

EDIÇÃO REFORMULADA

Módulo 3

Volume 3

Cláudia Capello
Flavia Lopes Lobão
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Língua Portuguesa na Educação 1





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Língua Portuguesa na Educação 1

Volume 3- Módulo 3

Cláudia Capello

Flavia Lopes Lobão

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Ministério
da Educação



Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2334-1563 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Vera Maria de Almeida Corrêa

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Cláudia Capello

Flavia Lopes Lobão

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Ana Paula Abreu-Fialho

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

José Meyohas

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Cristina Freixinho

Elaine Bayma

Daniela de Souza

Diana Castellani

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Katy Araújo

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Márcia Valéria de Almeida

ILUSTRAÇÃO

Clara Gomes

CAPA

Clara Gomes

PRODUÇÃO GRÁFICA

Patricia Seabra

Copyright © 2009, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

C238I

Capello, Cláudia.

Língua Portuguesa na Educação. v. 3 / Cláudia Capello, Flavia Lopes Lobão, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

118 p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-576-6

1. Língua Portuguesa. 2. Estudo e ensino. 3. Educação. 4. Identidade cultural. I. Lobão, Flavia Lopes. II. Coelho, Lígia Martha Coimbra da Costa. III. Título.

CDD: 469.07

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieir Alves

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Módulo 3 – (Re)construindo concepções e práticas

Aulas 20/21 – Erro e agramaticalidade: falando a gente se entende? _____	7
<i>Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão / Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho</i>	
Aulas 22/23 – Falando de coesão e coerência _____	33
<i>Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão / Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho</i>	
Aula 24 – Coesão e coerência em sala de aula _____	47
<i>Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão / Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho</i>	
Aulas 25/26 – O que se lê e o que se entende. O aluno-leitor _____	57
<i>Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão / Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho</i>	
Aulas 27/28 – O que se lê, o que se entende e o que se escreve: o aluno-autor _____	75
<i>Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão / Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho</i>	
Aula 29 – Planejamento a formação do aluno leitor-autor _____	97
<i>Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão / Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho</i>	
Aula 30 – Língua e <i>ensino</i> de língua: é possível aprisionar as palavras? _____	107
<i>Cláudia Capello / Flavia Lopes Lobão / Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho</i>	
Referências _____	115

Erro e agramaticalidade: falando a gente se entende?

AULAS 20/21

Meta da aula

Discutir a importância da língua em seu constante uso e apresentar elementos dos estudos sociolinguísticos que podem ser/são abordados nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. analisar o *uso* do português falado e do português escrito distenso como estratégias de maior contato identitário com a língua materna;
2. compreender os mecanismos que elevam o português escrito à condição de matriz formal e *correta* de ensino da língua materna;
3. entender as noções de *erro*, *desvio* e *agramaticalidade*;
4. identificar problemas práticos relativos à discussão das noções de *erro*, *desvio* e *agramaticalidade*;
5. refletir sobre as noções de *erro*, *desvio* e *agramaticalidade* no trabalho cotidiano com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Pré-requisito

Antes de iniciarmos estas aulas, é interessante você voltar às duas aulas anteriores, que trabalham com o tema das *variações linguísticas*. Certamente, você entenderá muito mais o que vamos discutir!

INTRODUÇÃO

Em aulas do primeiro módulo, focalizamos a *identidade cultural* e afirmamos que a língua constitui-se como elemento fundamental dessa identidade. Nas duas aulas anteriores, verificamos que essa mesma identidade é múltipla, à medida que nela interferem regionalismos, jargões, gírias; enfim, à medida que nela interfere a *diversidade linguística*. Cabe-nos, no momento, continuar avançando neste caminho. Dizia nosso grande poeta Drummond que

Tinha uma pedra no meio do caminho.

No meio do caminho tinha uma pedra...



O caminho que pretendemos percorrer é escorregadio e possui as tais “pedras” drummonianas. Ele é o *uso* da língua na sua **modalidade verbal**.

Quando nos referimos à modalidade “verbal” de uma língua, estamos contemplando a oralidade e/ou a escrita.

Ora, você poderá perguntar: por que este caminho é pedregoso? Ao utilizarmos nossa língua materna, o fazemos falando ou escrevendo, é óbvio. Como também é óbvio que a forma escrita baseia-se na *norma*; é, portanto, mais cuidada do que a modalidade oral... Será mesmo?

DISCUTINDO A LÍNGUA QUE SE FALA E SE ESCRIVE

Veja o que nos diz o professor Marcos Bagno (2001, p. 38) a esse respeito:

Se existe, nos estudos da língua, uma palavra que se presta a confusão e ambigüidades, essa palavra é NORMA (...). O que os gramáticos tradicionalistas chamam de "norma culta" é o uso escrito formal, literário da língua, isto é, *um tipo de norma*.

Bem, agora você está percebendo que a *norma* pode ser uma daquelas pedras no caminho ao qual vínhamos nos referindo porque, dependendo da *postura epistemológica* que adotamos, podemos entender o termo de forma diversa.

Esclarecendo um pouco mais o nosso pensamento, podemos dizer que, para os adeptos da gramática tradicional, a palavra *norma* vem adjetivada: *norma culta*, isto é, a que corresponde à formalidade da língua escrita; a que se encontra cristalizada nos dicionários e nas grandes obras literárias, como já adiantamos em módulos anteriores; a que *pertence a pessoas cultas*... Em outras palavras, a língua materna em "estado de poço/no poço dela mesma", como diria outro de nossos poetas.

Já para os linguistas, segundo Bagno (2001), norma culta "*é o conjunto de usos linguísticos dos falantes cultos de um país, de uma região ou de uma cidade*" (p. 39), entendendo-se por *falante culto* aquele que possui curso superior completo e que foi nascido e criado em zona urbana. Somente essas duas definições já nos dão a dimensão do problema (ou o tamanho da pedra, se preferirmos...): Se opto pela postura do gramático tradicional, entendo *norma culta* dentro de parâmetros estritos e restritos à formalidade da língua clássica escrita. Se, ao contrário, adoto a postura do linguista, vou compreender o mesmo termo a partir dos *usos* que um falante culto faz da sua língua materna.

Ao optar pela segunda postura, alguns nos dirão: mas quem me garante que o *uso* oral ou escrito de um falante culto *estará correto*?

Nem todos os falantes *cultos* são infalíveis, *linguisticamente falando!*

Para esse argumento, Bagno nos apresenta um bom contra-ataque:

Se você reparar bem, uma grande maioria do que as pessoas em geral (e os fiscais da língua, em particular) chamam de "erro de português" são, na verdade, simples desvios da ortografia oficial (...) a ortografia de uma língua, o modo de escrever, *não faz parte da gramática da língua* (...) A ortografia foi um artifício inventado pelos seres humanos para poder registrar por mais tempo as coisas que eram ditas (...) O peso da tradição gramatical, no entanto, leva muita gente a confundir *saber a língua com saber a ortografia oficial da língua* (BAGNO, 2001, p. 28-31).

Na verdade, o que Bagno nos leva a pensar, e que estamos trabalhando neste momento, é o que chamamos "erro". A esse respeito, leia o divertido texto de Matthew Shirts, publicado em *O Estado de São Paulo*. Vamos a ele:

Sexo, palavras e estrangeiros

Aprendi o Português já marmanjo. Comecei aos 17 anos com um curso de "imersão" no terceiro científico do Colégio Imaculada Conceição em Dourados, Mato Grosso do Sul. Como todos os adolescentes que viajam para países estrangeiros, o meu aprendizado inicial foi informal. Entre as primeiras 100 palavras que conheci, 40 deviam ser obscenas ou, no mínimo, de uso pouco recomendado em reuniões finas.

Isso faz quase 20 anos. Desde então, seja no Brasil, seja nos EUA, continuo estudando. Uma segunda língua a gente não domina completamente, por mais que se esforce. Nunca é, nem nunca será, igual à língua "mãe".

Mesmo assim, acho o Português um idioma relativamente fácil de aprender. É possível saber como se formam os tempos verbais, quando se usa cada preposição. A ortografia tem uma base fonética. Até a acentuação, por mais que mude, obedece a um esquema racional.

Hoje em dia, depois de dois ou três "drinques", fico até eloqüente na língua de Camões. Não sou nenhum Ruy Barbosa, é verdade. Mas escrevo sem maiores dramas, vou em festas sem dar vexames e os meus filhos pararam de me corrigir.

A única faceta da língua que não consigo dominar (e temo que nunca conseguirei) é o masculino e o feminino.

Para um estrangeiro orgulhoso do seu Português, não há nada pior do que ser interrompido no meio de uma frase longa, complexa e bem torneada, justo na hora que começa a impressionar as mulheres, com uma correção do tipo: "é o planeta". No caso, o estrangeiro em questão se vê obrigado a breçar o discurso de repente, engolir várias palavras e quebrar o raciocínio para perguntar "como?". Ao que o interlocutor prestativo inevitavelmente responde: "planeta é masculino".

Se for um pouco mais erudito acrescentará, de quebra: "vem do grego". Nisso, a platéia começa a dar risadinhas, muda-se de assunto e, como se não bastasse, o nosso gringo ainda terá de agradecer a correção.

Mas cá entre nós, esse negócio de masculino e feminino é complicado. O problema de dar sexo às palavras, para o estrangeiro pelo menos, é que é impossível adivinhar os gêneros de algumas delas. Os brasileiros todos podem confundir uma concordância verbal ou deixar escapar uma "meia gordinha", mas muito dificilmente trocam o gênero de uma palavra.

Todas as línguas, ao que parece, têm umas armadilhas feitas especialmente para pegar gringo. Em Português, é claro, passam pela questão do sexo.

Nesse texto, percebemos que o narrador é um estrangeiro que nos fala a respeito de suas dificuldades com a língua portuguesa, principalmente porque, como falante e aprendiz do idioma, é instado a "falar corretamente". Ironicamente, o narrador identifica na gramática portuguesa, como na das outras línguas, o que ele chama de "armadilhas feitas especialmente para pegar gringo". Será mesmo que essas "armadilhas" só pegam os gringos?

Na realidade, falar em correção e incorreção do uso da língua esbarra na visão de muitos linguistas que demonstram haver certa equivalência entre todas essas formas. O que muda a partir da opção por uma delas é a imagem do falante, isto é, aquele que utiliza a língua deve buscar, antes de correção, adequação à situação em que a enunciação acontece. Num ambiente informal, "deixar escapar uma 'meia gordinha'", como menciona o narrador do texto, é absolutamente irrelevante. O mesmo não ocorre quando se está redigindo um documento, por exemplo. Assim, o erro relativiza-se, tornando-se, antes de tudo, uma questão sociocultural, não apenas linguística.

Marcos Bagno nos fala sobre isso. Repare como o autor trabalha a noção de *erro*:

É preciso tomar muito cuidado com o uso do rótulo tradicional de *erro*. Um suposto erro sintático pode muitas vezes ser provocado por uma intenção do falante de deixar mais claro o significado que tem em mente. Esses aspectos pragmáticos são muito importantes no momento de estudarmos, entre outras coisas, as transformações que a língua sofre ao longo do tempo.

Todos os gramáticos tradicionalistas cobram, por exemplo, que a gente use uma preposição *A* depois do verbo ASSISTIR. A imensa e retumbante maioria dos brasileiros, porém, deixa essa preposição de lado e diz, com toda a tranquilidade: *assisti o filme, assisti uma briga, assisti o jogo, assisti um curso*. O que provocou essa mudança sintática? Certamente, uma mudança no *significado* de ASSISTIR. Originalmente, em latim, ASSISTIR significava (estar junto a) alguma coisa, "comparecer a" algum lugar. Esse significado original, no entanto, se perdeu e o verbo passou a ser interpretado com o sentido de "presenciar", "ver", "observar", "frequentar": *assisti [vi] o filme (...)*. E contra essa mudança não há gramático que possa fazer nada: ela corresponde às novas necessidades de expressão dos falantes, ela obedece as regras intuitivas de sua gramática materna (BAGNO, 2001, p. 37-38).

Analisando com cuidado a fala de Bagno, percebemos que há uma relação entre a *noção de erro e utilização da norma*, seja ela a mais arcaica possível. Nesse sentido, estão *errados* todos aqueles que, ao utilizarem sua língua – tanto na forma oral quanto na forma escrita – se "derem ao luxo" de *atualizá-la*, ou melhor, de *utilizá-la* a partir do que se fala ou se escreve comumente. Ora, ora, *contra fatos não há argumentos*, concordam? E, para tanto, vamos buscar nosso sempre poeta Manuel Bandeira:

Poética

Estou farto do lirismo comedido

Do lirismo bem comportado

Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente
protocolo e manifestações de apreço ao sr. Diretor.

Estou farto do lirismo que pára e vai averiguar no dicionário o
cunho vernáculo de um vocábulo.

Abaixo os puristas

Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais

Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção

Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis.

Estou farto do lirismo namorador

Político

Raquítico

Sifilítico

De todo lirismo que capitula ao que quer que seja fora de si
mesmo.

De resto não é lirismo

Será contabilidade tabela de *co-senos* secretário do amante
exemplar com cem modelos de cartas e as diferentes maneiras de
agradar às mulheres, etc.

Quero antes o lirismo dos loucos

O lirismo dos bêbados

O lirismo difícil e pungente dos bêbados

O lirismo dos *clowns* de Shakespeare

– Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.

Você se recorda do poema de Oswald de Andrade que analisamos
em aulas anteriores? Vamos retornar a ele, agora pensando na *noção
de erro*:

Para milho

Dizem mio

Para melhor, mió

Para pior, pió

Para telhado, teiado

E vão construindo telhados...

E agora, vamos adicionar mais um poema do mesmo autor, para
"incrementar" nossa *salada* em relação à *noção de erro*...

Pronominais

Dê-me um cigarro

Diz a gramática

Do professor e do aluno

E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco

Da Nação Brasileira

Dizem todos os dias

Deixa disso camarada

Me dá um cigarro

Repare que os dois poemas tratam do mesmo tema – *falar a língua portuguesa, comunicar-se, independente da norma*. Vamos, então, a algumas questões relativas a essa discussão?

ATIVIDADES



Atende aos Objetivos 1 e 2

1. Releia os dois poemas de Oswald de Andrade que transcrevemos anteriormente. Separe versos dos dois poemas que confirmem a importância do *uso* (português falado e português escrito distenso) como estratégia de maior contato identitário com a língua materna. Explique o porquê de sua escolha.

Atende ao Objetivo 3

2. Reflita sobre a relação *erro/utilização da norma culta*, a partir de um dos exemplos que você possa extrair dos textos apresentados.

AFINAL, O QUE É ERRO?

Quantas vezes, conversando com alguém, ouvindo alguém falar, ou lendo um texto qualquer, saímos com a velha e conhecidíssima frase: "Ih! Fulano cometeu um erro de gramática aqui!"

Isso é muito comum, mas o tal erro do fulano não impede que a gente o entenda, não é verdade? Pois é. Acontece que, para os estudos sociolinguísticos, existe uma diferença entre o que é *erro* e o que é *agramatical* na nossa língua. Para começarmos então esta nossa conversa, leia primeiro o texto que se segue, de Luís Fernando Veríssimo:



Papos

- Me disseram...
- Disseram-me.
- Hein?
- O correto é "disseram-me". Não "me disseram".
- Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é "digo-te"?
- O quê?
- Digo-te que você...
- O "te" e o "você" não combinam.
- Lhe digo?
- Também não. O que você ia me dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?
- Partir-te a cara.

- Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.
- É para o seu bem.
- Dispensó suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
- O quê?
- O mato.
- Que mato?
- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?
- Eu só estava querendo...
- Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!
- Se você prefere falar errado...
- Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?
- No caso... não sei.
- Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?
- Esquece.
- Não. Como "esquece"? Você prefere falar errado? E o certo é "esquece" ou "esqueça"? Ilumine-me. Me diga. Ensine-lo-me, vamos.
- Depende.
- Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.
- Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.
- Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dás. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.
- Por quê?
- Porque, com todo este papo, esqueci-lo.

Você deve ter se lembrado de alguém conhecido que, no afã de se adequar ao padrão da língua, acaba exagerando na dose e cometendo os excessos do personagem do texto que acabou de ler. No texto, você viu que, apesar das *inadequações* e dos excessos cometidos pelo personagem, sua mensagem pode ser compreendida, ou seja, a gente acaba se entendendo. Mas, para muitos, existem *erros* na sua comunicação. Vamos entender melhor essa situação?

Falando de *erros, desvios e de agramaticalidade...*

Muitos estudiosos da Linguística afirmam que não existe erro quando se trata do uso da língua. Para eles, existe *adequação* a uma determinada situação comunicativa, já que o certo e o errado estão ligados a um uso da língua padronizado socialmente. Nesse caso, estaríamos falando do que é aceitável ou não, de acordo com o nível de adequação à norma padrão exigida por determinada situação. O fato de um falante dizer, por exemplo, "nós fomo" em lugar de "nós fomos", não impede que se faça entender, mas, obviamente, o compromete diante daqueles que o escutam. O entendimento não é afetado, mas o falante fica socialmente marcado de forma negativa. Como se vê, esse tipo de erro, que é compatível com a idéia de inadequação, não impede a comunicação. Por isso, ele tem um caráter extralinguístico, que extrapola o nível da produção da fala e transborda para um nível de aceitabilidade social.

Já que começamos a falar de adequação, que tal voltarmos um pouco, para lembrar certas formas de uso da língua próprias de determinado grupo, ou região, ou mesmo de determinado segmento social? Aliás, foi por isto que lhe pedimos, na seção denominada pré-requisito, para retornar às aulas anteriores...

Mais uma vez, resgatamos o poema de Oswald de Andrade, "Pronominais". Nele, o poeta associa a inadequação do uso dos pronomes à descontração dos usuários, rejeitando o elitismo denunciado pelo personagem do texto de Luís Fernando Veríssimo, quando diz que "*pronome no lugar certo é elitismo!*" Da mesma forma que o excesso de preocupação com a norma pode gerar a sensação de um discurso elitista, a total falta de cuidado situa o usuário no polo oposto.

Você já deve ter ouvido falar de Adoniran Barbosa, um conhecido compositor da nossa música, notabilizado por um uso característico da língua, que identifica suas músicas com o modo de falar das camadas populares da sociedade. Se você não está se lembrando, vai se lembrar agora. Acompanhe atentamente esta letra de Adoniran:



Samba do Arnesto

O Arnesto nos convidou

Prum samba, ele mora no Brás

Nós fumo e num encontremo ninguém

Nós fiquemo com uma baita duma reiva

Da outra vez nós num vai mais.

Outro dia encontremo o Arnesto

Que pediu desculpa mas nós num
aceitemo

Isso não se faz, Arnesto

Nós num si importa

Mas você devia ter deixado um
recado na porta.

Lembrou? Pois é. Adoniran reproduz, em suas letras, um modo de falar que marca um segmento da sociedade e, mais ainda, um vocabulário muito específico do interior paulista. Várias das formas utilizadas na letra da música são absolutamente inadequadas, tanto do ponto de vista da ortografia quanto do ponto de vista da concordância verbal, entre outras. Mas nós compreendemos perfeitamente o que ele diz. O que ocorre é que identificamos imediatamente sua fala com a fala das pessoas *menos letradas*, ou seja, criamos um vínculo entre o uso da língua e o nível de aceitabilidade social do falante. Os *erros* cometidos na letra de Adoniran, quando transportados para a fala de uma pessoa comum, criam nesse falante a marca do desvio do padrão culto da língua, mas não impedem que esse falante se comunique.

Repare que a letra da música traz uma série de erros, de várias naturezas. Só por curiosidade, vamos fazer um breve levantamento desses *erros* (ou *desvios*, *inadequações à norma padrão*?):

→ Troca de fonemas:

- Arnesto em lugar de Ernesto;
- Fumos em lugar de fomos;
- Encontremos em lugar de encontramos;
- Fiquemos em lugar de ficamos;
- Reiva em lugar de raiva.

→ Assimilação (omissão) de fonemas:

- Fomo em lugar de fomos;
- Encontramo em lugar de encontramos;
- Ficamo em lugar de ficamos.

→ Problemas de concordância verbal:

- Nós não vai em lugar de Nós não vamos;
- Nós não se importa em lugar de Nós não nos importamos.

É claro que, numa situação formal, em que a norma padrão é a utilizada, essas correções seriam imprescindíveis; no dia a dia, elas seriam aconselháveis; na letra de Adoniran, elas são impensáveis! A música tem a intenção de retratar um determinado grupo, entre outras coisas, pela maneira de se expressar. Por isso, seria absolutamente contraditória qualquer retificação em sua letra. Repare que, dentre os *erros* cometidos, o que mais contribui para a caracterização do grupo é o que altera foneticamente as palavras. O mesmo ocorre em outra letra do compositor, da qual extraímos o trecho que se segue:

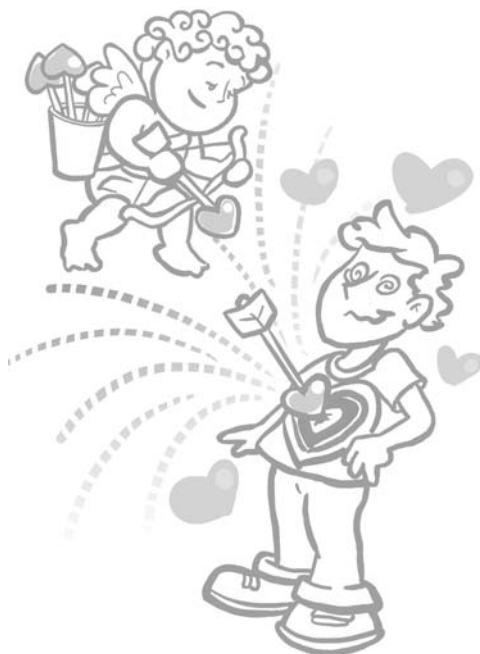
De tanto levar **frechada** do teu olhar

Meu peito até parece sabe o quê?

Tauba de tiro ao **álvaro**

Não tem mais onde furar.

(...)



Quem de nós já não ouviu alguém dizer *tauba* no lugar de *tábua*, ou trocar o "l" pelo "r", como ocorre em *frechada*, em vez de *flechada*? E também podemos dizer, sem medo de errar, que esse tipo de *erro* ocorre na fala de pessoas menos instruídas. Esses erros são flagrantes; podemos notá-los facilmente. Há, entretanto, construções com erros mais complexos, que nem sempre são notados, mas que podem gerar confusão no entendimento da mensagem como, por exemplo, ir "ao encontro de" ou "de encontro a" ...

Temos avaliado várias APs em que a *confusão* se estabelece por causa dessas duas expressões. Por isso, preste atenção: **ir ao encontro** de significa concordar, aceitar, estabelecer contato. Já **ir de encontro** a significa o oposto – confrontar, "bater de frente", como popularmente falamos.

Podemos mesmo dizer que os *erros* ou inadequações da língua podem ter efeitos variáveis, já que, em alguns casos, o entendimento do que está sendo dito pode ser prejudicado e, em outros, ainda que a compreensão esteja garantida, o falante é que fica comprometido, por desviar-se do padrão de aceitabilidade social da língua.

Para que essa gradação na complexidade dos efeitos gerados pelos *erros* da linguagem fique mais clara, vamos enumerar alguns deles.

→ Ortografia:

Toda língua tem um conjunto de normas convencionadas em relação à maneira como são grafadas as palavras de seu léxico. Esse conjunto consta do que estamos denominando norma padrão. O erro ortográfico dificilmente compromete o entendimento da mensagem, mas desqualifica o usuário. Atualmente, os erros ortográficos vêm sendo minimizados pelo uso do computador, que tem como uma de suas ferramentas o corretor ortográfico. Nem sempre, contudo, essa ferramenta tecnológica resolve o problema. Por exemplo: se alguém usa "mau" em lugar de "mal", o corretor ortográfico não acusará o erro, já que as duas palavras existem na língua e são reconhecidas por ele. Nesse caso, ocorre um problema de seleção vocabular, que a ferramenta do computador não pode resolver. Por isso, apesar de o erro ortográfico não comprometer o entendimento do que se está dizendo, ele compromete quem está enunciando a mensagem.

Mas, como dizia um personagem da televisão, “há controvérsias”.
Veja o que nos diz Marcos Bagno (2001, p. 30):

Se você reparar bem, uma grande maioria do que as pessoas em geral (e os fiscais da língua, em particular) chamam de “erro de português” são, na verdade, simples desvios da ortografia oficial (p. 28) (...) Sabendo disso, é importante um professor estar sempre consciente de que o aluno que comete desvios da ortografia não está cometendo erros de português. O aprendizado da ortografia exige exercício, memorização, treinamento – é uma competência que tem que ser aprendida, ao contrário de outras competências que são adquiridas naturalmente.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 5

3. Reflita sobre as duas posições lançadas anteriormente e opte por uma delas. Em outras palavras, quando seu aluno escreve/escrever uma palavra cuja grafia não é a habitual, você vai “desqualificá-lo” ou considerar que houve apenas um “desvio de ortografia” que, com o tempo, tenderá a desaparecer? E, na condição de professor, como será a sua intervenção nessa escrita? Justifique sua resposta.

→ Tradição do uso:

Há determinados usos que, apesar de irem de encontro à norma padrão da língua, vêm sendo legitimados exatamente pelo seu emprego frequente. Com isso, a utilização das formas que a gramática normativa rejeita acaba gerando dúvidas no que diz respeito à sua correção, já que essas formas são correntemente empregadas e aceitas por grande parte dos usuários da língua. É o caso, por exemplo, do verbo assistir. Embora a regência do verbo varie de acordo com seu significado, o uso passou a homogeneizar essa norma, banindo a preposição regida pelo verbo quando

ele equivale a ver, presenciar. Assim, cada vez mais, nos deparamos com frases do tipo: "Milhares de espectadores já assistiram *o filme*". Pela norma culta, o verbo deveria reger a preposição "a": "assistiram ao filme". O uso praticamente já legitimou a ausência dessa regência.

→ **Hipercorreção:**

Muitas vezes, o usuário da língua "desconfia" de uma forma correta e procura corrigi-la. Ao fazer isso, ele acaba abandonando o certo e, imaginando que vai acertar, erra. É até engraçado presenciar algumas situações em que o falante usa a forma correta e causa estranhamento nos que o escutam, já que essa forma é frequentemente "hipercorrigida" pela maioria dos usuários. Um exemplo desse fato linguístico é a unidade de peso, o grama. É uma palavra masculina, mas a maior parte dos falantes pede "*trezentas* gramas de presunto" ao vendedor, que faz uma cara de espanto quando alguém lhe pede os corretos "*trezentos* gramas".

→ **Uso impróprio das palavras:**

Algumas palavras são muito parecidas foneticamente, embora tenham significados completamente diferentes. Às vezes, o usuário acaba confundindo essas palavras, imaginando que elas sejam sinônimas devido à sua semelhança fonética. Um exemplo dessa confusão é a palavra "luxúria", que significa sensualidade. Encontra-se essa palavra utilizada como sinônimo de luxo, gerando frases como esta: "A luxúria da cidade fica patente pela presença de mármore e cristais em todas as suas catedrais."

Poderíamos, ainda, enumerar alguns outros pontos que caracterizam os erros ou inadequações da língua, mas nosso objetivo fica consolidado com os exemplos dados. Parece que já deu para perceber o que estamos querendo deixar claro, certo? Então, antes de partirmos para a segunda parte desta discussão, vamos colocar mãos à obra e pensar um pouco sobre o que foi dito.

**ATIVIDADE****Atende ao Objetivo 4**

4. Elabore um parágrafo a respeito da seguinte questão:
Até que ponto o *erro* pode ser inofensivo para o falante?

Continuando nossas reflexões, podemos afirmar que, para que haja o que os linguistas chamam *agramaticalidade*, é necessário que o falante viole as regras do seu sistema linguístico, o que dificilmente acontece. Quando isso acontece, a comunicação torna-se inviável, e não é porque houve uma inadequação que compromete a aceitação social do falante, mas porque a violação das regras tem um caráter estritamente ligado à construção linguística. Assim, se alguém resolve, por exemplo, alterar determinadas regras de organização de palavras num enunciado, evitando que o ouvinte o compreenda, impedindo, conseqüentemente, a própria comunicação. Se eu disser: "Não hoje a criança o viu brincando lá", estarei infringindo regras segundo as quais o artigo tem um lugar no enunciado, assim como o verbo, o advérbio etc. É claro que essas infrações podem ser mais complexas, de modo a inviabilizar a comunicação.

Assim, já podemos estabelecer uma distinção importante, no que diz respeito ao uso da língua:

ERRO é uma *inadequação* do uso da língua, vinculada a um padrão e à aceitabilidade social de quem fala, mas que não compromete a instauração da comunicação.

AGRAMATICALIDADE é a infração a determinadas regras do sistema linguístico, o que impede que a comunicação seja estabelecida.

Veja que, até o momento, refletimos sobre *erro*, *agramaticalidade* e até já falamos de desvio, termo mais empregado pelos linguistas. Que tal ler mais um texto para melhor fundamentar esta nossa conversa?

Esta língua...

Querida Ângela,

Há tempos (é com **h** ou sem **h**? Tem acento grave ou agudo?) venho pensando nessa nossa língua portuguesa (portuguesa ou brasileira?). E quanto mais penso, mais encantada eu fico e também mais dúvidas eu tenho (tem vírgula depois do também?).

É uma língua riquíssima. Uma mesma palavra pode ser usada em diferentes contextos (é com **x** ou é com **s**?). É a manga da roupa e a manga da mangueira. Troca-se uma letra de uma palavra e temos um novo significado. Será que mando concertar ou consertar o aparelho de TV? Ponho a roupa na cesta ou na sexta?

Ah, mas o que eu queria mesmo (mas ou mais?) era saber usar o **em** e o **a** junto à (tem crase?) palavra televisão. É televisão em cores, ou a cores? (Tem vírgula antes do ou?) E a bendita letra maiúscula, nunca sei colocá-la, além dos nomes próprios e início de frase.

O verbo haver "embanana" a minha fala: houve reuniões ou houveram reuniões? Quando penso que sei, descubro que não sei.

Se eu pudesse escrever livremente, solta, sem ter que me prender a essas convenções (essas ou estas?), será que escreveria bem?

Fico imaginando as crianças que estão começando a aprender: será que elas também têm dúvidas (têm, teem, ou tem?). Como será que elas resolvem as dúvidas?

Vendem-se livros (vende-se ou vendem-se; é sujeito indeterminado ou agente da passiva?) na editora, que tiram essas e outras dúvidas?

Se você tiver alguma sugestão que possa me ajudar, escreva-me.

Um beijo,
Carol

(FRANCO, 1994)

Acreditamos que o texto tenha lhe chamado a atenção. Repare: possivelmente, os *problemas* de ortografia, de acentuação, de conjuntura gramatical e sintática apontados por Carol são os mesmos que muitos outros brasileiros têm (*teem, têm, ou tem?*). Ora, a carta de Carol expõe uma mensagem e preocupação específicas que, se você analisar bem, ficam ocultas a partir do momento em que damos mais atenção aos *problemas* do que ao *fato* em si...Concorda?

Com isso, não estamos dizendo adeus aos problemas e pondo apenas os fatos em destaque. Afinal, todo texto tem *forma* e *conteúdo* e é desse *entrelaçamento* que se extraem os *significados* e *sentidos* de uma *enunciação*. Portanto, quando colocamos em foco os problemas, em detrimento dos sentidos, estamos nos esquecendo de uma afirmação de Bagno, que já apresentamos nesta aula: "uma grande maioria do que as pessoas em geral (...) chamam de "erros de português" são, na verdade, simples desvios da ortografia oficial... (BAGNO, 2001, p. 28)

Muito bem. Então, podemos considerar questões como as que citamos anteriormente como exemplos de desvios, ou seja, entender esses problemas mais comuns de uso da língua como um *desvio da norma padrão*... E na sala de aula? Como trabalhar com essa situação?

ERRO E(M) SALA DE AULA

Por conta dessa sua justa preocupação, comecemos com um exemplo que encontramos em (BAGNO, 2001, p. 30):

Uma vez uma professora de geografia me contou o seguinte caso. Aplicando uma prova escrita, ela tinha preparado a seguinte questão: "Como se chama a região mais profunda dos oceanos?". Um aluno escreveu ABSAL. Outro, ABIÇAL. Outro, ABISSAU. Outro, HABISSAL. Horrorizada, a professora riscou de caneta vermelha todas essas respostas, considerando todas elas erradas. Eu então perguntei a ela: "E como se chama a região mais profunda dos oceanos?" Ela respondeu: "Região abissal." Voltei a perguntar: "Como é que eu posso ter certeza que você sabe como se escreve essa palavra, se eu estou apenas ouvindo você falar? Se você tivesse feito uma prova oral com seus alunos e eles tivessem respondido exatamente como você me respondeu agora, como você ia saber de que modo eles escreveriam a palavra?"

Repare, então, que talvez a questão esteja no foco do que você está chamando trabalho com a língua materna... Se o seu foco se deslocar das noções da gramática, do puro ensino da denominada *norma culta* para o trabalho com as adequações/inadequações da língua às diversas variantes e normas com que ela se constitui para o trabalho com os textos, inclusive a *norma padrão*, nos diversos contextos, e seus sentidos nesses ambientes sociais e linguísticos, talvez as suas dúvidas sejam menores... ou maiores!

O que lhe estamos propondo é exatamente *atravessar a ponte*. Ou seja, se até o momento você trabalhou como aprendeu a língua materna – e, geralmente, nós a aprendemos através de fragmentos de textos e da *decoreba* de regras que nem mesmo sabíamos para quê... – que tal trabalhar a partir de uma outra perspectiva – a da Linguística, neste caso, no campo da sociolinguística –, em que o mais importante é perceber que uma língua constitui-se de diversas variantes? Essas variantes *precisam entrar na sala de aula*, ser entendidas e respeitadas enquanto tais; que a denominada variante padrão deve ser ensinada na escola, mas a partir de textos que a expliquem, que aprofundem o conhecimento dos seus possíveis sentidos e ampliem o entendimento dos contextos em que foram produzidos.

Afinal, quando falamos de adequação ou inadequação, estamos, no fim das contas, relativizando o contexto em que os enunciados acontecem. Para deixar claro o que isso quer dizer, podemos criar uma sistematização que possa ajudá-lo a perceber com que tipos de contexto podemos nos deparar no nosso dia a dia e como o uso da língua varia de acordo com cada um...

Podemos começar pensando em algumas situações em que o grau de formalidade se flexibiliza. Imaginemos, num primeiro momento, a enunciação oral e a escrita. Quando estamos falando, normalmente nos encontramos numa situação informal, em que a preocupação com a chamada norma culta praticamente fica de lado, pois pequenos desvios até reiteram a descontração que caracteriza essas situações. Isso não significa que não haja necessidade de adotar uma postura mais formal – e, portanto, mais afeita à norma culta – em algumas circunstâncias em que nos expressamos oralmente. O mesmo se dá em relação à expressão escrita. Num movimento contrário ao da oralidade, a língua escrita tende a aproximar-se mais da norma culta, pois é geralmente utilizada em situações formais. É claro que isso não exclui textos informais, em que a obediência às regras impostas pela norma culta não é a preocupação maior de quem escreve.

Para deixar mais claro o que estamos dizendo, procuramos sintetizar da seguinte maneira as situações que descrevemos:

Quadro 20/21.1: Língua oral x Língua escrita

Língua oral	Grau de formalidade maior em discursos; conversas com autoridades; conversas com pessoas de pouca intimidade.	Grau de formalidade menor em conversas no dia a dia; troca de informações rápidas; diálogos com pessoas íntimas.
Língua escrita	Grau de formalidade maior em: textos técnicos e acadêmicos; cartas a pessoas de pouca intimidade.	Grau de formalidade menor em: cartas a pessoas íntimas; <i>e-mails</i> ; bilhetes.

Repare que esse esquema não esgota os exemplos que cada situação pode conter. Eles são, como já foi dito, meros exemplos. E já que estamos exemplificando, que tal colhermos algumas dicas para cada situação? É claro que as dicas que vamos dar devem ser utilizadas nas situações de formalidade, pois elas mostram justamente o que ocorre nos contextos em que um emprego informal da língua é mais adequado que o formal. Vamos lá:

Quadro 20/21.2: Formalidade e informalidade

Informalmente se diz	Formalmente se pede
1. Apesar da dificuldade que ele passou, seu trabalho foi ótimo.	Apesar da dificuldade por que ele passou...
2. Fui e voltei de casa em meia hora.	Fui a casa e voltei de lá em meia hora.
3. Aquele aluno que não sei o nome me entregou a prova.	Aquele aluno cujo nome não sei...
4. Foi feito a experiência.	Foi feita a experiência.
5. O fato do professor faltar não diminui seu prestígio.	O fato de o professor faltar...
6. O filme que assistimos saiu de cartaz.	O filme a que assistimos...
7. Sua ausência não implica em falta grave.	Sua ausência não implica falta grave.
8. Quero que venha na minha casa.	Quero que venha à minha casa.

É certo que essas "regrinhas" não são nada simpáticas e enumerá-las também não faz o nosso gênero. Mas, às vezes, elas nos pegam desprevenidos, bem no meio de um texto que exige um pouco mais de apuro. Por isso, resolvemos dar essas *dicas*. Veja, contudo, que a posição que estamos lhe

apresentando não é consenso entre linguistas e professores de língua materna. Bagno (2001, p. 85) nos diz, em relação ao exemplo de número 3, que

O pronome CUJO vem desaparecendo da língua falada dos brasileiros de todas as classes sociais e de todos os níveis de escolaridade, e isso quase nos autoriza a dizer que ele não faz parte da gramática da nossa língua materna. Ele sobrevive (a muito custo, porém) em determinados gêneros de texto escrito, ou (bem mais raro) na fala extremamente monitorada.

CONCLUSÃO

Bem, chegou a hora de fecharmos esta aula, que já está bem longa, concorda? Então, nada como deixarmos para você algumas reflexões de Possenti e Bagno que vêm, ao longo do tempo, falando sobre as questões que trouxemos ao debate neste encontro:

A noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem. É importante, neste ponto, fazer duas considerações. A primeira é que "os exemplos de boa linguagem" são sempre em alguma medida ideais e são sempre buscados num passado mais ou menos distante sendo, portanto, em boa parte arcaizantes.(...) A segunda observação é que, apesar dessa tendência arcaizante registrada nas gramáticas, há mudanças de padrão através da história (...) Na perspectiva da gramática descritiva, só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira *sistemática*, de nenhuma das variantes de uma língua (...) A adoção de um ponto de vista descritivo permite-nos traçar uma diferença que nos parece fundamental: a distinção entre diferença lingüística e erro lingüístico. Diferenças lingüísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua (POSSENTI, 1996, p. 78-80).

Por isso, para a inevitável pergunta – É certo ou errado falar assim? – respondemos: tanto faz!!! Tanto faz dizer "tinha uma pedra no caminho ou havia uma pedra no caminho." Tanto faz dizer "Me chamo João ou chamo-me João" (...) Quem quiser continuar usando as formas tradicionais, prescritas pela norma padrão, fique à vontade, faça bom uso delas e seja feliz! Tudo o que exigimos

é que as outras formas também sejam consideradas boas, justas e corretas. Insisto e repito: não estamos propondo a substituição da norma tradicional por um outro conjunto de regras (...) Se queremos construir uma sociedade que valorize a diversidade, uma sociedade em que as diferenças de sexo, cor da pele, de opção religiosa, de idade, de condições físicas, de orientação sexual não sejam usadas como fator de discriminação e perseguição, temos que exigir também que as diferenças nos comportamentos lingüísticos sejam respeitadas e valorizadas (BAGNO, 2007, p. 159).



ATIVIDADES

Atende aos Objetivos 4 e 5

5. Veja o texto que o *Jornal do Brasil* publicou, em seu Informe, em junho de 2002. Analise-o a partir dos conceitos que vimos discutindo de *agramaticalidade, erro e desvio*.



Foto: Leonardo Ramadinha

Atende ao Objetivo 5

6. Escolha um dos textos que se seguirão e busque as possíveis inadequações à norma padrão apresentadas nesta aula. Tente analisá-las assim mesmo, como inadequações e não como erros, e leve sua resposta para a sessão de tutoria em seu polo.

O primeiro texto que apresentamos foi escrito por um aluno da classe de Alfabetização de uma escola no município do Rio. Relatou o procedimento inicial de um projeto que desenvolveria sobre os Direitos das Crianças e

Adolescentes. Atenção: a proposta de estudar o assunto – leis – foi trazida por ele mesmo. A professora apenas fez o recorte. O texto foi transcrito exatamente como o aluno o produziu.

Texto 1

Um dia a maria mandou um dever assim – trazer uma ideia para agente estuda, então cada um trouxe uma ideia. Começou o estudo assim – eu trouxe uma ideia de estuda as leis – aí a maria falou – gente vamos estudar sobre os direitos das crianças, as leis das crianças. Aí agente também estudamos sobre o estatuto das crianças e dos adolescentes e também fizemos um livro contando para as outras turmas esse assunto.

O segundo texto também foi escrito por um aluno da classe de Alfabetização de uma escola no município do Rio. Relatou o momento de avaliação do dia, prática diária, antes do momento da saída. O texto foi transcrito exatamente como o aluno o produziu.

Texto 2

A gente avalia como foi o dia, a gente explica o que quiser. A gente também fala o que o amigo fez e a gente não gostou que ele fez, aí a gente resolve os probleminhas alguns são fáceis alguns são muito difíceis de resolver. A gente combina as brincadeiras do pátio de movimento e também a gente combina passeios e outras coisas da aula.

O terceiro texto foi entregue à professora da turma, a partir de uma proposta de autoavaliação. Na ocasião, o aluno cursava a terceira série do Ensino Fundamental. O texto foi transcrito exatamente como o aluno o produziu.

Texto 3

Eu acho que me desenvolvi mais na terceira série do que na Segunda. Que a grande maioria do que eu estudei foi muito difícil para mim. Eu também acho que os projetos que agente estudou foram legais, eu conheci muita coisa nova. Participei bem em algumas matérias, me empenhei mais em algumas do que em outras. Com os professores fui bem e com os amigos também. Eu gostei dos trabalhos em grupo, porque nós trocamos ideias e também porque todos nós juntos poderíamos fazer o trabalho ficar mais fácil. Eu acho importante contar o que eu acabei de escrever e o que você acabou de ler.

RESUMO

O tema desta aula nos levou a refletir sobre alguns pontos importantes, dentro do campo da Sociolinguística. Destacamos, entre eles, que *Falar* e *escrever* são atos linguísticos específicos e diferentes, ou seja, ao utilizar um desses atos linguísticos, é necessário conhecer suas especificidades sem, no entanto, prender-se a regras gramaticais, puramente formais. Isto significa dizer que não existe uma única norma, correta e infalível. A norma constrói-se no uso, na interlocução, nos diversos contextos de utilização da fala ou da escrita. Assim sendo, e pensando no espaço da escola, ensinar uma língua significa trabalhá-la incessantemente, na oralidade e na escrita, em diversas situações de uso. Também discutimos que o que denominamos *erro* pode ser entendido com um *desvio* na língua considerada padrão e que, por isso, em sala de aula, devemos trabalhar com as várias *normas* existentes – incluindo a *norma padrão*!

INFORMAÇÕES SOBRE AS PRÓXIMAS AULAS

Nas aulas duplas 18-19 e 20-21, trabalhamos com conceitos da Sociolinguística que estão, hoje, nas salas de aula, mostrando um outro jeito de se trabalhar com a língua materna. Nas próximas três aulas, você vai entrar em contato com outro campo da Linguística que também tem trazido conceitos diferentes para esse trabalho – é a Linguística Textual.

Falando de coesão e coerência

AULAS

22/23

Meta da aula

Apresentar elementos pertencentes ao campo da
Linguística Textual que podem ser/são abordados
nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. conceituar coesão e coerência;
2. identificar elementos que constroem a coesão e a coerência de um texto.

INTRODUÇÃO

Como dissemos nas quatro aulas anteriores, dedicadas às questões fundamentais do campo da Sociolingüística, vamos agora nos dedicar às questões da Lingüística Textual que estão penetrando nas nossas salas de aula e que, muitas vezes, não conhecemos. Afinal, a maioria de nós estudou língua a partir da gramática tradicional, e raramente – ou nunca – ouviu falar de Lingüística, você concorda? Nesta aula dupla, vamos apresentar a você dois conceitos com os quais vimos trabalhando sem, no entanto, nomeá-los propriamente. Eles são responsáveis, dentro do campo da Lingüística Textual, pela inteligibilidade de um texto escrito. São eles a coerência e a coesão.

PENSANDO SOBRE O TEXTO: A COERÊNCIA

Você deve estar se perguntando: Mas, afinal, por que pensar sobre essa tal *coerência* quando se escreve um texto? A resposta a essa questão pode ser iniciada com os trechos a seguir. Vamos a eles?

1. Era meia-noite. Tudo muito escuro. O homem aproximou-se da janela e olhou, fixamente, para dentro.
2. Era meia-noite. O sol brilhava lá fora, enquanto o gato penteava as unhas do pé. Silenciosamente, o homem tocou o sino da igreja.



Nos dois trechos apresentados, temos duas situações, e não é difícil você perceber que, na primeira, há coerência, enquanto, na segunda, a sua ausência é logo notada. Por quê?

Esta é uma resposta que você pode dar, mas, iniciando-a, afirmamos que, no segundo caso, são evidenciadas situações impossíveis de acontecer (gato "penteando" unhas do pé?), pelo menos no que denominamos, comumente, "mundo real". Em outras palavras, em situações como essa, pode-se dizer que a coerência se estabelece no mundo fantástico, mas certamente não, se estivermos no "mundo real"...

No entanto, você também percebe que ambos os trechos apresentam *coesão*, ou seja, formalmente, estão redigidos de modo claro, com uma estrutura sintática adequada à situação lingüística que constituem. Nesse caso, o que diferencia os dois trechos é, mesmo, a coerência – a *lógica* do texto, o que se diz.

Continuando nossas reflexões e partindo do pressuposto de que você já está começando a entender o que é coerência, vamos apresentar mais alguns trechos de textos, no sentido de diagnosticá-la:

3. Maria acordou cedo. Arrumou a casa. Fez o café. Foi ao supermercado. Vestiu-se. Mais um dia de rotina no trabalho. Retornou a casa. Esquentou a sobra de comida do dia anterior. E dormiu, mais um dia, mais uma noite.

4. Maria acordou cedo. Chinelo cor-de-rosa. Firmamento laranja. Chuva de gelo caindo do céu. A relatividade não dá conta da liquidez do mercado.

Novamente, podemos dizer que os dois trechos apresentam coesão. No entanto, o terceiro é coerente, enquanto, no quarto, não conseguimos estabelecer uma continuidade de sentido. Repare que esse quarto exemplo difere do segundo: naquele, as situações eram "fantásticas"; neste, elas são possíveis, só que são descontínuas na unidade de sentido que se pode construir. Assim, podemos dizer que há elementos – lingüísticos e extra-lingüísticos – que, de alguma maneira, interferem na produção de sentido, criando a coerência de um texto – ou não.

Em determinadas situações, a coerência se estabelece a partir da coesão textual. Ela evidencia como o conhecimento lingüístico (referente aos usos e valores da língua) é imprescindível para a produção de sentido

e, obviamente, a obtenção da tão cantada coerência. Mas, em termos da relação coerência coesão, a coesão não é tudo em um texto. Podemos perceber isto no terceiro exemplo, quando a ausência de elementos coesivos entre as frases não nubla o sentido global, o que já não se dá no quarto exemplo.

Vamos, agora, a mais um par de exemplos:

5. – O que ele te disse?

– Que, provavelmente, a vaga será minha. Desde que eu consiga realizar uma boa atividade aqui.

6. Lorena ficou quieta na varanda da sala de sua avó. Aqui estou tranqüila, pensou, pois dificilmente ela me pedirá para sair daqui.

Repare bem nesse outro par de exemplos. No exemplo cinco, a inteligibilidade do texto só se daria, plenamente, se soubéssemos quem é "ele"; a qual "vaga" o narrador se refere e, no mínimo, onde é o "aqui"... Já no exemplo seis, essa inteligibilidade se realiza a partir da *inferência* de que o "ela" se refere à avó de Lorena. No entanto, continuamos com dúvidas em relação ao por que a narradora "ficou quieta". Essas duas situações abrem perspectivas para outra dimensão da reflexão sobre coerência: ela só se estabelece se tivermos pleno conhecimento dos elementos lingüísticos presentes no texto. Sem esse conhecimento prévio, a inteligibilidade do texto fica comprometida.

Bem, é hora de começarmos a refletir mais teoricamente. No sentido de melhor explicitar o que seja *coerência*, recorremos a Koch e Travaglia, em dois trechos bastante elucidativos:

(...) A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global (2004, p. 21).

(...) A coerência não é apenas um traço ou uma propriedade do texto em si, mas (...) se constrói na interação entre o texto e seus usuários, numa situação comunicativa concreta (2004, p. 81).

A leitura atenta da citação anterior nos permite inferir que coerência é o estabelecimento de sentido(s) em um texto. Mas também que essa atribuição de sentidos depende da interação entre os usuários, concorda? Então, esse estabelecimento depende de alguns fatores que presentes, juntos ou não, de certo modo facilitam a compreensão dos usuários. Segundo Koch e Travaglia (2004), esses fatores são de ordem lingüística, discursiva, cognitiva, cultural e interacional. É isto o que vamos lhe apresentar agora, a partir de trabalho realizado por esses mesmos autores.

No livro *A coerência textual*, Koch e Travaglia nos apresentam onze fatores que possibilitam o estabelecimento da coerência. Nesta nossa aula, vamos destacar cinco deles, a saber: (a) os elementos lingüísticos; (b) o conhecimento de mundo; (c) o conhecimento partilhado; (d) as inferências (e) a contextualização. Como você sabe, seria ótimo se pudéssemos apresentar todos eles, analisando cada um com bastante calma. No entanto, nosso *tempo* é curto e, então, optamos por trabalhar com alguns desses fatores, remetendo você para a leitura da obra mencionada, pela sua atualidade e importância nesta discussão.

Iniciamos, assim, como os *elementos lingüísticos* que, de certa forma, já começamos a abordar. É muito importante perceber que os elementos lingüísticos são fundamentais ao estabelecimento da coerência, pois servem como pistas, indícios para que façamos nossas inferências, correlacionemos idéias. Por exemplo, dizer que (7) *o aluno faltou à aula hoje, mas houve comprometimento em seu aprendizado* não é a mesma coisa, óbvio, de se dizer que (8) *o aluno faltou à aula hoje e não houve comprometimento em seu aprendizado*. Nos dois casos apresentados, os elementos lingüísticos *mas* e *e* – duas conjunções –, além do acréscimo da partícula de negação *fizeram toda a diferença*, estabelecendo coerência e sentidos diversos, concorda? Assim, podemos dizer que o **CO-TEXTO** é uma peça-chave na atribuição de sentidos, e quanto mais o conhecemos, melhor podemos trabalhar essa atribuição.

O *conhecimento de mundo* também se reveste de grande importância no estabelecimento da coerência. É só você pensar como, às vezes, percebemos melhor uma fala, ou um texto escrito, porque *sabemos* sobre o que ele trata. Neste caso, trazemos um exemplo bastante interessante, retirado da internet:

CO-TEXTO

É denominação que utilizamos para nos referir ao contexto lingüístico, que é diferente de *contexto*, ou seja, o entorno extralingüístico ao texto.

O dissacarídeo de fórmula $C_{12}H_{22}O_{11}$, obtido através da fervura e da evaporação de H_2O do líquido resultante da prensagem do caule da gramínea *Saccharus officinarum* Lineu, 1758, isento de qualquer outro tipo de processamento suplementar que elimine suas impurezas, quando apresentado sob a forma geométrica de sólidos de reduzidas dimensões e arestas retilíneas, configurando pirâmides truncadas de base oblonga e pequena altura, uma vez submetido a um toque no órgão do paladar de quem se disponha a um teste organoléptico, impressiona favoravelmente as papilas gustativas, sugerindo impressão sensorial equivalente a provocada pelo mesmo dissacarídeo em estado bruto, que ocorre no líquido nutritivo de alta viscosidade, produzido nos órgãos especiais existentes na *Apis Pomelifera* Linneu, 1758. No entanto, é possível comprovar experimentalmente que esse dissacarídeo, no estado físico-químico descrito e apresentado sob aquela forma geométrica, apresenta considerável resistência a modificar apreciavelmente suas dimensões, quando submetido a tensões mecânicas de compressão ao longo do seu eixo, em consequência da pequena capacidade de deformação que lhe é peculiar.

(Enviado por internet)

O trecho anterior é, para muitos de nós, incompreensível. E por quê? Porque não temos conhecimentos suficientes, no campo da Química, para entender o que seu autor nos apresenta. E se nós disséssemos que todo esse texto significa "rapadura é doce, mas não é mole não"? Pois é: a mensagem, na internet, coloca essa "tradução" para o trecho, que é perfeitamente compreensível para seu autor – provavelmente um químico mas ininteligível para nós, não é mesmo?

Sintetizando, o *conhecimento de mundo* nos possibilita entender algumas mensagens, e outras não; ou seja, se temos familiaridade com o tema, fatos ou situações expostas em um determinado texto oral ou escrito, não temos dificuldades para entendê-lo.

Dentro dessa lógica, podemos partir para um terceiro elemento, que se denomina *conhecimento partilhado*. Como o próprio termo deixa entrever, um texto será inteligível, tanto para seu autor como para o receptor, se ambos *partilharem* daqueles fatos, temas ou situações aos quais o texto se refere. Em outras palavras, quando o conhecimento é partilhado, a comunicação entre as pessoas estabelece-se muito mais rapidamente. Veja o exemplo a seguir:

9. Você já pagou a conta?

Ora, para nós, a pergunta não está clara, pois não sabemos quem fala com quem, em qual situação e, muito menos, de qual "conta" as duas pessoas estarão falando. Se estiverem em um restaurante, essa poderia ser a "conta"; se uma delas estiver no banco, a "conta" poderia ser outra. No entanto, há um *conhecimento partilhado* entre o autor da pergunta e seu receptor, que sabem de qual "conta" se fala, embora nós não o saibamos...

Um quarto elemento que auxilia a construção da coerência é a inferência. Segundo Koch e Travaglia (2004):

Inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos desse texto que ele busca compreender e interpretar (...) Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê (p. 65).

Analisando o trecho, podemos dizer que a inteligibilidade de um texto depende das inferências que seu receptor consegue realizar. Um enunciado simples como, por exemplo, (10) *Maria comprou algumas obras de Machado de Assis*, me permite inferir que (a) Maria é uma estudante; (b) Maria é uma pessoa que gosta de literatura; (c) Maria é admiradora de Machado de Assis ou, ainda, que (d) Maria precisava adquirir várias obras de Machado e que, naquele momento, conseguira adquirir algumas delas.

A inferência estabelece-se também quando o grau de familiaridade entre autor e receptor é maior. Veja o exemplo a seguir:

11. – Não estou conseguindo abrir não.
 – Dá dois toques, que abre rapidinho.
 – Ótimo. Já abriu!

Aparentemente, o diálogo anterior é incompreensível. No entanto, emissor e receptor sabem do que se trata (provavelmente, a abertura de um arquivo, para alguém que está trabalhando em um computador) e, para eles, esse diálogo faz todo o sentido. Em outras palavras, e já antecipando o quinto fator que trazemos ao seu conhecimento, há também um *contexto* que estabelece a inteligibilidade e facilita a inferência. Para Kogh e Travaglia (2004),

Os fatores de contextualização são aqueles que "ancoram" o texto em uma situação comunicativa determinada. (...) podem ser de dois tipos: os contextualizadores propriamente ditos e os prospectivos ou prospectivos. Entre os primeiros estão a data, o local, a assinatura, elementos gráficos, timbre, etc, que ajudam a situar o texto e, portanto, a estabelecer-lhe a coerência (...) Os fatores prospectivos ou prospectivos são aqueles que avançam expectativas sobre o conteúdo – e também a forma – do texto: título, autor, início do texto (p. 67-68).

Depois de tanta informação, que tal realizarmos algumas atividades que, de alguma forma, nos levem a refletir sobre a coerência?

ATIVIDADES



Atende ao Objetivo 2

1. Nesta aula dupla, você conheceu cinco fatores que podem constituir a coerência em um texto. Apresente um exemplo em que, pelo menos, dois desses fatores estejam presentes. Justifique sua resposta!

RESPOSTA COMENTADA

Esta resposta não é difícil. É só pensar em um texto escrito que contenha dois fatores de coerência. Vamos lhe apresentar um, e depois, você cria outro exemplo, certo?

Repare que, em Aquele nosso amigo, de quem falamos há pouco, comprou uma casa em Brasília, sabia? temos um texto coerente, se levarmos em consideração o conhecimento compartilhado (Eu e você não sabemos quem é "aquele nosso amigo", mas certamente o

autor do texto e seu interlocutor o sabem, tanto que acrescentaram o "de quem falamos há pouco"), e também as inferências, pois não conhecemos "aquele amigo", mas sabemos que ele tem uma situação financeira compatível com a aquisição de uma casa própria e que provavelmente conhece Brasília, pois adquiriu um imóvel naquela capital.

Atende ao Objetivo 1

2. Agora, após a leitura da seção anterior, e da realização da Atividade 1, conceitue coerência.

PENSANDO SOBRE O TEXTO: A COESÃO

E a tal de *coesão*? Quando iniciamos nossas reflexões acerca da coerência, até falamos sobre ela, mas, depois, deixamos a coesão de fora. Chegou o momento de trazê-la para o debate.

Vários lingüistas se debruçam sobre o estudo, tanto da coerência quanto da coesão. Fazendo uma síntese das tentativas de conceituação desses estudiosos, podemos dizer que a coesão se refere às *relações* de sentido que existem no interior de um texto oral ou escrito; que se evidencia quando a "interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro" (1990, p. 17) e que essa dependência se estabelece a partir do sistema léxico-gramatical. Em outras palavras, falamos de coesão quando estabelecemos a inteligibilidade de um texto por meio de elementos que se encontram no léxico e/ou na gramática de uma língua e que, de alguma forma, interferem na relação, na seqüencialização dos sentidos desse texto. Veja o exemplo a seguir:

12. Um dia, num fim de ano, o menino maluquinho chegou em casa com uma bomba:

"Mamãe, tou aí com uma bomba!" (...)

"Ele vai matar o gato!", gritou a avó.

"Tira esse negócio daí" falou – de novo – a babá.

(ZIRALDO, 2005, p. 32-35)

Como você mesmo pode inferir (viu como já estamos utilizando um fator da coerência?), a coerência do texto anterior se dá à medida que há elementos coesivos que a estabelecem. Ao trocar o termo "menino maluquinho" pelo pronome pessoal e ao substituir "uma bomba" por "esse negócio", o autor tornou o texto coerente e, se assim podemos dizer, mais leve e solto, por meio da utilização de mecanismos coesivos. E quais serão esses mecanismos?

Halliday e Hasan (1976), dois grandes nomes da Lingüística Textual, citados por Koch e Travaglia (2004), identificam cinco desses mecanismos, a saber: (a) referência; (b) substituição; (c) elipse; (d) conjunção (e) coesão lexical. Como você pode perceber, esses cinco elementos fazem parte daquele sistema léxico-gramatical a que nos referimos anteriormente, lembra?

A referência pode ser pessoal, demonstrativa e comparativa, e se constitui no uso de alguns de seus "velhos conhecidos" da Gramática – pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, bem como de advérbios, entre outros. Veja, por exemplo, que em (13) *Paulo é um grande advogado. Ele conseguiu a absolvição de João e de Manuel: este, condenado a dez anos e aquele, na cadeia há mais de vinte!* – temos referências pessoal e demonstrativa.

Já a *substituição*, como o próprio nome o diz, é a colocação, no texto, de um termo ou oração no lugar de outro. Este fator é interessante, pois assim não repetimos palavras e/ou expressões desnecessariamente. Você já reparou que, quando fazemos essa repetição, o texto fica mais pesado?

Bem, a essa altura, você pode estar com uma dúvida que também tive, quando comecei a estudar coesão: *A substituição não parece com a referência?* Pois é, até *parece, mas não é...* Em outras palavras, a *referência* é idêntica – o termo refere-se, obrigatoriamente, àquele outro. Já na *substituição*, pode haver alguma redefinição do termo substituído. Veja os dois exemplos que se seguem:

14. Mauro comprou um carro prata, novo. Ele gostou muito. Eu também vou adquirir um!

Repare que o pronome pessoal "ele" *refere-se* a Mauro (e somente a ele). Já o termo "um", *substitui* "carro prata, novo". Eu posso adquirir um "carro novo", sim – se tiver dinheiro para isso – mas não obrigatoriamente "prata"...

A *elipse* também é sua velha conhecida, dos estudos gramaticais. Ela é uma *não substituição*, ou seja, ao invés de substituir o termo, eu o omito, porque pressuponho que ele já está no campo de conhecimento de meu interlocutor. Veja que, em (15) – *A avó disse que Maluquinho ia matar o gato?* – Disse, – a segunda fala omite todo um conjunto de idéias que já está expresso na primeira (*A avó disse que Maluquinho ia matar o gato*). Essa *elipse* constitui um texto mais solto, perfeitamente inteligível ao interlocutor, concorda?

O quarto fator de coesão que lhe apresentamos é a *conjunção*, também sua velha conhecida. Afinal, muitos de nós cansamos de "decorar" conjunções, preposições... Mas agora, não é hora de "decorar", e sim de entender a utilização desses termos em nossos textos.

Como você deve se lembrar, as conjunções estabelecem laços entre elementos ou orações, ou seja, elas agem como marcadores, como *partículas de ligação* entre o que se disse e o que ainda está por dizer. Veja:

16. Paulo foi ao cinema. Estava chovendo. Ele comprou um guarda-chuva.

17. Paulo foi ao cinema, mas estava chovendo e ele comprou um guarda-chuva.

Repare que, no exemplo (16), você entende a mensagem, mas em (17), ela ficou bem mais *coesa*, porque os elementos de ligação criaram essa coesão, não é mesmo? Essas *relações* podem se constituir por estruturas equivalentes:

18. Paulo foi ao cinema; porém, estava chovendo e ele comprou um guarda-chuva.

19. Paulo foi ao cinema e, porque estava chovendo, ele comprou um guarda-chuva.

20. Paulo foi ao cinema. Estava chovendo e, por isso, ele comprou um guarda-chuva.

Finalmente, o quinto fator – a *coesão lexical* – que, como o próprio termo denota, acontece por meio da utilização de sinônimos, nomes genéricos, *hiperônimos* – lembra disto tudo? Este fator é muito interessante, pois "mexe" com os sentidos internos do texto. Veja os exemplos a seguir:

21. Maluquinho é muito irrequieto. O *menino* corre de lá para cá!

22. Aquele leão é muito bonito, mas ainda bem que o *felino* está preso pois, apesar de imponente e belo, é muito perigoso...

23. Ouvimos um grande barulho no ar. A *coisa* se aproximou...Era o Batman!

Em cada um dos exemplos, você percebe a coesão lexical apresentada por meio de sinônimos (21), hiperônimos (22) ou, ainda, por nomes genéricos (23). Viu como é fácil e interessante de trabalhar? Acredito que, se todos nós tivéssemos manuseado nossa língua dessa forma, teríamos muito mais vontade de conhecê-la...

CONCLUSÃO

Como você acompanhou nesta aula dupla, a Linguística Textual também trouxe contribuições significativas ao estudo de uma língua. Acreditamos que trabalhar com a *coesão* e a *coerência* em um texto não é a mesma coisa que trabalhar com conceitos que já conhecíamos nos estudos gramaticais. Há uma reflexão diferente *com* e *sobre* o texto, quando trabalhamos daquela forma, você percebeu?

E na sala de aula, como isto se dá?

ATIVIDADE FINAL

Atende ao Objetivo 2

Nesta atividade, vamos lhe apresentar cinco trechos de textos para que você identifique o mecanismo de coesão neles existente: Será a substituição? A elipse? A referência? Ou ainda a coesão lexical, a conjunção?

Optamos por trazer trechos de obras infanto-juvenis com as quais você certamente irá trabalhar com seus (futuros) alunos. E não se esqueça de justificar a sua resposta!

Trecho 1

"No meio do mato é que havia e existia a casinha. Rodeada de grandes árvores era ela, feita de madeira escura, pequenina e pobre casinha. Ali, nela, vivia a menina mais a avó da menina, a velha boa, que dela cuidava com carinhos" (BAGNO, 2005).

Trecho 2

"(...) Andava sempre só, apenas seguido por um monte de cachorros, tão esquilidos quanto ele. Esta era sua 'família'. Vez ou outra aquele homem parava num jardim e todos os cães se deitavam em sua volta como se fossem ouvir histórias. Dava até gosto de ver. Nessas horas ele tirava os restos de comida que juntara das latas de lixo e distribui por todos eles" (MUNDURUKU, 2007).

Trecho 3

"(...) Pietro ficou na posição de um pintor: muito atento, com os olhos muitos abertos para as coisas do mundo. A borboleta, notando a atitude do menino pintor, voou para bem perto dele. Isto, para poder se olhar no espelho dos olhos de Pietro e saber se estava pronta. E estava. Estava linda e em pose de retrato. Era importante para ela ser pintada por um menino" (QUEIRÓS, 2004).

Trecho 4

"(...) E as borboletas partiam para todos os cantos do mundo. Aquela que gostava mais de calor partia para terra quente. Aquela que gostava mais de neve partia para terra fria..." (QUEIRÓS, 2004).

Trecho 5

"Era uma vez antigamente, mas muito antigamente, nas profundas do passado quando os bichos falavam, os cachorros eram amarrados com lingüiça, alfaiates casavam com princesas e as crianças chegavam no bico das cegonhas. Hoje meninos e meninas já nascem sabendo tudo, aprendem no ventre materno, onde se fazem psicanalisar para escolher cada qual o complexo preferido, a angústia, a solidão, a violência. Aconteceu naquele então uma história de amor" (AMADO, 2001).

RESUMO

Os dois fundamentos básicos da Lingüística Textual são a coerência e a coesão. Ambas se constituem, em um texto oral ou escrito, a partir de mecanismos próprios. Nesse sentido, podemos dizer que a coerência acontece por meio de inferências, de conhecimento de mundo, de conhecimento compartilhado, por exemplo. Já a coesão ocorre por meio da substituição, das referências, da coesão lexical.

(São informações importantes para você, que pensa sobre o que fala e/ou escreve!)

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos ver como essas questões de coerência e de coesão acontecem nos textos de nossos (futuros) alunos. Em outras palavras, vamos entrar na sala de aula novamente!

Coesão e coerência em sala de aula

Meta da aula

Apresentar elementos pertencentes ao campo da Lingüística Textual presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em trabalhos com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. identificar elementos do campo da Lingüística Textual nos Parâmetros Curriculares Nacionais;
2. analisar a importância do trabalho com elementos coesivos e de coerência na construção de textos escritos em sala de aula.

Pré-requisito

Rer as duas aulas anteriores, que apresentaram os elementos estruturantes da coesão e da coerência presentes em textos. Essa releitura irá lhe ajudar a melhor entender as situações que discutiremos ao longo desta aula!

INTRODUÇÃO

Como você viu anteriormente, uma situação comunicativa – oral ou escrita – não prescinde da existência de elementos coesivos que lhe emprestem coerência. É a partir desse dado concreto que nos comunicamos ou expressamos, que interagimos com os outros e com o mundo.

Você também teve a oportunidade de verificar que esses elementos coesivos, de certa forma, já são seus conhecidos: são estruturas verbais; léxico; conjunções; elipses, enfim, fatos gramaticais que você conheceu na escola, mais precisamente nas séries iniciais, concorda? Bem, isto vem reforçar o que vimos afirmando ao longo desta disciplina – dizer que há *outras formas* de se trabalhar com a língua, não significa *jogar fora a criança com a água do banho* – ou seja, não significa dizer que a *gramática normativa, padrão, deve ser jogada na lata do lixo...* Ela precisa, sim, ser adequada às situações em que a utilizamos e, principalmente, é imprescindível que pensemos sobre essa utilização, ao falarmos e ao escrevermos. E como isso pode acontecer nas salas de aula dos primeiros anos do Ensino Fundamental?

QUANDO COESÃO E COERÊNCIA ENTRAM NA SALA DE AULA

Há alguns anos, os professores vêm trabalhando nas salas de aula a partir de um conjunto de *Parâmetros Curriculares Nacionais*, presentes nos conteúdos programáticos e, também, nos materiais didáticos adotados. Eles foram elaborados por especialistas, e há casos em que as reflexões que encaminham ainda não são discutidas ampla e aprofundadamente nas escolas.

Em relação ao trabalho com a língua materna nos anos iniciais, veja o que os *Parâmetros de Língua Portuguesa* nos apresentam:

O critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO ▫ REFLEXÃO ▫ USO, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Caracteriza um movimento metodológico de ação ▫ reflexão ▫ ação, em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às práticas lingüísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia (p. 48).

A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto – considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos – que a relação entre as duas atividades deve ser compreendida (p. 53).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, um bloco de conteúdos diz respeito a *Língua escrita: usos e formas* – que falam sobre as práticas de leitura e as práticas de produção de texto, aqui desdobrando-se em aspectos discursivos e aspectos notacionais. Nesta aula nos interessa falar, mais especialmente, das práticas de produção de texto e da possibilidade de um tratamento didático dos conteúdos, para que o objetivo de formação de escritores e de leitores – ou seja, de pessoas que sejam capazes de escrever com eficácia e de ler para além da decodificação – seja alcançado. Vejamos alguns conteúdos propostos relacionados às práticas de produção de texto nos aspectos de coerência e da coesão, fatores de que nos temos ocupado nestas últimas aulas:

Utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc. (p. 132);

Substituição do uso excessivo de "e", "ai", "daí", "então", etc. pelos recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita (p. 116).

Como você pode perceber, os Parâmetros também partem do pressuposto de que coesão e coerência são conceitos que o professor já conhece e domina. Por isso, os elementos de que se valem – recursos coesivos de pontuação e de conectivos; substituições etc. – já estão introduzidos nas suas recomendações.

Os Parâmetros Curriculares também consideram as atividades de análise e reflexão da língua como fundamentais para que o aluno possa reelaborar os seus saberes, formulando e verificando hipóteses sobre o funcionamento da mesma. Estão aí incluídos alguns aspectos importantes, tais como: *Revisão textual* – momento privilegiado, para que o aluno perceba "problemas" em seu texto e busque resolvê-los, acrescentando ou retirando informações, fazendo substituições, deslocando parte do texto, tudo isso para que se torne mais legível.

Atenção! Revisar um texto é diferente de simplesmente passá-lo a limpo, prática escolar bastante conhecida nossa! Ler, observar textos de qualidade dos mais variados autores, de preferência os reconhecidos, permite ao aluno verificar como utilizam os recursos lingüísticos disponíveis – como

resolvem problemas de repetição por meio de substituições, por exemplo – e ainda observar as formas de pontuação, apreciar o vocabulário utilizado etc. Outro aspecto é a *pontuação*, importante atividade de textualização. Vejamos literalmente os Parâmetros, no que se relaciona a essa questão da pontuação:

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido (p. 88).

Agora você já pode anotar: as duas aulas anteriores iniciaram a discussão sobre coesão e coerência. Neste momento, você precisa saber mais sobre isso. Então, vá até as referências, busque aquelas obras e comece a aprofundar os seus estudos. Eles lhe serão extremamente úteis, em sala de aula, principalmente quando você trabalhar com a produção textual de seus futuros alunos!

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Nós lhe apresentamos dois trechos dos Parâmetros que se referem à coesão e à coerência textuais. Procure, nesse material – os Parâmetros – mais um exemplo em que você identifique os elementos da Lingüística Textual de que vimos falando ao longo das Aulas 22-23 e 24. Depois, justifique sua resposta.

Dessa forma, acreditamos que ficou claro para você que não é preciso *decorar* fatos gramaticais, mas sim *entender como esses fatos interferem na inteligibilidade de um texto*. Para que isto aconteça em sala de aula, nos anos iniciais, a *intervenção pedagógica* do professor é muito importante. Como nos diz Moraes (2002),

Para que os alunos aprendam a produzir textos, além de viabilizar o acesso à diversidade textual, o professor precisa garantir que outras condições estejam asseguradas.

Portanto, ele deve propor atividades que levem os alunos a refletirem sobre a organização discursiva dos diferentes textos de modo a favorecer a explicitação do que já sabem, tornando objeto de reflexão sistemática outros aspectos dessa estrutura ainda não observados. Além disso, é imprescindível que haja um contexto favorável para a reflexão coletiva sobre as observações e hipóteses levantadas pelas próprias crianças e sobre as indagações feitas pelo professor.

Nessa perspectiva, a produção de um texto pode tornar-se uma boa situação de aprendizagem quando, no decorrer da atividade, as crianças tenham que tomar decisões sobre o que vão escrever, tendo em vista o tipo de texto e o contexto comunicativo. Durante a escrita de um texto, é necessário que se reflita paralelamente sobre dois aspectos: o que será dito, ou seja, o assunto que será tratado e como será dito, ou seja, qual a forma discursiva mais adequada à situação e ao que se pretende comunicar.

Então, vamos ver como isso pode se dar?

A professora Marliza Moraes, quando trabalhava com turmas no CAC/São João de Meriti, realizava atividades de escrita e reescrita de textos com os seus alunos das séries iniciais, buscando identificar os elementos microestruturais constituintes da variedade padrão da língua, criando coesão e coerência naqueles textos. A título de exemplo, transcrevemos cinco textos produzidos por esses alunos. Vamos comentar três deles, e deixar para você o comentário dos outros dois, como atividade complementar, correto?

Exemplo 1

O babuíno sagrado vive no Parque Kruger, na África do sul. Os sagrados dormem nas rochas de uma caverna, na luz do sol eles se ceparam. Ele alimenta-se de gazelas, impalas cabras, e deceteras. O macho,

"O babuíno sagrado vive no Parque Kruger, na África do Sul. Os sagrados dormem nas rochas de uma caverna, na luz do sol eles se ceparam. Ele alimenta-se (...) O macho."

Exemplo 2

Senhor Presidente, por favor, comece um plano para ajudar os sem terras a conquistar a reforma agrária. Ajude-os a conseguir pedaço de terra.

"Senhor presidente, por favor, comece um plano para ajudar os sem terras a conquistar a reforma agrária. Ajude-os a conseguir pedaço de terra"

Exemplo 3

São muito inteligentes, quando vão comer, para não haver engano, o que espera tem que dar um grito, se o outro responde este não pode entrar, mas se não responder pode comer.

"São muito inteligentes, quando vão comer, para não haver engano, o que espera tem que dar um grito, se o outro responde este não pode entrar, mas se não responder pode comer."

Como você observou, os trechos destacados apresentam alguns daqueles mecanismos de coesão que discutimos ao longo das duas aulas anteriores. No trecho 1, texto científico da 2ª série, os alunos da professora Marliza utilizaram a substituição, com bastante mestria, inclusive, pois a expressão *babuínos sagrados* foi substituída por pronomes e também por expressões que a compreendiam (*ele; eles; os sagrados;*

o macho). No segundo trecho, crianças da 3ª e 4ª séries trabalharam com a pronominalização do objeto, que ocorre através da substituição de elementos lexicais por pronome oblíquo. Já no terceiro trecho, a substituição se dá pelo uso do pronome indefinido, percebeu?

Essas situações discursivas foram transcritas aqui, no intuito de mostrar a você que esse trabalho com o texto escrito existe e pode ser realizado pelo professor, desde que ele seja alguém que *reflete* sobre o seu fazer. As crianças da Escola do CAC/São João de Meriti eram de classes populares – e como sempre reforçamos – isso não as impedia de escreverem textos interessantes, com a competência lingüística que observamos. No entanto, para que isto ocorra, é preciso que o professor reflita sobre esses textos escritos com elas e, ao mesmo tempo, que tenha acuidade lingüística, o que está *latente* em cada um de nós. Afinal, somos usuários dessa língua. Talvez nos falte, sim, um olhar mais próximo para essas questões, uma vez que a maioria de nós não foi despertada para esse tipo de trabalho, concorda?

Então, vamos realizar agora esse trabalho, com os dois outros trechos a seguir?

ATIVIDADES



Atende ao Objetivo 2

2. A partir do trecho que se segue, identifique elementos coesivos ali presentes, justificando sua resposta.

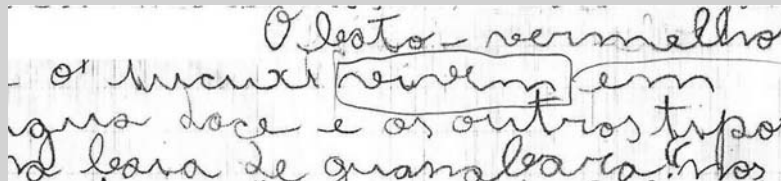
Não só resolva estes problema mais também os dos mindigos

“Não só resolva estes problema mais também os dos mindigos”.

Atende ao Objetivo 2

3. A partir do trecho que se segue, identifique elementos coesivos ali presentes, justificando sua resposta.

Análise, ainda, a importância desses elementos na constituição do texto escrito.



“O boto-vermelho e o tucuxi vivem em água doce e os outros tipos Ø na baía de Guanabara”.

Fechando esta aula, queremos reforçar que as situações discursivas que apresentamos, bem como os mecanismos de coesão e de coerência presentes na aula dupla anterior, são questões preliminares de um estudo no campo da Linguística Textual que está apenas começando. O ideal – nem sempre possível, sabemos – é que você vá buscando outras bibliografias e autores que tratam do tema e vá aprofundando suas reflexões acerca da coesão e da coerência. Acreditamos que o primeiro pontapé foi dado. Agora, siga em frente!

RESUMO

Nesta aula, procuramos apresentar a você algumas atividades de escrita e reescrita realizadas com crianças, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, cujos textos foram trabalhados a partir das bases da Lingüística Textual. Você pode observar, então, como a substituição, a elipse, a referência, entre outros mecanismos de coesão aparecem nos textos dos alunos. Também mostramos a você que essas questões estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que, de certa forma, nos leva a tentar entender um pouco mais sobre esse campo e os mecanismos de que se vale para trabalhar com textos.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos discutir alguns fundamentos do campo da Análise do Discurso, que também estão presentes na sala de aula hoje. Tanta coisa que não vimos em nosso tempo de aluno, não é mesmo? Como você vai perceber, são bastante interessantes e fundamentais nos estudos contemporâneos sobre língua/linguagem.

O que se lê
e o que se
entende. O
aluno-leitor

AULAS

25/26

Meta da aula

Apresentar elementos pertencentes ao campo da Análise do Discurso que podem ser/são abordados nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. Identificar concepções de linguagem e de leitura.
2. Analisar a importância da constituição do prazer de ler nas séries iniciais do ensino fundamental.
3. Reconhecer possíveis práticas de leitura ou com a leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Pré-requisito

Ao iniciar este seu estudo, reveja as aulas do Módulo1, pois elas lhe serão de grande ajuda nas reflexões que faremos a seguir.

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos mais um ponto de debate, vamos lhe pedir para entrar em sua sala de aula. O motivo? Veja o que lhe propomos: se parte de nosso tema desta aula é o *aluno leitor*, pensamos em começar com você mesmo, *professor* e *leitor*... Afinal, é difícil refletirmos sobre determinadas situações se nós mesmos não pensamos, antes, sobre elas... Como professor, você conhece a importância da leitura na vida das pessoas.

Sim, você pode argumentar que *ainda* não é professor; que este Curso lhe dará o diploma de licenciado, que você não possui. Pois bem; nesse caso, pense como cidadão, futuro profissional docente, e lembre-se das salas de aula que freqüentou, como aluno. As situações são semelhantes e nelas se falou em *leitura*. Com ela, e a partir dela, é possível transformar mundos, imaginar outros mundos, enfim, refletir sobre o mundo, não é mesmo?

DISCUTINDO LEITURA...

Para construir com seu (futuro) aluno o gosto, o prazer pela leitura, é preciso, primeiramente, que você também goste, tenha prazer em ler. Escreva, no quadro a seguir, o que a leitura significa para você. Depois, troque essa reflexão com seus colegas e tutor, no pólo, e envie-nos também, por telefone ou pela Plataforma, para que possamos conversar melhor e mais profundamente sobre *leitura*:

Para mim leitura é

Muito bem; você nos apresentou sua concepção de leitura. No entanto, é preciso refletir um pouco mais...

Afinal, sobre qual *leitura* estamos falando? Antes de argumentar, interrompa esta leitura e procure assistir ao longa-metragem *Janelas da alma*. Muitos pólos possuem uma cópia, mas, se você não o conseguir lá, entre em uma locadora e alugue-o!

Agora que você já viu o filme, por que será que lhe pedimos para assistir à *Janelas da alma*? Você deve ter percebido que o longa-metragem discorre sobre a *visão* e a *ausência de visão*. Fala também sobre *formas diferentes de ver* o mundo, ou seja, formas diferentes de *ler* o mundo...

A relação que estamos tentando estabelecer entre *ver* e *ler* o mundo não é nossa, nem é nova. Paulo Freire, de quem você deve ter ouvido falar bastante, já nos dizia que

...A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele...



Conforme você pode "ver" (e "ler"), estamos trabalhando com uma *concepção ampliada de leitura*. Ou seja, estamos fugindo daquela concepção tradicional, que nos afirma ser a leitura uma decodificação de símbolos gráficos.

Veja bem! Não estamos dizendo que, ao ler, não decodificamos símbolos gráficos. No entanto, isto não basta, pois, ao pensarmos assim, estamos nos referindo meramente ao ato de *compreender* palavras, expressões e construções sintáticas em seus sentidos mais imediatos. Mesmo considerando este ato importante e necessário, acreditamos que ele, por si só, não nos leva a afirmar, com convicção, que *lemos* um texto. Por isso, dizemos que esta é uma *concepção restrita de leitura*.

Agora, reflita conosco: Nem sempre os *sentidos imediatos* a que nos referimos no parágrafo anterior são *únicos*. *Eles podem ser múltiplos e, na maioria dos casos, o são. Dependem, também, de nossa visão de mundo, dos valores e das representações que temos desse mundo*. Você se lembra do texto *Língua negra*, que reproduzimos nas Aulas 18-19? Lembra, ainda, as aulas do primeiro módulo, principalmente das que falavam sobre *ideologia*? Reveja aquele texto e essas aulas com atenção, discuta-as com colegas no pólo e verifique como surgirão *interpretações e avaliações diferentes do mesmo texto, frutos desses valores, visões sociais de mundo e representações, igualmente diversas*, a que nos referimos nas Aulas 3-4.

Assim podemos dizer que, ao propor para várias pessoas a leitura de um livro, ao mesmo tempo, num mesmo espaço - uma sala de aula, por exemplo - elas *lerão e não lerão* o mesmo texto. Ou seja, quando lemos algo levamos para esta atividade uma série de conhecimentos anteriores, as várias leituras que já realizamos de outros materiais e em outros contextos, a nossa experiência de vida, o conhecimento ou não de que já dispomos sobre o assunto em questão. Tudo isso influencia na percepção do está ali, manifesto no texto e, ainda mais, na possibilidade de ler as entrelinhas, o que não foi dito explicitamente no texto.

Os *sentidos imediatos* a que vimos nos referindo dependem não só, mas também, do que denominamos *intertextualidade*, outro conceito relativamente novo para você. Veja os exemplos:

Minha terra tem palmares

Onde gorjeia o mar

As aves que aqui cantam

Não cantam como as de lá...

(ANDRADE, 1974)

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos lindos campos têm mais flores
Nossos bosques têm mais vida
Nossa vidas em teu seio mais amores...

(Hino Nacional Brasileiro)



Ao ler esses dois trechos, bastante conhecidos, certamente você deve ter se lembrado de um outro, que sempre nos apresentam na escola...

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

Nosso céu tem mais estrelas
Nossas matas têm mais flores
Nossos bosques têm mais vida
Nossa vida, mais amores.

(Canção de Exílio – Gonçalves Dias)

INTERTEXTUALIDADE

É um conceito pesquisado no campo da Análise do Discurso e da Linguística Textual. Em termos gerais, dizemos que intertextualidade é a criação/construção de textos a partir de outros textos, já existentes. A vivência que nós, leitores, temos sobre essas leituras é que possibilitarão perceber essa trança textual. Por exemplo, se eu não conhecesse o poema de Gonçalves Dias, não teria percebido sua presença no Hino Nacional. Então, neste caso, meu conhecimento prévio possibilitou a construção dessa relação, correto?

A relação encontrada entre esses três trechos – e o fato de nos lembrarmos deles – faz parte do que denominamos **INTERTEXTUALIDADE**. Não apenas os autores já consagrados são capazes de fazer essa trança textual no momento de sua produção. Nós também não cansamos de realizá-la quando escrevemos - incorporando um texto ao outro, fazendo releituras e transformações através de citações, alusões e estilizações, por exemplo. Repare no fragmento do poema "Gente", que se segue. Você é capaz de descobrir a qual canção famosa ele parece estar trançado?

(...)na praia,
a estrela
vai andando
na direção
do mar,
pra mergulhar
e refrescar a alma

De noite,
a morena anda
com seu rebolado,
e vem de Ipanema
o seu balançado.

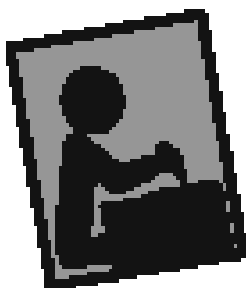
E, então? Se você se lembrou da canção *Garota de Ipanema*, de Vinícius de Moraes, não deve mesmo ter sido à toa. Ainda falta dizer que as autoras do poema são Rafaella e Joana, alunas do terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola no município do Rio, autoras de pouca idade, mas já capazes de escolher seus temas e poemas inspiradores.

Por tudo isto que estamos discutindo, podemos falar de *concepção ampliada de leitura* - porque essa concepção leva em conta especificidades próprias da natureza da leitura e do ato de ler como, por exemplo, a interferência do leitor no discurso.

Para que esta concepção fique ainda mais **AMPLIADA**, é só pensarmos em texto, *também*, a partir de uma visão mais aberta. Em outras palavras, posso dizer que os quadros abaixo são *textos*?

E então? Sim ou não?

Se você respondeu afirmativamente, já entendeu o que é uma *concepção ampliada* de leitura. Afinal, *texto é possibilidade de atribuição de sentidos*. Neste caso, se posso *olhar* para o quadro de Salvador Dali, e atribuir-lhe sentidos, que podem ser semelhantes ou diferentes daqueles que outras pessoas também lhe atribuem, estou diante de um *texto e de uma leitura possível de fazer a partir dele*.



ATIVIDADE

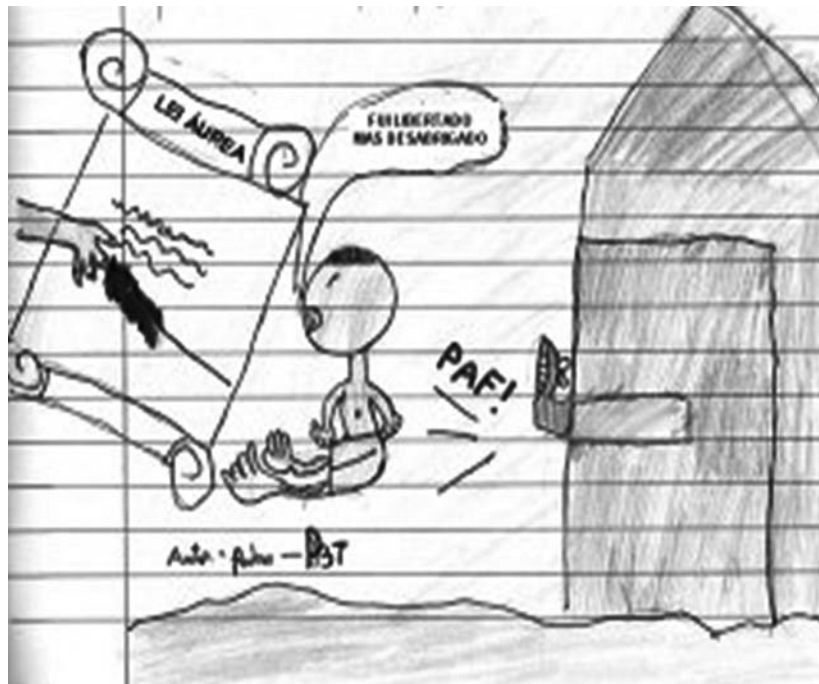
Atende ao Objetivo 1

1. Agora, responda:

Qual a sua opinião sobre os outros dois textos? Se temos uma pintura bastante conhecida e uma foto de fotógrafo renomado no país, por que estamos denominando-os textos?

Posso considerar o quadro e a foto como textos porque

As crianças também são capazes de nos sugerir muitas leituras a partir de seus desenhos, *charges*, caricaturas etc. Ou seja, produzem textos não verbais com intenção de leitura. Vejamos o que nos propõe Pedro, aluno do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola no município do Rio, depois de uma discussão calorosa sobre a Abolição da Escravatura. A proposta da professora, nesse momento, foi a produção de um texto sobre o tema, e o menino produziu seu texto/desenho:



(Lemos no balão: “fui libertado mas desabrigado”)

Reiterando, podemos dizer, então, que texto não é apenas o que está escrito, mas tudo aquilo que pode constituir sentidos, verbais ou não verbais. Assim sendo, tanto uma *charge* quanto o desenho do Pedro, o quadro de Dalí ou a fotografia de Sebastião Salgado são textos. Nas palavras de Martins:

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensões de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, cara caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre leitor e o que é lido (Martins, 1994, p. 30).

Se você ainda está em dúvida em relação aos *textos imagéticos*; veja o que nos diz Bakhtin (1998):

Se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte) (BAKHTIN, 1998, p. 329).

É importante lembrar, ainda, que quando pensamos a leitura numa concepção ampliada – para além do texto escrito –, começamos a valorizar todos os passos do aprendizado das coisas, toda a experiência, desejando, ainda, reivindicar para o nosso cotidiano o que geralmente fica limitado a uma parcela pequena da população. Estamos falando de acesso a biblioteca, a museu, a cinema, a lazer etc.

Então, fazendo uma breve recapitulação, podemos dizer que uma *concepção ampliada de leitura* possibilita outros olhares para o *ato de ler*, ao contrário de uma *concepção restrita de leitura*, que nos leva a ler, sim, mas de uma forma mais superficial, se assim podemos denominá-la. E, agora, faço uma pergunta a você: Estarão essas duas concepções presentes na escola?

Conforme vimos apresentando a você nesta seção, existem pelo menos duas concepções de leitura. Uma que entende o ato de ler como decodificação de símbolos gráficos; como ato de compreensão de um texto escrito – concepção restrita. Mas há uma outra concepção que afirma ser o ato de ler uma ação para além dessa decodificação. Em outras palavras, ler é entender o mundo – escrito, imagético, estético, entre outras possibilidades. Essa concepção ampliada de leitura entende texto também de um modo mais amplo, ou seja, não é apenas a materialidade escrita; pode ser, ainda, uma foto, um outdoor, um diálogo... E, nesses casos, intervêm as inferências que fazemos, a intertextualidade...

Nesse sentido, ler leva em conta o contexto de produção do que lemos e aqueles que produzem esses textos além de envolver componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, assim como os de natureza socioculturais.

LEITURA E ESCOLA

Este *sentido ampliado de leitura* (e de linguagem), no entanto, não é o que predomina nas escolas. Quando perguntamos “o que é ler?” a alguma criança em idade escolar, e até mesmo a muitos professores, geralmente a resposta que encontramos é aquela a que nos referimos anteriormente – ler é compreender, decodificar uma mensagem.

Na verdade, muitas vezes, a escola faz o aluno acreditar que ler é apenas *juntar letras*, como decodificação mecânica de signos lingüísticos, num aprendizado que passa mesmo pelo condicionamento estímulo/resposta. A leitura, como vimos, vai além disto. Ela começa com a compreensão de imagens – textos não verbais – que prescindem da escrita para serem lidas. Aliás, foi o que fizemos com os *textos imagéticos* com

que trabalhamos, quando você os *leu e interpretou*. É também o que uma criança faz, quando olha um *outdoor*, um anúncio conhecido e o *lê*.

A leitura continua com a possibilidade de entender o primeiro nível de um texto – a que chamamos *nível manifesto* –, aquele que se apresenta ao leitor nas páginas do livro. Em outras palavras, a leitura *identificativa*, compreensiva. E aprofunda-se com a descoberta da chamada *estrutura latente*, ou seja, aquilo que está nas entrelinhas e que o leitor tem a possibilidade de descobrir, de *inferir*, como dissemos em aulas anteriores, lembra? A percepção do sentido latente pode e deve ser estimulada em sala de aula; precisa ser tomada como atividade a ser aprendida. Nesse sentido, vejamos um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e discussão dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido (BRASIL. MEC, 2000, p. 33).

Dar conta desta relação entre nível manifesto e estrutura latente de um texto demandará do leitor certa competência para lançar mão de estratégias que estão envolvidas na atividade de leitura fluente, com proficiência. Trata-se de procedimentos que utilizamos quando lemos, mesmo que não nos demos conta deles, até porque o uso dessas estratégias não ocorre de forma deliberada. São elas: seleção, antecipação, inferência e verificação. Vejamos novamente o que dizem os Parâmetros Curriculares:

Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se deter apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o "controle" sobre a eficácia ou não das demais estratégias (BRASIL. MEC, 2000, p. 53).

No entanto, para que isso ocorra, é necessário que nossos pequenos leitores descubram a *mágica* da pluralidade de sentidos que existe nos textos, principalmente quando são literários. Quem lê um texto literário lê qualquer texto, mas a recíproca não é verdadeira. Por isso, a necessidade de trabalharmos, em sala de aula, também com

literatura. Como você vai ter a oportunidade de saber mais sobre este tema em disciplina específica – a *Literatura na formação do leitor* –, vamos deixar que essa discussão amadureça. De qualquer forma, é bom iniciarmos algumas reflexões sobre ela. Por exemplo, textos literários têm, sempre, um nível latente, oriundo da subjetividade com que o mesmo se constitui. Veja o trecho a seguir, retirando da obra *Até passarinho passa*, de **BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS**:

As borboletas, carregadas de arco-íris, pintavam assustadas o ar com sete cores, carregando em seus vôos o exagero do poente. Abelhas, procurando doçuras, visitavam o miolo das flores, negociando a música de suas asas pelo mel. As cigarras serravam a tarde invadindo nossos ouvidos com um canto sem perdão. E, se o vento soprava, era para anunciar que um nada transparente e concreto varria o mundo expulsando o calor, afagando com a brisa a natureza (QUEIRÓS, 2005, p. 7).

Como você deve ter percebido, o autor fala sobre a presença da natureza, em uma tarde quente, possivelmente de verão. Isto é o que o *nível manifesto* do trecho nos apresenta. No entanto, veja como essa presença é marcada pela sutileza de detalhes; pela beleza das imagens criadas; pelos verbos inusitados, especialmente usados. "Abelhas, procurando doçuras, visitavam o miolo das flores, negociando a música de suas asas pelo mel"... Essa leitura, mais estética, que leva ao prazer, é fruto de uma visão mais aprofundada sobre o ato de ler e está presente no que chamamos *nível latente* do texto.

Já nos textos informativos, percebemos que esse nível latente é menos intenso, ou seja, há mais objetividade, mais clareza do que nos literários. Veja, a seguir, um trecho de texto informativo que, como o texto literário anterior, também nos fala da natureza:

(...) Alguns animais sofrem transformações fantásticas ao longo da vida. Por exemplo, a lagarta que come incansavelmente as folhas de uma planta do jardim em que você brinca. Essa comilona é a forma jovem da borboleta. Ela, que nem asas tem, vira um bicho capaz de voar graças à metamorfose! A lagarta é a larva da borboleta e, quando sai do ovo, tem duas funções: comer e crescer. Por isso, ela não pode fazer regime! À medida que se alimenta, cresce e realiza mudas. Isto é, troca a camada externa do seu corpo para acompanhar seu crescimento. Depois de crescer bastante, a lagarta transforma-se em pupa. Agora, ela não precisa mais comer e está

**BARTOLOMEU
CAMPOS DE
QUEIRÓS**

É um grande escritor de obras infanto-juvenis. Nascido no interior de Minas Gerais, recebeu vários prêmios literários no Brasil e no exterior. O conteúdo de suas obras é bastante poético, como você pode perceber no trecho destacado.

protegida em um casulo (...) Dali a borboleta sairá, ainda com o corpo mole e as asas amassadas. Mas, em questão de horas, seu corpo irá endurecer e ganhar cor, suas asas irão tomar forma e se fortalecer. E a borboleta, adulta, terá pela frente poucas semanas para cumprir sua missão: se reproduzir e pôr ovos (MARTINS; MOURA, 2003).

No trecho que reproduzimos anteriormente, você viu que o tema é a Natureza – as borboletas, sua metamorfose – e que o tratamento dado a ele é bem mais lógico, sem aquelas sutilezas de linguagem que vimos no trecho de Bartolomeu Campos de Queirós, concorda?

Trabalho de reflexão sobre textos cujas naturezas são diferentes é muito interessante de ser realizado em sala, com as crianças. E estão previstos objetivos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, com tal finalidade, já para o primeiro ciclo:

Produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa. Produzir textos considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero (BRASIL. MEC, 2000, p. 104 -115).

E você pensa que as crianças não vão perceber todas essas diferenças? Se já é professor, tente fazer isto em suas aulas. Se ainda não é professor, assim que começar a lecionar, faça a experiência. Você vai se surpreender com as respostas!

Veja, por exemplo, a experiência da professora Flavia Lobão, com uma turma iniciando o quinto ano na Escola Sá Pereira, situada no município do Rio de Janeiro: Contextualizando a situação, uma das intenções da proposta de Língua Portuguesa é tratar da diversidade de gêneros textuais – poemas, fábulas, crônicas, textos informativos, jornalísticos. A idéia é, primeiramente, apreciá-los em suas características e intenções, com o objetivo de que as crianças tragam alguns elementos apreendidos em seus próprios textos.

Na ocasião, o projeto da turma era *A aventura do Trabalho*. A fábula *A Cigarra e a Formiga*, em diferentes versões, trazia algumas possibilidades de reflexão sobre o tema. O jornal, como portador de texto, tinha espaço privilegiado em sala de aula, naquele momento, os *Classificados*, especialmente: o que se anuncia – principalmente quando se trata de

emprego - o que se deseja vender, comprar etc. Aos poucos, as crianças foram entendendo de que tipo de texto se tratava e como se estruturava. Contando com esses elementos, foram convidadas a escrever *Classificados Poéticos*, inspirados na fábula *A Cigarra e a Formiga*: um desafio e tanto!

Vendo alguns exemplos dessa atividade, repare como, além de garantirem forma/conteúdo que nos remetem aos classificados, foram capazes de escrevê-los poeticamente e, ainda, lançando mão do que supostamente é qualidade da formiga e da cigarra:

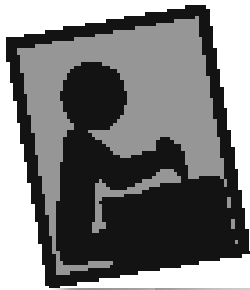
Procura-se uma formiga trabalhadora
que se dedique ao seu trabalho,
e seja séria,
com experiência para carregar peso
construir bases
e que queira entrar para o exército.
(Tom e Ivo)

Procura-se uma cigarra
que saiba cantar o sol
que saiba recitar a noite
que seja leve como o vento
que saiba voar como uma andorinha
e que seja simpática como uma flor.
(Bernardo e Thiago)

Procura-se uma formiga engenheira
Forte e esforçada
Mas muito delicada

Procura-se uma formiga
Que trabalhe dia e noite
Com pausa para o almoço

Procura-se uma formiga
Dura e pé no chão
Mas com um grande coração
(Clarissa, Marina e Mayara)



ATIVIDADES

Atende ao Objetivo 1

2. Nesta atividade, apresentamos a você três trechos de textos que discorrem sobre linguagem e leitura. Identifique, em cada um deles, a concepção de linguagem e de leitura, justificando sua resposta.

A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, (...) Tudo isso era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. (...) A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 2006, p. 17).

Para que se operem transformações na relação ensino-aprendizagem, necessário se faz um redimensionamento na forma de trabalhar a linguagem. Hoje é quase consensual que esse trabalho deve estar centrado no texto. (...) No entanto, para muitos, o texto ainda é entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto (...) Para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sociointeracionista de linguagem centrada na problemática da interlocução (BRANDÃO, 2003, p. 17).

Por que lemos? Lemos porque vivemos rodeados por signos, símbolos, ícones que compulsoriamente exigem a tarefa infindável da busca do sentido. Lemos, também, porque vamos ao enalço do sentido dado pelo outro, criado por ele, porque desejamos alcançá-lo de alguma forma. Lemos, ainda, porque nos procuramos. E,

na leitura, encontramos uma fonte, revolucionária para os sentidos, inesgotável de informações, sensações e impressões que são adicionadas à nossa experiência diária, pois ela é um processo presente em grupos em que existe a escrita (GEBARA, 2002, p. 11)

Atende aos Objetivos 2 e 3

3. Para responder a esta atividade, você vai entrevistar uma criança que esteja estudando em anos iniciais do Ensino fundamental. Se você é professor, pode realizar a tarefa com alunos de sua turma. Se não o for, não é difícil encontrar uma criança nessa situação. As perguntas que você vai fazer são simples: "Você gosta de ler?" "O que você lê na escola?"

Bem, de posse das respostas dessa criança, analise o que é leitura para ela, e como a escola em que estuda está trabalhando a leitura. Também seria interessante você ler uma de suas produções de texto, produzida ou não na escola onde ela estuda, e tentar confirmar a presença do aluno leitor, partindo das considerações que estabelecemos ao longo das aulas.

Seria muito interessante você levar estas respostas para o encontro semanal no seu pólo, visando a uma troca de respostas entre os demais colegas do grupo.

A que conclusões chegamos?

Atende ao Objetivo 3

4. Caso você não trabalhe deste modo, a título de experiência, realize uma das seguintes tarefas:

1. Turmas até o 3º ano de escolaridade –

a. Se a escola possui biblioteca, solicite à turma, em pequenos grupos, que escolha livros para ler em conjunto. Cada grupo, após a leitura do livro,

desenhará o momento/ a cena mais impactante da história, a fim de contá-la aos demais colegas. A dramatização desse momento, utilizando fantoches confeccionados pelas próprias crianças, também é uma boa idéia. Caso não haja biblioteca na escola, tente conseguir alguns livros infanto-juvenis para que sua turma realize a atividade.

- b. Convide a turma a criar um cantinho de leitura na sala. Cada criança deverá trazer um livro ou gibi para o cantinho. Você poderá conversar com as mães e verificar se há possibilidade de arrumar almofadas e almofadões para o cantinho, bem como esteiras e um grande cesto, onde os livros e gibis ficarão guardados. Em conjunto com a turma, escolha um dia e horário da semana para que as crianças optem por livros diferentes e os leiam, em sala ou em casa. Depois, cada uma contará a história lida para os demais colegas. Poderão, ainda, escrever convites aos amigos, sugerindo a leitura do livro favorito ou pequenas propagandas incentivando a leitura do mesmo.

2. Turmas até o 5º ano de escolaridade –

- a. As crianças escolherão livros para ler em pequenos grupos. Após a leitura conjunta, cada grupo contará a história para a turma, seja oralmente, por escrito, através de uma música ou de uma encenação.
- b. Após a leitura conjunta de uma obra, toda a turma a recontará, criando outro desenvolvimento e final para a mesma. Seria interessante que cada criança tivesse acesso apenas ao parágrafo anterior, inventado pelo colega ao lado. Depois que todos tivessem apresentado a sua contribuição, a história seria lida e analisada pela turma (Nossa história tem “pé e cabeça”, ou não? Em caso negativo, o que ficou faltando? Ficou interessante? Por quê?) Uma outra idéia é propor o reconto, alterando personagens – sua caracterização – ou o ambiente em que se passa a história, o tempo em que ocorre ou ainda uma ação importante etc.

Bem, e se você não é professor ainda, já é hora de ir se chegando ao universo da sala de aula. Tente visitar uma escola de seu bairro, programar uma observação de alguma atividade de leitura; na biblioteca, então, seria ótimo! Faça o registro dessa experiência de observação e de sua avaliação, levando em conta o que vimos estudando, especialmente, nas últimas aulas.

RESUMO

Nesta aula, procuramos trazer a você conceitos presentes no campo da Análise do Discurso e que, de certa forma, podem ser trabalhados a partir de uma visão ampliada de leitura. Nesse sentido, você verificou o potencial da estrutura latente que existe em um texto e o que essa leitura ampliada pode trazer à tona. Viu, também, que a intertextualidade é uma possibilidade de construção de textos, mas que, para que ela apareça, é preciso que nosso conhecimento prévio esteja acionado.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Continuando no campo da Análise do Discurso, na próxima aula você vai refletir sobre um conceito muito importante: a *autoria*.

O que se lê, o
que se entende
e o que se
escreve: o
aluno-autor

AULAS 27/28

Meta das aulas

Apresentar elementos pertencentes ao campo da Análise do Discurso que podem ser/são abordados nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

objetivos

Ao final destas aulas, você deverá ser capaz de:

1. compreender a importância da constituição do gosto pelo escrever nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
2. conceituar autoria;
3. analisar práticas de escrita autoral nas séries iniciais do ensino fundamental.

Pré-requisito

Ao iniciar este seu estudo, retorne às aulas do Módulo 1. Retorne, ainda, à aula anterior, pois ela lhe dará subsídios para entender a complementaridade existente entre aluno-leitor e aluno-autor.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, falamos bastante sobre o ato de ler e a importância da leitura, principalmente em sua concepção ampliada. Agora, vamos falar um pouco sobre a escrita. Fazendo uma correlação com as aulas anteriores, responda: se temos uma concepção ampliada de leitura, é possível haver também uma concepção ampliada de escrita e, conseqüentemente, de *aluno-autor*?

Sim, *autor*, e por que não? Você já se deteve na produção dos textos de seus alunos? Já percebeu como há construções interessantes nessas produções? Por outro lado, se você ainda não é professor, já se deteve também nas produções dos textos das crianças com quem convive? Na realidade, não é preciso ser docente para perceber a autoria nesses textos. Basta lidar com crianças!

No entanto, antes de iniciarmos a tarefa de discutir a escrita, que tal assistir ao vídeo Ícaro, do Vídeo Escola, que se encontra em seu pólo? Vamos a ele?

Você deve ter reparado que o curta-metragem *Ícaro* é apresentado de forma bastante interessante, ou seja, a história deste personagem nos é mostrada por meio do desenho livre de uma mão (isto é uma cacofonia... E daí?) que evolui sobre o papel. Consideramos que este trabalho tem muita ligação com algo que queremos discutir com você, inicialmente, nestas aulas: o ato de criar.

Sim, porque escrever, assim como desenhar, pintar, esculpir, não deixa de ser uma forma de criar. Quando a mão desce sobre o pincel e *forja* Ícaro, que voa com suas asas de cera em direção à luz do Sol, temos *duas vezes* a discussão sobre o ato de criar: a própria mão que cria formas capazes de nos *narrar, imageticamente*, a história de Ícaro e a própria história deste personagem que, em busca de seu sonho, *cria* asas incapazes de sustentar esse mesmo sonho...

É claro que você pode argumentar que, para que exista criação no texto escrito, é preciso estar se escrevendo um texto com características literárias ou, pelo menos, com elementos de **LITERARIEDADE** – com o que concordamos. No entanto, não se esqueça de que o ato de escrever implica selecionar palavras e construções; utilizar esta ou aquela imagem (poética ou não); trabalhar sentidos em determinados contextos específicos...Em suma, um trabalho desta natureza não significa também *criar*?

Na disciplina *Literatura na formação do leitor*, você irá aprofundar vários conceitos, entre eles o de **LITERARIEDADE**. No momento, é importante saber que utilizamos o termo quando queremos nos referir a um texto que possui características inerentes à literatura, ao trabalho artístico com a palavra, como, por exemplo, a utilização de figuras de linguagem.

Neste momento de nosso debate, conclamamos você a recordar o filme a que assistiu na aula anterior – o *Janelas da alma*. Retornando ao documentário, você se lembra de passagens que *narram*, *imageticamente* e, ao narrar, *criam sentidos para essas imagens*? Dê, a seguir, um exemplo:

Considero exemplo de uma *narrativa imagética, criando sentidos*, a passagem do filme em que _____

Bem, mas retornando ao ato de *criação com o texto escrito*, mesmo aceitando que não apenas o texto literário exhibe criação, mais uma vez você pode argumentar: sim, no início desta aula, vocês disseram que iriam falar de produções de texto de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental... E essas produções? Também são criações?...

...E nós respondemos que sim! Vejam o exemplo, extraído de produção de aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, naquela escola do CAC, situada na Baixada Fluminense, em que trabalhou a professora Marliza:

Autor: Mário Rúcio Ferreira de Melo

TEXTO 23

SHAKMA

Eu meus amigos vivíamos muito bem, mas a partir de um dia essa vida mudou.

Meu nome é Sam e esses são meus amigos Kelly, Púsha, o Lidam meu irmão, e o pequeno Juca. Nós nos encontrávamos todos os meses, em um casarão abandonado.

Em uma noite nos encontramos novamente, a lua era cheia, a noite fria, as janelas batiam toda hora, de um lado tínhamos a vista de um cemitério, do outro a floresta escura e barulhenta. Fomos até a varanda de onde víamos a floresta inteira, fomos o livro "Contos de Casimiro de Brito" de repente no meio da leitura a gruta que ficava na floresta acordou, um ruído muito alto ouvimos.

Curiosos, fomos até lá, na entrada Juca foi correndo, nós começamos a gritar.

— Não Juca! Vê lá rápido, não sabemos o que tem aí dentro, volte!

Ele não voltou, entramos com muito medo, e lá estava ele morto com muitos arranhões. Foi morto por algum bicho ou um monstro. Choramos muito pela perda daquele grande amigo. No dia seguinte tivemos uma notícia, o dono da floresta foi morto e o corpo desapareceu. Voltamos ao casarão ao dia e lá parecia que tinha passado um furacão, tinha sangue por todo o lado menos na parte de cima, mas a porta estava toda arranhada e uma cabeça havia na escada. Ficamos horrorizados, limpamos tudo e jogamos a cabeça do lado de fora, ficamos pensando o que era aquela coisa.

Quando estávamos conversando um batido muito forte ouvimos, desamos rápido abrimos a porta e a cabeça não estava mais lá, um vulto apareceu rapidamente, no momento tivemos coragem e fomos seguindo aquela coisa.

No caminho todos os animais estavam mutilados menos os macacos. Ficamos confusos Kelly perguntou:

- Por que os macacos não foram mortos?
- Não sei - respondeu Sam

Tínhamos uma obrigação: desvendar aquele mistério. Por isso, nós fomos a gruta e o linhador estava lá, morto, dezíamos e lá dentro de frente com um babuíno gigantesco.

— Será ele? — disse Lidam.

— Eu acho que não — respondeu Lúsha.

O animal levantou-se rapidamente, olhou com raiva, mostrou seus dentes pontiagudos cheios de sangue.

— Todos os babuínos não bebemos como pode ser! — Lúsha.

— disse Lidam.

Nós fomos saindo rapidamente, conseguimos sair de lá, ele era rápido e forte, não tínhamos chance de sobreviver, ele já nos conhecia. Eu e Lidam, fomos a casa de um mago que morava há muito tempo na África. Perguntamos a ele algumas coisas falamos sobre o monstro e ele deu a resposta.

— Vi sim! Foi ele que arrancou meu dedo e lá na África o chamam de SHAKMAO DESTRUIDOR, já matou várias pessoas lá também.

Nós pensamos em como matá-lo e Lidam explicou tudo o que a pessoa que nos deu informações sobre Shakma.

Passados alguns dias voltamos a gruta para tentar matá-lo, parecia que ele tinha adormecido, estava em cima de uma árvore e pulou imediatamente para cima de Kelly, não deu tempo, com tanta força quebrou os galhos que caíram em cima de mim de Lidam e Lúsha. Kelly que era branca, ficou vermelha de sangue. O assassino foi direto a Lidam, mas Lúsha e eu pegamos um pedaço de galho e fomos nele, Lidam havia dormido e acordamos e fomos embora antes que Shakma acordasse. Pegamos em uma boa árvore, fomos e descançamos eu e Lúsha fomos no sono. Quando acordei estava Lidam chorando, ao ver Lúsha me assustei, estava morta.

A manhã ainda não estava completa ao amanhecer fomos direto para a cidade.

Chgando lá, mas notícias, pessoas foram mortas por Shakma.

primeiro para casa, descançamos, de repente gritos surgiram de todos os portos fui direto para o quarto de Lidam.

— Lidam meu irmão, você ainda está vivo?

— Sim! Venha logo, eu estou com medo!

Fui imediatamente, quando abri a porta Shakma pulou diretamente em meu peito, levei várias mordidas, peguei o e o foguete da janela. Lidam estava dentro do armário, corri direto para a rua e o guarda estava em frente a minha porta e Shakma estava arrastando seus olhos, as pessoas corriam para todos os lados. Os que ainda sobreviveram correram para um lugar seguro. Nada adiantava, Shakma derrubou os portões e matou todos as pessoas, depois para um lado, calças nos cantos de lá e de cá, os corpos todos arrastados, e eu, quase morto, notei que Lidam veio me buscar, de repente veio de Shakma, correndo muito rápido, estávamos rios, corríamos muito para nos salvar, nos tranca-mos dentro do banheiro e tivemos um ideia, pensamos em um jeito de sair do banheiro pois ele estava na porta. Adiante para Lidam.

— Saia pela janela, pegue qualquer coisa que faça ruído!

Lidam saiu pela janela e trouxe as coisas que pedi, pegamos o espelho e colocamos em frente a banheiro, andamos de lado e queríamos a botamos fogo. Abrimos a porta com muito cuidado. Shakma veio correndo, me refleti no espelho descobrimos que Shakma entrou fechou a porta e o destruidor pensou que eu estava do lado de fora, com uma grande força quebrou o espelho e caiu no banheiro com o fogo. Conseguimos destruir Shakma.

FIM

Se você leu a produção de Mário Lúcio com cuidado, deve ter percebido algumas construções que não são fáceis de encontrar em uma *redação* (?) de aluno dos anos iniciais, como, por exemplo,

...Quando estávamos conversando um batido muito forte escutamos,
descemos rápido abrimos a porta...

...A manhã ainda não estava completa, e ao amanhecer fomos direto
para a cidade...

Repare que, no primeiro caso, ao deslocar o verbo, o autor dá ênfase à expressão *um batido muito forte* e, no segundo caso, temos uma expressão poética em *a manhã ainda não estava completa*... Você não diria que estas construções são diferentes, criativas, dignas de *autoria*? Pois é, nós também as avaliamos assim!

A professora Marliza, que elaborou uma dissertação de mestrado sobre sua experiência com a aprendizagem da escrita pelas crianças de uma turma que ela acompanhou do 1º até o 4º ano, também nos trouxe um depoimento bastante interessante sobre a reflexão que os alunos fazem em relação ao ato de escrever um texto. Repare:

No final da 1ª série, demos início ao projeto de escrever histórias para publicar um livro e, neste contexto, foi produzido o texto de onde retiramos o seguinte fragmento:

Era uma vez...uma floreira muito emcantada. E uma joaninha que sim-cantou e quis morar na floresta. E fez uma casa de folha verde, ela se pois a morar. 15 dias depois, ela viu que estava ficando verde. Ela falou: – socorro – socorro eu estou virando verde a froresta toda foi ver.

Enquanto os alunos escreviam suas histórias, eu os acompanhava, fazendo algumas observações e atendendo às suas solicitações. Foi em um desses momentos que Daniele aproximou-se e perguntou como poderia escrever " e se pois". Perguntei o que queria dizer e como não conseguiu explicar o que pretendia escrever, pedi que mostrasse seu texto e logo entendi o que queria dizer (ver fragmento de texto acima).

A pergunta de Daniele mostra que ela lança mão de uma estrutura típica da língua escrita em sua variedade culta, a qual estava incorporada a seu repertório, mesmo que não conhecesse exatamente o seu significado, o que foi possível pelo fato de ter tido acesso a esta modalidade de uso da língua através da *leitura*, conhecimento que explicitou quando estava na *condição de autora* (grifos nossos) (p.73).



Conforme você pode perceber, a professora Marliza refletiu sobre a reflexão da aluna Daniele, deu *importância à voz e à escrita de seus alunos; transformando-os, portanto, em autores de sua própria narrativa.*

Uma visão como a que estamos lhe apresentando concebe *linguagem e escrita* de uma forma mais ampla, ou seja, empresta-lhes sentidos que abrangem outros modos de *ver*, tanto a linguagem como a escrita. Acreditamos que essas concepções mais abrangentes permitem àqueles que utilizam a língua na forma escrita um imenso leque de possibilidades lingüísticas e semânticas capazes de constituir o *prazer, o gosto* pela escrita; conseqüentemente, de constituir *sujeitos autores...* inclusive nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como observamos nos exemplos anteriores.

O desenvolvimento da "autoria" – compreendida como o exercício de criar a partir do instrumental lingüístico adquirido pela criança – é um processo de mão dupla, em que o professor se coloca como peça fundamental. Como vimos pela leitura do texto da professora Marliza, dar voz ao aluno é estimular-lhe o prazer de criar. Esse prazer, algumas vezes, extrapola o limite do esperado e proporciona a nós, professores, retornos espantosos. Um exemplo disso é o texto que se segue, escrito em sala de aula por um aluno do 7º ano:

Olímpio

Paz, guerra, fascinação;
Vida, morte, competição;
Tudo isso elas têm, tudo isso elas são;
Sua bandeira da paz nos toca o coração.

Param as guerras, fortemente vividas;
Juntam nações, tragicamente divididas;
São por nós, assim, muito bem recebidas;
Vêm agora, sem demora, as Olimpíadas.

Fora sempre assim;
Toda essa emoção;
Chegou a hora pra mim,
Chegou o tempo de nossa nação.

Com todas as forças,
Com meu coração,
Devo lutar,
Me tornar campeão.

Assim, comunico,
Não quero perder.
Meu nome é Olímpio,
Meu destino – vencer.



O texto que você acabou de ler caracteriza-se como pertencente ao gênero lírico, em que se pode identificar algum recurso estilístico. Atente para a faixa etária do autor. O contato desse aluno com a poesia ocorre na escola, mas existe, com certeza, fora dela, e com alguma intensidade. O fato de ter sua autoria estimulada freqüentemente fez com que ele perdesse o medo de navegar por uma forma nova de escrita, já que, até então, privilegiava-se a narrativa no momento de autoria do aluno.

É importante assinalar que a proposta era que se escrevesse uma narrativa sobre as Olimpíadas. Esse tipo de texto havia sido trabalhado previamente. O aluno, entretanto, optou por escrever um poema, revelando, assim, um novo olhar sobre um tema que, em geral, suscita uma abordagem mais objetiva. Essa liberdade de ver é o primeiro momento da conquista da autoria, e é papel do professor fazer com que o aluno se sinta à vontade para externar suas visões, sem receios.

Num outro exemplo, encontramos a narrativa cheia de mensagens implícitas e de intertextualidade, este último, um conceito que você conheceu nas duas aulas anteriores. Trata-se do texto de um aluno de 9º. Vejamos:

Mistura brasileira

O capitão Pedro Álvares Cabral teve muita dificuldade para constatar que o dia 22 de abril de 1500 se aproximava, tal o estado carcomido do calendário da cabine da nau capitânia (diga-se de passagem, o único da frota). Após fazê-lo, foi se encaminhando muito infeliz para a mesa, onde se encontrava o prato de carne salgada e bolachas, indignado com o fato de a comida preparada por seu *chef* ter acabado, e por isso estava sendo obrigado a comer aquela ração indigesta. De repente, escutou um brado tremido vindo da proa da caravela:

–Terra à vista!

Levantou excitado com aquele berro que o dissentiu de sua comida, (qualquer coisa era melhor do que comer aquilo) já imaginando as frutinhas tropicais preenchendo sua boca. Lançou os olhos para onde os marinheiros olhavam, subindo um, sobem os outros, parecendo tão alvoroçados quanto o próprio capitão em largar a maldita ração. Ao invés de um paraíso de bolinhas cítricas multicoloridas, avistou apenas uma praia com uma imensidão verde ao fundo. Contudo, manteve os olhos sobre aquela terra incógnita, agora pensando nas milhares de selvagens nuas que possivelmente os aguardavam. Virou-se cautelosamente e perguntou a um de seus ajudantes quanto tempo demoraria para chegarem lá, e foi respondido com um tom embasbacado: amanhã pela manhã.

Não conseguiu dormir aquela noite, apenas pensando nos copiosos, túrgidos e pardos seios e nádegas que encontraria no dia seguinte, além dos nada parques cestos de comidas suculentas, que seriam trazidos por essas belas índias. Ao alvorecer, correu ainda de ceroulas para a proa, onde viu o “sonho” que estava a alguns metros. Voltou à sua cabine, recompôs-se e quando retornou a âncora já tinha sido lançada. Um furor tomou o navio na hora do desembarque. Pedro foi se precipitando nas areias da mais nova descoberta pelo oceano inexpugnável e neste momento seus pensamentos já ultrapassavam a barreira da lucidez. Porém, aconteceu algo que jamais foi retratado em carta ou documento algum. Ou melhor, não aconteceu. Isso mesmo, nossos primeiros conterrâneos, e ancestrais de muitos, não apareceram. Apenas seguiu-se o desembarque, e Cabral começava a observar o seu esquelético estado, devido a uma noite em claro, tomado em divagações sobre a terra desconhecida, que simplesmente transformaram-se em um enfadonho silêncio. Ao chegar da noite, todos voltaram às caravelas para dormir um pouco.

E pela manhã, quando Pero Vaz de Caminha já começava a escrever uma carta ao rei, falando da "terra deserta", a tripulação ouviu cantos indígenas, e olharam com espanto centenas de aborígenes na praia. Desceram rapidamente e Cabral, que tinha as roupas mais chamativas, foi interpelado por um pardo com um cocar gigante:

– Meu senhor, imagino que sejas o chefe destes homens, então venho te pedir desculpas pelo nosso atraso, mas quando recebemos a notícia de vossa chegada estávamos no meio de uma festa tribal...

Mas, neste momento, Cabral já não ouvia mais, pois duas indiazinhas nuas rebojavam à sua frente.

-Ah, um pequeno presente para o senhor, apenas para compensar o nosso atraso.

Cabral virou-se para o cacique, agradecendo com um sorriso atordado, e então puxou a nativa mais formosa para trás de uma árvore de caule avermelhado, que no futuro lhe daria tanta felicidade quanto a moça que o acompanhava. Nesse caminho para a árvore, somente uma coisa conseguiu distrair sua atenção da índia. Foi uma coisa esférica que lhe atingiu o abdômen, feita de uma espécie de fibra, provavelmente de alguma árvore da terra. Levou o olhar ao responsável por aquela "agressão" e se surpreendeu com o fato de que o responsável era um aparentemente inocente pequeno nativo, que acenou em desculpa, e ao invés de se curvar e pegar a redonda com as mãos, simplesmente desferiu um chute displicente, carregando-a de volta pela praia. Cabral retomou seu caminho para aquele caule quase rubro, retomando sua atenção à sua acompanhante.

Assim, nasceram algumas das misturas características de nosso povo, não só raciais, como, estranhamente, de personalidade. A essa mistura brasileira foi acrescido, mais tarde, um batuque negro chamado samba.



A proposta, aqui, era um texto sobre os 500 anos do Descobrimento do Brasil. É claro que a maioria esmagadora dos alunos optou por escrever uma dissertação, mas este preferiu criar uma narrativa que subverte a história oficial e até dialoga com ela, numa manifestação bem-humorada de liberdade autoral.

Portanto, acreditamos que os exemplos apresentados são suficientes para que você reflita conosco sobre *autoria, criação e escrita...* Você concorda? Então, vamos a algumas atividades práticas?



ATIVIDADES

Atende ao Objetivo 1

1. Partindo do pressuposto de que, se você ainda não está em sala de aula como docente e o Curso que está realizando lhe proporcionará essa possibilidade, de que forma você encara o *ato de escrever*? Em outras palavras, o que é escrever? Como você trabalha/trabalharia esse ato em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Atende aos Objetivos 2 e 3

2. Você lerá, a seguir, o texto que pretende ser um convite à leitura do livro *O gato Malhado e a andorinha Sinhá*, de Jorge Amado – livro lido por uma turma de quinto ano, da Escola Sá Pereira, no município do Rio. É importante dizer que o texto foi feito sem a intervenção da professora, apenas para uma pequena revisão e acerto da pontuação junto ao aluno que, inclusive, digitou o texto em sala de aula.

Uma História que (supostamente) faz pensar
POR JOAQUIM

O livro “O Gato Malhado e A Andorinha Sinhá” é um livro com uma linguagem poética, mas também formal. Não chega a ser um texto acadêmico, não! Nem perto disso. Eu quero dizer linguagem formal pois o texto é uma fábula com palavras (e palavras derivadas) de “alto porte”, na minha justa opinião. Palavras que não são usadas na linguagem do cotidiano, não fazem parte do nosso vocabulário, e muito menos ainda serão adquiridas ao longo do tempo, com a correria do mundo nos dias de hoje. Este livro é um romance proibido entre dois bichos humanizados, que vivem em uma sociedade de animais humanizados. Mas tome cuidado! O texto é muito, mas muito poético mesmo, repito isso pela segunda vez neste convite porque, mesmo sendo uma história com linguagem formal, tem uma estrutura muito informal para um livro. Tem parênteses para críticas, comentários, falas sobre a vida dos personagens já introduzidos, apresenta sonetos e coisas escritas pelos próprios personagens. Como você pode observar na quantidade de tipos de parênteses apresentados no livro, já comentados por mim, é um livro complexo na área de estrutura do texto. E não acaba por aí, o texto ainda tem grande peculiaridade *nos capítulos*: CAPÍTULOS FORA DO LUGAR. Você deve estar se perguntando o que são estas ilustrações estranhas. Bom, são cópias dos desenhos mais do que estranhos

de Carybé (amigo de Jorge Amado, autor do livro). Sim, admito que quando vi as ilustrações da capa e as outras ao longo do livro, achei bem estranhas. Mas depois de ler o prefácio, em que o autor elogia muito o Carybé, comecei a apreciar o estilo peculiar das aquarelas dele.

Recomendo este livro do Gato Malhado e a Andorinha Sinhá para todas as crianças espertas e curiosas deste mundo. Uma lindíssima fábula de Jorge Amado, ilustrada por Carybé.

PS: SENDO ESTE CONVITE NÃO MUITO LONGO, EU ESPERO QUE VÁ PARA O INFORME, OU COISA DO TIPO, E QUE CAIBA PALAVRA POR PALAVRA DA MINHA RECOMENDAÇÃO DA BELA FÁBULA DE JORGE AMADO ILUSTRADO POR CARYBÉ.

(DESCULPA PELA VAGA REPETIÇÃO!)

A partir do que você leu, não deve ser tão difícil responder: O que é autoria? Quais indícios de autoria podem ser identificados no texto do Joaquim? Sublinhe e comente fragmentos do texto que lhe pareçam mais significativos.

TRABALHANDO A ESCRITA AUTORAL NA SALA DE AULA

Esta seção será mais interativa. Em outras palavras, pretendemos que você trabalhe junto conosco. Mas, antes, vamos fechar a discussão iniciada já há algum tempo?

Há algumas aulas, vimos afirmando que nossos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental são capazes de construir belos textos: textos cômicos; textos poéticos; textos dramáticos...basta que nós, professores, lhes possibilitemos a abertura da *porta da escrita com sentido(s)*...

Como exemplo do que estamos afirmando, temos as produções textuais de alunos que destacamos no item anterior. Repare que, naquelas produções, podemos identificar trechos dramáticos; líricos; jocosos, ou seja, estamos possibilitando ao aluno *abrir a porta da escrita com sentido(s)*. Retornemos, ainda, à dissertação da professora Marliza (2002). Ao nos falar sobre a experiência da aluna Daniele, ela nos afirma:

Em primeiro lugar, garanti que as crianças tivessem oportunidade de ouvir muitas histórias para que, entre outras coisas, pudessem se apropriar da forma como as narrativas podem ser colocadas em palavras(...) Em segundo lugar, coerente com o princípio de que a língua escrita deva estar na escola sem perder suas características de objeto de uso social, tentei garantir que as histórias escritas pelas crianças tivessem um propósito real, ou seja, *que escrevessem histórias para serem lidas por outras pessoas* (grifo nosso, p.72).

Lendo com atenção o trecho anterior, veja que o que temos é um aluno *autor*, constituído a partir do outro lado da moeda – o aluno *leitor...*, *através do incentivo docente*. Não será esta uma de nossas funções, enquanto professores comprometidos com a criatividade e a constituição de nossos alunos como cidadãos, a partir da apropriação da escrita?

Veja, ainda, como a professora Flavia Lobão trabalhou o texto das alunas Lúcia e Marina, cuja *equação* apresentada no parágrafo anterior – aluno-autor = aluno-leitor + incentivo docente – está "saltando aos olhos" ... A turma foi convidada a fazer uma releitura do seguinte poema de Carlos Drummond de Andrade:

No meio do Caminho

No meio do caminho tinha uma pedra

Tinha uma pedra no meio do caminho

Tinha uma pedra

No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento

Na vida de minhas retinas tão fatigadas.

Nunca me esquecerei que no meio do caminho

Tinha uma pedra

Tinha uma pedra no meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra.

(MORICONI, Italo (Org). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: objetiva, 2001, p. 71).

Agora, repare na produção textual das alunas, após atividades de contextualização e de incentivo à escrita estética e criativa:

No meio do caminho tinha o Osama Bynladen

Tinha o Osama Bynladen no meio do caminho

Nunca me esquecerei daquele ataque de 11 de setembro

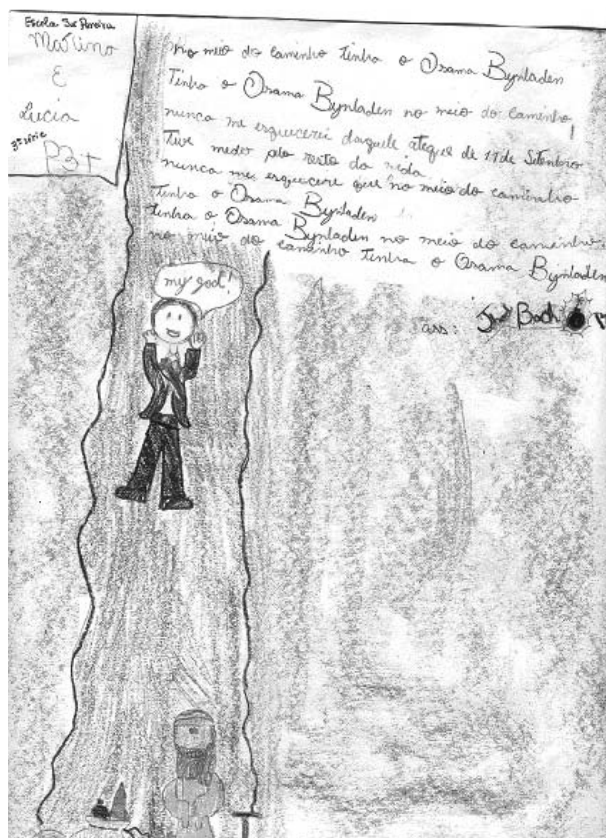
Tive medo pelo resto da vida

Nunca me esquecerei que no meio do caminho

Tinha o Osama Bynladen

Tinha o Osama Bynladen no meio do caminho

No meio do caminho tinha o Osama Bynladen



Tínhamos, como contextualização para tal proposta, em primeiro lugar, o envolvimento com o estudo dos poemas, como gênero literário. Depois, uma mobilização enorme em torno do episódio de 11 de setembro, o que gerou na turma muito desejo de discussão e de acompanhamento das notícias de jornal.

Com relação à estruturação do texto, tinham como desafio a tentativa da escrita em versos, da percepção da musicalidade, da manutenção das repetições propostas pelo autor etc. Num momento posterior, os textos foram lidos, circularam pela turma, com a intenção de apreciação e também de observação atenta sobre os critérios citados, hora de rever, fazer os acertos necessários.

A editoração foi o terceiro passo para que pudéssemos divulgar o texto para a comunidade escolar. Sobre o processo criativo, podemos dizer que todas as crianças puderam se aproximar da proposta que lhes foi feita, ou seja, houve uma interação total com o aspecto da contextualização. Não faltaram criatividade e pré-textos para substituírem “a pedra” do poeta. Naturalmente que a forma como podem realizar tal produção de texto, sua estruturação, dependerá, principalmente, de algumas experiências de escrita e leitura anteriores, de certa memória subjetiva, de uso efetivo ou não das diversas formas de linguagem e também da própria língua.

A partir do texto de Lúcia e Marina, podemos refletir coletivamente sobre três aspectos que se complementam:

- A idéia freireana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.
- O conceito de intertextualidade: quantos textos couberam neste texto?
- A condição de autoria que assumiram as crianças: a intencionalidade em dizer a sua palavra, a tomada de posição diante de um acontecimento histórico, a criatividade para entrelaçar originalidade e certo estilo, mesmo tendo “limites” intrínsecos à proposta – que era reler determinado poema.

Após a reflexão sobre o texto autoral de Lúcia e Marina, vamos a uma atividade interativa?

Não se esqueça de que, para resolvê-la, são necessários alguns passos anteriores:

1. Responda, por escrito, às perguntas que se seguem.
2. Leve-as ao encontro semanal em seu pólo. Discuta-as com os (as) colegas presentes, bem como com o tutor de Língua Portuguesa 1 ou, ainda, envie o resultado desta atividade para a universidade, através do *e-mail* de contato, fax ou telefone.



ATIVIDADE

Atende aos Objetivos 1 e 3

- 3.
- a. Em sala de aula, você explora/exploraria a complementaridade *aluno-leitor/aluno-autor* de que forma?

- b. Você trabalha produção de textos, habitualmente, com sua turma? Em caso afirmativo, como você realiza esse trabalho? Costumam ser atividades individuais, coletivas ou ambas?

Caso você ainda não esteja em sala de aula, responda à questão a partir do que considera válido em relação ao trabalho com a produção de textos.

pleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. *É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para sua própria produção* (p. 65-66, grifo nosso).

Não podemos nos esquecer do segundo ponto destacado: a questão dos diferentes gêneros textuais. Nossa experiência com alunos dos anos iniciais nos falam de *redações*, e não de produções de textos. Ela também nos fala de *dissertações*, *narrações*, *descrições* e, muito raramente, de textos informativos, científicos, imagéticos, literários, de propaganda. Ou seja, de textos com naturezas e características diversas que a escola, até pouco tempo, quase ignorava.

Retornando às aulas dos Módulos 1 e 2, vimos que os avanços da Lingüística trouxeram para o campo do ensino de língua outras questões que, antes, não eram discutidas. Os gêneros textuais entram nessa realidade. No entanto, essa é a discussão básica da disciplina *Língua Portuguesa na Educação 2*. Portanto, prepare-se: é nela que você terá de se concentrar no próximo semestre!

CONCLUSÃO

Nada melhor do que buscarmos a relação entre a construção da escrita autoral e a escola. Nas palavras de Eni Orlandi (2006),

Podemos dizer, enfim, que a escola deve propiciar essa passagem – enunciator/autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. (...) Quanto ao escritor, o que gostaríamos de dizer é o seguinte: não é a relação com a escola que define o escritor. Não é sua tarefa específica formar escritores. Ao contrário, para ser autor, sim: a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria. De toda forma a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem (p. 81-82).

Como você pode inferir, para a autora, a escola – *lugar de reflexão* – deve possibilitar ao aluno espaços e tempos para que essa reflexão sobre a linguagem aconteça. Nesse sentido, a intervenção do professor é fundamental, concorda?

RESUMO

Há uma relação de complementaridade entre o que denominamos *aluno-leitor* e *aluno-autor*. Ou seja, para que um aluno seja independente na escrita; para que efetive uma *escrita autoral*, o fato de ter o hábito de leitura já se constitui um avanço. A presença da intervenção docente também é fator que possibilita essa dimensão, à medida que cabe a este profissional refletir sobre as estratégias criadas pelo aluno, por meio da escrita, mostrando-lhe possibilidades, trabalhando, com ele, a palavra escrita. A *autoria* é uma construção do sujeito, que se manifesta por meio da utilização criativa dos recursos lingüísticos e semânticos disponíveis no universo de uma língua e que, obviamente, dependem de uma série de fatores extralingüísticos, como o contexto, os interlocutores, a ideologia, entre outros.

INFORMAÇÃO SOBRE AS PRÓXIMAS AULAS

As duas próximas aulas pretendem fazer uma revisão deste módulo. Vamos a elas?

Planejando a formação do aluno leitor-autor

AULA 29

Meta da aula

Sintetizar as reflexões encaminhadas nas Aulas 25-26 e 27-28.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. analisar a relação *leitor-autor*;
2. verificar a importância de perceber o aluno como leitor e autor de sua própria palavra;
3. planejar a utilização da relação *leitor-autor* em sala de aula, para o ensino da língua.

Pré-requisitos

Como pré-requisito, se você já é professor, nada melhor do que sua sala de aula... Observe-a atentamente durante suas aulas de Língua Portuguesa. De preferência, trabalhe com textos escritos nesses encontros e analise as posturas de seus alunos em relação aos textos lidos e comentados por eles.

Caso você ainda não esteja em sala de aula, pense no seu tempo de aluno do Ensino Fundamental ou, ainda, como você agiria, se estivesse como regente de uma turma desse nível de ensino.

Dê uma olhadinha, também, nas Aulas 25-26 e 27-28 deste módulo. Não custa nada recordar alguns pontos que enfatizamos nesses encontros.

INTRODUÇÃO

Hoje, vamos passar a uma outra discussão, ou seja, a um debate ao qual ainda não nos dedicamos suficientemente durante o estudo desta nossa disciplina. É comum ouvirmos dizer que o poeta *tal* – Carlos Drummond de Andrade, por exemplo – podia escrever desta ou daquela maneira porque era escritor, era *autor*. E quantas vezes nós nos incomodamos com essa *prepotência literária*? Quantas vezes pensamos: *para eles, tudo; para nós, as regras gramaticais...* Você se recorda da carta que reproduzimos neste material? Naquela carta, o personagem Angela escreve sempre preocupado com as questões formais da língua. Sua *autoria* recebe, pois, a interferência do que afirmamos anteriormente: das regras gramaticais...
Veja, como exemplo, a passagem a seguir:

O verbo haver “embanana” a minha fala: houve reuniões ou houveram reuniões? Quando penso que sei, descubro que não sei. (...)

Fico imaginando as crianças que estão começando a aprender: será que elas também têm dúvidas (têm, têem, ou tem?). Como será que elas resolvem as dúvidas?

Como você pode perceber, o autor tem dúvidas acerca da utilização “correta” do verbo haver; sobre o uso adequado do verbo ter, e questiona-se a esse respeito. Mas Carlos Drummond de Andrade também escreveu que

Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho



...E Drummond, “errou” ? Não, apenas utilizou-se de uma *licença poética*...

SOBRE A RELAÇÃO LEITOR-AUTOR

Pelo rumo desta nossa prosa, você já deve ter percebido que *autoria* é uma questão cujo debate envolve outras questões. Mas, neste momento, interessa-nos, mesmo, refletir sobre a relação *leitor-autor*.

Durante muito tempo, pensou-se que a autoria era totalmente individual e intransferível. Em outras palavras, quem escrevia um texto era *dono* desse mesmo texto e só ele – esse dono – tinha o poder de saber *o que suas palavras realmente queriam dizer*. Os leitores, neste caso, eram passivos, ficavam presos às palavras escritas, tentando *decifrá-las*, ou melhor, tentando adivinhar aquilo que seu autor *queria realmente dizer*...

Bem, se nós pensamos assim, como ficam as cabeças de nossos alunos no momento exato de escrever, de expressarem suas idéias no papel? E no momento de ler ou interpretar o que outros escreveram?

Hoje, com o advento de teorias como a Estética da Recepção, por exemplo, percebemos que as coisas não são bem assim. Ou seja, sabemos que *o leitor tem um papel importantíssimo na construção dos sentidos de um texto*. E que o *autor precisa contar com essa participação em sua obra, porque ela, a partir do momento em que é lida, torna-se coletiva: processo conjunto – autor-leitor(es) – produto de todos aqueles que a lêem*.

Ora, essa *releitura* acerca da relação autor-leitor precisa entrar na sala de aula, você não acha?

Acreditamos que é muito importante para a criança entender os atos de ler, de escrever e – por que não? – de interpretar como ações que fazem parte de sua rotina de estudos, mas que também são atos que devem fazer parte de seu cotidiano, independentemente do fato de ela encontrar-se – ou não – em sala de aula.

Estética da recepção

Vertente da teoria da literatura que procurou, nos seus primórdios, estudar a obra resgatando sua relação com o contexto histórico no qual foi produzida e lida. Esta vertente considera necessário “o reconhecimento e incorporação da dimensão da recepção e efeito da literatura”. Com isso, foi colocado em xeque o estatuto da leitura única e a relação entre a obra e o leitor foi repensada: a obra não pode ser entendida sem a participação ativa do seu destinatário. Destacamos, dentre as questões desta vertente, o fato de a natureza histórica da obra manifestar-se no seu processo de recepção, isto é, quando ela se mostra apta à leitura. O fato de a obra poder se atualizar como resultado do processo de leitura indica que ela está viva; “porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo. Tais considerações levaram a um novo enfoque de leitor, repercutindo nos estudos da leitura e no ensino (ZILBERMAN, 1989).

Em outras palavras, é importante que a criança perceba, nesses atos complementares, não apenas um compromisso com uma habilidade cognitiva, mas também – e principalmente – que estabeleça uma relação tal de intimidade com a palavra oral e/ou escrita que não fique na situação descrita por Carol, no exemplo que já retomamos, com dúvidas, medos e incertezas diante de um dos mais completos meios de expressão de que dispõe: a língua materna. Essa intimidade – proximidade precisa ser lúdica, prazerosa; ao mesmo tempo, crítica e criativa, impulsionando-a a ler, escrever e interpretar alinhavando sentidos, costurando outros sentidos ao que lê e/ou escreve.



Essas ações devem proporcionar-lhe momentos em que se perceba como *autor de sua própria palavra* e como *leitor de múltiplos sentidos*, o que é infinitamente gratificante e também se constitui como um processo de construção própria, principalmente quando nos recordamos de nossos debates iniciais nesta disciplina, ao falarmos sobre *identidade, cidadania e poder da língua*. Você se recorda?

Lá, dizíamos da importância de ter um outro *olhar* para a língua que utilizamos; de enxergá-la como instrumento de cidadania, de construção de identidade. Ora, para entendê-la assim, é preciso que tenhamos uma relação menos hierarquizada, mais próxima com nossa língua materna.

E A ESCOLA PODE E DEVE DESEMPENHAR ESSA FUNÇÃO.

O LEITOR-AUTOR E O ESPAÇO DA ESCOLA

É nesse sentido que queremos construir uma outra prosa com você, que já percebeu a importância do trabalho docente há muito tempo. Se você ainda não trabalha assim, que tal fazer de cada um de seus alunos, ou futuros alunos, um leitor múltiplo, um produtor de textos? Será tão difícil assim?

Pense conosco. Se você lhe pede para escrever uma “redação”, você está utilizando um chavão já desgastado e levando seu aluno a escrever um texto igual a tantos outros que ele já escreveu. Quando você lhe diz que o “tema é livre”, na maioria das vezes, você o deixa cheio de dúvidas: Será que o tema escolhido lhe agradará? Esse tema é realmente “livre”? Lembre-se: este ponto, nós já discutimos em aulas do Módulo 2!

Por outro lado, quando você lhe solicita que leia um texto em voz alta, nem sempre se lembra de perguntar-lhe se ele entendeu o que leu. Então, aquela leitura serviu para quê?

Vamos tentar algo diferente? Se consideramos que ler, interpretar e produzir textos são ações imprescindíveis para que o ser humano entenda e construa o mundo que o cerca; se vemos em cada um de nossos alunos um ser humano, um cidadão, podemos pensar em, por exemplo...

Fazer da sala de aula um espaço de encontro de múltiplas linguagens...

Possibilitar momentos de leitura em diversas linguagens, entretecendo-as com textos orais e/ou escritos...

Trabalhar com as diversas formas de leitura, entremeando situações de análise e de síntese dessa leitura...

Criar situações de debate, de pesquisa e/ou de reflexão que possibilitem a produção de textos diversos por parte dos alunos, individualmente ou em grupos...

Enfatizar a importância do diálogo e do debate em momentos de avaliação das produções orais ou escritas, individualmente ou em grupos...

Enfim, ler o mundo e ser capaz de expressá-lo de diversas formas, sob diversas linguagens, e com a autonomia da sua autoria.



Essas são algumas possibilidades que vislumbramos, quando pensamos em um trabalho com a língua materna que envolva o aluno, realmente, em situações de produção; que o transforme em sujeito ativo na construção de sua identidade lingüística, social e cultural. E, principalmente, que o auxilie a compreender o mundo em que vive a partir das palavras que emite – oralmente ou por meio da escrita. E você, professor ou futuro professor, pode ser o elemento facilitador dessa construção.

O espaço escolar poderá contribuir na formação de leitores e escritores, se for capaz de fazer, do espaço textual, um espaço da co-presença de vários discursos – de intertextualidade –, e não um espaço monológico e dogmático. Também poderá contribuir, se for capaz de ter uma escuta atenta à linguagem das crianças, se der sentido à sua expressão e organizá-la para que, aos poucos, se vá aproximando das convenções da língua. Reveja as aulas anteriores e reflita sobre essa autoria, tão presente em alguns dos exemplos apresentados!

A leitura e a produção de textos devem, antes de tudo, ser compreendidas como desempenho de uma função social. A rigor, a linguagem é sempre a do outro, da ordem *intersubjetiva*. Toda produção escrita realizada pela criança constitui a sua necessidade de comunicação ou de expressão. As produções de textos espontâneos, por exemplo, privilegiam a recomposição do mundo da criança no processo de transposição do discurso oral, sua produção e compreensão, para o discurso escrito. Nesta perspectiva, e também pretendendo ser aceitas no grupo escolar, é que as crianças vão aproximando sua escrita às convenções, principalmente aquelas que a escola cria, sobretudo na tentativa de garantir que o escrito possa ser lido e compreendido.

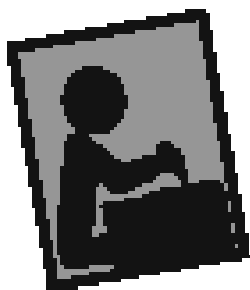
As tentativas infantis serão possíveis dentro de um ambiente favorável, e a sala de aula precisa ser parte deste ambiente. A criança assume, mesmo que parcialmente, as exigências de conteúdo e interage com suas possibilidades de estruturação do conhecimento. Não podemos abortar e reduzir a significância da leitura do mundo ou do contexto vital da criança à reedição de um conjunto normativo do saber.

É necessário assumir, portanto, que prioritário é o significado daquilo que é escrito e não as construções de domínio ortográfico, por exemplo. A exigência do que é a escrita socialmente aceita deve gravitar entre as produções das outras crianças, a produção linguística do educador e o material para a leitura disponível.

O procedimento de intervenção do professor diante das produções das crianças não deve passar pelo discurso do *certo/errado*. Não podemos esquecer ainda que a criança escreve a partir das construções orais e, portanto, é preciso buscar estratégias para que a diferenciação escrita/oralidade possa ser compreendida. Tais estratégias passarão necessariamente pela leitura. A criança poderá construir seu próprio caminho na constituição do sistema de representação da língua oral e escrita, poderá assumir sua condição de autoria no que deseja comunicar, criar, expressar. Cabe a nós, educadores, propor oportunidades para a reflexão da criança sobre a sua própria produção ou ignorar todo este processo e confinar o sujeito criador aos parâmetros repetitivos, e já conhecidos, do ensino tradicional.

Se você retornar às Aulas 25-26 e 27-28, vai perceber que várias das produções de texto que lá estão foram escritas por crianças, no Ensino Fundamental. Veja, novamente, como tais produções foram

encaminhadas, por meio da *intervenção pedagógica* dos professores. Em outras palavras, veja como nosso compromisso com a educação, com o trabalho referente à língua, de alguma forma contamina a prática discente...



ATIVIDADES

Atende aos Objetivos 1 e 2

1. A partir das produções textuais evidenciadas nas Aulas 25-26 e 27-28, escolha *uma* delas. Após essa escolha, apresente os elementos que, para você, fazem com que aquela produção escolhida tenha *autoria*.

Atenção! Não deixe de considerar o aspecto da intertextualidade e a possibilidade da construção da identidade lingüística e cultural dos alunos.

Atende ao Objetivo 3

2. Ao final desta aula, apontamos algumas possibilidades de trabalho que podem facilitar a aquisição, pelo aluno, da leitura e da escrita ativas, comprometidas com o processo de construção cidadã e identitária. Analise essas possibilidades tendo, por base, sua realidade – o município em que reside; a escola em que atua e a turma que constitui seu desafio atual. Caso você ainda não seja professor, pense em uma escola e/ou turma que você conheça, fruto de trabalho de algum colega, parente próximo, amigo. Após essa análise (1), escolha duas dessas possibilidades e relate sua experiência de trabalho com as mesmas. Se ainda não vivenciou essas possibilidades, tente implementá-las durante algumas aulas e conte-nos – por meio da tutoria a distância – sobre os resultados alcançados. Se também não estiver em sala de aula, relate-nos *como* você atuaria.

RESUMO

Bem, estamos concluindo mais uma etapa de nossa disciplina. Nesta Aula 29, você retornou aos conceitos que trabalhamos nas Aulas 25-26 e 27-28, estabelecendo uma relação entre elas, ou melhor, entre o que chamamos de *aluno-leitor* e *aluno-autor*. Também nos preocupamos em fazer você refletir sobre como trabalha – ou trabalharia – com esses conceitos em sala de aula. Afinal, é para isso que você está estudando!

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, aliás, nossa última aula, você vai fazer um exercício de recordação de tudo (ou quase tudo) o que discutimos nesta disciplina. Que tal? Vamos iniciar essa “síntese das sínteses”?

Língua e *ensino* de língua: é possível aprisionar as palavras?

AULA

30

Meta da aula

Realizar uma síntese dos principais pontos de discussão trabalhados nesta disciplina.

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

1. reconhecer as relações existentes entre língua/poder; língua/ideologia; língua/identidade e língua/cidadania;
2. analisar a relação existente entre a categorização sistemática das palavras em classes gramaticais, ou melhor, o trabalho com a língua eminentemente preso aos conteúdos gramaticais;
3. compreender a importância do contexto e do texto na configuração e construção dos sentidos, bem como a influência dos avanços da Lingüística no trabalho pedagógico com a língua materna.

Pré-requisito

Conforme você for respondendo a esta aula, retorne às demais aulas desta disciplina. Elas lhe serão muito úteis neste nosso debate final... final???

INTRODUÇÃO

Nossas conversas e debates, nesta disciplina, estão chegando ao fim. Assim sendo, é preciso destacar, como sempre, alguns pontos que consideramos básicos à continuidade de uma reflexão mais sistemática sobre o ensino de língua materna.

No entanto, junto a esse apanhado geral, é importante discutir, ainda, e principalmente, sobre o papel das classes de palavras, ou melhor dizendo, da classificação das palavras em classes, ou ainda, do valor semântico das próprias palavras quando o que queremos destacar é o texto e seu contexto. Aí, nesse caso, "lé pode começar a não bater com cré" ... Quer ver?

É POSSÍVEL APRISIONAR AS PALAVRAS?

Como gostamos muito de exemplos, olhe com calma para os que se seguem:

Exemplo 1



Exemplo 2

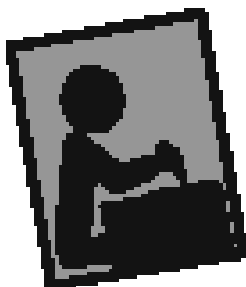


Exemplo 3

Relatório de um fiscal do Banco do Brasil : "Financiado executou o trabalho braçalmente e animalmente".

(In: "Vindo da Internet" Anônimo)

Esses textos trabalham, todos, com as palavras de nossa língua e seus possíveis sentidos. Para não perdermos o hábito, vamos verificar como você os interpretou.



ATIVIDADE

Atende aos Objetivos 2 e 3

1. Analise, no último quadrinho da *charge* apresentada no exemplo 1, a reflexão de Mafalda. Essa reflexão refere-se a quê? Que modificações de sentido são introduzidas na charge, a partir da mudança verbal e da crase (lembra-se? Contração do "a" preposição com o "a" artigo, que fica assim: à) no lugar do artigo?

O anúncio que trouxemos de Penedo (exemplo 2) também trabalha com a modificação de sentidos, a partir da colocação de uma letra, criando outro vocábulo no texto apresentado. Explique essa utilização e a modificação de sentidos que ela construiu.

COMENTÁRIO

Conforme você pôde perceber, nos três exemplos que trouxemos há constituição de sentidos diferentes, a partir da utilização das palavras em, aparentemente, pequenas modificações gramaticais (exemplo 1) ou em acréscimo de letras que, criando outra palavra – e modificando a classe da palavra – constrói outro sentido ou, ainda, a partir da modificação da classe das palavras utilizadas, engendrando, igualmente, outros sentidos (exemplo 3).

Por esse motivo, fazemos a você a pergunta que abriu esta seção: É possível aprisionar as palavras? E acrescentamos outras que têm, entre suas respostas, as questões que lhe trouxemos no Módulo 1:

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

2. As palavras se deixam aprisionar?

As classes de palavras são determinantes nas interpretações que realizamos em alguns textos ?

Adicione-se a estas perguntas o fato de que estamos, tão somente, refletindo sobre a relação existente entre a categorização sistemática das palavras em classes gramaticais e seu uso corrente em textos. Em outras palavras, sobre a ascendência das questões gramaticais sobre a fala e a escrita existentes no cotidiano de nossa comunicação. E se pensássemos, agora, sobre a importância do texto – e de seu contexto – na construção de sentidos quando nosso cenário é a escola, mais precisamente, a sala de aula?

Provavelmente, nossas reflexões nos encaminham a pensar sobre a conveniência do trabalho com o texto, em vez do trabalho que vivenciamos quando alunos – as palavras soltas, fragmentadas ou, no máximo, conectadas em orações ou períodos geralmente sem sentido para nós – e que nos fazem, até hoje, perguntar: O que é *ensinar língua materna*?

Pensando, agora, em vários pontos discutidos neste e nos módulos anteriores desta disciplina, vamos levantar algumas questões que consideramos basilares ao convite de partir para a disciplina Língua Portuguesa 2... Vamos a elas?

SINTETIZANDO...

Sintetizando, esperamos ter apresentado a você questões que interferem nos usos que fazemos de nossa língua materna e, também, os campos de pesquisa da Lingüística, que, de alguma forma, vêm influenciando o trabalho com a língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nosso propósito foi exatamente este: fazer com que você refletisse sobre questões que, normalmente, não se encontram nos livros didáticos com os quais trabalhamos. Mas que *fazem diferença*, quando pensamos sobre elas. Relações entre língua/poder; língua/cidadania; a importância das pesquisas sociolingüísticas, da lingüística textual, da análise do discurso; a influência dessas pesquisas no dia-a-dia de nossas salas de aula...

Enfim, vamos pensar um pouco mais sobre tudo isto?

O *Jornal do Brasil* do dia 27 de abril de 2003 apresentou um texto, bastante interessante, em uma de suas colunas semanais – a *Língua Viva* –, de onde já retiramos alguns exemplos que trabalhamos com você. No parágrafo final do referido texto (Línguas do Brasil), seu autor, Deonísio da Silva, afirma:

Todos poderíamos escrever em português, mas na língua do Brasil, desvencilhando-nos dessas dificuldades que gramáticos sabidos, semelhando sacerdotes e escribas, impuseram a um patrimônio que é do povo brasileiro. Não se trata de estudar menos, mas de aprender a língua do Brasil à luz de novos conceitos e com outros fins, dentre os quais emerge soberano o do exercício da cidadania. Esse privilegia os atos de ouvir, falar, ler, escrever (SILVA, 2003).

A partir da análise do parágrafo que reproduzimos, escreva um texto em que as questões a seguir estejam presentes, discutidas e avaliadas por você, professor ou futuro professor, ensinando nossa língua materna:



ATIVIDADES

Atende ao Objetivo 1

3.

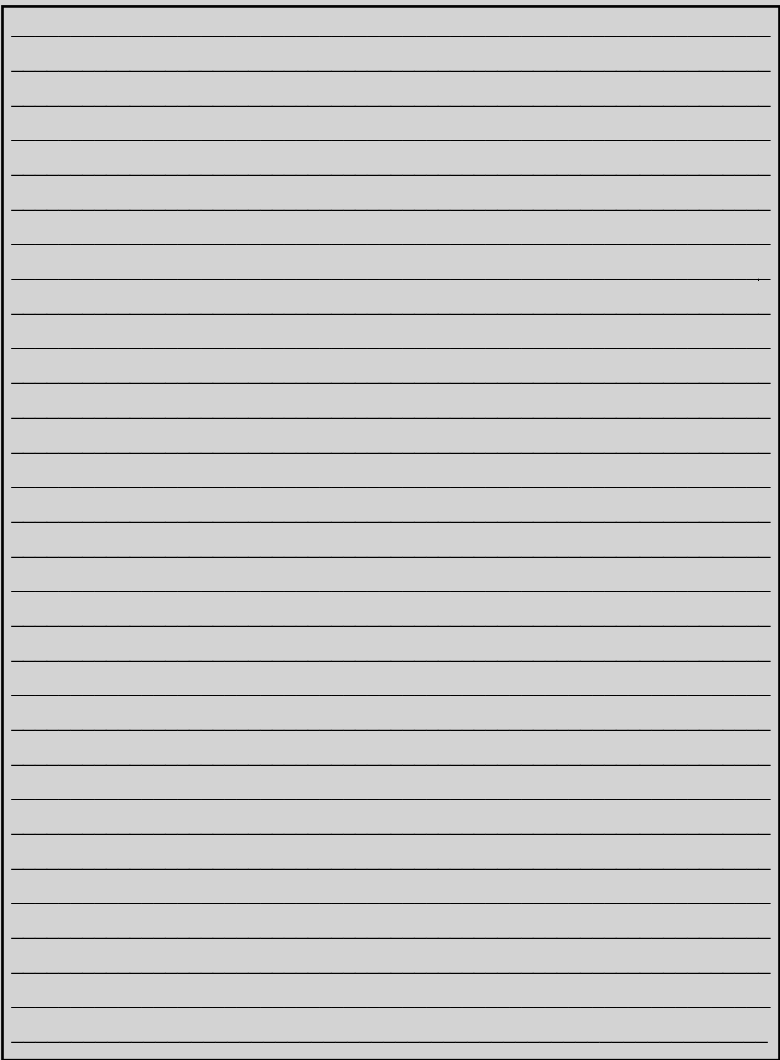
a. Língua materna, uma questão de poder: qual poder?

b. Língua materna, um exercício de identidade e de cidadania.

Atende aos Objetivos 2 e 3

4. Agora, pensando no trecho que destacamos, pense nas práticas pelas quais todos passamos, quando estudamos nossa língua no Ensino Fundamental. Escreva outro texto, a partir das temáticas que lhe apresentamos, a saber (1) Língua, palavra e seus múltiplos sentidos; (2) Ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a importância do texto e do contexto.

Repare que as questões que lhe fazemos sintetizam, de alguma forma, pontos que foram debatidos ao longo desta disciplina. Por esse motivo, estamos considerando estas questões como uma espécie de avaliação final. Entre em contato com os tutores de seu pólo e também com os tutores a distância, caso tenha alguma dificuldade para respondê-las... e comece seu texto !!!



Esperamos ter deixado você, professor, com muitas dúvidas acerca da natureza da língua materna; dos usos que a constituem e, principalmente, de seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental... Um de nossos objetivos era este: deixar você "com a pulga atrás da orelha" em relação à sempre eterna pergunta:

Será que nós ensinamos, REALMENTE, a língua materna???



Língua Portuguesa na Educação 1

Referências

Aulas 20/21

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Português ou brasileiro? um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

FRANCO, Ângela. Esta língua... *Jornal da Editora Lê*, Edição extra, 1994.

LIMA, João Gabriel de. Falar e escrever, eis a questão. *Veja*, São Paulo, nº 44, ano 34, 7 nov. 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que não ensinar gramática na escola*. São Paulo: ALB/Mercado de Letras, 1996.

Aulas 22/23

AMADO, Jorge. *O gato malhado e a andorinha sinhá: uma história de amor*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BAGNO, Marcos. *Murucututu: a coruja grande da noite*. São Paulo: Ática, 2005. Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. *O homem que roubava horas*. São Paulo: Brinque-Book, 2007

QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos. Pedro: *O menino que tinha o coração cheio de domingo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

ZIRALDO. *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

Aula 24

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MORAES, Marliza Bode de. *A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares*:

discutindo uma prática pedagógica. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2002.

Aulas 25/26

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord). *Texto, gêneros do discurso e ensino*. In: _____. Gêneros do discurso na escola. São Paulo, Cortez, 2003.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa l*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Márcio Borges; - MOURA, Luciano de Azevedo. Cauda que encolhe, pata que cresce. *Ciência Hoje das Crianças*, nº 140, 2003.

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

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Até passarinho passa*. São Paulo: Moderna, 2005.

Aulas 27/28

MORAES, Marliza Bode de. *A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Aula 29

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. Rio de Janeiro: Atica: 1989.

Aula 30

SILVA, Dionísio. É para isso que aprendemos português! *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. B2, 27 abr. 2003. Caderno B.

ISBN 978-85-7648-576-6



9 788576 485766



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério
da Educação

