cultura* não como erudição, mas como resultado material e simbólico da relação dos homens e mulheres com o mundo e entre si; o conceito de cultura proposto por Freire (1980):

Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura.

A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor... Por este fato cria cultura (...).

A cultura - por oposição à natureza, que não é criação do homem - é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens.

A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem.” (p. 38).

Já a *linguagem*, como já deve ter ficado claro, será encarada como interação, trabalho, prática simbólica sócio-histórica; linguagem tal como definida por Geraldi (1996):

“... uma língua é um conjunto de recursos expressivos, conjunto não-fechado e sempre em constituição. Estes recursos expressivos remetem a um sistema antropocultural de referências, no interior do qual cada recurso adquire significação. Este sistema, também ele certamente aberto porque histórico, está sempre em modificação, refletindo as mudanças que sobre o mundo vamos produzindo na história e nossas compreensões desta mesma história.” (p. 68).

Por extensão, a *leitura* seria um processo de construção do significado, para o qual concorrem fatores estritamente

lingüísticos, mas não apenas eles, e, sim, também, estratégias não-lingüísticas de vários níveis, inclusive cognitivas e culturais. Podemos encontrar uma conceituação ampliada de leitura em Scliar-Cabral (1992):

“... a leitura não se resume à decodificação, ou seja, identificação das letras e dos grafemas, e ao reconhecimento das palavras: ela envolve operar com proposições e com o texto, bem como realizar inferências, emparelhando as informações fornecidas pelo texto com o saber anterior do leitor (...) a leitura é um processo criativo, ativo, no qual o indivíduo joga todo o seu conhecimento anterior para, colhendo novas informações e/ou novos enfoques ou visões do mundo, reestruturar sua própria cosmovisão.” (p. 129).

Do ponto de vista da *sala de aula*, adotaremos a visão de Smolka (1993), que estabelece uma diferença entre a tarefa de ensinar - rotineira, repetitiva, não-criativa - e o que ela chama de relações de ensino - essas, sim, instituintes e produtivas, produtoras e resultantes de múltiplas relações e interações. A tarefa de ensinar, porque imposta, distorce a relação de ensino, embora nela se baseie; faz do professor o detentor do conhecimento. E, assim, por pensar que possui sozinho o conhecimento, esse professor pensa que sua tarefa é dar conhecimento aos alunos, razão pela qual ele termina por monopolizar o discurso em sala de aula. As relações de ensino, ao contrário, dão-se nos processos interativos e são, portanto, abertas e constitutivas dos temas pedagógicos, do próprio conhecimento, enfim. Isso posto, a questão passa a ser: quais as novas possibilidades do ensino/aprendizagem da leitura, considerando-se o componente cultural?

### **4.3 - Princípios teórico-metodológicos**

Neste item, procuraremos elencar algumas bases teóricas e metodológicas da “reinvenção” da prática da leitura na escola.

Privilegiaremos o aspecto cultural dessas bases, salientando que não há hierarquia entre elas.

Um primeiro e fundante pressuposto seria o de que a escola deve evitar a *visão etnocêntrica*, ou seja, deve se desfazer dos preconceitos inerentes à visão de que há textos bons em si, leitores competentes modelares e leituras legítimas. É isso, por sinal, que explica por que a escola rejeita, como objetos de leitura, aquilo que considera literatura “de segunda categoria”, como gibis e romances de banca de jornal, do tipo “Júlia” ou “Sabrina”. Sem considerar a longa e complexa discussão presente no ponto que ora colocamos, queremos apenas mostrar que muitos leitores de clássicos seriam conquistados se o ponto de partida fosse a literatura de massa. Isto é, não se gosta de Machado de Assis logo de imediato, e também não se percebe de imediato o clichê presente em “Júlia” e “Sabrina”. A tarefa da escola seria exatamente a de ensinar a ler tudo, inclusive os clássicos, e a ler criticamente o clichê, que, na verdade, é um ato de antilinguagem.

Bordini e Aguiar (1993) tematizam com propriedade essa questão. As autoras defendem que, na definição de objetos e objetivos de leitura, sejam atendidos os interesses e necessidades dos alunos. Deve haver, no entanto, uma *ruptura* com essas expectativas imediatas, proporcionada pela singularidade de cada autor/obra literária, na perspectiva da expansão do universo cultural dos leitores:

“Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura. Por outro lado, quando a ruptura é incisiva, instaura-se o diálogo e o conseqüente questionamento das propostas inovadoras da obra lida, alargando-se o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora como

apropriação de um mundo inesperado. O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver.” (p. 26).

Um segundo pressuposto seria levar em consideração a forma como os sujeitos se relacionam com a leitura e a escrita. Ou seja, é preciso considerar que alunos e professores carregam consigo uma *história de leitores*, constitutiva, por sua vez, da história que têm os sentidos. Daí por que Paulo Freire afirmava que ser leitor é ler texto e contexto. A importância de se considerar isso está em que a história de leitor do aluno configura a sua compreensibilidade, a qual a escola deve reconhecer, acatar e ampliar.

Exemplo emblemático desse princípio nos é relatado por Matencio (1994). A autora nos conta que, em certa ocasião, lidou com um grupo-classe de alunos adultos, de supletivo de ensino fundamental, nível de 8ª série, turno noturno. Ao propor a leitura e interpretação de um texto literário, obteve dois resultados inteiramente diferentes de duas alunas também diferentes. Uma delas, egressa já uma vez da escola - à qual retornara após 23 anos -, na faixa etária de 40 anos, evangélica e auxiliar geral de escola maternal - o que fazia dela uma pessoa acostumada a lidar com textos bíblicos e histórias infantis -, revelou uma notável capacidade de compreensão das metáforas implicadas no texto, embora tivesse tido muitas dificuldades na construção do texto escrito em que deveria expor seu entendimento, particularmente no que diz respeito às convenções ortográficas. A outra aluna, bastante mais jovem, trabalhava em atividade administrativa e, por isso, tinha uma certa familiaridade com o texto escrito de natureza oficial; assim é que dominava bem as convenções da escrita, mas fez uma leitura superficial e, em muitos pontos, equivocada do texto que lhe fora apresentado para interpretação.

Matencio nos mostra, a partir dessa experiência, que as agências de letramento com as quais os alunos mantêm contato são definidoras de seus estilos comunicativos. Assim sendo, escola deve avaliar, interpretar e compreender os diferentes processos e histórias de leitura de cada aluno, no sentido de contribuir com o enriquecimento do saber lingüístico e pragmático demandado em cada situação. Assim, para uma aluna, a necessidade de aprendizagem está mais ligada ao conhecimento das regras ortográficas e ao funcionamento do texto escrito; para outra, a necessidade se vincula à compreensão dos símbolos típicos da linguagem literária.

Ainda em termos da história de leitor, e considerando que a relação pedagógica é um processo interlocutivo por definição, é preciso que o professor seja um *bom leitor*, no sentido dado a essa questão por Lajolo (1985), para quem o professor deve ter intimidade com muitos e muitos textos, amar os livros e a leitura, sob pena de empobrecer a prática de ensino. Nesse mesmo artigo, Lajolo aponta para os riscos de uma abordagem “pedagogizada” dos textos de leitura, que muitas vezes nos coloca obrigações diante do lido, desprovidas de qualquer sentido, tais como ir ao texto para retirar dígrafos e ditongos, ou modelos de conduta e comportamento, de norma culta, de procedimentos estilísticos.

Aproveitando a oportunidade, vejamos mais um princípio, este colocado por Geraldi (1996). O autor propõe que a escola - a partir de uma visão ampliada de texto e leitura - trabalhe *diferentes tipos de relação com o texto*, tendo em vista as nossas diferentes necessidades culturais e as perguntas que temos a fazer diante dele:

- a leitura-busca-de-informações, quando vamos ao texto para buscar respostas a perguntas que temos, para saber alguma coisa que não sabemos;
- a leitura-fruição-do-texto, quando estabelecemos com o texto uma relação gratuita ou de prazer estético;
- a leitura-estudo-do-texto, quando vamos ao texto para saber o que ele tem a nos dizer;

- a leitura aplicada, quando, a partir de um texto, fazemos outras ações e construímos outros saberes.

Essa tipologia, segundo Geraldi, poderia inspirar outras práticas de leitura na escola, para além das atividades mecânicas e reprodutoras a que já aludimos. Para o autor, em qualquer dos tipos de relações sugeridos, o leitor sai enriquecido: seja em termos do *conteúdo* dos textos, seja em termos de suas *configurações textuais e discursivas*.

Para o encaminhamento pedagógico da leitura, também há de ser considerado o conceito de *leiturização*, tal como proposto por Foucambert (1993). Ele criou o termo *leiturização* para designar não apenas a capacidade de ler letras e palavras, ou mesmo textos, mas também as condições culturais de produção da leitura/escrita:

“Aprender a ler é ser leitor, e ser leitor é conhecer e compreender o funcionamento da produção escrita da sociedade em que vivemos.” (p. 50).

Desse modo, a tarefa primordial da escola seria contribuir para a inserção do aprendiz no mundo letrado, de modo que ele compreenda as ações que se fazem com a palavra escrita, e a cultura que se cria em torno dela.<sup>42</sup> Tal ponto de vista coloca para os pedagogos o desafio de lidar, fazendo aprender, com novas tecnologias de processamento da informação (de que a *internet* é um bom exemplo), e com as múltiplas linguagens que povoam nossa vida social e cultural.

## ▪ 5. CONCLUSÕES

O que foi colocado até aqui nos permite traçar uma *configuração cultural* da pedagogia da leitura. Primeiramente, teríamos como objetivo algo muito além das paredes da escola: o

---

<sup>42</sup> Britto (1997) afirma que, em termos de língua portuguesa, o papel da escola deve ser o de “garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.” (p. 14).

sentido de ler está em ser-no-mundo; ser sujeito; compreender o mundo, interpretá-lo e transformá-lo, agindo sobre ele. Ler tem a ver com a cidadania; o adensamento da experiência cultural; o desenvolvimento da capacidade de aprender; o jogo de imagens e símbolos que elaboramos historicamente; o enfrentamento de desafios; o trabalho com proposições e propostas de representação da vida e na vida.

Silva (1995) considera a leitura crítica como condição da verdadeira ação cultural a ser implementada nas escolas, e refere-se a um conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta ao ler um texto escrito: constatar, cotejar e transformar. A *constatação* do significado de um documento escrito seria uma espécie de compreensão primeira dos conteúdos pretendidos. O *cotejo* seria o questionamento, a problematização dos sentidos obtidos no primeiro nível de leitura, uma “reflexão das idéias projetadas na trajetória feita durante o ato de constatação” (p.52). Num terceiro nível, abrem-se novos horizontes para o leitor, na medida em que ele, através da leitura, se apropria de outras alternativas de ser e existir em sociedade; a *transformação* seria, portanto, a ação sobre o conteúdo do conhecimento extraído do documento selecionado para ler. Em síntese, é necessário aprender a ler para constatar (produzir o sentido), cotejar (produzir novos sentidos) e transformar (produzir mais sentidos ainda).

Em segundo lugar, há de se fazer da *diversidade* o traço característico dos conteúdos e objetos de leitura - é preciso ler muito e ler tudo, rompendo preconceitos e assegurando, no espaço escolar, o lugar do texto literário como proposição do novo e não como doutrinação; é preciso ler o verbal e o não-verbal, procurando dar conta da retórica dos meios de comunicação de massa, até mesmo para desocultar suas estratégias massificantes.

Em terceiro lugar, tendo em vista a *provisoriedade* da linguagem e da sala de aula, estabelecer relações de ensino menos controladas, não-dogmáticas; assim, as metodologias não devem nos colocar obrigações frente ao texto ou fazer de sua leitura uma rotina cansativa e sem sentido. Que se leia de modos

não previstos, em momentos nos quais a leitura se transforme em necessidade, desejo.

Em quarto lugar, tome-se como princípio orientador da avaliação da compreensão de leitura o fato de que, conforme colocado por Silva (1984), o ato de ler é produtivo em dois níveis: *individual* (porque reorganiza a experiência e visão de mundo do sujeito) e *coletivo* (porque estabelece confronto entre as visões de mundo dos diferentes sujeitos). Que a avaliação da leitura deixe de ser a busca de uma resposta já dada, a cópia da palavra do outro, para se transformar num processo em que as múltiplas compreensões são explicitadas e confrontadas; um processo em que o leitor, *dialogando* como autor/texto e o professor, diga por onde caminhou, aponte as marcas do texto que usou para chegar ao sentido que lhe parece o melhor.

Parece ser essa a base da orientação dada ao professor por Soares (1990). A autora diz, na seção sobre procedimentos de orientação e correção das questões de compreensão do texto:

“... o *verdadeiro objetivo* das questões de Compreensão do texto é o desenvolvimento de habilidades intelectuais de *reflexão, interpretação, análise, síntese; encontrar a resposta* é secundário: o importante é *refletir em busca da resposta (...)* Por isso, as respostas às questões *devem ser sempre discutidas em aula*, a fim de que, pelo confronto de respostas, se aprofunde a reflexão e se amplie o desenvolvimento de habilidades intelectuais.” (p. vii - grifos da autora).

Finalmente, devemos ter em mente que, acima de tudo, linguagem é *sentido*. Ler é construir sentido. Escrever é construir sentido. Por tudo isso, é preciso dar sentido ao ensino da linguagem, da leitura e da escrita.

## ▪ BIBLIOGRAFIA

- BORDINI, M. G. e AGUIAR, V. T. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2.ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 15.ed., São Paulo: Cortez, 1990.
- FOUCAMBERT, J. O que a escola precisa saber (e fazer) para formar leitores. Entrevista à Revista *Nova Escola*. São Paulo: Abril Cultural, abril, 1993, pp. 46-51.
- FREIRE, P. *Conscientização - teoria e prática da libertação*. 3.ed., São Paulo: Moraes, 1980.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. Em: LYONS, J. (org.). *Novos horizontes em lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1976, pp. 134-160.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Em: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5.ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, pp. 51-62.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MATENCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SCLIAR-CABRAL, L. Critérios para análise de cartilhas - uma abordagem psicolingüística. Em: CLEMENTE, E. e KIRST, M. H. (orgs.). *Lingüística aplicada ao ensino do português*. 2.ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992, pp. 127-143.
- SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5.ed., Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *O ato de ler*. 3.ed., São Paulo: Cortez, 1984.

SMOLKA, A. L. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. Em: \_\_\_\_\_. e outros. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, pp. 23-41.

\_\_\_\_\_. *A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo*. 5.ed., São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SOARES, M. *Português através de textos*. 3.ed., São Paulo: Moderna, 1990, manual do professor.

VOTRE, S. J. Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à leitura. Em: CLEMENTE, E. e KIRST, M. H. (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino do português*. 2.ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992, pp. 111-126.

#### ▪ OUTROS TÍTULOS SOBRE O TEMA “CONCEPÇÃO AMPLIADA DE LEITURA E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA”

ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: ALB/Mercado de Letras. São Paulo: FAPESP, 1999.

ANTUNES, I. Leitura: um instrumento de cidadania no currículo escolar. Em: *Portal do São Francisco - linguagem e estudos sociais*, ano 1, nº 1, 2002, pp. 97-106.

FULGÊNCIO, L. e LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996.

\_\_\_\_\_. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.

KLEIMAN, A. B. *Leitura - ensino e pesquisa*. 2.ed., Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura - teoria e prática*. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP, 1993.

- \_\_\_\_\_. *Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura*. 2.ed., Campinas: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. e MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? Revista *Em aberto*, nº 69, pp. 64-82.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SILVA, E. T. *A produção da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_. *De olhos abertos - reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Leitura e realidade brasileira*. 5.ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- SMOLKA, A. L. B. e outros. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- YUNES, E. (org.). *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Antares, 1984.
- ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5. ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- \_\_\_\_\_. e SILVA, E. T. (orgs.). *Leitura - perspectivas interdisciplinares*. 2.ed., São Paulo: Ática, 1991.

---

## A LEITURA EXTRACLASSE: NECESSIDADE E POSSIBILIDADES<sup>43</sup>

### ▪ 1. INTRODUÇÃO

Para tratarmos da leitura a ser feita fora da escola e fora da área específica de língua portuguesa e literatura brasileira, é interessante partirmos de uma caracterização da pedagogia tradicional da leitura. Nosso propósito, com isso, é situar historicamente a tão discutida “crise de leitura”. Em seguida, tentaremos mostrar por quais caminhos foi sendo ampliada a concepção de leitura e, por extensão, a sua prática no âmbito da escola. Finalmente, elencaremos alguns princípios norteadores do ensino-aprendizagem da leitura, tal como ela se coloca contemporaneamente.

### ▪ 2. A LEITURA NO ENSINO TRADICIONAL DE PORTUGUÊS

É possível afirmarmos que o ato de ler, no modelo tradicional de escola, caracteriza-se, principalmente, pelo seu caráter reprodutor. Considera-se bom leitor aquele aluno que consegue devolver ao professor a palavra do livro didático. A avaliação da compreensão de leitura tem-se limitado à capacidade de captar informações explícitas na superfície do texto. Isso se deve, certamente, às concepções de língua, texto e leitura subjacentes à prática pedagógica. Assim, concebe-se a língua como um código transparente e exterior ao indivíduo, o

---

<sup>43</sup> Publicado originalmente em *Cadernos da Extensão*, UFPE, ano 1, nº 2, jun., 1999, pp. 93-101.

texto como uma mera soma de palavras e frases, e a leitura como a busca/confirmação de um sentido pré-estabelecido.

A leitura é sistematicamente, submetida a rotinas padronizadas dentro da escola e termina por perder seu sentido mais profundo. Em última instância, acaba sendo um fator decisivo e determinante do fracasso escolar. Do ponto de vista dos objetos de leitura, essas rotinas descaracterizam o livro, a revista e os demais materiais que circulam na vida social. Cortado, adaptado, mimeografado, o texto, enquanto objeto sociocultural, se transfigura, porque se “pedagogiza”. Bordini e Aguiar (1993) referem-se à escolarização do texto, mostrando que o ato de ler - individual em sua essência - transforma-se numa comunicação interpessoal, condicionada pela falta de livros para todos e pela concentração de muitos sujeitos num mesmo espaço físico. Com relação aos materiais, afirmam as autoras:

“O recorte do material de leitura, bastante comum, desintegrando o original, é uma solução muito fácil e popularizada no ensino de massas, pois permite a reprodução pouco onerosa, mas atenta ao direito do aluno de conhecer a obra no seu todo (...) a utilização predominante de excertos (em folhas mimeografadas ou coletados no livro didático) desvirtua o universo de sentidos das obras, produzindo no imaginário do aluno-leitor um caos de representações desarticuladas que nem de longe correspondem ou insinuam a proposta de cada original (...)” (p. 37).

A destruição da leitura e do leitor já foi objeto de uma importante investigação feita por Silva (1986). A autora mostra o controle exercido pela escola sobre o que e como se deve ler. Além disso, historicamente a leitura tem sido usada como pretexto para atividades estritamente mecânicas. É o caso da

uma prática ainda hoje bastante presente na sala de aula: ler para imitar o autor.

O uso do texto como pretexto foi discutido por Lajolo (1985). Nesse artigo, Lajolo enumerou uma série de práticas pedagógicas em torno da leitura que fogem ao seu sentido intrínseco: ler para imitar recursos estilísticos, ler para fazer análise sintática, ler para procurar palavras desconhecidas no dicionário, ler para aprender modelos de conduta moral... Essa última, aliás, tem sido a marca da entrada da literatura na escola, sobretudo a infantil - forjam-se textos para que as crianças assimilem padrões de conduta adequada à ordem social vigente: obediência, submissão, docilidade e outros. A raiz desse fenômeno, detectável em cartilhas e livros didáticos infantis, está na pedagogia jesuítica, em que a leitura era utilizada com fins claramente evangelizadores.

Foi também Lajolo (1997) que afirmou ser a poesia “uma frágil vítima dos manuais escolares”. A autora encontrou, num livro didático, o poema “O vestido de Laura”, de Cecília Meireles. Lamentavelmente, a exploração didática do poema se limitava a questões exteriores ao texto enquanto proposição poética. Assim, havia perguntas do tipo: “Quantos babados tem o vestido de Laura?”. Ou, ainda, certas perguntas exigiam que o aluno completasse lacunas com palavras retiradas do texto. Tais procedimentos anulavam - ou não deixavam ver - a reflexão existencial subjacente ao poema, que, na verdade, tematiza a efemeridade da vida.

Em termos do texto literário propriamente dito, seu tratamento em nível de primeiro grau se reduz a fragmentos de livros, com os problemas já apontados anteriormente, ou aos chamados paradidáticos, os quais constituem hoje um vigoroso mercado. Editoras e editores definem muitos modos de operar e avaliar a leitura na escola e fora dela. Roteiros e fichas, divulgados em catálogos atraentes, encobrem as condições reais de trabalho e de leitura do professor. Ao nível do ensino médio, a literatura é trabalhada, centralmente, através de biografias de autores, estudo das escolas literárias e memorização de listas de obras. Não se explora a especificidade do texto literário, nem se lê a obra propriamente dita. A pressa do mundo industrializado e

massificado, a pressão do vestibular, o caráter indefinido do segundo grau enquanto modalidade de ensino, tudo isso vai fazendo o aluno ler pedaços e resumos de livros, desvalorizar a literatura e abandonar o livro (Lajolo, 1997; Leite, 1997).

### ▪ 3. RUPTURAS E QUESTIONAMENTOS

A visão crítica da prática de leitura aqui descrita se originou de várias teorias e movimentos sociais. De um lado, avolumam-se os estudos e pesquisas sobre o ato de ler, especialmente no âmbito das universidades. O Brasil se torna um país autônomo na área da pesquisa sobre leitura, ultrapassando a condição de consumidor de uma literatura traduzida sobre o tema. De outro lado, aceleram-se as mudanças culturais e tecnológicas; aumentam, significativamente, as demandas sociais em torno da educação e da leitura; amplia-se o campo de investigação, tomando-se como referência os aspectos culturais da leitura - o conceito de letramento substitui o de alfabetização, para tentar dar conta do movimento de inserção do sujeito na cultura letrada, bem como nas práticas sociais que só se concretizam pela palavra escrita. Vejamos, agora, algumas correntes teóricas que contribuíram para a redefinição do ato de ler.

Uma primeira e importante visão veio da psicologia cognitiva. Aqui, toma-se o sujeito leitor como um processador de informações, e o ato de ler como um “jogo psicolinguístico de adivinhações” (Goodman, 1987). Assim, a leitura seria um processo cognitivo não-linear, baseado na testagem, aplicação, construção e confirmação/refutação de hipóteses. Um grupo de pesquisa importante, nessa linha, é o de Emília Ferreiro e colaboradores, que causaram uma revolução no ensino/aprendizagem da leitura com suas teorias psicogenéticas sobre alfabetização. Pode-se dizer que a psicologia cognitiva elucidou o ato de ler enquanto processo de aprendizagem, e também indicou que aprendizagens são requeridas para se ler, o que foi de grande valia para a abordagem da leitura na sala de aula. Ficou como saldo positivo, também, o conceito de estratégia, que serviu para se configurar o chamado leitor

maduro e as habilidades que deveriam compor os programas de ensino de leitura.

Outra contribuição relevante veio das teorias do discurso, originadas da insuficiência da lingüística imanente para tratar certos fenômenos lingüísticos que só se explicam à luz do processo de enunciação. Assim, a língua, para além de código estático e meramente informativo, passa a ser concebida como prática sócio-histórica, modo de ação sobre o outro, forma de vida social, interação. O objeto da lingüística não pode ser mais o enunciado propriamente dito, mas seu processo de construção, também. Importa saber o que se disse, mas também o modo como se disse aquilo que foi dito. Não sendo assim, como explicar os subentendidos, as ironias, os silêncios e sua carga semântica? A respeito disso, Vogt (1981) afirmou: “há na linguagem muito mais que a inocência da informação”. Nesse sentido, não há discursos neutros; ao contrário, toda fala é dotada de intenções, representadas nas marcas do texto. Do mesmo modo, não há vozes únicas, fontes puras do dizer, mas vozes que se cruzam e constroem dinamicamente os discursos e seus sentidos; Bakhtin (1986) lança a noção de polifonia, com que se referia a esse permanente intertexto que é a produção discursiva.

Da parte da sociologia da linguagem e da sociolingüística, consideraremos relevantes, para a ampliação da noção de leitura, os conceitos de variação lingüística, perspectiva de classe do discurso, tipologia de texto, relação dialética entre individual e coletivo. Superando visões e posturas preconceituosas e estigmatizantes, a sociolingüística nos ajuda a compreender a produção da linguagem na e pela sociedade, e a diversidade necessariamente decorrente daí. Os textos são muitos, dizem muitas coisas, de muitos modos. Os textos assumem muitas configurações e especificidades, a depender de fatores como o tempo histórico, a classe social, a região geográfica, a atitude comunicativa, entre outros.

Finalmente, e sem querer esgotar as bases teóricas do estudo da linguagem e da leitura, citamos, como corrente extremamente produtiva, a etnografia da fala, que tenta descrever a produção discursiva em termos cotidianos e

institucionais. A abordagem etnográfica dá conta dos aspectos culturais da fala, através de conceitos como ritual simbólico, lugar social, relações de poder (daí se falar muito em relações simétricas e assimétricas, por exemplo). Por essa via, podemos explicar por que é que, quando uma pessoa diz “Vou chegando.”, está, na verdade, anunciando que vai sair. Só inseridos na cultura onde essa produção discursiva ocorre podemos entender seu significado. A etnografia também explica os usos institucionais da linguagem: é o caso das situações em que se deve levantar a mão para pedir a vez de falar, em oposição com a conversa coletiva, familiar, domingueira, íntima. Isso posto, discutiremos a seguir as implicações para o ensino de língua e literatura em geral, e de leitura, em particular.

#### ▪ 4. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Salientemos, em primeiro lugar, que os fundamentos aqui expostos não esgotam o tema da leitura e de seu ensino. Buscaremos, com o que segue, mostrar como diferentes correntes teóricas puderam informar um certo modo de ver a leitura, modo esse que está condicionado a recortes epistemológicos e que, portanto, não resulta de uma aplicação direta de uma teoria particular a uma situação de ensino particular. Talvez devamos falar em diretrizes que possam orientar a didática da leitura, no sentido de superar os problemas e a situação de crise configurados no começo de nossa exposição.

Um outro aspecto a salientar é que, quando falamos em leitura extraclasse, não queremos estabelecer oposição com a leitura que se faz na escola e na sala de aula. Ao contrário, nossa visão é processual, ou seja, lê-se na escola, aprende-se a ler na escola para se ler fora dela, e continuamente; lê-se na escola e aprende-se a ler na escola porque, efetivamente, lê-se fora dela. Isso nos coloca, inicialmente, o desafio de fazer a leitura extrapolar sua finalidade estritamente pedagógica. A escola é um espaço de leitura, entre os muitos que há: a família, a igreja, o trabalho, o grupo de amigos, o quarto de dormir etc.

Passemos agora aos fundamentos. Consideremos a escola o lugar de se aprender a ler e a gostar de ler. Nesse lugar, desempenha papel fundamental o professor. Ele, como “texto”, será o parceiro, o mediador, o articulador de muitas e diferentes leituras, de muitos e diferentes textos. É o que sugere Silva (1991). Depois de afirmar que o professor é o melhor “livro” a ser lido pelos alunos, o autor mostra que, agindo assim, o professor é o responsável pela interdisciplinaridade, na medida em que faz “incursões” pelos diferentes campos do conhecimento.

Para ler muito, ler tudo, alunos e professor devem “dessacralizar” o livro e a biblioteca, que deixam de ser objeto de adoração e templo sagrado, intocáveis. Ler tudo implica, inclusive, trazer para dentro da escola os textos esquecidos, considerados “subliteratura”: o gibi, o catálogo telefônico, o “best-seller”, a propaganda, o panfleto que se distribui na rua, a receita de culinária, ao lado dos clássicos, da literatura informativa. Ler tudo implica desvendar, elucidar a retórica de cada texto, a gramática subjacente a cada um. Desprovidos de preconceito, livres das amarras das rotinas burocratizadas da escola, faremos da leitura um ato criador/questionador.

É o que sugerem Bordini e Aguiar (1993). As autoras propõem uma seqüência para a didática da leitura (e seqüência aqui não quer dizer imobilidade), a qual pode ser bastante produtiva: diagnóstico de necessidades e expectativas do aluno; atendimento das necessidades e expectativas; ruptura e quebra das expectativas; questionamento; alargamento da vivência cultural e da visão de mundo. Com base nessa seqüência, seria possível, por exemplo, ler um texto-clichê, questioná-lo e confrontá-lo com o texto literário, singular por definição. Teríamos aí o atendimento dos interesses e necessidades do aluno, mas também, e sobretudo, a possibilidade de criar novas necessidades culturais e estéticas, aprendidas na escola.

Torna-se imprescindível, como se vê, criar no ambiente pedagógico um clima favorável à leitura, marcado por interações abertas e democráticas. Interações que vão permitir muitas leituras de um mesmo texto, por sujeitos que têm histórias, competências, interesses, valores e crenças diferentes. Ao professor cabe reconstruir com seus alunos a trajetória

interpretativa de cada um, buscando compreender a construção de cada sentido apontado.

A diversidade ainda deve ser o eixo dos propósitos da leitura, determinando diferentes tipos de relação com o texto. Bordini e Aguiar, citadas acima, apresentam, na mesma obra, vários métodos para o encaminhamento pedagógico da leitura: o científico, o criativo, o comunicacional, o semasiológico e o recepcional, que estariam ligados, respectivamente, à busca de informação, à recriação do texto, à identificação dos elementos do processo comunicativo, às diferentes linguagens e sistemas semióticos e, finalmente, ao impacto da obra sobre o leitor. Como deve ter ficado claro, são diversas as possibilidades de exploração, encaminhamento e avaliação da leitura na sala de aula.

A proposta de Bordini e Aguiar guarda uma certa semelhança com a tipologia de leitura sugerida por Geraldi (1997). Esse autor diz que, conforme a relação que estabelecemos com o texto, teremos: leitura-busca-de-informações; leitura-atividade; leitura-fruição e leitura-pretexo. Discutindo a leitura-pretexo, Geraldi afirma não ver problema no fato de um texto ser utilizado como pretexo para uma certa prática escolar. A questão estaria, segundo ele, em como a escola constitui a nossa relação com os modelos: trata-se de optar entre uma relação de submissão, para pura imitação, e uma relação crítica e criativa, para se ampliar o sistema de referências culturais e simbólicas. Temos aqui delineada a necessidade de atribuir sentido a toda e qualquer prática de leitura. Como foi destacado por Kleiman (1997), as interações conferem sentido ao ato de ler e toda atividade pedagógica relativa a ele deve ser exequível, relevante e dotada de sentido, numa cadeia ininterrupta.

Com relação à aprendizagem do sistema lingüístico, a leitura se constitui numa prática das mais valorosas. Isso porque permite o acesso a formas caracteristicamente explícitas de interação verbal, como salientado por Rego (s.d.), em estudo sobre aspectos sociofuncionais da escrita e da alfabetização. Desse modo, se as interações cotidianas, em contextos privados e imediatos, ocorrem de forma relativamente bem-sucedida, o

mesmo não se pode dizer do trato com a língua formal em contextos mais abstratos de interação a distância. A leitura é, portanto, caminho e oportunidade de lidar com a escrita e seu alto grau de abstração e autonomia contextual.

Em se tratando de recursos expressivos, a inserção no mundo da escrita amplia nosso repertório lingüístico, funcionando, indubitavelmente, como um entre os vários caminhos da aprendizagem da língua. E aqui devemos falar do papel do professor e da escola outra vez: ninguém aprende a lidar com a língua e o uso da língua de modo automático e espontâneo. É preciso que alguém ensine o aluno a desenvolver sua sensibilidade e a lançar novos olhares sobre os sistemas simbólicos. O olhar apurado, aprendido, faz um novo sujeito, que questiona, indaga, descobre, inventa, compara, coteja, transforma, aprende, ensina. Por isso a análise comparativa de textos se faz tão fecunda.

Por exemplo, já tivemos oportunidade de realizar, em sala de aula, uma atividade de leitura do célebre poema de Manuel Bandeira sobre os meninos carvoeiros. O caráter de texto literário permitiu um trabalho com diversos conceitos como os de gênero literário, recursos expressivos, níveis de linguagem, imagens e metáforas, símbolos e sugestões, universalidade do texto literário, especificidades da obra poética, o lúdico, a rima, o ritmo, o som, a magia, a fantasia. De outra parte, por reconhecer que também é preciso trabalhar com leituras informativas, cuja interpretação é condicionada por um determinado contexto sócio-histórico, leituras mais ligadas às demais áreas de conhecimento e à pesquisa, propusemos, ainda como parte da atividade, a leitura do texto jornalístico “Os homens da fumaça”, sobre carvoeiros, adultos e crianças quase-escravos do Centro-Oeste do Brasil. Essa foi uma matéria publicada na Revista “Veja” e o confronto dos textos nos permitiu, no processo de ensino, um diálogo do presente com o passado, num diálogo de visões de mundo, um diálogo de modos de operar com a linguagem.

Por isso, certamente, os estudiosos da leitura remetem tão freqüentemente ao conceito de intertexto, que é o que, de fato, a escola deve fazer e permitir que se faça dentro e fora

dela. Se, nesse aspecto, ela for bem-sucedida, terá cumprido sua função. Abaurre e outros (1985) defendem enfaticamente a importância da leitura para a aprendizagem em geral. Os autores chegam a afirmar que a capacidade de ler é a grande herança que a escola pode deixar para o aluno. Com base neles, encerramos nossa exposição, dizendo que a leitura - tal como aqui concebida -, se for bem aprendida e prosseguir fora da escola, constitui-se num caminho para a realização de mais interações, construção de mais sentidos, superação do imediato e concretização de uma vida mais feliz para todos.

#### ▪ BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B. e outros. *Leitura e escrita na vida e na escola*. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 4, nº 6, dez./1985, pp. 15-26.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3.ed., São Paulo: Hucitec, 1986.
- BORDINI, M. G. e AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas*. 2.ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- GERALDI, J. W. *Prática da leitura na escola*. Em: \_\_\_\_\_ (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, pp. 88-102.
- GOODMAN, K. S. *O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. Em: FERREIRO, E. e PALACIO, M. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, pp. 11-22.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura - teoria e prática*. 5.ed., Campinas: Pontes/ Editora da UNICAMP, 1997.
- LAJOLO, M. *O texto não é pretexto*. Em: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em Crise na escola - as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, pp. 52-62.
- \_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3.ed., São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, pp. 17-25.

REGO, L. L. B. O desenvolvimento da língua escrita pela criança: uma perspectiva sociofuncional. Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Psicologia, Recife, mimeo, s.d.

SILVA, E. T. Leitura, cidadania e interdisciplinaridade. Em: \_\_\_\_\_. *De olhos abertos - reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991, pp. 20-33.

SILVA, L. L. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

VOGT, C. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec/Funcamp, 1980.

#### ▪ OUTROS TÍTULOS SOBRE O TEMA DA LEITURA LITERÁRIA E PARADIDÁTICA

CUNHA, M. A. A. *Literatura infantil - teoria e prática*. 15.ed., São Paulo: Ática, 1995.

EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1999.

\_\_\_\_\_. ; WALTY, I. L.C. e MACHADO, M. Z. V. *Literatura infantil na escola: leitores e textos em construção. Intermédio*. Cadernos CEALE/Ed. Formato, vol. II, ano 1, maio, 1996.

PAIVA, A. e outros (orgs.). *No fim do século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE, 2000.

# PARTE 3

PESQUISA LINGÜÍSTICA E ENSINO

---

## ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS<sup>44</sup>

**Aula de Português**

(Carlos Drummond de Andrade)

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

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

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

O português são dois; o outro, mistério.

---

<sup>44</sup> Comunicação apresentada no XLII Seminário do GEL, São Paulo, SP, USP, maio de 1994. Texto publicado originalmente em *Investigações*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE, vol. 5, Recife, dez./1995, pp. 163-182.

## ▪ 1. INTRODUÇÃO

A questão central deste artigo diz respeito à interferência da modalidade oral da língua sobre a produção escrita dos alunos de ensino médio, mais especificamente de vestibulandos. Procurarei mostrar como alguns problemas de redação decorrem exatamente do fato de os alunos não empregarem, ao redigir, as estruturas típicas da escrita. Além disso, parece-me que não há, por parte dos professores de redação, de modo geral, um conhecimento teórico adequado da natureza desse problema, para o qual a análise da conversação pode trazer algumas saídas.

## ▪ 2. O PROBLEMA

São freqüentes, no meio educacional, as queixas dos professores de português no que diz respeito ao desempenho dos alunos em redação. A sensação de frustração é geral, porque ora os professores não vêem melhora na qualidade dos textos escritos produzidos, ora os alunos, desmotivados, não experimentam o prazer de escrever.

É verdade que, se formos buscar as raízes desse problema, acabaremos por admitir que o fracasso é da própria escola, responsável por uma imagem negativa da língua materna e, mais especificamente, do ato de escrever em si mesmo. Mas é verdade também que, ao depositarmos na instituição a culpa pelo que vemos hoje em termos de ensino-aprendizagem do português, ficaremos num discurso genérico e imobilista. Parece-me, então, que é preciso buscar subsídios teóricos para diagnosticar problemas específicos, entender sua natureza e indicar alguns caminhos metodológicos na tentativa de superá-los.

A questão em torno da qual gira este trabalho é a interferência das estruturas da língua oral no discurso escrito. Isso não constitui propriamente um erro contra a gramática normativa, mas uma inadequação do discurso à situação, já que a escrita exige o cumprimento de certas condições específicas, conforme será visto adiante. De parte do aluno, nota-se que não há a flexibilidade lingüística necessária a cada situação discursiva concreta, nem tampouco a abstração característica da escrita. De parte do professor, o problema parece repousar numa prática

pedagógica tradicional (marcada, por exemplo, pela análise em detrimento da síntese, pelo excesso de classificações e terminologias, pelo privilégio de uma modalidade da língua... etc.), e no desconhecimento de pressupostos teóricos que venham a modificar essa prática; em outras palavras, falta ao professor de nível médio instrumental para uma análise de problemas de redação que vá além da superfície do texto, das questões ortográficas e gramaticais (Beaugrande, 1980).

Partindo do princípio de que a sala de aula é um espaço privilegiado de reflexão e redimensionamento da teoria, este trabalho é uma via de mão dupla: nasceu da concretude da prática pedagógica e deve voltar, para novas reelaborações, à sala de aula. Começamos, pois, pela análise de como se dá o processo de escritura dentro da escola.

Primeiramente, escreve-se para um único interlocutor: o professor. Em segundo lugar, escreve-se em momentos específicos, definidos pelo professor e pelo “toque de campã”. Em terceiro lugar, escreve-se no mesmo lugar, na mesma sala, na mesma cadeira. Em quarto lugar, escreve-se sobre o nada, um nada que também é definido pelo professor. Em quinto lugar, a teoria gramatical, que seria o suporte da escrita, é estática e não recobre os diferentes usos da língua, nem tampouco sua dimensão textual e pragmática. Em sexto lugar, escreve-se segundo fórmulas “mágicas”, genéricas, que não dão conta das particularidades de cada enunciação (por exemplo, “não escreva uma introdução com mais de cinco linhas” e outros artigos do gênero). Em sétimo lugar... e há muitos “lugares”... (cf. Peytard, 1978).

No tocante à avaliação, com age o professor? Como ele intervém no texto produzido nas condições acima citadas? Charolles (1978), em artigo sobre problemas de coerência textual, enumera algumas formas de intervenção do professor, das quais vale a pena citar as seguintes:

- o professor se detém, geralmente, nas marcas gráficas convencionais;
- as atividades da escrita se constituem em pretexto para exercícios;

- o professor avalia redações a partir de impressões globais de leitura;
- as correções, muitas vezes, são violentas e preconceituosas;
- a intervenção denuncia um desconhecimento, por parte do professor, de regras ao nível do texto.

Note-se que as observações de Charolles, bastante pertinentes, nos reconduzem a duas idéias básicas, comentadas anteriormente: de um lado, a escola não permite o desenvolvimento da flexibilidade lingüística; de outro, é necessário que o professor se instrumentalize teoricamente não só para diagnosticar problemas no ensino-aprendizagem de redação, como também para remediá-los (e parece claro que essa instrumentalização deve-se dar na linha da lingüística de texto, pois muitos dos problemas são de natureza textual).

Situado o problema, passemos a uma análise de dados, a fim de se compreender melhor o que venho chamando de interferência do oral no escrito.

### ▪ 3. ANÁLISE DE DADOS

Os dados aqui apresentados são fragmentos de textos escritos, produzidos por alunos de 3ª série do ensino médio da Escola Parque do Recife, da rede privada de ensino, e que atende a uma clientela de classes média e média alta.

As redações de onde foram tirados os fragmentos eram narrações, tipo de texto em que o problema aqui tratado é bastante freqüente. As propostas lançadas aos alunos foram as seguintes:

1ª situação: Escreva duas narrações, relatando um episódio real ou imaginário. Num primeiro texto, aborde o fato subjetivamente, à maneira do discurso literário. No segundo texto, assuma um ponto de vista mais objetivo, como o da linguagem jornalística.

Nessa primeira situação, foram mostrados aos alunos dois textos geradores, que constituíam um exemplo do que se queria. Eis os textos analisados e discutidos, na íntegra:

### TEXTO 1 - ALUCINAÇÃO, COISA DO DIABO, FILME DE TERROR

(Maria do Carmo Tabosa)

Fim de tarde. E quem poderia imaginar que tudo terminasse assim? Inácio chegou cansado. O dia, na fábrica, tinha sido carregado. Carregadíssimo. No entanto, a carga de trabalho pesou apenas nos ombros de Inácio. Tomou uma branquinha, só pra esquentar a alma. A cabeça estava leve, livre para encontrar Maria da Conceição. Casal em lua-de-mel tem dessas coisas. E essas coisas, naturalmente, têm desses casais em lua-de-mel. Maria da Conceição, quem diria? Dezessete anos, casou virgem. Quatro anos de namoro. Sarro contido, reprimido. Respeitou o desejo da mãe: 'Só tenho uma filha. A Deus querer, vai casar de véu e grinalda'. Maria da Conceição, meu Deus do céu, minha Nossa Senhora da Conceição, meu Santo Inácio de Loyola. Maria da Conceição, quem diria? Casou quase ontem, há vinte dias, ainda tem pedaço de bolo na prateleira. Não, as empadinhas, não. Essas, a gente tem que comer no mesmo dia, senão azedam. Inácio pensou que era alucinação, coisa do diabo, filme de terror. A mulher ali, na porta da cozinha, dando pra o quintal. A porta dando pra o quintal. Porque Maria da Conceição estava dando mesmo pra o carteiro, aquele filho da puta de óculos "ray-ban". O safado correu, na maior ligeireza. E ainda ajeitou os óculos. A tábua de bater carne estava ali, em cima do balcão. Novinha, a tábua de bater carne. Ninguém sabe quantas vezes o braço dele levantou e desceu. Dizem que ela vai ser enterrada de branco, véu e grinalda. Maria da Conceição morreu com a sandália japonesa amarela, comprada na última liquidação das Lojas Americanas. Essas noivas têm o maior cuidado com as peças do enxoval.

### TEXTO 2 - DOMÉSTICA MORTA PELO MARIDO

(Maria do Carmo Tabosa)

Operário assassinou cômjuge a golpes de tábua de bater carne. A vítima, socorrida por populares, faleceu a caminho do Hospital da Restauração. O acusado, preso em flagrante delito, assumiu a culpa alegando legítima defesa da honra: a vítima estaria praticando atos libidinosos, no domicílio do casal, com um desconhecido.

A segunda situação foi uma prova (simulada), em que os alunos deveriam fazer uma narração que terminasse com a frase: “Vende-se um vestido de noiva, manequim 42, em perfeito estado”.

Passemos agora aos fragmentos que demonstram a influência da língua oral na produção escrita dos alunos. As transcrições são fiéis aos textos originais.

**FRAGMENTO 1 - SITUAÇÃO 1 - TÍTULO: “ÚNICA COISA”**

“Morava em Piedade, na beira mar o Coronel Álvares Peixoto e sua única filha Eugênia. A esposa do coronel tinha morrido no ano passado de câncer.

A filha era única coisa do mundo que ele possuía, e se orgulhava muito dela, pois era muito bonita, carinhosa, enfim era uma boa pessoa e uma boa filha. (...)

O rapaz conseguiu agarrar o marginal, que foi identificado pelo nome de José Ribeiro, e preso.

O coronel inconsolado, pois perdeu a única coisa que dava sentido e motivação a sua vida. (...)”

**FRAGMENTO 2 - SITUAÇÃO 1 - TÍTULO: “ACIDENTE TERRÍVEL”**

“Ontem, quando nós vínhamos de Maceió, ‘pegamos’ intenso engarrafamento, pois tinha acontecido a poucos minutos um acidente terrível, na BR- 101, perto de Palmares.

(...) Procuramos saber finalmente de quem tinha sido a culpa, e nos informamos que foi o motorista do ônibus; numa daquelas paradas ele bebeu e com isso deu no que deu.

Já que tudo está evoluindo hoje em dia, deveriam fazer como nos Estados Unidos que em cada posto rodoviário tem um aparelho que mede o grau de álcool existente no cérebro do motorista, isso sim seria uma possível solução para a diminuição dos acidentes de trânsito.”

**FRAGMENTO 3 - SITUAÇÃO 1 - TÍTULO: “CINCO HORAS DE SUFOCO”**

“(…) Já eram quase duas horas quando três rapazes mal encarados, bem nervosos e apressados entraram no banco cada um carregando uma maleta. Cada um se pôs numa fila...

Com um revólver na cabeça de uma caixa, não foi difícil notarem que se tratava de um assalto. (...)

Depois de aberto o cofre telefonaram para as autoridades e exigiram um carro novo, avião e proteção para quando saíssem não fossem atacados, pois, levariam reféns. (...) A polícia não chegava nem dava notícia e para mostrar a ela que falava sério, começou a pior fase: a matança (...)

A polícia sabia que mais cedo ou mais tarde aquilo ia acontecer, mas não podia deixar uns caras desses saírem ilesos. Fora do banco, não parava de chegar carros da polícia, esse tempo todo durou cinco horas quando resolveram agir. Um dos engenheiros falou aos policiais sobre uma entrada pelo teto que dava direto no salão do banco, e foi o que fizeram. Quinze homens se juntaram e foram. Quando conseguiram abrir a escotilha, os “três” se alarmaram e como um instinto pegaram o gerente e correram para a porta sem pensar na polícia lá fora. A saída foi dolorosa, saíram de costas, com o gerente atrás, um pé fora e uma bala dentro. Foi assim o fim de mais uma caçada fria e dolorosa numa cidade grande.”

**FRAGMENTO 4 - SITUAÇÃO 1 - TÍTULO: “O FIM ESTÁ PRÓXIMO”**

“(…) As pessoas ainda não tomaram consciência de que tudo o que estão fazendo, agredindo a natureza, está atingindo diretamente a elas porque mais tarde não teremos mais animais para admirar como já existem extintos e ar puro para respirar de árvores e plantas coloridas e belas para enfeitar o mundo feio que eles mesmos criaram.”

**FRAGMENTO 5 - SITUAÇÃO 1 - SEM TÍTULO**

“... Um carteiro que ali passava levando as cartas do dia anterior que havia esquecido de entregar viu tudo que aconteceu. Disse ele que foi uma coisa repentina que além de ter assustado todo pessoal da redondeza, fez um estrondoso barulho...”

**FRAGMENTO 6 - SITUAÇÃO 2 - TÍTULO “POBRE E BELA MENINA MOÇA”**

“Lá estava ela, Maria Aparecida, contente pelo seu casamento que ia acontecer amanhã. Pobre Maria...”

**FRAGMENTO 7 - SITUAÇÃO 2 - TÍTULO: “MEU DESTINO É FICAR PRA TITIA”**

“... Cada dia que se passava, ela desejava mais e mais se casar e ao ler este anúncio, pensou, - está na hora! Vou comprá-lo!

Max, seu namorado, sempre fugia do assunto (casamento), quando ela o tocava...

Compraram tudo, aliás (ela comprou), fez o enxoval, alugou a Igreja, e convidou as pessoas amigas...

Pronto! Chegou o dia do casamento...”

Essa amostragem, retirada de um total de 63 redações, apesar de pequena, parece-me representativa do problema aqui abordado. Escolhi os fragmentos com base em dois critérios - o primeiro seria mostrar um, forte grau de semelhança entre os discursos oral e escrito; o segundo seria a possibilidade de levantar, ao menos provisoriamente, certas categorias de problemas textuais em função dessa semelhança. Conforme já afirmei antes, soma-se a essa parca formalidade uma boa dose de intuição que eu, como professora, não poderia deixar de lado, até mesmo por estar iniciando minhas reflexões acerca da questão.

Os fragmentos ilustram, portanto, inadequações do seguinte tipo:

- confusão entre tempos verbais, tempos cronológicos e psicológicos da narrativa, e conseqüente confusão no emprego dos dêiticos (exs. 1, 2 e 6);
- presença de redundâncias e repetições (exs. 3 e 5);
- mistura de sujeitos nos verbos, principalmente se se trata de agentes da ação (exs. 1 e 3);

- supressão de letras, em virtude da elisão na pronúncia (ex. 1) ou erros ortográficos

- decorrentes de transcrição fonética e não ortográfica (ex. 1);

- má estruturação de frases e orações (ex. 1);

- baixo grau de explicitude, ficando a construção da referência a cargo do interlocutor (exs. 2 e 3);

- emprego inadequado do pronome relativo (ex. 2);

- definitivização antecipada (ex. 3);

- falha na concordância, especialmente por causa da natureza do encadeamento e dos períodos longos (exs. 3 e 4);

- referência indireta à proposta de trabalho, como se ela fosse parte integrante do texto (ex. 7; no caso, a aluna não havia citado o anúncio da venda do vestido; o que ocorreu é que ela, lendo no quadro-de-giz a tarefa que lhe cabia fazer, agiu como se a frase “Vende-se um vestido de noiva, manequim 42, em perfeito estado.” já fizesse efetivamente parte de seu texto; este parece ser um caso típico da dificuldade de reconstituir a referência no texto escrito);

- uso de comentários e seqüências inseridas que melhor explicitem a referência (exs. 4 e 7);

- marcas de um estilo "oralizado", pouco abstrato, carregado de chavões e com interjeições (exs. 1, 2, 3, 4 e 7);

- elementos lexicais típicos da fala (ex. 3).

Detectado, analisado e categorizado provisoriamente o problema, cabe um último comentário antes de passarmos a uma busca de alternativas para transpô-lo. Se a escola, ao longo de sua trajetória, sempre privilegiou o escrito, como se explicam tantos problemas de redação? Outra questão que me preocupa é: levando em consideração que a boa formação textual inclui um componente pragmático, estamos instrumentalizados para avaliar / corrigir problemas de natureza pragmática nos textos de nossos alunos? A meu ver, o nosso processo de formação profissional nos deixou atentos apenas para os problemas de superfície do texto

(principalmente erros ortográficos e de concordância). Inclusive, é facilmente observável que os fragmentos analisados acima contêm poucas falhas em termos de domínio das convenções ortográficas, por exemplo.

Então, parece-me que cabe aos professores de língua materna uma reflexão sobre o funcionamento das unidades lingüísticas no texto, tomado este como uma unidade de sentido contextualmente condicionada. Para isso, a Análise da Conversação tem dados a fornecer. É o que vamos ver no próximo item (cf. Marcuschi, 1988:26).

#### ▪ 4. ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO : HISTÓRICO E POSSIBILIDADES

Conforme ficou indicado, creio que a Análise da Conversação (AC) é uma das correntes da ciência lingüística que pode vir a subsidiar a reflexão acerca do ensino de redação em língua materna. Tendo a conversação oral espontânea como objeto de estudo,<sup>45</sup> a AC, além de garantir uma abordagem teórica sistemática da modalidade oral da língua (que, a despeito da freqüência de seu uso, é muito pouco explorada como objeto de ciência), garante também, e por extensão, uma melhor compreensão da escrita e seu funcionamento.

O ponto de partida aqui é a constatação de um círculo vicioso - são pouco conhecidos os processos de organização da conversação espontânea, talvez porque não só a escola como a própria lingüística sempre priorizaram a escrita; de outro lado, nossos alunos não apresentam o desempenho esperado na produção escrita, apesar dessa tradição, porque falta ao professor o conhecimento teórico do funcionamento do texto (oral ou escrito). E certamente, os estudos do texto escrito já vão bem mais à frente que os do texto oral. Daí a validade do aprofundamento da AC e a necessidade de se aplicar os seus pressupostos em situações pedagógicas concretas.

---

<sup>45</sup> Falo aqui da conversação oral espontânea como objeto de estudo principal da AC, embora esta possa cobrir, por exemplo, a conversação do texto literário (cf. Marcuschi, 1988).

Marcuschi (1986), ao fazer um breve histórico da AC, afirma que todos já sabemos ser a conversação um processo global e complexo, para o qual concorrem outros elementos além do mero domínio do léxico e da gramática; entretanto, especialmente no Brasil, o conhecimento desse fato é intuitivo.

Segundo o mesmo autor, a AC, enquanto ramo da lingüística, iniciou-se nos anos 60, a partir das contribuições da Etnometodologia e da Antropologia Cognitiva. Depois de um primeiro momento, em que os teóricos se detinham na descrição da estrutura e dos mecanismos da conversação, chegou-se numa fase em que os estudos são mais de natureza interpretativa.

Outro lado que parece de fundamental importância é que a conversação, ao contrário do que se pode pensar, é um fenômeno organizado, a tal ponto que pode ser estudado cientificamente. As implicações desse fato para o ensino são inúmeras, particularmente se levarmos em conta que a organização do discurso depende muito da modalidade em que ele é atualizado. Assim, temos um certo tipo de ordem para a escrita e um outro tipo de ordem para a fala. Levantar, descrever e interpretar os mecanismos de ordenação da conversação conduz, por confronto, a um melhor entendimento do texto escrito e a uma melhor forma de trabalhar com ele no contexto escolar.

É nesse sentido que este item do trabalho comporta um leque, o tanto quanto possível vasto, de diferenças e peculiaridades entre as formas escrita e oral da língua. Beaugrande (1980), por exemplo, em capítulo sobre possíveis aplicações para a lingüística de texto, vê na caracterização adequada do oral e do escrito uma contribuição para os problemas de ensino-aprendizagem de língua. Em seguida, partindo daí, tentarei discutir a aplicabilidade da AC à prática pedagógica, bem como apontar algumas sugestões metodológicas.

Antes, porém, de passar ao levantamento dessas características, gostaria de salientar que não vejo o oral e o escrito como blocos estanques, dicotômicos, mas sim como

subsistemas interdependentes do macrossistema que é a língua (Kato, 1986).

Talvez as diferenças entre fala e escrita - para os fins já especificados neste trabalho - fiquem melhor explicitadas em quadros sinóticos, como os que seguem:

#### **LEVANTAMENTO 1: CARACTERÍSTICAS DA CONVERSAÇÃO**

- a. baixo grau de mediação, uma vez que não é preciso reconstituir a referência;
- b. presença física dos interlocutores, com troca de turno;
- c. recurso ao intertexto na negociação da significação;
- d. pausas e hesitações mais constantes ;
- e. identidade temporal dos interlocutores, possibilitando maior controle de efeito do processo;
- f. interrupção para reparações e correções;
- g. emprego maciço de recursos não-verbais: gestos, expressão facial, olhares, entoação, tom de voz etc.;
- h. alto grau de implicitude;
- i. tendência para o concreto e para a imagem;
- j. maior velocidade do processo interacional;
- l. uso mais freqüente, em situações geralmente informais;
- m. sintaxe marcada pela fragmentação - os enunciados são entrecortados, superpostos, sem conclusão explícita;
- n. sistema representativo de primeiro nível: a fala representa o mundo, mas não passa por uma recodificação, como ocorre com a escrita.

#### **LEVANTAMENTO 2: CARACTERÍSTICAS DA ESCRITA**

- a. alto grau de mediação, em virtude da necessidade de se reconstituir a referência;
- b. ausência do interlocutor, o que confere à escrita uma certa virtualidade;
- c. enunciados complexos, geralmente estruturados na forma canônica;

- d. efetivação da interação em mais de um intervalo de tempo, ou seja, escreve-se num momento e lê-se em outro momento;
- e. emprego quase exclusivo de recursos verbais;
- f. alto grau de explicitude;
- g. tendência para o abstrato;
- h. ritmo mais lento;
- i. uso menos freqüente, em situações geralmente formais (saliente-se, inclusive, que não há codificação escrita das modalidades lingüísticas não padrão);
- j. frases mais longas e encadeadas através de conectores lógicos;
- l. alto grau de estabilidade, uniformização e permanência;
- m. aprendizagem através de processos formais;
- n. sistema de dupla representação - do mundo e da fala.

Sinoticamente levantadas as diferenças entre a língua oral e a escrita, vejamos em que medida a AC poderia contribuir na revisão de uma metodologia de ensino de redação.

O primeiro ponto a se levar em conta é a aplicabilidade / validade de um certo corpo teórico. Parece-me que, aos professores, falta a visão da teoria em sua íntima relação com a prática - uma relação mútua que se dá num constante pensar-fazer-repensar-refazer. Já no caso dos alunos, caberia perguntar até que ponto a teoria os instrumentaliza para uma transformação do processo pedagógico em que eles estão envolvidos (em termos, por exemplo, de como encaram a escrita ou da qualidade de sua produção lingüística), bem como das relações sociais em geral. Nesse sentido, uma revisão de metodologias implica também uma revisão na própria concepção de língua, nos currículos, nas formas de avaliação... etc.

Outro ponto que gostaria de discutir aqui é que a metodologia não se constitui em si e por si, ou seja, ela não é um receituário a ser seguido por alunos e professores. Antes, levantar metodologias de ensino-aprendizagem equivale a propor, a partir de um referencial teórico, formas de trabalhar a língua dentro da escola que deverão (re)informar a teoria

conforme a realidade de cada processo pedagógico. Para mim, em suma, propor técnicas é reinventar sempre a própria escola.

Feitas as ressalvas iniciais, eu sugeriria os seguintes procedimentos no ensino da expressão escrita:

- trabalhar com tipologia de texto e gêneros textuais, levando os alunos à leitura, análise e produção dos mais e diversos tipos/gêneros, salientando, inclusive, as diferenças dentro de uma mesma modalidade, seja ela oral ou escrita; por exemplo:

#### **TEXTO ORAL:**

recitação, seminário, música, jogral, debate, júri simulado, leitura oral, entrevista, conversa espontânea, jornal falado...

#### **TEXTO ESCRITO:**

correspondência (carta, bilhete, aviso...), narração, crônica, conto, poema, descrição, revista, jornal, dissertação, gibi, enciclopédia, cordel, documentos publicitários, panfleto, lei, regulamento...

- promover estudo dos recursos estilísticos e expressivos de cada modalidade da língua, o que não só amplia o repertório lingüístico do aluno, como possibilita uma avaliação perante as diversas manifestações do sistema e uma posterior aplicação em situações interacionais concretas;

- levantar fatores da variação lingüística e suas implicações sociais;

- contrastar código escrito e código oral, dentro do contexto mais amplo da variação da língua;

- (re)valorizar a experiência lingüística prévia do aluno (predominantemente oral), encarando-a como um dos principais elementos na construção do conhecimento da língua;

- inserir, de maneira sistemática, a manifestação oral na prática pedagógica, tentando superar a visão de que “só vale o que está escrito”;

- buscar novas alternativas de apreciação dos materiais de ensino, a partir da forma como seus autores concebem língua oral, língua escrita e as diferenças entre elas;

- redimensionar a questão da ortografia, dando a ela seu devido peso: as convenções da escrita se adquirem lentamente, não devendo dirigir, por si sós, o ensino-aprendizagem de língua;

- rever as formas de avaliação/correção do texto escrito, explorando as atividades coletivas (refacção do texto, roda crítica, paráfrase, identificação de problemas etc).

Os nove itens supracitados, conforme já indiquei, deverão servir de pontos para reflexão e redirecionamento da prática de ensino.

Na verdade, trata-se de sugestões que precisam ser desdobradas. Dou um exemplo: tomemos o item (g). Os desdobramentos poderiam ser:

CARTILHA	MATERIAL ANALISADO
<p>TEXTO ESCRITO ORALIZADO:</p> <p>frases curtas, repetitivas; apreensão do significado depende da ilustração (frase como “Este é o papai.”); ausência de marcas gráficas específicas (títulos, sinais de pontuação, marcação de parágrafo... etc.)</p>	IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA
ABANDONO DA CARTILHA	POSSÍVEIS POSIÇÕES DIANTE DO PROBLEMA
REFLEXÃO COM OS ALUNOS, SOBRE O TIPO DE TEXTO DA CARTILHA	
CRIAÇÃO DO TEXTO DO PROFESSOR	
CRIAÇÃO DO TEXTO DO ALUNO	
COLETA DE OUTROS TEXTOS	
TEORIA LINGÜÍSTICA (língua oral e escrita)	SELEÇÃO DE SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA O TRATAMENTO DO PROBLEMA

EXERCÍCIOS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	ETAPAS DE TRABALHO COM O TEXTO
EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	
EXERCÍCIOS DE VOCABULÁRIO	
EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM ORAL	
EXERCÍCIOS DE ORTOGRAFIA	
PRODUÇÃO DE TEXTO	
AVALIAÇÃO PARCIAL AVALIAÇÃO FINAL	AVALIAÇÃO DA PRÁTICA E DO MATERIAL
DISCUSSÃO DA TEORIA: ajudou a identificar problemas? mostra caminho para superá-los? o que mudar na prática a partir da teoria? a prática efetivamente mudou? o aluno se beneficiou das mudanças? a teoria está errada? o que mudar/manter? em que a prática mudou a teoria?	REDIMENSIONAMENTO DA TEORIA
CARTILHA	MATERIAL ANALISADO

## ▪ 5. CONCLUSÕES

Na medida em que este trabalho foi sendo feito, iam-se plasmando, também, aqui e ali, as conclusões, de forma que, para não ser redundante, vou fechar sumariamente o texto, valendo-me de um dos pontos de vista de Nique e Lelièvre (1978). Esses autores, no artigo “*Le texte écrit d’élève: production d’un sujet, ou produit de déterminations?*”, chamam atenção para a importância das condições de produção de um texto, dado usualmente desprezado no contexto do ensino de língua. Nique e Lelièvre, inclusive, apontam a abstração exigida pela escrita como uma dessas condições de produção.

Assim, com base nesse ponto, eu terminaria este artigo - escrito por uma professora para professores - questionando as condições de produção dos discursos científico e pedagógico. No

que diz respeito à ciência (lingüística, no nosso caso), minha questão é: até que ponto a teoria te ajudado o professor a compreender-transformar a sua prática, na busca de uma escola melhor? Quanto à pedagogia, minha preocupação repousa no fato de que nós, professores, ou repetimos (“macaqueamos”) a teoria, reproduzindo saberes que não nos servem efetivamente, ou nos acomodamos, “congelando” métodos e concepções que não mais se renovam.

Ao escolher o tema desta discussão, entre tantos que me seduzem, fui mesmo tentada pela possibilidade de, questionando a minha (e dos outros) prática de ensino, tentar mostrar que a teoria (aqui, AC) ainda tem sua razão de ser.

#### ▪ BIBLIOGRAFIA

BEAUGRANDE, R. *Text, discourse and process*. Londres: Longman, 1980.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la coherence des textes. *Langue française*, nº 38, Paris: Larousse, mai/1978.

KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. Situação atual da análise da conversação e suas tarefas no Brasil. UFPE, mimeo, 1988.

NIQUE, C. e LELIÈVRE, C. Le texte écrit d'élève: production d'un sujet, ou produit de déterminations? *Langue française*, nº 38, Paris: Larousse, mai/1978.

PEYTARD, J. Le récit des écoliers. *Langue française*, nº 38, Paris: Larousse, mai/1978.

#### ▪ OUTROS TÍTULOS SOBRE ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO, FALA E ESCRITA E ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

KOCH, I. G. V. Aspectos lingüístico-discursivos da coerência no texto escrito e oral. Em: *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL*. Recife: ANPOLL, 1989. pp. 727-734.

\_\_\_\_\_. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*, nº 30, jul.-dez./1997, pp. 31-38.

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

PRETI, D. O ensino de língua portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade. Em: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, pp. 85-93.

ROCCO, M. T. F. Oral e escrito: secções e intersecções. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 8, nº 14, dez., 1989, pp. 25-31.

## CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>46</sup>

“... em termos de relação pedagógica no contexto da escola, nada - texto, audiovisual, técnica ou tecnologia - substitui a palavra do professor, sua presença, seu exemplo, seu conhecimento e seu testemunho nos momentos das práticas educativas. Quero dizer com isto que o professor, enquanto mediador no processo de produção de conhecimento e enquanto interlocutor que nomeia, conta, aponta coisas, organiza idéias, faz um grupo avançar etc., constitui-se, ele próprio, no principal "livro" a ser lido e estudado pelos alunos (...) A questão é saber se esse livro se renova e se revitaliza na própria prática de ensino; de que maneira esse livro se deixa fruir pelos alunos-leitores e se esse livro se abre à reflexão e ao posicionamento dos leitores, permitindo a produção de muitos outros livros e textos.”

(Ezequiel Theodoro da Silva)

---

<sup>46</sup> Publicado originalmente em *Leitura: teoria e prática*. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Ano 13, nº 24, dez./1994, pp. 83-90.

## ▪ 1. INTRODUÇÃO

A Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura da Cidade do Recife (SEC/PCR) - gestão 1993/1996 - baseava suas ações em quatro grandes diretrizes: a) democratização do acesso ao ensino; b) garantia da permanência do aluno na escola; c) valorização do educador e d) gestão democrática da educação. A partir disso, foram traçadas as linhas da política de capacitação, entendida como formação continuada no trabalho, ação científico-política de apoio à escola, e que tinha, como uma de suas modalidades, o acompanhamento escolar.

O acompanhamento, por sua vez, visava a concretizar alguns princípios - garantia da autonomia da escola, em seu processo de auto-reflexão e de construção do projeto pedagógico; intervenção no cotidiano da escola, transformando suas condições concretas de trabalho (ensino e aprendizagem); ampliação, para todos, das oportunidades de aprendizagem; análise crítica dos saberes circulantes na sociedade, visando à reorientação curricular.

Inicialmente, a prática do acompanhamento tinha um caráter diagnóstico, contribuindo, desse modo, para o traçado das políticas da rede. Na medida em que instaurava uma reflexão coletiva sobre as práticas da escola, ampliava a vivência democrática e apontava os temas a serem levados aos coletivos de socialização da experiência. Vinculada ao projeto pedagógico da escola, representava o eixo articulador das demais modalidades de capacitação e deveria atender a demandas identificadas no cotidiano da rede. Seus principais desdobramentos eram a intervenção em sala de aula (a partir da tomada das práticas de ensino-aprendizagem como objeto de investigação) e a criação de momentos de estudo na escola, num movimento de:

- problematização da prática;
- sistematização dos dados investigados;
- estudo crítico da realidade e da ciência;
- teorização da prática;

- volta à prática;
- reconstrução do currículo;
- elaboração de materiais de apoio ao ensino-aprendizagem.<sup>47</sup>

Este trabalho, de modo mais particular, relaciona-se ao último item acima. Originou-se de uma demanda específica da rede, identificada quando da efetivação do acompanhamento pelas equipes de ensino, e tenta responder a questões concretas, postas pelos professores, tais como: a) Por que eu não participo do processo de escolha do livro didático? b) Eu não sei fazer meu trabalho sem o livro didático; c) Nem todo livro é bom; d) Como avaliar um livro didático? e) Como aproveitar um livro didático?...

Entendendo que esse não é um debate isolado das demais circunstâncias da escola e da sociedade, tentarei apresentar alguns fundamentos teóricos que possam apoiar a discussão em torno dos materiais de ensino, dentro da idéia da ampliação das oportunidades de aprendizagem e da teorização da prática, apontada acima.

## ▪ 2. O MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O material didático - particularmente o livro - constitui-se numa *tradição* da escola brasileira. A despeito das discussões acumuladas até hoje em torno da questão, muitas das quais conduzindo à conclusão de que o livro didático é prejudicial,<sup>48</sup> é difícil se imaginar uma sala de aula sem uma cartilha, uma gramática pedagógica, um volume de coleção seriada. As propostas de não-adoção do livro didático são, em geral, polêmicas e parecem pôr em xeque não apenas as práticas

---

<sup>47</sup> Para maiores detalhes sobre este assunto, cf. o documento *Política de capacitação da rede municipal de ensino*. Cadernos de educação nº 2, Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura da Cidade do Recife (SEC-PCR). Recife, 1993.

<sup>48</sup> Cf., por exemplo, Bonazzi e Eco (1980), Faria (1986), Nosella (1981), Ruiz e outros (1986), Geraldi (1987).

pedagógicas em si, mas também a própria auto-imagem do professor, seu ponto de apoio e identidade.<sup>49</sup>

É de se salientar, inclusive, que as práticas pedagógicas terminaram por criar um *modo escolar* de se fazer/usar o livro, de modo que, muitas vezes, os atos de leitura efetivados na escola são peculiares, não se repetindo na vida cotidiana. É o caso, por exemplo, da pronúncia forjada da professora para se evitarem os erros ortográficos dos alunos quando de um ditado. Ou mesmo dos textos seriados da alfabetização, nos quais predominam letras e sons específicos (do tipo: “Jacó deu cajuada ao Joca. Joca bebeu a cajuada. A cajuada é de caju.”<sup>50</sup>).

Acerca disso, Orlandi (1983), em capítulo sobre o discurso pedagógico, referiu-se a um processo de

“... anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo.” (pp.12-13).

Mais adiante, a autora, ao se referir à metalinguagem da escola, diz:

“O conhecimento do fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso ao fato (...) O conteúdo aí é a forma (artefato) e se aponta a forma como réplica do conteúdo. Através da metalinguagem, o que se visa é a construção da via científica do saber que se opõe ao senso-comum, isto é, constrói-se aí o reino da objetividade do sistema.” (pp.13-14).

---

<sup>49</sup> A propósito da noção de auto-imagem e imagem social construídas em torno do professor de português, é oportuna a leitura de Possenti e Ilari (1987).

<sup>50</sup> In: Moraes, L. M. *Mundo mágico* (cartilha). 3. ed., São Paulo: Ática, 1986.

Determinando (e sendo determinada por) essas condições de produção da leitura na escola, a *indústria editorial* brasileira, por sua vez, movimenta grande volume de recursos financeiros a cada ano, em articulação com o poder público e seus programas de distribuição de livros para os estudantes de nível fundamental e médio. É claro que há exceções, mas nós, educadores, somos testemunhas de certas artimanhas, como os consagrados pseudônimos dos autores, as mudanças de capa ou título (para fazer crer que se trata de outro livro), a baixa qualidade da edição com vistas à redução de custo... e outras.

No caso específico da língua portuguesa, os materiais de ensino muitas vezes têm contribuído para fazer do uso do idioma um processo *artificial*, até mesmo porque “criam” dificuldades novas para os alunos. Soares (1988), refletindo sobre a alfabetização de crianças, mostra-nos algumas produções escritas. Nelas, alunos de camadas populares revelavam um certo grau de conflito no seu processo de alfabetização, qual seja, entre as suposições que fazem da escrita e o tipo de texto que a escola lhes apresenta, via cartilha ou livro didático. Assim, quando escrevem, essas crianças buscam seguir um modelo, esperando aprovação institucional para suas produções, mas, ao mesmo tempo, escrevem aquilo que estão com vontade de dizer, a tal ponto que uma delas produziu, num mesmo texto, frases do tipo: “A pipa de Fábio é bonita. Tia Conceição, um abraço! A pipa voa no ar e no céu azul. Tia Conceição, o Gilmar está com saudade de você...”.

Além desse aspecto, podemos constatar, como problemas do livro didático de linguagem:

- *fragmentação / seriação* dos conteúdos - quando se determina prévia e arbitrariamente o grau de dificuldade que um assunto possa trazer para o aluno; é o caso das sílabas ditas simples e complexas, a serem trabalhadas num momento específico do processo de alfabetização; essa medida termina impedindo que o sujeito que aprende se defronte com o novo;

- concepção *mecanicista* da escrita / leitura - sílabas já trabalhadas aparecem repetidas para *facilitar* ou *possibilitar* a leitura de palavras (O bebê é bobo e baba.), contrariando as

hipóteses que o alfabetizando constrói sobre a escrita, como a da variação dos caracteres, pois o aluno percebe que não é comum nem natural que as letras ou sílabas se repitam facilmente;

- tom *repetitivo* dos textos e exercícios (leia, copie, escreva...);

- violação das características essenciais do *texto* como *unidade interativa* - esse fenômeno tem repercussões no desenvolvimento da competência textual dos alunos, na medida em que não aparecem, nos livros didáticos, textos variados, nem são explorados seus mecanismos de funcionamento; ao contrário, são textos repetitivos, dependentes da imagem, sem indicação de autor... etc.;

- exercícios *mecânicos*, muitas vezes incompatíveis com a teoria da aprendizagem que o autor do manual diz adotar - são como *tarefas em si*, do tipo “siga o modelo”;

- equívocos ou fragilidades *conceituais* - no estudo da sintaxe da oração, a definição corrente de “sujeito” é a de que ele é o termo do qual se diz alguma coisa; em seguida, o aluno deverá adivinhar que na oração - “Em Belo Horizonte chove muito.” - não existe sujeito, embora se esteja falando de “Belo Horizonte”;

- visão estreita do *conhecimento* como algo *acabado* - não se incorporam os avanços epistemológicos já presentes na nossa vida; em geral, não se ampliam, pelo livro, as possibilidades de problematização/superação da realidade; no caso do Português, é interessante notar que as palavras de origem estrangeira, fato natural em qualquer língua, são tratadas como “vícios de linguagem”, usos a serem evitados; é o caso também dos implícitos e pressupostos, da carga semântica do não-dito, que não são apontados, como se a linguagem fosse um *código* transparente, de leitura una e única.

Certamente, é por problemas dessa natureza que Geraldini (1987), em entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva a respeito da questão, após fazer uma caracterização do livro didático, sustenta a idéia da não-adoção desse tipo de material. Ele

aponta, para isso, três grandes razões: a *pré-determinação* (que contraria a natureza mesma do movimento de ensino-aprendizagem); a *alienação* (pois o livro impede o professor de ser o autor de sua produção intelectual - expropriação ao nível da teoria e ao nível da prática); e, finalmente, a *falsificação das condições de trabalho* (tanto para o aluno como para o professor, na medida em que ambos, longe de fazerem juntos um trabalho, são “fazedores de atividades”).

Ainda segundo Geraldi, uma mudança dessa situação passa por uma mudança mais ampla nas *condições de produção do ensino-aprendizagem* e na *formação do professor* (isso porque, lembra o autor, as escolas estão cheias de livros didáticos, mas faltam giz e papel, por exemplo). Nesse sentido, seria necessário *dessacralizar* o livro, ampliando as oportunidades de leitura para todos e, em termos da escola, tomar a *própria produção lingüística que nela se dá* como objeto de leitura, ao lado daquilo que, no artigo, o autor chamou de “livros sem adjetivos”, jornais, revistas... etc.

Confesso viver um dilema dentro desse panorama: tendo mais a pensar como Geraldi, mas, ao mesmo tempo, reconheço que, apesar de tudo, a escola tem no livro didático uma marca de sua rotina (ele está lá - nas mãos, nas bancas, nas mochilas dos nossos alunos). Posta a ambigüidade, tentarei a seguir, no sentido de contribuir com tão polêmico debate, apresentar *indicadores* para avaliação e elaboração de material didático de língua portuguesa.

## ▪ BASES PARA AVALIAÇÃO/CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

### 3.1 - Concepção de avaliação

O propósito deste item é explicitar a *concepção de avaliação* que norteia a discussão específica sobre material didático de língua portuguesa que será desenvolvida adiante (3.2).

Uma idéia básica em torno da avaliação é a de que ela se constitui num processo de reflexão. Com *processo*, quer-se dizer

que a avaliação não é algo que se distinga nem algo que se realiza ao final da prática educativa; antes, a avaliação é *parte constitutiva*, essência da educação. Não se concebe uma sem a outra, estando ambas numa relação dialética. Com *reflexão*, quer-se salientar o fato de que o ato de avaliar é um permanente *questionamento* da realidade; isso porque só se desvela a realidade sobre a qual se pensa de modo sistemático e incansável. Nesse sentido, a avaliação pode ser entendida como uma *tomada de posição* contra o autoritarismo e as verdades que se nos colocam como absolutas e inquestionáveis.

A idéia de processo ainda nos remete ao *movimento* próprio da educação - a avaliação se transforma em ação e esta conduz a novas reflexões, e assim por diante. Assim é, porque a realidade haverá de sempre apresentar elementos novos, próprios de sua indeterminação. Evidentemente, faz-se necessário, para explicar / superar a realidade, um aprofundamento nas diversas *teorias do conhecimento*, bem como nas suas áreas específicas. Este ponto, aliás, é importante para a discussão que faremos acerca da linguagem.

Um outro princípio norteador relevante em torno da avaliação é o de que ela é uma prática *interacional*, por isso mesmo *coletiva*. Avaliar exige sempre *construções simbólicas* (trata-se de interpretações do real) e estas, por sua vez, acontecem no *conjunto social* (permitindo diferentes leituras desse real). E essas interações ganham sentido na medida mesma em que apontam para alternativas de *superação* dos limites identificados, perspectivas de *transformação* das situações vistas / vividas. Como diz Hoffmann (1992):

“É a partir da análise de situações vividas pelos professores no seu cotidiano, através da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, que poderemos auxiliá-los a reconduzir suas ações e compreendê-las numa outra perspectiva.” (p.18).

### 3.2 - Fundamentos lingüísticos

Explicitada a concepção de avaliação, passemos agora a um levantamento de alguns *fundamentos* para a apreciação de material de ensino de língua portuguesa.

Concordando com Ruiz e outros (1986), vou partir do princípio de que

“... todo livro didático concretiza uma proposta metodológica. Como tal, articula uma determinada forma de interpretação da realidade (uma 'visão de mundo', de que emergem como essenciais uma concepção epistemológica da área de conhecimento - no caso, uma concepção de linguagem) com os procedimentos sugeridos para o trabalho em sala de aula.” (p. 82).

De outra parte, Gomes de Matos (1978) já escrevera um artigo sobre a influência da lingüística em livros de português, ampliando, posteriormente, as idéias então apresentadas na obra *Como avaliar um livro didático - língua portuguesa* (1984, em co-autoria com Nelly Carvalho). Ressalvadas algumas das concepções dos dois trabalhos, é mais ou menos nessa linha que proponho alguns princípios que poderão orientar um trabalho de avaliação / elaboração de materiais de ensino de linguagem. Um dos objetivos deste item é servir de *complementação* para as impressões subjetivas / intuitivas (de extrema importância, vale salientar) que temos diante do material pedagógico, partindo-se da idéia, já lançada antes (3.1), de que as teorias do conhecimento são fundamentais para a prática avaliativa.

Eis os princípios:

#### 01. Reconhecimento do fenômeno da variação lingüística

O fenômeno da variação lingüística implica diferentes *usos* de linguagem. Verificar, por exemplo, se no livro são tratadas as múltiplas maneiras de falar, as variedades regionais, sociais, de registro... etc.

## 02. Relatividade dos usos lingüísticos

Decorrência do princípio anterior. Verificar se, no manual, as variedades são qualificadas e como são qualificadas; qual o conceito de *erro lingüístico*.

## 03. Sistematicidade da linguagem

A língua é um conjunto de *unidades* que se *relacionam*; é também um conjunto de regularidades/irregularidades, sistema de semelhanças/oposições. Exemplo disso são as relações morfossintáticas entre o nome e seus determinantes e modificadores (substantivo e adjetivo, suas funções sintáticas e relações de concordância).

## 04. Natureza histórico-social da linguagem

A linguagem, sendo prática coletiva e cotidiana, determina e é determinada, ao mesmo tempo, pelo *social*; carrega consigo valores e marcas de classe.

## 05. Distinção entre oral e escrito e suas submodalidades

A linguagem tem *marcas* e *modos* específicos de funcionar, em função de se apresentar na modalidade *oral* ou *escrita*; há também diferentes tipos de oral e diferentes tipos de escrito; as competências exigidas para cada um são diferentes. Vale também destacar a importância de se descrever / compreender / usar as regras da *conversa*ção.

## 06. Funções sociais da linguagem

Em função dos *contextos* em que é produzida, a linguagem se presta a diferentes *funções*. Por exemplo: podem ser estabelecidas as marcas de funcionamento do cheque, da conta de luz, dos textos legais, da bula de remédio, do cartão de visita... etc.

## 07. Terminologia adotada

A linguagem pode ser descrita não só do ponto de vista gramatical. Para cada situação, há *terminologias específicas*, cabendo discutir, inclusive, sua adequação e coerência; é o caso da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), que, além de certas incongruências, não fornece terminologias para muitos

dos fenômenos lingüísticos. Verificar, ainda, se o material de ensino incorpora *novos conceitos científicos*, que explicam certos usos da linguagem.

### **08. Contextualização dos usos lingüísticos**

Trabalhar a noção de que a linguagem é produzida em *contexto*; mostrar a importância deste para a produção/compreensão das suas *múltiplas significações*.

### **09. Concepção de linguagem**

Como já dito anteriormente, todo material pedagógico concretiza uma *concepção de linguagem*; assim, é o caso de verificar que concepção está por trás da proposta e se há *coerência* entre elas.

### **10. Concepção de gramática / análise gramatical**

Em geral, o conteúdo gramatical (de caráter normativo) é o que predomina nos materiais de ensino de português, a despeito de sua discutível relevância e adequação. Verificar qual o tratamento dispensado à *gramática*, em termos de terminologia, critérios, definições, exemplificações, finalidades... etc.

### **11. Concepção de texto e suas marcas**

Em geral, por conta de nossa tradição gramatical, a frase é o limite máximo de análise/produção lingüística; quando muito, é tratado o período (na sintaxe). Os materiais de ensino devem explicitar a *concepção de texto* adotada e tratar de seus *mecanismos de constituição* (progressão, coerência, coesão, intencionalidade... etc.).

### **12. Seqüência/ordenação dos conteúdos**

As questões da língua, em função de seu caráter sistemático (item 3), são *encadeadas e relacionadas* entre si. A despeito disso, é comum vermos assuntos correlatos tratados em capítulos diferentes e de forma estanque; a própria divisão da gramática em fonética, morfologia, sintaxe, semântica e estilística é um exemplo ilustrativo disso.

### 13. Tratamento de dados bibliográficos

Não é comum encontrarmos, nos manuais didáticos, *referências bibliográficas* completas e precisas. Além do mais, não se faz disso um conteúdo de ensino da língua e, desse modo, não se desenvolve a habilidade de consulta a uma *bibliografia*.

### 14. Concepção e critérios de avaliação

Tantas são as questões propostas aos alunos e tão poucas as bem elaboradas!... Enfatiza-se a *memorização*. A resposta a ser dada é *prevista*. Não se consideram as possíveis diferenças entre os alunos e/ou suas variedades lingüísticas. Certa é a construção que esteja de acordo com a gramática normativa. Satisfatória é a resposta copiada do texto. Será assim mesmo?

### 15. Tipos de exercícios e atividades

São mecânicos, repetitivos. Muitas vezes, não se leva em conta a capacidade cognitiva do aluno para que ele responda a uma determinada questão; é o caso da noção de pretérito mais-que-perfeito para crianças que nem bem dominam o conceito de tempo. Verificar a *adequação das atividades*, bem como suas *finalidades*, seu *nível de elaboração*, seus *pressupostos cognitivos*.

### 16. Interdisciplinaridade

Neste caso, a *interdisciplinaridade* não diz respeito apenas à incorporação de conceitos das diferentes áreas do conhecimento. Falo aqui da possibilidade de, rompendo as fronteiras dessas áreas, explicar melhor a realidade para superar os seus desafios, num processo de *intersecção de múltiplas linguagens*. Fazemos interdisciplinaridade, por exemplo, quando, por meio da linguagem verbal (mas não só dela), encaminhamos um trabalho de leitura do real, por meio de habilidades como decodificação, classificação, agrupamento, confronto, analogia, raciocínio lógico... etc., verificando que elas não são exclusivas de uma área de conhecimento.

### 17. Historicidade do conhecimento

É comum os autores de manuais didáticos omitirem a *história humana e coletiva* que há por trás de tudo que fazemos.

No caso da linguagem, costuma-se impor certos usos, sem que os usuários percebam que esse mesmos usos são produto de estabelecimento de *convenções*. Certos fenômenos vocabulares na nossa prática lingüística rotineira são simplesmente ignorados (é o caso dos nomes de marcas dando origem a nomes de produtos: nescafé, gilete, sinteco, durex... etc.).

### **18. Relevância dos conteúdos**

Com relação a este ponto, cabe observar a *importância* e a *aplicabilidade* de certos conteúdos constantes do livro didático: classificação dos vícios de linguagem, vozes dos animais, acentos diferenciais de palavras arcaicas... e outros são exemplos de insignificâncias que temos de aprender.

### **19. Qualidade gráfica e estética**

Qualquer um de nós, usuários da escrita, sabe distinguir um *material gráfico* de qualidade. São características importantes e que favorecem a aprendizagem: a legibilidade, a qualidade da impressão, o formato, a presença de ilustrações e linguagem não-verbal em geral, a diagramação, os aspectos estéticos do material de ensino.

### **20. Alusão aos autores**

Quando muito, a maioria dos livros didáticos traz indicação do nome do autor do texto, mas sem *dados biobibliográficos* que possam contribuir para um mais amplo entendimento de sua obra e de seu estilo.

### **21. Abordagem metodológica**

Verificar como os *conteúdos* são tratados do ponto de vista *metodológico* e se há adequação entre eles e os métodos adotados. Nas gramáticas normativas, praticamente só há um caminho metodológico, que consiste em: definição - exemplificação - exercícios de reconhecimento.

### **22. Consideração do nível de desenvolvimento e da história do aluno**

Em decorrência da pré-determinação do livro didático (já discutida aqui), trata-se o aluno como um ser homogêneo, pertencente a uma sociedade também homogênea. É preciso

observar se os materiais de ensino abrem a possibilidade de o sujeito-aprendiz *formular seus próprios caminhos e hipóteses* na solução de *conflitos cognitivos*; reconhecer que o aluno tem uma *história prévia* (lingüística, antropológica, escolar ou de qualquer outra natureza), e que essa história prévia é determinante da sua aprendizagem.

### **23. Visão de erro**

Além do conceito de erro lingüístico propriamente dito, como o autor do livro trata o *erro* no processo de aprendizagem? Como ele qualifica os usos socialmente desprestigiados da linguagem? Como considera isso no movimento mais amplo do uso da linguagem?

### **24. Fundamentação teórico-metodológica para o professor**

Via de regra, manuais didáticos do professor e do aluno diferem entre si apenas porque, no primeiro caso, as respostas das perguntas já vêm impressas. É o caso de observar se o livro traz *fundamentos teórico-metodológicos* explícitos, bibliografia, orientações pedagógicas, sugestões e não modelos de atividades... etc.; observar, também, a *coerência* entre as concepções e o tipo de trabalho desenvolvido adiante.

### **25. Aspectos ideológicos**

Os livros didáticos, especialmente os infantis, são moralistas e preconceituosos; apresentam visão estereotipada e dominante da realidade (os pobres e miseráveis são negros, o trabalho é sempre dignificante...); verificar se, ao menos, põem em questão essas imagens cristalizadas, através da *problematização* do real.

### **26. Oportunidades de criação / aprendizagem / interação para aluno e professor**

As atividades propostas nos manuais são repetitivas e mecânicas, reforçando a memorização; há um predomínio da análise, em detrimento da síntese, de modo que o aluno é, quase sempre, levado a reconhecer unidades ou repetir conceituações, a buscar uma resposta determinada, a produzir dentro de condições específicas (como o número de linhas, por exemplo). Quando se trata do professor, a situação é ainda pior,

pois este não é visto como um sujeito que também interage e aprende. Quanto à avaliação de suas produções, não há roteiro que favoreça a visão crítica da expressão simbólica, já que o certo adequado é o que está conforme um modelo.

Os princípios acima não são rígidos, hierárquicos, definitivos, muito menos inéditos. Sua compilação tem razão de ser na medida em que contribuir para uma prática de avaliação/construção de materiais pedagógicos na área da linguagem, funcionando menos como um guia e mais como um conjunto de indicadores de análise.

#### ▪ 4. CONCLUSÕES

Em suas reflexões sobre o discurso pedagógico, Orlandi (1983) afirma:

“... a escola é a sede do DP [discurso pedagógico]. Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio de sua circularidade. Circularidade da qual vemos a possibilidade de rompimento através da crítica.” (p. 17).

Por sua vez, Hoffmann (1992) pensa que um professor que não avalia constantemente sua ação educativa torna-a absoluta, pré-moldada.

Nesse sentido, os pressupostos aqui apresentados devem ter a função de contribuir para esse necessário processo de *reflexão / crítica da prática* e construção de *novas referências* sobre ela; contribuir também para responder a *desafios* colocados pelo cotidiano de uma rede.

Assim sendo, se um professor concluir do exposto que o livro didático, em nenhuma hipótese, serve à sua prática, ou, ao contrário, que o livro didático é condição de seu bom desempenho, de um modo ou de outro, dou-me por satisfeita, porque esse é o espírito deste texto. Importa garantir que o professor seja *sujeito* de um processo de *ruptura* do instituído, do autoritarismo, questionando a falsa unidade e transparência do discurso pedagógico, seus implícitos e informações, através do estabelecimento de *relações* entre o *texto* e o *contexto* em que ele é produzido (Orlandi, 1983).

Em síntese, procurei mostrar aqui alguns *referenciais* para a efetivação desse processo de *crítica do estabelecido*, buscando reafirmar o princípio da *autoria*, há muito ameaçado; buscando, enfim, garantir que o professor seja, de fato, o melhor “*livro*”.

#### ▪ BIBLIOGRAFIA

BONAZZI, M. e ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

FARIA, A. L. *Ideologia no livro didático*. 4.ed., São Paulo: Cortez, 1986.

GERALDI, J. W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. Em: *Leitura - teoria e prática*. Ano 6, nº 9, jun./1987, pp. 03-07.

GOMES DE MATOS, F. A influência da lingüística em livros de português. Em: LOBATO, L. (org.). *Revista Tempo Brasileiro*, Lingüística e ensino do vernáculo. Rio de Janeiro, nº 53/54, abr.-set./1978, pp. 48-59.

\_\_\_\_\_. e CARVALHO, N. *Como avaliar um livro didático - língua portuguesa*. São Paulo: Pioneira, 1984.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: UFRGS / Educação e Realidade Revistas e Livros, 1992.

NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras - a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4. ed., São Paulo: Moraes, 1981.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

POSSENTI, S. e ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? Em: CLEMENTE, E. e KIRST, M. H. *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, pp. 07-15.

REVISTA VEJA. Desfile de erros - pesquisadora mostra desvios em manuais didáticos. Secção História. Veja, Abril Cultural, 16 de maio de 1984, p. 84.

RUIZ, E. e outros. O livro didático de língua portuguesa - didatização e destruição da atividade lingüística. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*. UNICAMP/IEL/DLA, nº 07, 1986, pp. 81-88.

SILVA, E. T. *De olhos abertos - reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, M. B. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. Em: *Educação em revista*, nº 8, dez./1988, pp. 03-11.

#### ▪ OUTROS TÍTULOS SOBRE O TEMA “CRITÉRIOS DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA”

ABAURRE, M. B. e outros. Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 17, nº 31, jun./1998, pp. 05-26.

BATISTA, A. A. G. A avaliação do livro didático para a escola fundamental. Em: *Presença pedagógica*, v. 3, n. 15, mai.-jun./1997, pp. 84-88.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos*; 1ª a 4ª séries. Brasília: SEF/MEC, 2000.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos*; 5ª a 8ª séries. Brasília: SEF/MEC, 2001.
- BRITTO, L. P. L. A concepção de língua e gramática nas produções didáticas. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 16, nº 29, jun./1997, pp. 03-15.
- DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português - múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MARCUSCHI, E. O guia de livros didáticos e a leitura do professor. Em: *Boletim ABRALIN*, v. 26, especial 1, 2001, pp. 52-54.
- MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*, n. 30, jul.-dez./1997, pp. 39-79.
- \_\_\_\_\_. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? Em: *Em aberto*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, ano 16, nº 69, jan.-mar., 1996, pp. 61-82.
- MELO, C. T. V. A concepção de intertextualidade nos livros didáticos de língua portuguesa. Em: *Boletim ABRALIN*, v. 26, especial 1, 2001, pp. 49-51.
- MENDONÇA, M. R. S. Produção de texto no livro didático: gradação ou repetição? Em: *Boletim ABRALIN*, v. 26, especial 1, 2001, pp. 55-57.
- REVISTA *Em aberto*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, ano 6, nº 35, jul.-set., 1987.
- REVISTA *Em aberto*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, ano 16, nº 69, jan.-mar., 1996 (Livro didático e qualidade de ensino).
- RUIZ, E. A “interpretação do texto” no livro didático de português. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 07, nº 11, jun./1988, pp. 07-14.

\_\_\_\_\_. A expressão oral no livro didático de português. Em:  
*Leitura - teoria e prática*, ano 07, nº 12, dez./1988, 32-36.

SOARES, M. et al. Português. In: *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*. Brasília: MEC/FAE, 1994.

---

## ESCOLHA E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR<sup>51</sup>

### ▪ 1. ALGUNS ESTUDOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E UMA PERSISTENTE QUESTÃO

Historicamente, o livro didático (LD) tem sido objeto de inúmeros estudos e pesquisas, realizados sob os mais diferentes enfoques teóricos e metodológicos. Para além da paixão que o tema desperta, os autores desses estudos parecem ter em conta, freqüentemente, que o LD se constitui, de fato, como um material instrucional imprescindível ao professor do ensino fundamental e médio, chegando mesmo a orientar a prática pedagógica nesses níveis de instrução.

Dado que, como parte integrante de uma mesa-redonda, este trabalho não pode ser muito extenso, citaremos aqui alguns desses estudos sobre LD que consideramos relevantes e exemplares da multiplicidade de perspectivas em que as discussões se embasaram.

Um primeiro texto, datado de 1987, é, na verdade, uma entrevista que João Wanderley Geraldi deu a Ezequiel Theodoro da Silva e que foi publicada no periódico *Leitura - teoria e prática*. Nessa entrevista, Geraldi expôs algumas posições que marcaram fortemente o debate em torno do LD; entre elas, figuram as seguintes:

---

<sup>51</sup> Texto publicado originalmente em Em: *Anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, vol. 1 (simpósios), 2002, pp. 293-298.

- “... a adoção de um LD (...) significa, na teoria e na prática, a alienação, por parte do professor, de seu direito de elaborar suas aulas.” (p. 4);

- “... uma vez adotado, o LD passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa a adotar o professor e os alunos.” (p. 4);

- “O LD se organiza em função dos conteúdos a serem ensinados, não em função do movimento do processo de ensino/aprendizagem.” (p. 5);

- “... o LD é adotado (...) porque dá as aulas prontas, dispensando de criá-las segundo as necessidades concretas do movimento do ensino-aprendizagem.” (p. 5);

- “... os professores de língua portuguesa e os professores de linguagem das séries iniciais do ensino fundamental deveriam, a meu ver, trocar o LD pelo livro (sem adjetivos).” (p. 7).

Outro trabalho importante é o de Britto (1997). Depois de fazer uma retrospectiva do debate nacional em torno do LD, o autor salienta que alterações mais recentes na produção de materiais didáticos (tais como a incorporação de novas linguagens e o tratamento politicamente correto de temas sociais) não evidenciam a existência de mudanças substanciais nos livros, manuais e cartilhas. Para Britto, a questão central repousa na relação que se estabeleceu entre o LD e a prática pedagógica, e essa relação interfere no estabelecimento dos conteúdos e programas, nas práticas de ensino e na própria dinâmica do cotidiano escolar.

O vínculo entre o LD e a prática escolar se explica por três razões principais: 1) a estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa (que obriga a uma produção em série e faz o LD se impor como necessidade pragmática para as políticas de educação e os agentes pedagógicos); 2) o papel ideal e ideologicamente atribuído à escola (que faz o LD incorporar para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, e funcionar como formulador do currículo); 3) a visão do aluno como ser em formação (que dá origem a um processo de

simplificação e padronização da exposição do conteúdo, na forma de um “didatismo reducionista”, segundo o autor).

O que também vale destacar do estudo de Britto é a riqueza de seus exemplos, que extrapolam os manuais didáticos tradicionais e se estendem aos livros paradidáticos, incluindo análises de produções, traduções e adaptações para o público infanto-juvenil.

Dentro da linha de pesquisa sobre o conteúdo ideológico do LD, pode-se citar os trabalhos de Bonazzi e Eco (1980), Nosella (1981) e Faria (1986). Ressalvadas certas peculiaridades de cada estudo, os três apontam para a mistificação da realidade presente no LD, que funcionaria como veículo de transmissão da ideologia dominante e, por extensão, para a reprodução das relações de produção da sociedade capitalista.

O estudo de Perez (1991) tem como objetivo identificar e compreender o projeto de ensino de língua portuguesa e literatura brasileira subjacente a alguns manuais, pela análise de suas fontes teóricas e das relações dessa produção com o contexto social em geral e a indústria cultural em particular. Segundo o autor, a pretensão era captar o diálogo entre o “antigo” e o “novo” saber, isto é, verificar como os discursos contemporâneos sobre língua e literatura foram incorporados ao LD, ou, como disse Joaquim Fontes, no prefácio da obra, como esses discursos foram deslocados das universidades e centros de pesquisa para o livro escolar.

Perez concluiu, em sua análise, que esses saberes constituem, na verdade, uma série de fragmentos sobre língua e literatura, agrupados em dois blocos estanques. Considerando o LD um fetiche cultural, ele afirma que mudar o LD implica uma nova concepção de cultura e a transformação desse material em instrumento que propicie o enriquecimento cultural, a reflexão sobre a sociedade e o acesso a formas efetivas de participação no capital cultural.

O livro de Freitag, Motta e Costa (1997) se constitui num marco dos estudos acerca do LD. As autoras realizaram um “estado da arte” do LD no Brasil, tomando para análise manuais e pesquisas produzidos nos últimos quinze a vinte anos. Nessa

obra, defende-se que o estudo do LD não faz sentido se isolado dos demais componentes do sistema educacional, e, por isso, a exposição se organiza em torno dos seguintes eixos:

- histórico do LD;
- política do LD;
- economia do LD;
- conteúdo do LD;
- uso do LD pelo professor e pelo aluno;
- o LD em seu contexto.

Em cada um dos eixos, as autoras procuraram indicar os trabalhos de maior projeção, as lacunas de cada um e as críticas que merecem à luz do debate internacional, do funcionamento do sistema educacional brasileiro e do LD no contexto da alfabetização e da leitura em geral.

Por fim, as autoras apresentam as conclusões (item 7), salientando que a pesquisa sobre LD no Brasil tem longa tradição e veio a apresentar maior importância nos últimos cinco a dez anos. Elas ainda ressaltam, ao lado da quantidade, a qualidade, a profundidade e a heterogeneidade dos trabalhos empreendidos, dos quais tentaram fazer uma síntese, agrupando conhecimentos dispersos e buscando “inserir cada peça dessa produção no imenso painel que representa a questão do LD no Brasil, com vistas à elaboração de um quadro básico para a formação e informação do leitor”.

Mais recentemente, o LD passou a ser estudado na perspectiva teórica da análise do discurso. Na coletânea *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*, busca-se compreender o LD e seus usos enquanto parte e momentos do discurso escolar.

Destacamos, na obra, o trabalho de Coracini (1999a), que considera o LD um lugar de estabilização de sentidos - na medida em que ele mascara a constitutividade heterogênea e polifônica do sujeito do discurso - e de homogeneização do discurso - na

medida em que veicula verdades tidas como absolutas e inquestionáveis, respaldadas que são pela ciência.

Outra autora que se refere nesses termos ao LD é Souza (1999), para quem esse tipo de material se constitui num elo importante na corrente do discurso da competência, pois funciona como espaço de um saber definido, pronto, acabado, correto e, por isso, como fonte última e às vezes única de referência.

Citamos, ainda, dessa mesma coletânea, o artigo de Carmagnani (1999), que tematiza as concepções de professor e aluno no LD e o ensino de redação em língua materna e língua estrangeira. Diz Carmagnani que o professor e o aluno não são vistos como sujeitos situados política e ideologicamente, como ocupantes de lugares específicos numa dada sociedade; ao contrário, ambos são encarados como “executores de tarefas” preconcebidas e padronizadas.<sup>52</sup>

Para concluir esta parte, reafirmamos que são múltiplos os enfoques a partir dos quais se vem estudando e pesquisando o LD. Mas, a despeito dessa diversidade, de um modo ou de outro, os autores sempre colocam, para si e para seus leitores, questões relativas à adoção ou não do LD e ao que se poderia fazer frente às suas limitações e problemas (Mudar ou melhorar o LD? Aboli-lo? Preparar melhor o professor? Dar-lhe outras condições de vida e trabalho?).

No caso deste ensaio, por já termos feito um outro estudo em que discutimos a adoção ou não do LD e possíveis critérios de análise/avaliação/ escolha (Suassuna, 1994), vamos propor um deslocamento no eixo do debate e nos interrogar sobre outros aspectos pertinentes ao tema.

## ▪ 2. ANÁLISE DO DISCURSO E LIVRO DIDÁTICO; AUTORIA E SUBJETIVIDADE

Pensamos que, embora já existam estudos sobre o LD embasados em conceitos e pressupostos teóricos da análise do

---

<sup>52</sup> Silva e outros (1997) compartilham da mesma opinião e se referem à monofonização do discurso do aparelho escolar, cujo tom único é dado pelo manual didático.

discurso (AD), como já mostramos no item 1, não seria demais propor mais este. A AD tem-se mostrado um campo de conhecimento bastante produtivo no que diz respeito à investigação sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Em termos muito gerais, pode-se dizer que a AD tem como objeto de estudo específico o discurso enquanto efeito de sentidos entre locutores. A língua seria, na verdade, o lugar material em que se realizam esses efeitos de sentido (Gregolin, 1995). Assim, diante do texto, tomado como formulação do discurso, o analista deve-se perguntar não apenas o que texto diz e como diz, mas também por que o texto diz o que diz (idem, *ibidem*). É ainda em Gregolin (1995) que podemos ler o que significa empreender AD:

“... [significa] tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu.” (p. 20).

A AD se coloca diferentemente em relação à lingüística tradicional não apenas por articular os campos da língua e da ideologia, mas também porque parte de uma outra concepção de sujeito (Possenti, 1995): não se trata mais do sujeito idealizado, consciente, fonte dos sentidos, mas de um sujeito dividido, heterogêneo, constituído pelo outro (e aqui se vê claramente a influência da psicanálise na AD).

A questão que nos interessa de perto neste artigo é exatamente a do sujeito (da autoria, mais precisamente), no seguinte sentido: considerando que o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa é um discurso, que lugar (posição discursiva) cabe ao professor que escolhe/adota/usa o LD na aula? Seria o professor um autor (sujeito do discurso)?<sup>53</sup>

Para empreender a discussão, vamos tomar como referência um trabalho ainda inédito em que Possenti (2001) se

---

<sup>53</sup> Souza (1999) também aborda essas questões, mas de um ângulo diferente. Ela mostra que a autoria do LD está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. Souza ainda situa o autor como um “intérprete de conteúdos complexos”, responsável pela configuração do conhecimento a partir da seleção do conteúdo a ser veiculado na escola.

coloca uma questão parecida ao tratar de textos de vestibulandos.

O autor inicia seu artigo afirmando que escrever (bem) é mais uma questão de como do que uma questão de o quê. Segundo ele, houve um tempo em que a escola valorizava mais o conteúdo das redações, seja pela necessidade de tornar o aluno sujeito de um discurso crítico, seja porque, a partir de um pressuposto básico da teoria da informação, sem mensagem não haveria texto. O autor defende, todavia, que, do mesmo modo como ler não é exatamente captar o conteúdo de um texto e sim desmontá-lo para ver como ele se constrói, para verificar a relação entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que ele produz, escrever seria, mais do que expor uma mensagem, articular informações, idéias, discursos; trabalhar sobre e a partir de outros textos ou de textos de um outro.

A autoria residiria exatamente nessa operação de construção do dizer a partir de outros dizeres. Há, portanto, uma relação intrínseca entre autoria e locutor (enquanto falante responsável pelo que diz) e a singularidade (forma peculiar através da qual o autor se faz presente no texto).

Possenti indaga em seu trabalho: como colocar a questão da autoria nas redações de vestibular?<sup>54</sup> Se antes se considerava bom um texto gramaticalmente correto, pois as categorias de julgamento eram claramente estabelecidas nas gramáticas normativas, agora se trata de ir adiante: um texto só pode ser avaliado em termos discursivos, mais exatamente:

“... a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dê sentido.” (p. 3).

Trata-se, pois, para Possenti, de singularidade e de tomada de posição do sujeito. Isso porque o sujeito sempre enuncia a partir de posições historicamente dadas, num aparelho

---

<sup>54</sup> Pensamos que a indagação é cabível também na discussão sobre os textos escolares em geral.

discursivo institucionalizado e prévio. Assim, assumindo uma posição histórico-ideológica, o sujeito, embora heterogêneo, cindido, pode ser ele mesmo, ou seja, diferente de outro que esteja numa mesma posição discursiva. O que vai distingui-los, conforme Possenti, é exatamente o como.

Prosseguindo em sua argumentação, o autor tenta mostrar como seria possível identificar a presença do autor num texto, ou mesmo distinguir textos com e sem autoria. Para tanto, ele faz algumas afirmações:

- não basta que o texto satisfaça exigências de ordem gramatical;
- não basta que o texto satisfaça exigências de ordem textual;
- as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, e não do texto ou da gramática.

Isso posto, Possenti estrutura sua tese: pode-se dizer que alguém se torna autor quando assume, fundamentalmente, duas atitudes:

- dá voz a outros enunciadores, incorpora ao seu texto discursos correntes;
- mantém distância em relação ao próprio texto.

Em termos da primeira atitude, o discurso do autor, na verdade, não lhe pertence; pertence a toda uma comunidade cultural; seu discurso é atravessado pelo do outro. No entanto, nesse gesto de dar voz a outros enunciadores, há algo do autor: o jeito, o como. Quanto a manter distância, o locutor/enunciador se constitui enquanto tal por marcar sua posição em relação ao que diz e também ao seu interlocutor. Essa marcação de posição é uma exigência do próprio discurso, decorrente do fato de que a língua não é um código transparente e sua relação com a posição/ideologia não é direta.

Assim, o discurso/a intervenção no discurso se estruturam:

- no sentido histórico, pois não se trata de invenção individual (há um já-dito posto na sociedade):

- no sentido da singularidade, pois não se trata de intervenção idêntica à de um outro sujeito que esteja na mesma posição.

Uma questão importante, então, passa a ser: como dar voz ao(s) outro(s)? Para Possenti, é o caso de fazer isso de modo variado, tomando posições ou fazendo sentido de outras formas. O sujeito adequaria as suas escolhas ao contexto, conferindo densidade ao seu discurso e relacionando-o com outros discursos e com a memória social em que ele está inscrito.

Para finalizar, o autor afirma que há indícios de autoria quando os diversos recursos da língua são agenciados de modo mais ou menos pessoal. Simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando eles são agenciados em contextos históricos definidos, pois só assim é que fazem sentido.

### ▪ 3. CONCLUSÃO

Nosso intuito, já anunciado, foi discutir o LD com base em conceitos e fundamentos da análise do discurso. Especificamente, nossa questão dizia respeito à autoria, e a questão teórica que nos preocupava era: o professor de português, ao usar o LD, é um autor?

A resposta, conforme nosso ponto de vista e a partir do diálogo com o texto de Possenti (2001), é *não*. Retomemos o pressuposto de que o processo de ensino de português é um discurso. Acrescentemos que a aula seria um espaço de construção da autoria do professor. Argumentemos agora em defesa desse *não*.

O professor não é autor da aula, primeiramente, porque o *como* não cabe a ele e sim ao autor do LD, ou seja, é este que articula discursos e os entrega ao professor, mero repassador do já-dito e já-articulado.

Em segundo lugar, pensando o professor como um leitor e tomando a concepção de leitura de Possenti (2001), verifica-se

que o professor não é o sujeito que desmonta os textos para ver como eles são construídos, verificando a relação entre sua construção e os efeitos de sentido que produzem. Está fora do controle do professor a escolha e a desmontagem dos textos, tendo em vista suas aulas como momento de um projeto pedagógico. Os textos do LD, previamente escolhidos por um outro leitor, *devem* fazer sentido em qualquer aula pensada em abstrato.

Outro aspecto a ser pensado é o da relação autoria/locutor/ singularidade. O professor não é o responsável pelo dizer do LD e, de modo correlato, não se faz presente no fluxo do discurso escolar de modo peculiar, não há aí marcas (indícios) de subjetividade.

Em quarto lugar, podemos fazer um paralelo com o que Possenti coloca em termos da qualidade de um texto; esta passaria, necessariamente, pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico que lhe dê sentido. Se, de um lado, como já visto, não há subjetividade, por outro lado, é difícil acreditar que o professor (re)assumiria a autoria da aula - esta, um quadro histórico - ao reproduzir e repassar as escolhas de um outro sujeito, o autor do LD.

Mais um ponto a se debater: “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso e não do texto ou da gramática”. Transpondo a tese para a sala de aula, vemos que o LD, por mais bem fundamentado e elaborado que possa ser, por mais que tenha coerência interna, está fora da ordem do discurso instituída na e pela aula. Sua adoção é incompatível com a idéia do processo educativo e da linguagem enquanto eventos discursivos.

Quanto às duas atitudes que fazem de alguém um autor - dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto -, não é do professor a operação de caça dos dizeres dos outros;<sup>55</sup> eles já estão ali, no LD, escolhidos, recortados, configurados; e, como a articulação desses dizeres já está dada, não se pode dizer que o professor mantenha distância

---

<sup>55</sup> A expressão “operação de caça” é de Michel de Certeau (1994), que a empregou para descrever o processo de leitura.

em relação ao seu próprio texto, já que este não existe enquanto produto da reflexão e do trabalho docente (como manter distância em relação ao meu dizer se eu não digo?).

Por último, e sem a pretensão de esgotar o debate, retomemos a idéia de Possenti de que ser autor é agenciar os recursos da língua de modo mais ou menos pessoal e de que esse agenciamento só produz efeitos de autoria quando se dá num contexto histórico definido. Temos aqui uma questão bastante interessante: quais recursos (textos, informações, conceitos científicos, crenças, ideologias, conteúdos, dados culturais... etc.) o professor agencia de modo mais ou menos pessoal em contextos históricos definidos (suas aulas)? Seria isso possível se a ele cabe, quando muito, escolher um LD a partir de catálogos pouco informativos? Seria isso possível com o salário que ele ganha e com as condições em que vive e trabalha? Seria isso possível numa escola sem biblioteca (o que significa dizer livros, revistas, jornais, mapas e também aconchego, curiosidade, alegria de aprender)?<sup>56</sup>

Fica assumido aqui, portanto, que um imperativo da formação inicial e continuada do professor é que ele seja um articulador de dizeres e um crítico de seu próprio dizer. Isso só é exequível se houver livros (sem adjetivo, como diria Geraldi) e idéias a mancheias, e um clima de vivência democrática em que a crítica seja uma constante. Como sugere Coracini (1999b), trata-se de abrir espaço para a alteridade, para o estranhamento do outro; de promover a disseminação dos sentidos. Assim talvez nos desobrigássemos da repetição de uma velha frase que sempre nos soou incômoda: *o livro didático é um mal necessário*.

#### ▪ BIBLIOGRAFIA

BONAZZI, M.e ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

---

<sup>56</sup> Cf. também Silva e outros (1997): “Tal independência [a do professor em relação ao LD] só será conquistada pelo professor se este desenvolver suas próprias habilidades de leitura. É preciso gostar de ler - seja pelo prazer pessoal ou pelo comprometimento com a sua opção de trabalho - e criar um *repertório significativo*, que dê respaldo à necessidade prática do cotidiano escolar, incluindo obras literárias, os chamados paradidáticos, ensaios críticos e outros subsídios que o façam refletir sobre o exercício de sua atividade.” (p. 81, grifo nosso).

- BRITTO, L. P. L. A concepção de língua e gramática nas produções didáticas. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 16, nº 29, jun./1997, pp. 3-15.
- CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em língua materna e língua estrangeira. Em: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, pp. 127-133.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 4.ed., Petrópolis: Vozes, 1994, vol. 1 (Artes de fazer).
- CORACINI, M. J. (1999a). Apresentação. Em: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, pp. 11-14.
- \_\_\_\_\_. (1999b). A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. Em: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, pp. 167-175.
- FARIA, A. L. G. *Ideologia no livro didático*. 4.ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- FREITAG, B.; COSTA, W. F. e MOTTA, V. R. *O livro didático em questão*. 3.ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, J. W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 6, nº 9, jun./1987, pp. 4-7.
- GREGOLIN, M. R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. Em: *Alfa*, nº 39, 1995, pp. 13-21.
- NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras - a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4.ed., São Paulo: Moraes, 1981.
- PEREZ, J. R. R. *Lição de português - tradição e modernidade no livro escolar*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

POSSENTI, S. Índicios de autoria. Em: *Perspectiva*, v. 20, nº 1. jan.-jun/2002, pp. 105-124.

\_\_\_\_\_. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. Em: *Alfa*, nº 39, 1995, pp. 45-55.

SILVA, A. C. e outros. A leitura do texto didático e didatizado. Em: CHIAPPINI, L. (coord.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997, vol. 2 (Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos), pp. 31-93.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. Em: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, pp. 27-31.

SUASSUNA, L. Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 13, nº 24, dez./1994, pp. 83-90.

#### ▪ OUTROS TÍTULOS SOBRE O TEMA “LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA”

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: ALB/Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1999, pp. 529-575.

BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para a língua portuguesa. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*, n. 31, jan.-jun./1998, pp. 7-20.

CAVALCANTE, M. C. B. A oralidade no livro didático de língua portuguesa: erros e acertos. Em: *Boletim ABRALIN*, v. 26, especial 1, 2001, pp. 58-60.

DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português - múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

REVISTA *Em aberto*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, ano 6, nº 35, jul.-set., 1987.

- REVISTA *Em aberto*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, ano 16, nº 69, jan.-mar., 1996 (Livro didático e qualidade de ensino).
- ROJO, R. e BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- ROSEMBERG, F. Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. Em: *Revista Tempo Brasileiro*, nº 63, Rio de Janeiro, out.-dez./1980, pp. 131-142.
- RUIZ, E. GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. O livro didático de língua portuguesa: didatização e destruição da atividade lingüística. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*, nº 7, 1986, pp. 81-88.
- SILVA, E. T. Livro didático e qualidade do ensino. Em: *Criticidade e leitura - ensaios*. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1998, pp. 43-56.
- \_\_\_\_\_. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. Em: *Criticidade e leitura - ensaios*. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1998, pp. 57-63.
- SOARES, M. B. Para além do discurso (entrevista). Em: *Presença pedagógica*, ano 1, nº 2, mar.-abr./1995, pp. 5-17.
- \_\_\_\_\_. Um olhar sobre o livro didático. Em: *Presença pedagógica*, v. 2, nº 12, nov.-dez./1996, pp. 53-63.
- VOTRE, S. I. Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à leitura. Em: CLEMENTE, E. e KIRST, M. H. (orgs.). *Lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, pp. 111-126.
- ZILBERMAN, R. A contribuição do livro didático. In: \_\_\_\_\_. *A leitura e o ensino da literatura*. 2.ed., São Paulo: Contexto, 1991, pp. 94-111.
- \_\_\_\_\_. O livro didático e o ensino de literatura na escola. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 03, nº 04, dez./1984, pp. 03-15.

## FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DO VOCABULÁRIO E DA SIGNIFICAÇÃO<sup>57</sup>

“Vista como unidade formal, a palavra corre o risco de ser objeto de estudo descritivo, metalingüístico, quando muito recebendo aportes interpretativos. Pensada no interior de uma concepção que esteja atenta aos movimentos dialógicos, às tensões históricas, às preocupações de velamento ou desvelamento de situações enunciadas, ao cruzamento com outros códigos, a palavra ganha o sentido que a vida possui no coração dos homens.”

(Adilson Citelli)

### ▪ 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos, especialmente a partir da inclusão da ciência lingüística nos cursos de formação do magistério, o ensino da língua portuguesa tem sido objeto de inúmeras investigações, levadas a efeito tanto por lingüistas, quanto por pedagogos. Muitos desses estudos, no entanto, a despeito de seu inestimável valor, versam sobre pressupostos teóricos (tais como concepções de linguagem e gramática, teoria da comunicação, processos semânticos), sem que seus autores

---

<sup>57</sup> Síntese da oficina *Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos*, como parte da programação do Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco - Centro de Convenções - maio/1998). Publicado em: *Anais do Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos*. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1998: 76-90.

tenham-se preocupado explicitamente com a *concretude* do fazer pedagógico.

No tocante à leitura e à produção de textos, a produção científica é vasta, constituindo-se em temas de programas de formação do professorado, e em objeto de metodologias, propostas e materiais didáticos.

Já com relação ao *vocabulário*, não se pode dizer o mesmo: a literatura alusiva ao assunto é escassa e, do ponto de vista metodológico, quase não há orientações fora dos tradicionais livros didáticos. Nestes, por sinal, a *semântica* - quando aparece como parte da gramática - ocupa umas poucas páginas e se restringe, praticamente, aos limites do *vocábulo*. São conteúdos consagrados no capítulo relativo à semântica: sinônimos, antônimos, polissemia, homônimos (e as conhecidas distinções entre homógrafos homófonos e heterófonos), e parônimos (esses últimos, quase sempre explorados na forma de listas com que se pretende evitar confusões no emprego: *aferir* x *auferir*, *lactante* x *lactente*... etc.).

As explicações para tal escassez de materiais e recursos metodológicos são muitas; entre elas, está a própria natureza do conhecimento científico produzido, nem sempre diretamente transponível para a sala de aula. O fato é que, por essa ou por outras razões, os professores prescindem de orientações por meio das quais possam, efetivamente, mudar o rumo do processo de ensino-aprendizagem de língua materna e, por extensão, os seus resultados.

Em vista disso, temos, no presente artigo, os seguintes objetivos:

- fazer uma breve retrospectiva histórica do estudo do léxico e da significação, tentando apontar os marcos de uma visão pragmática de ambos;
- mostrar alguns fenômenos semânticos - particularmente aqueles não contemplados na didática tradicional da língua

portuguesa -, juntamente com alternativas de tratamento metodológico.<sup>58</sup>

## ▪ 2. O VOCABULÁRIO E A SIGNIFICAÇÃO NUMA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Analisando retrospectivamente os estudos lingüísticos, pode-se entender por que a semântica, enquanto um de seus ramos específicos, durante muito tempo foi considerada uma área de contornos indefinidos: os modelos teóricos eram predominantemente formais e abstratos, exigência do próprio momento histórico em que a lingüística se configurou como ciência. Assim, tanto no estruturalismo, como no gerativismo, a língua era tratada como sistema (a *langue* de Saussure), ou em sua dimensão cognitiva (a *competence* de Chomsky), apesar da existência de reflexões relativas ao caráter social e cultural das línguas, apontados já desde a escola sociológica francesa.

Essa abordagem social e ideologicamente descontextualizada de um certo modo limitou a sistematização teórica da semântica e, dentro dela, do léxico. Isso porque não havia instrumental científico que desse conta dos elementos extralingüísticos, dos contextos mais globais de uso da língua, considerados como residuais, não-atinentes à natureza mesma do objeto da lingüística (embora cada vez mais imprescindíveis para a construção, descrição e explicação do sentido).

Perspectivas mais abrangentes começam a se delinear após a divulgação das idéias de Chomsky, que, no conjunto de seu modelo teórico, colocou a semântica apenas como um componente interpretativo. A partir daí, seguiu-se um controverso debate científico em torno dos limites entre a sintaxe e a semântica, configurando-se um momento de ruptura com o paradigma vigente, especialmente porque se tornou imperioso incluir, no objeto da lingüística, o que antes era

---

<sup>58</sup> Tenha-se claro que, neste texto, por motivo de simplificação da discussão, usaremos os termos *significado*, *sentido* e *significação* como invariantes. O mesmo vale para *vocabulo* e *palavra*.

externo a ele.<sup>59</sup> A lingüística entra, então, numa fase que se costuma chamar de *pragmática*, e pode-se dizer que uma das mais importantes marcas desse momento é a ampliação de seu objeto, no qual passam a ser incluídos elementos como contexto de uso, intenções e atitudes do falante, aspectos culturais da produção discursiva.<sup>60</sup>

Vários estudos e teorias constituem marcos importantes da passagem da lingüística da língua para a pragmática:

- a filosofia analítica, de onde emergiram as idéias da performatividade e da conversação como um processo cooperativo, regido por leis específicas;

- a teoria da enunciação, segundo a qual a linguagem é um evento (singular, por definição);

- a análise do discurso e suas categorias - formação discursiva, condições de produção do discurso, imagens -, que abriram o campo para a abordagem da ideologia na descrição lingüística;

- os estudos dos fenômenos supralineares da linguagem, tais como os pressupostos, os subentendidos, a dêixis e outros;

- as escolas interdisciplinares da linguagem - como a antropolingüística, a sociolingüística, a sociologia da linguagem, a psicanálise, a etnografia -, cujas contribuições vieram na forma de empréstimo de novas categorias de análise do fenômeno lingüístico.

Em termos do léxico e da significação, as abordagens pragmáticas representaram um salto importante, sobretudo por trazerem à tona fenômenos semânticos que não seriam passíveis de descrição / interpretação fora de seu *contexto de produção*. No campo pedagógico, isso nos coloca o desafio de tratar a significação para muito além do limite da palavra isolada ou mesmo da frase.

---

<sup>59</sup> Para uma visão abrangente da trajetória da semântica, consulte-se Marques, M.H.D. *Iniciação à semântica*, Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

<sup>60</sup> O termo *pragmática* foi cunhado por Charles Morris, cuja obra *Fundamentos da teoria dos signos* merece ser lida (v. bibliografia, no final do artigo).

Vejam os alguns exemplos de situações em que o contexto de uso - seja no sentido estrito (propriamente lingüístico), seja no sentido amplo (sócio-histórico) - é determinante do sentido:

- IPC, em determinadas ocasiões, é uma sigla freqüente na linguagem da imprensa; em tempos de inflação alta, ela remete para o referente *índice de preços ao consumidor*; quando o enfoque é a crítica à classe política e seus privilégios, IPC remete para *instituto de previdência dos congressistas*; essa duplicidade, em princípio, não causa confusão, pois o leitor, em cada momento, sabe construir as referências para fazer adequadamente a “tradução” da sigla;

- as palavras nascem ou morrem conforme o seu referente: mudanças causadas pelo desenvolvimento material, cultural e tecnológico determinam mudanças no léxico; exemplo disso é a linguagem da computação, predominantemente inglesa, em função, certamente, da posição de vanguarda tecnológica ocupada pelos norte-americanos; assim, temos *winchester*, *home page*, *drive*, *mouse*... etc.; do mesmo modo, palavras e seus usos somem da boca dos falantes por alteração nos padrões tecnológicos: *caneta esferográfica* é uma expressão que vem caindo em desuso, por ter-se tornado dispensável caracterizar *caneta* como *esferográfica*;

- ao nível da sentença propriamente dita, temos o emprego de frases interrogativas como se fossem imperativas (como *Você pode fechar a porta para mim?*); com esse tipo de construção, certamente não queremos indagar sobre a possibilidade que o outro tem ou deixa de ter de fechar a porta; queremos, isso sim, que o outro feche a porta.

Diante de fenômenos como os apontados acima, pergunta-se: quais as conseqüências da dimensão não-lingüística do significado para o trabalho de sala de aula?

### ▪ 3. POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO DO VOCABULÁRIO E DA SIGNIFICAÇÃO EM SALA DE AULA

Partamos de pressuposto de que o significado só poderá ser tratado numa dimensão mais ampla dentro do *texto* (tomado

aqui como língua em uso em contextos socioculturais concretos, unidade de sentido resultante da interação entre sujeitos históricos).

Uma primeira implicação para o ensino seria, portanto, a *ultrapassagem* do limite da palavra e da frase, para se explorar os fatos semânticos à luz do processo mesmo de enunciação. Isso torna vazia a memorização das clássicas listas de sinônimos e antônimos, listas que, muitas vezes, são técnica e cientificamente falhas.<sup>61</sup> Inclusive, no tocante aos *sinônimos*, as orientações metodológicas mais recentes apontam justamente para a necessidade de fazer o aluno perceber antes as diferenças do que as *semelhanças* de significado entre as palavras. Uma autora que explora muito bem esse aspecto semântico é Soares (1990), que, expondo os objetivos do trabalho com a sinonímia, diz:

“A ênfase, nesta área (...) foi posta nos exercícios de *Sinônimos*, cujo objetivo é sempre levar o aluno a perceber a *diferença de sentido* entre palavras sinônimas, e *não*, como habitualmente se faz, a supor uma semelhança ou equivalência - na verdade, inexistentes - entre palavras sinônimas. Os exercícios pretendem que o aluno conclua que uma palavra *nunca* expressa exatamente a mesma idéia que outra, afastando-se, assim, o conceito errôneo que se forma ao se pedir ao aluno que ‘dê sinônimos’ de determinadas palavras ou, pior ainda, que ‘substitua’ determinadas palavras ‘por um sinônimo’. O principal objetivo é que o aluno adquira, progressivamente, *acuidade* e *precisão* na compreensão e no uso das palavras. (pág. IX)

---

<sup>61</sup> É o caso dos glossários de livros didáticos, em que faltam, além de informações relativas à significação propriamente dita, detalhes técnicos importantes como abreviaturas, usos especiais da palavra, origem, flexão, pronúncia e tantos outros; além disso, é comum vermos nesses glossários a forma flexionada da palavra e não a forma padrão tal como utilizada nos dicionários.

Assim, seriam produtivas tarefas de construção / reconstrução / interpretação de textos que permitissem aos alunos avaliar as implicações dos usos de uma palavra ou outra, em função de critérios como adequação, traço semântico diferenciador, aspecto estilístico e outros. Um exemplo desse tipo de situação pode ser encontrado na obra já citada de Soares. Após a exploração das idéias do texto *Coisas antigas*, de Rubem Braga, a autora propõe atividades de vocabulário cujo objetivo é estabelecer as diferenças entre as palavras *antigo*, *antiquado* e *velho*. Baseando-se na consulta ao verbete *antigo*, o aluno deve responder a questões do tipo:

- Qual desses sentidos [entre os apresentados no verbete] é o de *antigas*, na expressão “coisas antigas”?
- O guarda-chuva é apresentado como *coisa antiga* por quê?
- O guarda-chuva do texto é antigo, mas não é velho - qual é a diferença entre um objeto *antigo* e um objeto *velho*? (p. 131).

Do mesmo modo, a partir das informações sobre o vocábulo *antiquado* extraídas de um dicionário comum e de um dicionário de sinônimos, a autora levanta as seguintes questões:

- Conclua: que significa “um objeto de ares *antiquados*”?
- Cite exemplos de objetos ou costumes *antiquados*, *desusados*, *obsoletos*, *arcaicos*.
- Com base nos exercícios anteriores, conclua: qual a diferença entre antigo e antiquado? (p. 132).

É possível também se explorar *aspectos textuais* do significado. Por exemplo, em se tratando da retomada de termos - condição da continuidade e da progressão do texto -, temos tanto na *hiponímia* como na *hiperonímia* recursos coesivos importantes. Assim, além do aspecto propriamente semântico - que, por si só, já se constituiria num conteúdo de ensino da língua -, a exploração didática da hiponímia e da hiperonímia permite a aprendizagem de novas condições e possibilidades de articulação do texto escrito (principalmente), uma vez que,

nessa modalidade de linguagem, a repetição é, em princípio, menos aceitável.

Conforme Fávero (1991), temos hiponímia quando o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação parte-todo, elemento-classe. A hiperonímia é o inverso, ou seja, o primeiro elemento mantém com o segundo uma relação todo-parte ou classe-elemento. Seguindo essa linha de raciocínio, teríamos o mesmo com a relação particular-geral, presente nos trechos a seguir (hiponímia e hiperonímia, respectivamente):

Desde o início do ano, 62 pessoas foram atingidas por balas perdidas no Rio. Dezenove morreram. A prova de que os projéteis vêm das áreas miseráveis é dada pela balística. (Revista Veja, ano 29, nº 46, 13/11/96, p. 40).

Com o país vivendo desde sempre num regime de economia de guerra, o desastre se agravou na forma de chuvas torrenciais de julho a setembro do ano passado, as mais intensas em décadas. O dilúvio destruiu a colheita e transformou as terras aráveis - apenas 20% do montanhoso território norte-coreano - em campos de lama e detrito. (Revista Veja, ano 29, nº 49, 04/12/96, p. 46)

Por extensão, torna-se produtivo também trabalhar com a noção de *campo semântico*. É o caso de uma série de termos como *mãe*, *bebê*, *criança*, *leite materno*, *leite em pó*, *aleitamento*, *saúde*, *amamentação*, que, pela afinidade semântica que guardam entre si, teriam muitas chances de aparecer juntos num texto sobre *aleitamento materno*, por exemplo. Em termos metodológicos, o campo semântico ou associativo tanto pode ser explorado na produção de textos (caso se queira fornecer um conjunto e sugerir aos alunos que escrevam empregando todos os seus termos), quando na leitura (o levantamento prévio de palavras prováveis e de hipóteses para

a antecipação do sentido do texto facilitaria a sua apreensão global).

Outro fenômeno interessante é a *polissemia / variação contextual de sentido*. No caso de uma palavra como o verbo *ir*, temos, no *Novo dicionário da língua portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, nada menos que 37 acepções diferentes (tais como *passar, mover, deslocar-se, retirar-se, partir, ser mencionado, dissipar-se, morrer, tender, tratar* etc.), além da alusão a 13 expressões idiomáticas que contêm a palavra (do tipo *ir atrás de, ir levando, ir navegando, ir muito longe* etc.). É de se imaginar quão seria rica a discussão destinada a estabelecer implicações de uso de cada sentido apontado, ou mesmo - considerando o vigor da língua e sua permanente transformação - a pesquisa que levasse a outros usos da palavra que não os apontados no dicionário.

Ainda no presente exemplo, teríamos outro aspecto a tratar, que é a dimensão cultural do significado. No verbete, encontramos o seguinte:

*Ir chegando. Fam.* Ir-se embora; ir-se; partir: *Já é tarde, eu vou chegando.* [Só se usa nas 1<sup>as</sup> pess.].

Nesse sentido, só a convivência com falantes do português permite entender que, na expressão *vou chegando* está contida a idéia de que a pessoa que enuncia isso está, na verdade, saindo. Isso também ocorre com as expressões *pois sim* (que, num estilo irônico, significa não) e *pois não* (que, usualmente, indica atitude positiva por parte do falante). Note-se, ainda, a indicação de que *ir chegando*, nessa acepção, só se conjuga nas primeiras pessoas, em contextos íntimos, o que constitui outro aspecto de natureza cultural.

Já que entramos no campo cultural, poderíamos, dentro do ensino-aprendizagem do vocabulário e da semântica, tomar como conteúdos os seguintes fenômenos (ou combinações deles):

- a *variação social*, presente, nos gibis da turma da Mônica, nas falas do personagem Chico Bento, e marcando,

juntamente com a caracterização física e psicológica, diferenças entre ele e as crianças abastadas de origem urbana;

- a *variação regional*, possível de se encontrar na obra de José Lins do Rego, que, regionalista por excelência, empregou abundantemente termos típicos da cultura nordestina açucareira (como *bangüê*, *cambito* e outros);<sup>62</sup>

- a *gíria* e o *jargão*, típicos de grupos sociais fechados; é o caso dos jovens, usuários de uma linguagem altamente mutável, uma vez que seus códigos têm de permanecer exclusivos e herméticos, e dos profissionais de áreas específicas como o direito, cujos códigos, até por razões corporativas, também devem permanecer inacessíveis ao grande público;

- o *brasileirismo*, de que as palavras de origem africana, em virtude da escravidão negra no Brasil, são um emblema: *molambo*, *mocambo*, *canjica*, *quilombo*, *zumbi*... etc.

Do ponto de vista estilístico, muitos outros fenômenos de caráter textual e pragmático podem ser tematizados em sala de aula. É o caso:

- da tradicional dicotomia *sentido próprio* x *sentido figurado*, levando-se em conta que o primeiro é aquele que se cristalizou como o sentido originário da palavra: *trabalho escravo* x *escravo da moda*;

- das *expressões onomatopaicas*, freqüentes nos gibis, onde aparecem fortemente associadas a códigos não-verbais: *cof-cof* (para tosse), *tique-taque* (para relógio), *trim* (para telefone), *zzzzzz*... (para rressonar) e assim por diante;

- da *colocação* do termo na frase: temos conteúdos diferentes para *Maria mede apenas 1,50 m.* e *Apenas Maria mede 1,50 m.*; assim também, *pobre homem* é diferente de *homem pobre*;

- dos *valores* especiais da palavra ou expressão (afetivos, pejorativos, reiterativos... etc.): considerem-se, por exemplo, o

---

<sup>62</sup> Vilanova (1979) cita, como exemplo de linguagem regional, uma passagem de *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida: “Já se viu que *empacho!*... Ora, que *peitica!*... Há quem agüente esse *azucrim?*...” (p. 62, grifos do autor).

excesso de diminutivos na linguagem coloquial, sem que isso represente uma mudança de grau; o valor de superlativo na expressão *copo cheinho de água*; ou os traços sonoros e freqüentativos presentes num verbo como *tiritar*;<sup>63</sup>

- das *figuras de linguagem* em geral: metáfora, metonímia, eufemismo, hipérbole etc., as quais, tanto ao nível da produção quanto da interpretação, mobilizam categorias essencialmente semânticas.

No caso particular da metonímia, um recurso cada vez mais utilizado pelos falantes do português é o emprego da marca pelo produto; isso também se explica, em termos sociopolítico-culturais, através da mundialização da economia, que, impondo padrões globalizados e unitários de consumo, vem, conseqüentemente, levando à consagração de marcas industriais e comerciais. Assim é que chocolate em pó se denomina *Nescau* (certamente, resultado da fusão de *Nestlé*, indústria de produtos alimentícios, com *cacau*, matéria-prima básica do chocolate). O mesmo se dá no caso de *fita durex* (fita gomada), *gilete* (lâmina de barbear), *bombril* (lã de aço)... etc.

No que tange à atitude do falante frente ao discurso, temos, como objeto de estudo, os *modalizadores*, os quais expressam diferentes graus de compromisso entre locutor, interlocutor, enunciado e enunciação. Observamos os períodos abaixo, retirados de uma entrevista do empresário Emerson Kapaz à Revista *Isto É*, com a indicação de suas respectivas modalidades discursivas:

- “Me parece que o setor de alimentos não vai ter problemas.” (dúvida);
- “A democracia hoje é inegociável.” (certeza);
- “Para gerar crescimento de consumo, será preciso gerar aumento real de renda.” (necessidade);
- “É possível mudar isso.” (possibilidade);

---

<sup>63</sup> Uma boa explanação de matizes e valores semânticos, especialmente de sufixos, pode ser encontrada em Cunha (1975), no capítulo V (Derivação e Composição), pp. 102 e seguintes.

- “Temos que mostrar a importância do pacto.” (obrigatoriedade);
- “Agora, já se pode começar a produzir de novo.” (crença);
- “Sou a favor. É uma das poucas chances que temos para conseguir arrumar a casa.” (desejo);
- “Boa parte do empresariado acha válida a lei do abuso econômico, agora é preciso saber o que é abuso econômico.” (contrariedade).

Ainda se pode estudar a carga semântica presente no nível *fonético e fonológico*, como a *aliteração* (repetição intencional de sons idênticos e/ou similares) ou os fenômenos de natureza *supra-segmental*, representados na escrita através de diferentes estratégias de edição, tais como maiúsculas (para indicar tom de voz mais alto), itálico (para indicar ênfase), escansão (para indicar que a palavra deve ser silabada), pontilhados (para indicar sussurro), repetição de letra (para indicar alongamento do som) e outras. Temos fenômenos deste tipo nas ocorrências abaixo, citadas por Vilanova (1979, página 25):

“ - Joãozinho!  
 Nada. Será que ele voou mesmo?  
 - Joãozinhôôôô!”  
 (Aníbal Machado, em *João Ternura*)

“A multidão rouca, aplaudia em coro:  
 Bal-do... Bal-do... Bal-do...”  
 (Jorge Amado, em *Jubiabá*)

“Admiro o senhor, seu Platão. O senhor é um FI-LÓ-SO-FO, seu Platão, um grande FI-LÓ-SO-FO!”  
 (Alcântara Machado, em *Laranja da China*)

Dentro do assunto *processos de formação de palavras*, seria interessante abordar, ao lado de conteúdos clássicos como a *composição* (por justaposição e aglutinação) e a *derivação* (prefixal, sufixal, parassintética, imprópria e regressiva), a *sigla*, a *redução* e o *neologismo*, os quais se constituem em fenômenos de natureza particular. No caso da *sigla*, temos uma infinidade delas nos textos orais e escritos, formais e informais: SUDENE, EMBRAPA, SUS, MEC (este, um exemplo curioso, pois, sendo *Ministério da Educação e Cultura* ou *Ministério da Educação e do Desporto* ou *Ministério da Educação*, como atualmente, a sigla é sempre MEC). Há situações em que a noção da sigla se perde e a palavra fica, definitivamente, incorporada ao léxico da língua, passando a ter um significado específico e a ser grafada sem iniciais maiúsculas: é o que acontece com *ibope*. A *redução* também é uma ocorrência comum: *foto*, *moto*, *pneu*, *cine*, *vídeo* (em lugar de *videocassete*), etc. No vocábulo *bike* (largamente em uso no Brasil por parte de crianças e adolescentes), temos um caso curioso: corresponde à redução da palavra inglesa *bicycle*. Já os *neologismos* são sempre esquecidos nas gramáticas (talvez por conta do seu ranço normativo): afora as antológicas criações de Guimarães Rosa, dificilmente se registram usos como *internauta* (usuário ou navegador na *internet*), *malhar* (fazer ginástica) ou *disponibilizar* (tornar disponível).

Enquanto mecanismos de formação de palavras, merecem destaque a *derivação imprópria* - quando ocorre mudança de classe ou subclasse gramatical em função do contexto (*coelho* = animal ou *Coelho* = sobrenome; *fiel* = adjetivo ou *fiel* = substantivo), e a *derivação regressiva* - quando se forma substantivo a partir de verbo, sobretudo se este for indicador de ação (*obedecer* > *obediência*). Há também casos de derivação regressiva associados a um processo de redução, como ocorre com a palavra *vacilo* (de *vacilar*), que vem tomando o lugar de *vacilação*.

Outro conteúdo rico a se estudar na escola é a *consulta ao dicionário*, com vistas à exploração de suas múltiplas informações:

- *sentidos* diferentes, com as devidas exemplificações (através de trechos, o mais das vezes, literários, com suas respectivas fontes);

- *localização* do verbete na página (ordem alfabética e posição no começo e no fim da coluna);

- *abreviaturas* utilizadas (tanto aquelas relativas à área do conhecimento a que a palavra pertence como aquelas que dizem respeito ao contexto de uso, como *chulo*, *fam. pop.* etc.);

- informações *gramaticais* sobre a palavra (do tipo classe, gênero, grau, conjugação, pronúncia, formação do plural, regência etc.);

- *origem e formação* da palavra (onde se pode ver de que língua ela provém ou como se constitui morfologicamente, ou se é, ela própria, elemento de composição);

- expressões de *origem latina* (como *ad valorem*, *ibidem* e outras);

- *variantes* gráficas e/ou fonéticas, além de remessa para vocábulos similares ou que a justifiquem (por exemplo: *Afoxé*. S.m. Bras., BA. 1. *Folcl.* Cortejo carnavalesco de negros que cantam canções de candomblé em nagô ou ioruba. [Cf. *maracatu*]. 2. Candomblé de qualidade inferior. Ou *abc.* S.m. V. *á-bê-cê*, oi ainda *Ágapa*. S.f. Var. de *ágape*).<sup>64</sup>

Finalmente, apresentamos, como último campo de investigação e abordagem metodológica, a *dimensão histórica* das palavras, sua evolução e transformação no tempo e no espaço. Não defendemos aqui que as aulas de língua sejam transformadas em aulas de português histórico (com a memorização de conceitos como paragoge, metaplasmos e que tais), mas seria interessante explorar, por exemplo, a relação *moneta / moeda*, até porque a letra *i* da forma latina ressurgiu em *monetário*. Também se deve considerar que o entendimento do valor semântico de um radical pode levar o aluno a decifrar, por dedução e pelo estabelecimento de relações

---

<sup>64</sup> Exemplos retirados de Ferreira, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d.

morfossemânticas, o significado de uma palavra desconhecida para ele. Assim, se se tem conhecimento de que *hidro* = *água*, torna-se fácil supor que *hidrante* = *válvula que se liga a uma mangueira para extinção de incêndios*. É também a história que permite entender por que, na língua portuguesa, temos palavras de origem árabe, hebraica, grega etc.; ou a transformação de certas expressões ao longo do tempo: *que é feito de* > *que é de* > *quede* / *quedê* > *cadê*. Ainda dentro desse tema, um quarto aspecto a salientar é a importância das informações históricas para o aprendizado de regras ortográficas, sempre em associação com o significado e os processos morfológicos: é o caso da relação *c* > *z*, presente em *felice* > *feliz* > *felicidade*. Certamente, discutir tudo isso em sala de aula é muito mais produtivo do que memorizar e distinguir radicais, prefixos e sufixos de origem grega e latina.

#### ▪ 4. CONCLUSÃO

Os aspectos semânticos e lexicais a serem trabalhados na escola são inúmeros e, certamente, eles não foram esgotados em nossa análise. Como fatores da significação, ainda teríamos a polifonia, a tipologia discursiva, os operadores argumentativos, a alusão, entre outros, que não foram tratados no âmbito deste artigo. Privilegiamos os fenômenos mais diretamente relacionados com o léxico, com o propósito de indicar conteúdos que permitam ampliar o objeto de ensino-aprendizagem da língua materna, quebrando um pouco a mesmice do estudo de sinônimos e antônimos. Importa sempre considerar que o sentido é a própria essência da linguagem, e, assim sendo, seu estudo reveste-se de um caráter pragmático e interdisciplinar - o que deve ter levado Morris (1976) a afirmar que “o significado de todo signo é potencialmente intersubjetivo”.

Esperamos ter demonstrado, através dos exemplos acima, a importância de se fazer uma releitura da terminologia e da abordagem gramatical clássica, de modo a tratar o vocabulário de uma maneira mais abrangente, produtiva, motivadora e próxima dos usos concretos do idioma materno. Se assim procedermos, estaremos talvez contribuindo para a superação de um modelo de ensino que peca pela desatualização e

inaplicabilidade de muitos conteúdos. Em última instância, estaremos contribuindo também para a formação de *leitores* e *produtores de texto* (que é, de fato, o que interessa).

## ▪ BIBLIOGRAFIA

BRAGA, M. L. S. *Produção de linguagem e ideologia*. São Paulo: Cortez, 1980.

CITELLI, A. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. Em: MARTINS, M.H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, pp. 11-17.

CLEMENTE, E. e KIRST, M. H. (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

CUNHA, C. F. *Gramática da língua portuguesa*. 2.ed., Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura - Fundação Nacional de Material Escolar, 1975.

DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s.d.

FONSECA, F. I. e FONSECA, J. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.

GENOUVRIER, É. e PEYTARD, J. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1974.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1996.

ILARI, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. e GERALDI, J. W. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.

MARQUES, M. H. D. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

MORRIS, C. *Fundamentos da teoria dos signos*. Rio de Janeiro: Eldorado- Tijuca; São Paulo: Edusp, 1976.

SOARES, M. B. *Português através de textos*. 3.ed., São Paulo: Moderna, 1990, manual do professor, vol. 7ª série.

ULLMANN, S. *Semântica*. 4.ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

VERÓN, E. *A produção de sentido*. São Paulo: Edusp, 1980.

VILANOVA, J. B. *Aspectos estilísticos da língua portuguesa*. Recife: UFPE, Editora Universitária, 1979.

VOGT, C. *Linguagem, pragmática e ideologia*. Campinas: Hucitec / Funcamp, 1980.

▪ **OUTROS TÍTULOS SOBRE O TEMA “ENSINO DO VOCABULÁRIO E DA SIGNIFICAÇÃO NUMA PERSPECTIVA TEXTUAL-PRAGMÁTICA”**

BEZERRA, M. A. (org.). *Estudar vocabulário: como e para quê?* Campina Grande: Bagagem, 2004.

ILARI, R. *Introdução à semântica - brincando com a gramática*. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao estudo do léxico - brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 4. ed., São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

## A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA DE MIKHAIL BAKHTIN E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL<sup>65</sup>

“Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento.” (Mikhail Bakhtin)

### ▪ 1. A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - ALGUMAS QUESTÕES

Dos anos 80 do século XX até os dias de hoje, começaram a ganhar corpo, em todo o país, os debates acerca da qualidade

---

<sup>65</sup> Uma versão maior deste texto foi publicada em: *Matraga* (Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ), ano 10, nº 15, 2003, pp. 69-84.

do ensino e de suas formas de controle, sobretudo em se tratando de redes públicas. Consolidaram-se, assim, diferentes programas e políticas de avaliação de escolas e/ou redes de ensino, que vieram se somar à tradicional avaliação da aprendizagem, quase sempre centrada no desempenho individual do aluno.

Muitos estudos contemporâneos no campo da educação têm focalizado essas práticas avaliativas que se dão tanto dentro quanto fora da sala de aula. Na verdade, o tema da avaliação e seus resultados se enquadra numa discussão mais ampla, precisamente aquela que problematiza os paradigmas clássicos da educação e tenta rever verdades iluministas que sempre nos pareceram tranqüilas e naturais, como as do sujeito fundante, da razão transcendental e do homem natural e universal (Veiga-Neto, 1994).

Isso porque a ciência clássica, a despeito de seus notáveis avanços e descobertas, não impediu, por exemplo, o fenômeno do fracasso escolar, expresso em altas taxas de evasão e repetência, sobretudo na escola pública brasileira. Historicamente, aliás, a avaliação tem funcionado como mecanismo legitimador desse fracasso: seleciona, de modo unilateral e coercitivo, os “melhores” alunos e exclui, por extensão, aqueles considerados “inaptos”, naturalizando o processo de exclusão social.

Deacon e Parker (1994), remetendo às idéias de Michel Foucault expostas em *Vigiar e punir*, mostram o caráter disciplinador do exame. Este funcionaria como uma espécie de instrumento pelo qual “se sujeita aquele que é percebido como objeto e se objetifica aquele que é sujeitoado”. Os autores também dizem que o exame, com seus mecanismos associados de julgamento e classificação, determina uma padronização dos resultados, minimizando as características particulares dos sujeitos sob observação ou análise.

Sarmiento (1997), em estudo sobre as práticas avaliativas de três escolas diferentes, pôde observar, a despeito de certas particularidades, pontos comuns entre elas. Desses pontos, destacamos alguns que nos pareceram relevantes:

- a avaliação constitui-se num “ritual impresso na rotina dos alunos”; as atividades, previamente estabelecidas pelas professoras, são distribuídas no tempo escolar de modo invariável;

- a correção das tarefas é feita de forma mecânica, sem retorno para o aluno quanto ao tipo de erro que ele tenha cometido;

- o erro é visto como responsabilidade do aluno e é sistematicamente atribuído à falta de atenção;

- não há preocupação com os interesses, motivações e dificuldades dos alunos; as tarefas são propostas ou interrompidas de modo brusco, sem critério aparente;

- as tarefas são apresentadas como um dever a cumprir, sem diálogos ou questionamentos e têm o papel de manter as crianças ocupadas durante todo o tempo;

- são constantes as ameaças de castigo ou privação; a avaliação, nesse sentido, funciona como um recurso para manter a ordem, na medida em que se explicita constantemente a relação entre ela e a possibilidade de aprovação ou reprovação do aluno;

- as professoras valorizam aspectos secundários do desempenho dos alunos, tais como letra bonita, caderno limpo, capricho... etc.;

- as provas são o instrumento preferencial de avaliação e enfatiza-se a nota como um dado em si mesmo;

- nos exames, os alunos devem repetir o que foi ensinado, restando pouco ou quase nenhum espaço para a criatividade;

- a avaliação é encarada como uma atividade rotineira e burocrática e não como parte integrante ou necessidade intrínseca do processo ensino-aprendizagem.

Tendo-se utilizado de diversos materiais de análise - entre eles regimentos das escolas e depoimentos de professoras, diretoras e supervisoras -, Sarmiento constatou um significativo desnível entre a prática avaliativa e os discursos sobre a

avaliação. Com efeito, embora nestes se fale da importância do desenvolvimento cognitivo do aluno, naquela a ênfase recai sobre o seu comportamento e conduta.

Na conclusão do trabalho, a autora diz que as práticas observadas ilustravam uma avaliação repetitiva, acrítica, fragmentária, classificatória, disciplinar, que tem servido ao controle social do corpo discente (via poder de ameaça), sem que sejam consideradas as raízes sociais do fracasso escolar.<sup>66</sup>

Vejamos agora como essas questões se colocam no nosso campo específico de investigação, que é o ensino de língua materna. Podemos dizer que a avaliação não se configura, efetivamente, como um processo dialógico, reduzindo-se, muitas vezes, a uma mera aferição do conhecimento metalingüístico acabado (nomenclaturas e classificações), ou de verificação de erros presentes na superfície textual (como os de ortografia, por exemplo).

Esse procedimento remonta à própria origem do ensino de português, que sempre foi pautado nas gramáticas normativas tradicionais, nas quais a língua é descrita como um código estático e acabado, exterior aos sujeitos e descolado dos contextos de uso (daí por que muitos dos exemplos compilados não correspondem à produção lingüística efetiva).

Partindo da conceituação da gramática como “a arte de bem falar e escrever”, os gramáticos sempre estiveram preocupados em estabelecer um modelo de uso da língua. Com poucas variações, os compêndios pedagógicos, em geral, obedecem a uma organização padronizada: conceitos e regras de bom uso, seguidos de exemplos (retirados, via de regra, da literatura) e exercícios de identificação dos elementos gramaticais e correção de frases.

Embora não possamos negar a riqueza de grande parte das descrições gramaticais clássicas, o fato é que as gramáticas têm muitos limites, especialmente se levarmos em consideração as

---

<sup>66</sup> Salientamos, todavia, que as conclusões da autora não param aí. Ela tece, em seguida, considerações importantes sobre a relação educação x sociedade, e indica alguns caminhos para a transformação da prática da avaliação.

implicações, para o ensino, de sua concepção de língua enquanto código. Os alunos passam a crer que:

- a língua é apenas aquela modalidade descrita na gramática;
- a língua é um conjunto de palavras e frases descontextualizadas;
- só se estuda a língua escrita;
- qualquer uso diferente do prescrito é errado;
- saber a língua é saber a nomenclatura com que se descreve a língua.

Dentro desse quadro, ganhou força (na escola, principalmente) a dicotomia “certo x errado”. O ensino de português se concentra no estabelecimento de formas lingüísticas ideais, modelares, bem como na memorização da metalinguagem gramatical e, nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem se reduz à verificação da correção lingüística como um conhecimento-em-si, ou da correção com que se emprega a nomenclatura em exaustivos exercícios de classificação.

Nosso propósito, no presente estudo, é problematizar a prática tradicional da avaliação no âmbito do ensino da língua portuguesa, tomando-a como uma ação discursiva multifacetada. Acreditamos que uma concepção ampliada de avaliação seria benéfica em dois níveis:

- institucional - na medida em que ela funciona como indutora de políticas educacionais, visando à melhoria da qualidade do ensino, à garantia da aprendizagem e à socialização dos resultados do trabalho escolar;

- epistemológico - na medida em que propicia uma nova abordagem do erro: ao invés de considerá-lo como uma produção lingüística diferente da estabelecida nas gramáticas normativas, ou mesmo como índice de fracasso do ensino e da aprendizagem da leitura/escrita, deve-se entendê-lo como uma produção lingüística resultante da relação do usuário com a situação de discurso e do seu nível de conhecimento da língua, gerado pelas situações de ensino e manifestado na forma de um conjunto de

hipóteses (que podem ser inadequadas, incompletas, provisórias... etc.);<sup>67</sup>

O autor em cujo pensamento nos baseamos para a reconceptualização da avaliação é Mikhail Bakhtin. No próximo item deste trabalho, vamos expor, de modo sinótico, algumas de suas idéias sobre a linguagem que tiveram grande repercussão nos estudos sobre a educação em geral e sobre a avaliação em particular.

## ▪ 2. MIKHAIL BAKHTIN E O SOCIOINTERACIONISMO

Na obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, Mikhail Bakhtin aponta os limites dos estudos clássicos da linguagem, divididos, segundo ele, em duas grandes tendências: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A primeira tendência tomaria o ato de fala como resultado da criação individual, mera expressão de uma subjetividade dada a priori, e a língua como um produto acabado; de acordo com a segunda orientação, o centro organizador de todos os fatos da língua seria o sistema lingüístico, caracterizado por ser único para todos os indivíduos, por sua independência em relação aos atos individuais de fala, por sua estabilidade e a-historicidade. Para o autor, nenhuma dessas tendências teria dado conta da ideologia e da dialogicidade da prática lingüística (Bakhtin, 1986).

Bakhtin concebia a linguagem como atividade, prática social, situada em contextos comunicativos/culturais concretos. Assim, a fala seria socialmente orientada e cada enunciação deveria ser tomada como um elo de uma cadeia ininterrupta de atos de fala. Vale destacar que, para Bakhtin, os diferentes contextos de fala não são justapostos, mas atravessados por conflitos ideológicos, na medida mesma em que a enunciação é de natureza social. Ele afirmava que a interação social é a realidade fundamental da língua (idem, ibidem).

---

<sup>67</sup> Nesse sentido, a identificação/interpretação do erro permite não apenas compreender a trajetória cognitiva do aluno e as necessidades de aprendizagem daí decorrentes, como também, e paralelamente, fundamentar a ação do professor.

A língua enquanto sistema de formas que remetem a uma norma não passa de uma abstração. Os signos, na verdade, são variáveis e flexíveis; é justamente o contexto social que lhes confere sentido. Os enunciados significam não por uma mera conformidade à norma, mas por sua inserção em situações sociais concretas. Essa inserção social do signo lingüístico faz dele um elemento carregado de sentido ideológico, uma vez que o signo, ao refletir a realidade, reflete, juntamente com ela, uma visão socialmente determinada dessa realidade (Freitas, 1996). Portanto, a palavra é, ao mesmo tempo, portadora de e sujeita a avaliações sociais e juízos de valor.

A natureza social do signo também leva à concepção dos enunciados como objetos culturais e históricos. Cada texto, então, é produto do diálogo entre os muitos outros textos que circulam no mundo da cultura (Barros, 1999). Os elementos simbólicos estão sempre em relação uns com os outros e com os dados do próprio contexto em que o texto é produzido, numa espécie de teia infinita e ininterrupta de significações. Daí o destaque dado à noção de discurso, que envolve fatores estritamente lingüísticos, tanto quanto aqueles mais ligados à enunciação (processo de produção do discurso).

A teoria bakhtiniana toma a linguagem como processo, incorporando a sua exterioridade constitutiva. Assim, compreender o funcionamento da linguagem como fenômeno social/cultural obriga-nos a considerar o papel do contexto extraverbal na sua estruturação. De acordo com Bakhtin, o contexto extraverbal comporta:

- a extensão espacial comum aos interlocutores;
- o conhecimento e a compreensão comum da situação existente entre os interlocutores;
- a avaliação comum dessa situação.

O contexto extraverbal assim entendido não seria uma causa mecânica do enunciado, mas parte constitutiva essencial à estrutura de sua significação (Brait, 1999).

Um outro conceito de grande relevância dentro do pensamento de Bakhtin é o de dialogismo, considerado pelo autor

como característica essencial da linguagem, princípio constitutivo do discurso e condição do seu sentido. A fala incorpora e representa os discursos de outros; por outro lado, pressupõe e implica a réplica, a contrapalavra. É dialogicamente que se produz e se compreende o sentido. Desse modo, a intertextualidade (o cruzamento de textos que se remetem uns aos outros num dialogismo inconcluso) não é uma propriedade derivada do discurso, mas uma dimensão fundante, da qual o texto deriva (Barros, 1999).

O locutor do discurso pertence a uma comunidade lingüística definida, mas não recebe dela a língua como instrumento acabado, pronto para ser usado. Ele penetra numa corrente de comunicação verbal; por isso, não temos, no universo da linguagem, um sujeito centrado, individual, mas vozes sociais que se cruzam, negam, afirmam, perpassam, retomam... indefinidamente. O sujeito da linguagem, longe de ser o falante-ouvinte ideal dos modelos formalistas da lingüística, constitui-se heterogeneamente, desloca-se permanentemente no contexto enunciativo, formula sentidos interdiscursivamente. O eu só existe na relação com o tu, a partir do diálogo com os outros eus.

Quando, nas diversas situações enunciativas, o eu formula seu discurso, realiza operações de seleção determinadas por juízos de valor, pela imagem e pela palavra do outro. As palavras dos outros tecem o discurso individual. Do mesmo modo, o interlocutor, ao receber o discurso do locutor, assume diante dele alguma posição, elabora juízos de valor para compreender a palavra do outro, o que faz da compreensão também uma ação dialógica.

A consciência do sujeito da linguagem - seja locutor, seja interlocutor - começa a operar na medida em que ele se inscreve na cadeia discursiva. Daí Bakhtin sustentar a idéia da alteridade como condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu; a própria palavra é também a palavra dos outros.

Locutor e interlocutor, seres de linguagem, dotados de uma consciência ativa e responsiva, constituem-se exatamente na interação social, em meio a uma rede complexa de relações sociais; não são, pois, indivíduos isolados que apenas atualizam

um sistema abstrato de regras ou expressam um conteúdo interior. Locutor e interlocutor são indivíduos socialmente organizados, constituídos e inseridos em situações históricas dadas (Faraco, 1996).

O uso da linguagem implica a existência desses sujeitos concretos, dotados de emoções, intenções, ideologias e vivências. Isso faz com que o discurso seja determinado, a um só tempo, pelo fato de que procede de alguém e vai para alguém. A significação, na verdade, constrói-se na e pela enunciação, correspondendo a um processo de permanente negociação de sentidos.

Essa relação constitutiva entre locutor e interlocutor é contrapartida da dupla face da palavra; esta é

“... determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (Bakhtin, 1986: 113).

Vê-se, aqui, o papel que Bakhtin atribuía ao outro na construção do sentido, já que a palavra é função da pessoa do interlocutor.

A realização do signo na enunciação é determinada pelas relações sociais e o enunciado, como já se viu, é produto da interação de sujeitos socialmente organizados. O centro organizador da enunciação está situado, portanto, no meio social que envolve os indivíduos e não nos indivíduos ou no sistema lingüístico em si mesmos.

No conjunto das reflexões de Bakhtin sobre a linguagem, podemos encontrar ainda idéias muito férteis acerca da questão da consciência. Também na discussão acerca desse tema,

encontramos a força do social. Os signos funcionariam como elementos mediadores da relação homem-mundo e seriam, dessa forma, o material da consciência. Como a palavra só emerge no terreno interindividual, sua significação se produz na dinâmica mesma da interlocução. A expressão do indivíduo - socialmente dada - exerce efeito sobre a atividade mental, estruturando a vida interior (Bakhtin, 1986).

A atividade mental é concebida por Bakhtin como um território social. A consciência se produz no processo de assimilação da experiência e da palavra alheia, através da comunicação; não há signo interno da consciência que não tenha sido engendrado socialmente (Freitas, 1996). Numa visão avançada para seu tempo, Bakhtin sustentava que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação, a tal ponto que o grau de consciência, clareza e acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social (Bakhtin, 1986).

No âmbito do ensino de português, adotar a concepção bakhtiniana de língua enquanto discurso, interação, prática sócio-histórica significa fazer um deslocamento da regra absolutizada para a dinâmica do funcionamento da língua no seio da sociedade e na mente dos indivíduos. Esse deslocamento reorienta a visão sobre o processo de aprendizagem: os sujeitos aprendem não porque previamente lhes são mostrados modelos e regras de uma língua pronta, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, como resultado de suas necessidades comunicativas (e quanto mais expandidas e diversificadas essas situações de uso, mais conhecimentos lingüísticos eles constroem). Por extensão, se se deseja que a avaliação ultrapasse a linearidade, funcionando como um mecanismo efetivo de ampliação e garantia da aprendizagem, é necessário que também ela seja concebida e praticada como discurso/interação.

### ▪ 3. A AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DIALÓGICA

Neste último item, teceremos considerações sobre as implicações da teoria dialógica de Mikhail Bakhtin para a avaliação escolar.

Primeiramente, temos a dizer que essa teoria permitiria pôr em questão a forma de atuação universalizante da escola (aluno ideal, conteúdo fetichizado, avaliação padronizante), em franca contradição com o primado da heterogeneidade do discurso, da língua, dos sentidos e do próprio sujeito.

Em segundo lugar, retomamos a tese bakhtiniana de que o dialogismo, a relação com o outro constitui o fundamento de toda discursividade (Bakhtin, 1986). Avaliar, portanto, seria, antes de mais nada, dialogar com o texto do aluno.<sup>68</sup> Não apenas buscando os conteúdos (ou os erros e problemas) desse texto, mas posicionando-nos como o outro instituído pela interlocução, buscando os sentidos construídos no intervalo entre as posições enunciativas.

A teoria interacionista também se configura como um importante campo de conhecimento para a avaliação escolar por permitir lidar com o processo de produção de sentidos, e não apenas com o seu produto; por extensão, permite ao professor fazer avaliações mais descritivas e qualitativas das formulações dos alunos, pela inauguração de novas práticas de leitura, de novos mecanismos de escuta que levem em conta a relação entre o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro; mecanismos que permitam também ver o não-dito naquilo que é dito.

Em quarto lugar, o interacionismo, em termos metodológicos, contempla os gestos de interpretação postos no processo de ensino, que tanto podem ser do aluno (em seu trabalho contínuo de interpretação e reinterpretação do conhecimento), quanto do professor (em seu trabalho de compreensão da relação aluno-conhecimento). Isso porque a multiplicidade de leituras possíveis, a polissemia constitutiva do

---

<sup>68</sup> O termo *dialogar*, aqui, tal como sugerido pelo próprio Bakhtin, deve ser entendido em sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face.

texto têm como sustentação a textualidade enquanto matéria discursiva.

Outro aspecto positivo dessa teoria é que o conceito de discurso contribuiu para abordagens mais amplas, não-redutoras, daquilo que sempre foi rechaçado na escola, e que sempre desqualificou e reprovou o aluno (Pfeiffer, 1995). Por outro lado, podemos encontrar também aí algumas saídas para o dilema representado pela histórica oposição certo x errado; não é por ser tomada discursivamente que qualquer produção de qualquer aluno pode ser considerada válida, legítima, correta. A singularidade do sujeito anda de par com sua constituição no interior das formações discursivas; portanto, não nos enganemos: a inscrição da língua e do sujeito na história implica também constrições simbólicas às quais os alunos estão sujeitos, e isso faz parte da produção/circulação do conhecimento (Orlandi, 1998a, 1998b).

A contribuição do sociointeracionismo para a avaliação está também em que ele pôde mostrar a escola como espaço de reflexão e de alargamento da capacidade interpretativa do sujeito, lugar fundamental para a elaboração da experiência da autoria (passagem da função de sujeito enunciador para a de sujeito autor) na relação com a linguagem (Orlandi, 1988, 1998a).

Outro pressuposto a ser assumido é o da plurivalência do signo, pressuposto, aliás, que é correlato da heterogeneidade do sujeito (Bakhtin, 1986). Desse modo, os signos mobilizados pelo aluno são indicadores de seu nível de consciência e conhecimento, que resulta do ininterrupto processo de interação no qual ele internaliza a linguagem e se constitui como ser social (Geraldi, 1996).

Façamos então da escola, como sugere Orlandi (1998a), um lugar de se experimentar sentidos, de se expor os sujeitos às situações do dizer, com seus muitos efeitos. As formulações às vezes “inesperadas”, “erradas” e “destoantes” dos alunos, ao invés de nos assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor. Em síntese, a aula de português pode ser definida

como um *continuum* discursivo, dentro do qual a avaliação tem uma importância radical.

## ▪ BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3.ed., São Paulo: Hucitec, 1986.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. Em: BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da USP, 1999, pp. 01-09.

BATISTA, A. A. G. *Aula de português - discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. Em: BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da USP, 1999, pp. 11-27.

\_\_\_\_\_. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

DEACON, R. e PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. Em: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*. 3.ed., Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 97-110.

EVANGELISTA, A. A. M. e outros. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Cadernos CEALE (Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita) - FAE/UFMG, vol. 3, ano 2, out./1998.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. Em: FARACO, C. A.; TEZZA, C. e CASTRO, G. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996, pp. 113-126.

- FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. Em: FARACO, C. A.; TEZZA, C. e CASTRO, G. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996, pp. 165-188.
- \_\_\_\_\_. *Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto*. 4.ed., São Paulo: Ática, 1999.
- GERALDI, J. W. Discurso e sujeito. Em: \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996, pp. 09-23.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JESUS, C. A. *Reescrita: para além da higienização*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: 1995.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3.ed., Campinas: Pontes/Ed. da UNICAMP, 1997.
- ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. Em: \_\_\_\_\_. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998a, pp. 07-24.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- \_\_\_\_\_. Identidade lingüística escolar. Em: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade - elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo, FAPESP, 1998b, pp. 203-212.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2.ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- PFEIFFER, C. *Que autor é este?* Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: 1995.
- SARMENTO, D. C. (coord.). *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.
- VEIGA-NETO, A. J. Foucault e a educação: outros estudos foucaultianos. Em: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da*

*educação - estudos foucaultianos*. 3.ed., Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 225-246.

▪ **OUTROS TÍTULOS SOBRE O TEMA “AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA”**

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

\_\_\_\_\_. Interação verbal e ensino de língua: para que se efetive a construção do sentido. Em: MARCUSCHI, E. (org.). *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: UFPE, Editora Universitária, 1999, pp. 211-222.

BRITTO, L. P. L. A redação: essa cadela. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 9, nº 15, jun., 1990, pp. 17-21.

CALIL, E. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 19, nº 15, dez., 2000, pp. 53-57.

DELL'ISOLA, R. L. P. A avaliação da leitura de textos no ensino de língua portuguesa. Em: DELL'ISOLA, R. L. P. e MENDES, E. A. M. (orgs.), *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997, pp. 53-58.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro - os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. Em: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, pp. 127-131.

\_\_\_\_\_. O professor como leitor do texto do aluno. Em: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, pp. 47-53.

HOFFMANN, J. *Avaliando redações - da escola ao vestibular*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. Em: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J. e ESTEBAN, M. T. (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em*

*diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003, pp. 19-31.

MARCUSCHI, E. Avaliação da língua portuguesa: pressupostos básicos. Em: MARCUSCHI, E. (org.). *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: Editora da UFPE, 1999, pp. 163-183.

\_\_\_\_\_. e VIANA, M. Dimensão social da língua portuguesa e avaliação de rede. Em: MARCUSCHI, E. e SOARES, E. (orgs.). *Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade*. Recife: Editora da UFPE, 1997, pp. 25-68.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. Em: DELL'ISOLA, R. L. e MENDES, E. A. (orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa - ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997, pp. 87-95.

MAYRINK-SABINSON, M. L. A produção escrita da criança e sua avaliação. Em: *Leitura - teoria e prática*, ano 12, nº 22, dez., 1993, pp. 26-40.

RAMOS, J. Erros de redação revisitados. Em: \_\_\_\_\_. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, pp. 52-86.

REVISTA *Nova Escola*. Como trabalhar o erro. Ano VII, nº 60, set./1992, São Paulo: Abril Cultural, Fundação Vitor Civita.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, E. M.; SUASSUNA, L.; FIGUEIREDO, M. E. M.; e BORBA, V. R. Leitura, produção de texto e análise lingüística - articular para melhor avaliar. Em: CAVALHO, M. H. C. (org.). *Avaliar com os pés no chão da escola - reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2000, pp. 75-117.

SUASSUNA, D. *Padrões de textualidade em textos dissertativos de vestibulandos*. Recife: Bagaço, 2004.

VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**Prometo Gráfico**  
Cristiana Lacerda

**Revisão**  
O autor

**INFORMAÇÕES GRÁFICAS**

**FORMATO**  
15,5x 22 cm

**TIPOLOGIA**  
Trebuchet MS

Editora  UFPE  
Universitária

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 - Várzea  
Fones: (0xx81) 2126.8397 - 2126.8930  
Fax: (0xx81) 2126.8395 - CEP: 50.740-530  
Recife - PE  
[editora@ufpe.br](mailto:editora@ufpe.br)  
[edufpe@nlink.com.br](mailto:edufpe@nlink.com.br)  
[www.ufpe.br/editora](http://www.ufpe.br/editora)

# Livro-Texto

Numa ação conjunta Pró-reitoria Acadêmica e Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco sai, em consonância ao previsto no edital 01/2005, novos títulos do Programa Livro-Texto, fruto de uma nova política editorial.

Esta Coleção publica o material produzido pelos professores da UFPE. Surge como uma publicação qualificada e de baixo custo para o aluno, além da possibilidade concreta de publicação para o professor. Estimula, ainda, o docente a produzir seu próprio material, oportunizando correções e atualizações em cada nova impressão. O padrão de cores utilizado nas capas identifica a área do conhecimento e, conseqüentemente, o Centro Acadêmico onde a disciplina é ministrada: laranja para Humanas, verde para Saúde e azul para Exatas.

Espera-se que os alunos, incentivados pelas publicações adequadas aos programas das disciplinas que vêm estudando, criem o hábito de adquirir o livro e construam, progressivamente, – como aluno e futuro profissional – sua biblioteca particular.

Como Editora, ressalto o empenho da Administração Central PROACAD e da Comissão Editorial que, criteriosamente, avançaram nesse nível de produção. Congratulo-me com os senhores professores autores e com os Centros Acadêmicos que responderam à chamada do edital.

**Maria José de Matos Luna**  
Diretora da EDUFPE

