Curso

Licenciatura em Letras

Língua Portuguesa

modalidade a distância

Disciplina

Ensino-Aprendizagem
da Língua Portuguesa I

Todo conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional**

Copyright © 2017 Editora EditAedi Todos os direitos reservados.

MATERIAL DIDÁTICO
ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO
Thomas Massao Fairchild

REVISÃO
Maria Risolêta Silva Julião

REVISÂO TÉCNICA
Joaquim Maria de Lima

COORDENAÇÃO DE EDIÇÃO
Maria Cristina Ataide Lobato

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Ana Petruccelli
Káyra Matos Badarane

IMPRESSÃO
Gráfica Universitária - UFPA

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA, Belém – PA

Fairchild, Thomas Massao.
Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa I/ Thomas Massao Fairchild. – Belém: EditAedi, 2014. v.12.
Textos didáticos do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – Modalidade a Distância.
ISBN:
1. Ensino-Aprendizagem. 2. Língua Portuguesa. 3. Linguística. I. Thomas Massao Fairchild. II. Título.

Thomas Massao Fairchild

Curso
Licenciatura em Letras
Língua Portuguesa
modalidade a distância

Disciplina
Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa I

editAedi
Assessoria de Educação a Distância • UFPA
Belém-Pa
2014

volume 12

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Aloizio Mercadante Oliva

SECRETÁRIO EXECUTIVO DO MEC
José Henrique Paim Fernandes

DIRETOR DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Carlos Edilson de Almeida Maneschy

VICE-REITOR
Horácio Schneider

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO (UFPA)
Marlene Rodrigues Medeiros Freitas

ASSESSOR ESPECIAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (AEDI)
José Miguel Martins Veloso

DIRETOR DO INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO (ILC)
Otacílio Amaral Filho

DIRETOR DA FACULDADE DE LETRAS (FALE)
Elizabeth Ferreira Vasconcelos de Andrade

COORDENADORA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – MODALIDADE A DISTÂNCIA
Maria de Fátima do Nascimento

SUMÁRIO

Unidade 1 – Ensinar e Aprender a Língua Portuguesa Hoje 9
Atividade 1 – Passado, presente e futuro do ensino-aprendizagem da língua portuguesa 11
Atividade 2 – Para que serve um professor de português (?) 27

Unidade 2 – Organização do Trabalho Docente 43
Atividade 3 – Sequenciação e progressão de atividades de ensino-aprendizagem 45
Atividade 4 – Planejamento inicial de uma sequência de ensino 65

Unidade 3 – Ensino de Leitura e de Escrita 85
Atividade 5 – Escolha e apresentação de textos curtos 87
Atividade 6 – Os processos de produção dos textos escritos 105
Atividade 7 – O ensino de aspectos específicos da escrita 123

Unidade 4 – Descrição e Análise Linguística 147
Atividade 8 – Possibilidades de ensino da oralidade 149
Atividade 9 – Ciência linguística e ensino de língua 169

APRESENTAÇÃO

Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa I é uma disciplina que faz parte do quinto módulo do **Curso de Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa - na Modalidade a Distância.** Trata-se de uma disciplina de 102 horas, cujo conteúdo é apresentado em quatro unidades.

Nesta disciplina estudaremos a relevância e as implicações das diferentes concepções de língua e as diferentes abordagens da língua em sala de aula. Discutiremos as questões relativas ao ensino da leitura, da escrita, da oralidade e da gramática; às relações pedagógicas e à organização do trabalho docente; às instituições de ensino e à delimitação de programas de ensino.

Ao longo da disciplina, você perceberá que existem diversos pequenos exercícios espalhados pelas unidades deste livro. Esses exercícios não são questões de interpretação sobre os próprios textos do material da disciplina, mas exercícios práticos relacionados a certas habilidades que você precisa exercitar na sua formação como professor. A ideia é que você compartilhe as respostas a esses exercícios com seus colegas através do fórum da disciplina, sem se preocupar demais em chegar respostas certas, mas preocupando-se em discutir com franqueza os problemas que esses exercícios levantam e tentando chegar a respostas sustentáveis.

Além disso, você também será instado a elaborar um projeto de ensino que, idealmente, será aplicado numa escola quando você estiver cursando a disciplina Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa II. As atividades relacionadas à elaboração desse projeto de ensino encontram-se ao fim das atividades, a partir da atividade 2. Elas se parecem um pouco com uma receita passo-a-passo, mas você deve ter consciência de que a construção desse projeto não resultará apenas da soma de cada um desses exercícios. Conte com a ajuda dos seus tutores e do professor da disciplina para isso.

Durante o período de funcionamento deste módulo, você deverá proceder ao estudo das atividades previstas no planejamento. Aos sábados, você deverá participar dos encontros presenciais com o seu tutor, quando será possível discutir o conteúdo estudado nos dias anteriores, tirar suas dúvidas, entregar o resultado de seus exercícios e realizar as avaliações.

Você deve reservar 20 horas por semana para proceder à leitura do material didático, ao estudo dos conteúdos e ao desenvolvimento dos exercícios. O seu bom desempenho neste ou em qualquer módulo deste curso depende muito da sua capacidade de se disciplinar. Não deixe de participar dos encontros com seu tutor e com os colegas, pois eles são importantes para que se alcance sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Um bom trabalho!

unidade 1

ENSINAR
E APRENDER A LÍNGUA PORTUGUESA HOJE

PASSADO, PRESENTE E FUTURO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA **LÍNGUA PORTUGUESA**

atividade 1

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de
- perceber que a dicotomia entre "tradicional" e "novo" não é suficiente para compreender e, muito menos, solucionar os impasses e questionamentos que o ensino de língua portuguesa enfrenta hoje;
- conhecer, em linhas gerais, a história da construção do português como disciplina escolar no Brasil e as transformações pelas quais o ensino de língua passou da segunda metade do século XX aos dias atuais;
- utilizar o conhecimento e a reflexão sobre a história da disciplina para tirar suas próprias conclusões a respeito de textos contemporâneos que tratam do assunto.

No começo de janeiro, um informe publicitário de uma rede de livrarias oferecia aos leitores algumas "boas indicações de leitura" para o ano de 2010. Para isso, haviam convidado "gente que entende do assunto": José Carlos Fernandes, Miguel Sanches Neto, Márcia Tiburi, Luís Antônio Guiron e Palmério Dória... todos eles, "escritores renomados e críticos literários". Nenhum professor de português.

É claro que as "indicações de leitura", estando em um impresso de publicidade, são também orientações de consumo. Ainda assim, fica a pergunta: *será que professor de português não serve nem para indicar livro?*

Em revistas de prestígio que circulam por todo o país, economistas publicam colunas sobre educação, juristas escrevem a respeito da "última flor do Lácio", mas raramente encontramos a assinatura de um professor encabeçando qualquer texto que não seja especificamente voltado para professores. A razão disso é simples: a sociedade em geral considera que jornalistas, advogados, músicos e escritores são profissionais aptos a emitir opiniões confiáveis a respeito da língua, porque são reconhecidos como usuários competentes dessa língua. Professores de português, não.

É hora de marcar presença. Não há como estar em um Curso de Letras e se calar sobre essas questões.

Estamos dando início aos trabalhos em uma disciplina que se situa no cruzamento desconfortável entre a "teoria" e a "prática". Bem aí, onde as palavras dos nossos professores parecem acabar num vazio, muito distantes das dúvidas e incertezas que a realidade vai nos trazendo. Bem aí onde, de repente, ficar sentado quietinho, estudando o que os outros já disseram, parece ser insuficiente e torna-se necessário... dizer algo mais. Nesta

disciplina, esperamos que você tome sua decisão sobre como vai usar a palavra quando ela lhe for dada, o que talvez não aconteça com frequência: se você vai usá-la para reclamar de como seus professores não o prepararam para enfrentar a sala de aula, ou se vai usá-la para fazer frente ao que estão por aí dizendo sobre você, sobre mim, e sobre a língua que falamos e escrevemos todos os dias.

Nesta primeira unidade, vamos começar o percurso com uma discussão sobre o significado da carreira que você está prestes a abraçar. Iniciaremos falando a respeito da história da formação da disciplina "língua portuguesa" tal como você a conhece. Veremos que essa disciplina passou por muitas reviravoltas nos últimos 60 anos e que conhecê-las é imprescindível para compreender o que se anda pensando e dizendo hoje. Na atividade seguinte, tentaremos dar uma boa resposta para a questão que, como o informe publicitário sugeria, muita gente já nem se faz mais: *para que, afinal de contas, serve um professor de português?*

UM POUCO DA NOSSA TRADIÇÃO

Quando paramos para pensar nas nossas experiências escolares como alunos, é muito comum aparecer a seguinte ideia: existem professores tradicionais e professores não-tradicionais. Existem metodologias de ensino, formas de dar aula, materiais didáticos, posturas, gestos e rotinas tradicionais. E existem as não-tradicionais.

Na visão do senso comum, o ensino de língua portuguesa (e a escola em geral) é pensado como um campo em que o *tradicional* se opõe ao *moderno*, ao *novo*, ao "*diferenciado*". Essa ideia, no entanto, é uma simplificação. Vamos fazer com um pequeno exercício para desnaturalizar essa ideia e vejamos o que você vai pensar. Esperamos que, ao fim, você perceba que a história do ensino de língua portuguesa no Brasil, incluindo o momento presente e a participação que você terá nela ao se tornar um professor de português, não se reduz a um conflito entre ideias "velhas", que não funcionam mais, e ideias "novas", "frescas", que sempre funcionam.

Comecemos com uma citação interessante de Jaume Trilla. Veja o que ele diz:

> A pedagogia que esteve mais presente na realidade educativa do século XX foi a chamada "tradicional". De certo modo ocorreu o mesmo nos séculos XIX, XVIII, XVII e em todos os anteriores, embora os conteúdos das respectivas pedagogias tradicionais tenham variado. Aquilo que é educativamente tradicional em uma época difere do que é tradicional em outra, e uma parte do que foi muito inovador em um momento, se a experiência vai mostrando sua funcionalidade, com o tempo já passa a fazer parte das tradições estabelecidas. De fato, a afirmação taxativa com que iniciamos este capítulo apenas encerra algo muito óbvio: a maior parte da realidade educativa funciona sempre com base em costumes, hábitos, rotinas e práticas herdadas. Trata-se de formas 'tradicionais' que pouco a pouco vão evoluindo em função de fatores bastante diversos, exógenos e endógenos. (TRILLA, 2006, p. 19)

Essas palavras de Trilla nos instigam a pensar numa questão importante: será que sabemos o que estamos dizendo quando dizemos que um determinado tipo de ensino é "tradicional"?

Façamos uma experiência. Escreva nas linhas abaixo tudo o que lhe ocorrer a respeito de duas expressões sintaticamente análogas e frequentemente usadas: "ensino tradicional" e "cozinha tradicional". Tente registrar tudo o que lhe vier à cabeça, sem refletir ou censurar-se. Em seguida, compartilhe o exercício com seus colegas por meio do fórum da disciplina na plataforma.

Ensino tradicional	Cozinha tradicional
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

É provável que você e muitos de seus colegas tenham atribuído à palavra "tradicional" conotações diferentes em cada caso. Muita gente, por exemplo, quando escuta a expressão "cozinha tradicional", pensa logo em uma comida saborosa, feita com cuidado; em restaurantes pequenos, aconchegantes, tocados pela mesma família há muitos anos; em algum tipo de comida típica de um determinado país ou região, e coisas assim.

Se você pensou mais ou menos dessa forma, já temos um primeiro ponto para reflexão: o que foi que aconteceu para que a palavra "tradicional", quando referida ao ensino, adquirisse uma conotação negativa – sendo que, em tantos outros contextos, "tradição" é algo visto como uma qualidade importante, digna de ser preservada?

Nesta atividade, vamos tentar responder a essa pergunta fazendo um pequeno mergulho na história do ensino de língua portuguesa no Brasil. Antes de seguir adiante, em todo caso, vale a pena você retomar a leitura da primeira unidade do material da disciplina Estudos da Enunciação e rever suas notas sobre a questão das "concepções de linguagem", porque ela vai ser retomada aqui e terá grande importância durante toda a disciplina.

EXERCÍCIO

a) Poste as respostas que você deu ao exercício anterior, que lhe pedia para escrever tudo o que lhe viesse à cabeça diante das expressões "ensino tradicional" e "cozinha tradicional".

b) Leia o que dizem seus colegas e, com base nisso, procure responder à seguinte pergunta: por que a palavra "tradicional" não é suficiente para caracterizar qualquer tipo de ensino, de professor, de escola, etc.?

Este é um ótimo momento para abrir os debates e fazer despertar as ideias sobre os temas que serão tratados durante este módulo. Aproveite!

BREVE "GIRO" PELA HISTÓRIA DO ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL

A introdução do estudo da língua portuguesa no currículo das escolas brasileiras foi bastante tardia: ocorreu apenas no fim do século XIX. Até os anos 1950, aliás, a disciplina ainda preservava características que remontam ao ensino jesuítico, como veremos. Magda Soares (2002) atribui essa inclusão tardia a uma série de fatores, dentre os quais o fato de o português ter demorado pelo menos 250 anos para tornar-se língua hegemônica no Brasil. A autora lembra que até a metade do século XVIII, embora o português fosse língua oficial da colônia, usada na administração e em alguns círculos urbanos, ele convivia com a chamada língua geral, de base tupi, falada pela maior parte da população – índios, colonos e mestiços igualmente.

Até então, mesmo os filhos de famílias de origem portuguesa muitas vezes só vinham a ter contato com o português na escola, onde o aprendiam por conta da alfabetização, que era feita nesse idioma:

> Da alfabetização, praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles. Assim determinava o *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus por ela implantado por todo o mundo. (SOARES, 2002, p. 158)

As reformas do ensino promovidas pelo Marquês de Pombal (1750-1777) tiveram efeito decisivo na mudança desse quadro. Em primeiro lugar, porque redundaram na expulsão dos jesuítas e no desmantelamento de suas escolas – onde os padres não hesitavam em catequizar os índios na língua geral. Vale lembrar, aliás, que foi um padre jesuíta o autor da *Arte de gramática da língua mais falada na costa do Brasil*, uma gramática da língua tupinambá. Em segundo lugar, porque as reformas pombalinas instituíram a proibição do uso de qualquer outro idioma no Brasil

ARTE DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA MAIS FALADA NA COSTA DO BRASIL
Escrita pelo padre José de Anchieta e impressa em Coimbra em 1595, foi a primeira gramática da língua tupinambá. Alguns exemplares dessa edição podem ser encontrados na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro.

que não o português, obrigando as crianças que se escolarizavam não apenas a escrever e ler suas primeiras palavras na "língua de Camões", mas também a falar, entre si e com os professores, no idioma da metrópole.

Em termos de currículo, as reformas do Marquês de Pombal introduziram uma novidade: o estudo da gramática da "língua vulgar" (o português), antes da gramática latina, como forma de facilitar a aprendizagem do latim (cf. SOARES, 2002, p. 160-161). O português, portanto, continuou existindo na escola como um instrumento para outros fins (aprendizagem da leitura e da escrita e, agora, do latim) e não como um objeto de estudo em si mesmo.

Fora isso, a educação na era pombalina manteve o ensino da retórica, outro componente da *Ratio Studiorum,* na qual se incluía também o estudo da poética, isto é, o estudo da metrificação e da versificação, dos gêneros literários (concebidos na perspectiva aristotélica: épico, lírico e dramático), o comentário a respeito do texto literário etc.

> A diferença é que, estudada, no sistema jesuítico, exclusivamente em autores latinos e para fins eclesiásticos, [a retórica] passa a ser progressivamente estudada também em autores de língua portuguesa (embora mantendo-se sempre os autores latinos como os protótipos da área), e já não mais apenas para fins eclesiásticos, mas também para a prática social. (SOARES, 2002, p. 163)

Apenas em fins do século XIX, gramática, retórica e poética começaram a ser estudadas em uma única disciplina, denominada "português". Apesar disso, a nova nomenclatura não implicou grandes transformações no conteúdo de ensino até os anos 1950 (cf. SOARES 2002, p. 164).

Essas são as matrizes mais distantes do que chamamos hoje de "ensino tradicional". Dentro desse modelo – que tem sua origem na tradição jesuítica – o estudo da língua (na gramática) e o estudo dos usos da língua (na retórica) ou ainda dos textos (na poética) são concebidos separadamente. A gramática é pensada como o estudo da língua do ponto de vista lógico, isto é, como o estudo da organização dos elementos linguísticos em sua relação com a organização do pensamento. A retórica é concebida com o estudo da língua do ponto de vista prático: originalmente associada à tradição aristotélica, está a serviço da oratória, no contexto religioso ou em esferas sociais mais amplas. A poética, enfim, é o estudo do texto literário. Com a diminuição da importância da oratória na vida social, a retórica e a poética gradualmente se reduziriam à interpretação de textos e ao estudo da estilística, com seu enfoque se deslocando da língua falada para a língua escrita; o estudo da gramática, por sua vez, permaneceria inalterado por mais tempo – chegando aos dias de hoje.

Até as primeiras décadas do século XX, os livros didáticos ainda evidenciavam essa divisão interna da disciplina "língua portuguesa". Por um lado, havia as *gramáticas*:

manuais destinados ao estudo formal da língua; por outro, havia as *seletas de textos*, que reuniam trechos de autores consagrados da literatura. As seletas dessa época não traziam nenhum tipo de material complementar aos próprios textos: "nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários" (SOARES, 2002, p. 166), diferentemente do que acontece com os livros didáticos atuais.

Essa organização do ensino da língua portuguesa perdurou durante toda a primeira metade do século XX. Até então, embora se pretendesse republicana e universal, a escola brasileira servia quase que unicamente às elites econômicas do país e atendia a um público restrito e culturalmente mais homogêneo do que hoje. Isto significa que os valores das crianças que tinham acesso à escola eram muito semelhantes àqueles propagados pela própria escola, de modo que até fazia sentido atribuir o insucesso nos estudos a causas individuais como inaptidão, desinteresse ou falta de disciplina.

Essas condições começariam a se modificar nas décadas de 1950 e 1960, desencadeando transformações nas próprias disciplinas escolares. Nesse período, o país começava a passar por um rápido processo de urbanização: com o chamado "êxodo rural", a população das cidades ultrapassou a dos campos e, do ponto de vista econômico, tornou-se necessário formar novos contingentes de trabalhadores para sustentar o crescimento econômico baseado no modelo industrial de exploração do trabalho assalariado.

Nesse contexto, o governo passou a investir fortemente na "democratização do ensino", isto é, na ampliação do acesso à escola para as camadas populares. Também nessa época floresceram iniciativas de educação popular importantes, das quais um exemplo conhecido é o de Paulo Freire – que chegou a ter apoio do governo João Goulart, mas acabou interrompido de maneira brusca com o golpe de 1964. Esses esforços direcionavam-se para um alvo comum: o "fantasma do analfabetismo", apontado pela propaganda governista como um dos principais entraves ao desenvolvimento do país e até mesmo como uma das supostas causas da pobreza – como se os trabalhadores fossem culpados pela própria baixa renda por não terem estudado.

Por bem ou por mal, muitas vagas escolares foram criadas e o número de matrículas cresceu, tornando-se necessário formar professores em caráter emergencial. A pressa em colocar novos professores para atuar junto aos novos alunos naturalmente exigiu uma diminuição das exigências para atuar na profissão – uma dívida que até hoje o governo vem tentando saldar: somente no Estado do Pará, 40 mil professores da Educação Básica da rede pública não têm curso superior e 22 mil possuem uma licenciatura, mas ministram aulas de outras disciplinas para as quais não têm a devida qualificação.

Ainda nesse contexto, o livro didático começou a ganhar proeminência no cenário educacional como espécie de "complemento" à formação precária oferecida ao profes-

sor. As gramáticas e seletas de textos do modelo antigo fundiram-se um único modelo de livro didático mais semelhante ao que conhecemos hoje, organizado em unidades com um tópico gramatical e um texto para interpretação (cf. SOARES, 2002). Com isso, acentuou-se uma divisão do trabalho hoje defendida por alguns: de um lado, o *autor de materiais didáticos* emerge como responsável por organizar o conteúdo das aulas e elaborar as atividades em lugar do professor; do outro lado, o *professor* fica sendo um simples usuário ou aplicador do livro didático. A profissão docente vai assumindo, assim, as feições de um cargo técnico – o que não deixa de justificar as baixas remunerações. Além disso, a perda da autoria sobre as próprias aulas enfraquece o professor do ponto de vista político – afinal, com uma formação que não lhe permite mostrar alternativas aos materiais comercializados pelas editoras, ele fica sem cartas para pôr na mesa no momento de negociar suas reivindicações, seja junto ao governo, seja junto à iniciativa privada.

Enfim, o crescimento do número de matrículas tem como consequência uma mudança no perfil da clientela escolar, que deixa de ser composta majoritariamente por crianças da elite nacional. Segundo Ataliba de Castilho (1978, p. 17), durante a década de 1970 "expandiu-se extraordinariamente o alunado de primeiro grau mediante a incorporação de contingentes que até então não ultrapassavam o antigo primário". Um levantamento realizado em 1976 mostra que 50,7% dos estudantes matriculados em escolas públicas do Estado de São Paulo procediam das classes mais baixas.

Nas palavras de outro linguista, João Wanderley Geraldi, durante os anos 1960 e 1970

> (...) a escola pública vê chegarem a seus bancos alunos provenientes de camadas sociais para as quais até então suas portas estavam fechadas. E estes alunos, provam-no as pesquisas sociolinguísticas, falam diferente. Acrescente-se a este falar diferente a construção de categorias outras com que interpretam o mundo. Assim, vemos, na história cotidiana das salas de aulas, confrontarem-se diferentes modos de ver o mundo e diferentes formas de falar sobre ele. Os alunos provenientes das classes populares falam e compreendem o mundo de um modo que a escola não aceita e às vezes sequer compreende. Seus falares e saberes são "capitais não-rentáveis" nas escolas. (GERALDI, 1996, p. 58-59)

Ampliado o acesso à sala de aula, no entanto, o país passou a enfrentar o problema da repetência e da evasão escolar. Surge assim o "fantasma" seguinte da educação brasileira: a escola consegue absorver uma quantidade maior de alunos, mas não consegue dar as mesmas condições para que todos avancem. Já não é mais possível atribuir o fracasso escolar ao próprio aluno: os desequilíbrios no sistema de ensino colocam uns em vantagem sobre outros.

Um marco importante desse período da história do Brasil é a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71, hoje substituída pela Lei nº 9394/96), no início da década de 1970. A nova lei reformulava o ensino primário e

médio e colocava a educação a serviço do ideal de desenvolvimento (cf. SOARES, 2002, p. 169), abrindo as portas para uma revisão radical (ao menos em tese) das bases do ensino de língua.

Nesse momento, a escola incorpora pela primeira vez aportes teóricos da linguística moderna. Os estudos de Roman Jakobson têm grande influência: a teoria da comunicação encontra boa acolhida nos discursos oficiais e os materiais didáticos passam a descrever a língua como um "instrumento de comunicação" – embora, como sinaliza Geraldi, essa perspectiva seja "esquecida" nas atividades propostas ao aluno. Também ganham espaço o conceito de funções da linguagem elaborado por Jakobson e, no estudo do texto, a análise estrutural da narrativa.

Vista como "comunicação", a língua passa a ser pensada de maneira utilitária: seu estudo serve apenas como preparação para a vida nas cidades, para o exercício das profissões. Surgem os primeiros questionamentos a respeito da necessidade do ensino de gramática, que hoje soam tão comuns (embora nem sempre se tenha uma boa resposta para eles). Nesse cenário, os excertos literários das antigas antologias e dos livros escolares dos anos 60 passam a conviver com textos do cotidiano: jornais, revistas, histórias em quadrinhos, textos de humor e de publicidade começam a surgir nos materiais didáticos. Ampliam-se as noções de texto e leitura, que passam a incluir tanto os "elementos verbais" quanto os elementos "não-verbais". Magda Soares afirma que há uma retomada do ensino da oralidade: "a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano" (2002, p. 170). Na esteira desse movimento, o nome da disciplina é modificado para *Comunicação e Expressão* (1ª a 4ª séries) e *Comunicação em Língua Portuguesa* (5ª a 8ª séries). Apenas no 2º grau ela recebe a denominação *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* (cf. SOARES, 2002, p. 169).

TEORIA DA COMUNICAÇÃO
Desenvolvida inicialmente para a programação de computadores, a teoria da comunicação foi incorporada à linguística estruturalista como modelo para descrever as trocas verbais humanas. A teoria propõe um "esquema de comunicação" composto por seis elementos: emissor, receptor, referente, mensagem, canal e código.

FUNÇÕES DA LINGUAGEM
Segundo o psicólogo Karl Buhler, a linguagem humana possui três funções básicas: a expressão (quando o uso centra-se no emissor), a apelação (quando centra-se no receptor) e a comunicação ou referenciação (quando centra-se no contexto). Roman Jakobson a acrescenta outras três funções: fática (centrada no canal), metalinguística (centrada no código) e poética (centrada na própria mensagem).

ANÁLISE ESTRUTURAL DA NARRATIVA
Muitos livros didáticos afirmam que a narrativa é composta por cinco elementos: *narrador, personagens, espaço, tempo* e *foco narrativo*. Esse tipo de análise resulta da influência do estruturalismo sobre os estudos literários, e representam uma tentativa de analisar "cientificamente" o texto narrativo, independentemente do autor, do processo de escrita ou dos contextos de recepção. Você pode revisar este assunto no livro da disciplina Teoria do Texto Narrativo.

Nos anos 1980, as consequências da "explosão" de matrículas das décadas anteriores se acentuariam. Essa década é um marco importante por razões diversas, que vão desde o processo de redemocratização do país, iniciado com a assembleia constituinte de 1984,

até o surgimento de novas perspectivas linguísticas no ensino do português. No campo da alfabetização, por exemplo, o construtivismo traz uma nova visão sobre o "erro", mostrando-o como parte necessária da aprendizagem. Enquanto isso, os questionamentos sobre o ensino do português nos anos subsequentes à alfabetização vêm de diversas partes.

De uma delas, o avanço das pesquisas em sociolinguística evidencia o caráter preconceituoso do normativismo gramatical. O linguista Ataliba de Castilho é um dos primeiros a se manifestar explicitamente a esse respeito, já em 1978:

> Houve uma fase, infelizmente ainda em vigor em alguns ambientes, em que a visão do fenômeno linguístico era bastante simplificadora. Dispunham-se em planos diferentes os canais da comunicação, privilegiando-se a língua escrita como fonte do padrão. Identificava-se determinada variante diacrônica ou geográfica com o melhor português. Valorizava-se o registro refletido e se desconsideravam as interferências de uma variante em outra, tudo o que levava a uma visão rígida e preconceituosa da linguagem. (CASTILHO, 1978, p. 28-29)

O desenvolvimento de outras linhas de pesquisa em linguística também trouxe contestações ao ensino tradicional. Os anos 1980 foram o berço do que se convencionou chamar amplamente de "interacionismo", isto é, uma série de reflexões e propostas que, embora heterogêneas, possuíam um conjunto de influências comuns: em especial, da *Linguística da Enunciação* – por meio dos estudos em Análise do Discurso, Pragmática, Semântica Argumentativa etc. –, da *Filosofia da Linguagem* – na figura de Mikhail Bakhtin – e da *Psicologia* – por meio de Lev Vygotsky (cf. GERALDI, SILVA e FIAD, 1996)

Os defensores do interacionismo propunham uma reformulação radical das bases epistemológicas do ensino de português, a começar por uma mudança na *concepção de linguagem* adotada como ponto de partida. Em vez de pensá-la como uma forma de expressão lógica do pensamento, conforme os gramáticos, ou como um instrumento de comunicação, conforme algumas perspectivas da linguística estrutural, os "interacionistas" pensavam a linguagem como uma forma de os sujeitos realizarem ações entre si, isto é, como uma forma de *inter-ação*.

Outro aspecto inovador do "espírito" dessa época é o deslocamento da ênfase dada às propostas de reformulação do ensino para o *professor*, que passa a ser entendido como centro irradiador das mudanças almejadas.

CONSTRUTIVISMO
Nos anos 1980, os trabalhos sobre alfabetização de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski tiveram grande influência no Brasil. As pesquisadoras tomavam como base a teoria psicogenética de Jean Piaget e aplicavam-na, em situações experimentais, para descrever o processo de construção do conhecimento da língua escrita pelas crianças. A obra considerada "fundante" dessa perspectiva é *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO e TEBEROSKI, 1985).

SOCIOLINGUÍSTICA
No fim dos anos 1960 teve início, no Brasil, o projeto NURC (Norma Urbana Culta). O projeto propunha-se a descrever a língua efetivamente usada pelas pessoas cultas no Brasil. Para tanto, construiu-se um *corpus* de inquéritos (gravações de conversas) com pessoas nascidas e residentes em cinco capitais do país, possuidoras de diploma universitário (esta era a condição para serem consideradas "cultas"). Análises desse tipo rapidamente mostraram a diferença entre a "norma padrão" prescrita pela gramática e a "norma culta" efetivamente utilizada pelos falantes de diferentes regiões do país.

INTERACIONISMO
Embora importante, não vamos nos estender aqui nesse tema porque você já dispõe de material para o estudo dessa questão no livro da disciplina *Estudos da Enunciação*.

> Não bastaria a locação de recursos no setor educacional, sequer modificação de estruturas. O investimento a ser feito seria no professor como fator de mudança. Este desafio só seria possível de ser vencido através de uma profunda e radical alteração na forma de se conceberem as relações entre este trabalhador, o seu conhecimento e a sua prática, sem a qual todo o esforço de mudança – do ensino e dos professores – resultaria em nada, distante que estaria do critério essencial deste trabalho de natureza intelectual: a distância entre concepção e execução. (GERALDI, SILVA e FIAD, 1996, p. 311)

Em certa medida, portanto, procurava-se resgatar algo que havia se perdido: que o professor voltasse a ser o "autor de suas próprias aulas", embora dentro de um novo contexto político e epistemológico. Era o momento para construir um novo "pacto". E, se nisso o professor era parte fundamental, também o aluno ocupava um lugar de suma importância. Nas palavras de Geraldi, a verdadeira democratização da escola só seria possível na medida em que ela se tornasse um espaço para a "devolução da palavra" aos alunos historicamente silenciados por mais de quatro séculos de exclusão escolar.

Entre o fim dos anos 1980 e o início dos anos 1990, o ideário "interacionista" influenciou a escrita de uma série de programas, planos e propostas curriculares na esfera das secretarias estaduais de educação. O primeiro desses textos é a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*, do Estado de São Paulo, elaborado inicialmente em 1985. Em 1991, quanto ela chega a sua quarta e última edição, surge também o *Programa de 1º Grau da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo*, e até 1993 diversos outros programas, em moldes semelhantes, seriam produzidos em outras localidades do país: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro (cf. GERALDI, SILVA e FIAD, 1996, p. 314). Essas diversas propostas antecipam as posições assumidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que surgiriam em 1998, e já se caracterizavam pela defesa comum de quatro pontos:

> a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade linguística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística. (GERALDI, SILVA e FIAD, 1996: 324-325)

Enfim, os anos 1990 marcam o início de uma reestruturação geral do sistema educacional brasileiro pela qual ainda estamos passando. A característica mais marcante dessa nova fase é uma mudança na maneira como o Estado passou a se relacionar com as escolas, com os profissionais que atuam nela, com os alunos e com as discussões a respeito de conteúdos didáticos e práticas pedagógicas.

Um dos dispositivos que passou a mediar essa relação é a *avaliação institucional*, que se iniciou como o Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica e hoje passou a ser Sistema Nacional de Avaliação do Ensino, incluindo aí o Ensino Superior. Ao longo dos

últimos 20 anos, a forma e a abrangência da avaliação realizada pelo Estado modificou-se numa direção bastante definida: inicialmente realizada por meio de *exames*, que produziam informações sobre o desempenho dos alunos em relação a uma meta esperada, a avaliação institucional do ensino vem começando a incluir outros instrumentos – como a avaliação interna das instituições, a avaliação dos professores, o cruzamento com dados do Censo Escolar – e vem se expandido tanto para os anos iniciais da escolarização quanto para o ensino superior e a pós-graduação.

O primeiro exame nacional de avaliação do ensino foi o SAEB, instituído em 1990. O SAEB é aplicado por amostragem a alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Em 2005 foi criada a Prova Brasil, de caráter censitário, aplicada a estudantes da 4ª e 8ª séries. Ambos os exames são realizados a cada dois anos e compõem o chamado *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Mais recentemente, em 2008, instituiu-se também a Provinha Brasil, exame aplicado aos alunos durante o seu segundo ano de escolarização, com o objetivo específico de avaliar o "nível" de alfabetização dos alunos. Em 2007, foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), um indicador produzido pelo cruzamento dos resultados do SAEB e da Prova Brasil com informações referentes ao fluxo escolar produzidas pelo Censo.

Outro exame que você certamente conhece é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que vem sendo aplicado desde 1998. A princípio um instrumento para a verificação da qualidade geral do ensino básico, o ENEM vem tendo sua função expandida ao ser adotado por uma série de universidades federais como critério (único ou não) para seleção de candidatos.

Em relação ao ensino superior, surgiu o Exame Nacional de Cursos (1996-2003), mais conhecido como "Provão", que era aplicado aos alunos concluintes de cursos universitários, e que foi sucedido pela prova que talvez você venha a realizar, o ENADE – aplicado, por amostragem, a alunos do primeiro e do último ano dos cursos universitários. Vale lembrar que o ENADE, diferentemente do "Provão", faz parte de um sistema mais amplo de avaliação chamado SINAES (S*istema Nacional de Avaliação da Educação Superior*) que inclui a auto-avaliação das instituições, a avaliação externa, a avaliação dos cursos de graduação, censo e cadastro.

De modo geral, portanto, nos últimos 15 anos a avaliação institucional tem se consolidado e se expandido como tecnologia de "controle de qualidade" do ensino em nível nacional. Alguns comemoram esse processo, que estaria permitindo ao governo e à população conhecer a realidade das escolas do país mediante dados objetivos, comparáveis; outros vêm criticando o processo justamente pelo fato de basear-se em estatísticas que custam caro para fazer, produzem resultados debatíveis e muitas vezes acabam servindo apenas para apontar as melhores (e as piores) escolas, professores, alunos, redes municipais ou redes estaduais.

Seja como for, é fato que os resultados obtidos pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino são a base com a qual o governo elabora suas políticas educacionais. Eles também são frequentemente usados, tanto na mídia quanto na produção universitária, para "comprovar" afirmações sobre a competência e o mérito dos professores. Compreender a forma como esses dados são construídos e a maneira como são utilizados por aqueles que se servem deles para pronunciar-se publicamente a respeito da educação é uma parte imprescindível da sua formação.

> SAIBA MAIS
> Você pode aprender muito a esse respeito consultando os sites do governo e ficando muito atento a notícias, entrevistas e artigos opinativos sobre o assunto veiculados por jornais, revistas, programas de televisão e outros meios.

Outro instrumento que passou a mediar a relação entre Estado e ensino são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que instituíram, em nível federal, um conjunto de orientações teórico-epistemológicas para o ensino de todas as disciplinas. No caso da língua portuguesa, essas orientações adotaram o viés "interacionista" das propostas dos anos 1980 e início dos anos 1990. A publicação dos PCN é, de certa forma, complementar à criação de instrumentos de avaliação institucional porque é com base no seu conteúdo que se estabelecem as metas de ensino e as expectativas de aprendizagem dos alunos que passam pelo sistema de ensino do país.

SITES DO GOVERNO

<http://www.inep.gov.br/>
Site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), órgão responsável pelo *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* e pelo *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*.

<http://provabrasil.inep.gov.br/>
Portal da Prova Brasil, onde você pode obter informações sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>
Portal do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), no site do INEP.

Alguns críticos vêm levantando questões sobre os rumos do ensino de língua no futuro próximo. Emerson de Pietri, por exemplo, chama atenção para o fato de que a educação vem sendo tratada, cada vez mais, através de um prisma "individualista" (PIETRI, 2005). Pensa-se muito, por exemplo, que o melhor efeito que a escola pode ter é o de conferir ao aluno melhores condições para entrar numa boa faculdade, conseguir um emprego, obter uma promoção e assim por diante. Ou seja: há quem pense que ser bem sucedido é o mesmo que conseguir a maior renda possível e que, para aumentar a própria renda, é preciso apenas desbancar todos os "concorrentes". O que se esquece é que essa política de competição já coloca o aluno na posição de empregado (pelo visto não é na escola que se aprende a ser patrão), e além disso estimula cada empregado a competir com os demais para melhorar as próprias condições de trabalho (em vez de atuarem coletivamente para melhorar as condições de trabalho da categoria como um todo).

Falar em história não é falar no que aconteceu, mas no que está acontecendo. É apenas por isso que reservamos um capítulo deste material, e uma semana dos seus estudos, para rever um pouco da história do ensino da língua portuguesa no país: porque o que já começou a afetar sua vida, no momento em que foi criado um pólo da Universidade Aberta do Brasil no seu município, ou no momento em que você decidiu se inscrever no vestibular, tem raízes espalhadas por todos esses quinhentos anos de história do Brasil – e mais longe até, se aguentássemos a viagem.

LEITURA COMPLEMENTAR

Vamos encerrar esta atividade lendo um pouco do que se fala por aí sobre o professor. Entenda que o que se diz abaixo não é conversa de botequim ou de bastidores: é o discurso público sobre o professor, veiculado por um jornal de grande prestígio e influência, lido por centenas de milhares de pessoas. Leia e pense sobre como isso lhe diz respeito. Em seguida, participe da discussão no fórum da disciplina a respeito da *imagem de professor* que esta reportagem veicula.

"É preciso avaliar as escolas e cobrar"

Organizador de livro sobre a educação básica no País,
ele vê avanços na área e continuidade entre os governos FHC e Lula.
Fernando Dantas. RIO

Um livro sobre educação básica escrito por economistas, com dados objetivos e análises científicas, traz uma notícia boa: assim como a economia deslanchou em 2004, dez anos depois do Plano Real, a qualidade da educação básica no Brasil pode estar no limiar de um gradual processo de melhora.

Quem resume essa mensagem é o economista Fernando Veloso, doutor pela Universidade de Chicago e principal organizador de *Educação Básica no Brasil – Construindo o País do Futuro*, coletânea de artigos assinados por uma impressionante equipe de acadêmicos – entre eles o Prêmio Nobel de Economia James Heckman. (...)

Qual o objetivo do livro?
A educação é importante em várias dimensões – salário, crescimento econômico, participação política, para reduzir a criminalidade. E há um diagnóstico no Brasil de que a educação é ruim. Então a ideia é discutir o que se pode fazer para melhorar a educação básica, em particular a qualidade, mas olhando a experiência internacional e com base em dados empíricos. Daí surgiu a ideia central de que melhorar a educação é um processo. O livro não tem propostas simples, porque elas não existem. (...)

Qual a importância da Prova Brasil e do Ideb?
A Prova Brasil é um avanço, porque é um exame censitário. Em vez de ser por amostra, ela é aplicada para todas as escolas públicas de 4ª e 8ª série. Essa mudança foi fundamental porque permitiu não apenas se fazer um diagnóstico geral, mas também

avaliar cada escolar pública. A importância desse passo é que todas as políticas bem sucedidas de melhoria da educação se baseiam na ideia de responsabilização. (...)

Pro que a responsabilização é tão crucial?
É preciso responsabilizar pais, professores e gestores pelos resultados dos alunos. Caso contrário, vira um jogo de empurra. É preciso atribuir responsabilidades para poder cobrar. Essa cobrança se tornou possível com a Prova Brasil e o Ideb, e tem suas origens no governo de Fernando Henrique, com medidas como a reformulação do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). De forma análoga à política econômica, que envolve o tripé de metas de inflação, responsabilidade fiscal e câmbio flexível, na educação foi construído um arcabouço que permite avançar: um tripé composto por responsabilização, competição e autonomia, com a avaliação como um elemento central. (...)

Como lidar com a questão do professor na melhora da educação?
É preciso ter um mecanismo para separar o bom professor do mau professor. O salário uniforme premia tanto o bom quanto o mau. E os critérios de promoção normalmente usados nas escolas, que são muito baseados em experiência ou formação, não são capazes de discriminar o bom do mau. Todas as pesquisas internacionais mostram que simplesmente aumentar a experiência ou mesmo melhorar a formação do professor não melhora automaticamente o resultado. A relação com os resultados é muito frágil. A razão é simples: o bom professor é aquele que consegue motivar o aluno, cativá-lo para a transmissão do conhecimento. Ele precisa de uma habilidade específica. A boa formação ajuda, mas é mais do que a boa formação. Todos estes sistemas que tentam premiar bons professores são uma forma de se lidar com isso. A demissão é outra, à qual sou favorável, mas que deve ser abordada com cuidado. A intenção não é simplesmente culpar o professor pelo resultado do aluno. Muitas vezes o resultado do aluno é ruim não tanto porque o professor é ruim, mas sim porque o aluno tem uma formação pior. (...)

Melhorar a educação depende de gastar mais dinheiro?
A experiência mostra claramente que simplesmente colocar dinheiro na escola não resolve. Porque o que é principal é ter os incentivos corretos. Se os professores da escola e o diretor não se preocupam com o resultado dos alunos, simplesmente jogar dinheiro na escola não vai melhorar o desempenho. Isso não quer dizer que dinheiro não seja importante. Várias das experiências que funcionam envolvem recursos adicionais. O ponto é que o dinheiro tem de ser colocado nas intervenções que efetivamente funcionam. Se há intervenções que são mensuráveis, que estão dando resultados, acho que é inteiramente legítimo colocar mais recursos nelas. O que não funciona é colocar recursos indiscriminadamente nas escolas sem nenhuma preocupação com o resultado.

O Estado de São Paulo, 10 de agosto de 2009, p. A16

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 1, 1978, p. 13-21.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lilian Lopes Martin da; FIAD, Raquel Salek. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. *D.E.L.T.A.*, vol. 12, nº 2, 1996, p. 307-326.

PIETRI, E. Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social. Falla dos Pinhaes, vol. 2, nº 2, jan/dez 2005, p. 35-52.

SOARES, M. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

TRILLA, J. *A pedagogia da felicidade*. Superando a escola entediante. Trad. de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Armed, 2006.

COMPLEMENTAR

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª edição. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 10ª edição. São Paulo: Cultrix, s/d, p. 118-162.

RESUMO DA ATIVIDADE 1

Nesta atividade você pôde conhecer alguns questionamentos que o ensino de língua portuguesa enfrenta hoje, como, por exemplo, a dicotomia entre "tradicional" e "novo". Conheceu também, em linhas gerais, a história da construção do português como disciplina escolar no Brasil e, especialmente, as transformações pelas quais o ensino da língua materna passou da segunda metade do século XX aos dias atuais. Você também foi motivado a refletir sobre a história da disciplina para tirar suas próprias conclusões a respeito de textos contemporâneos que tratam do assunto.

PARA QUE SERVE UM **PROFESSOR** DE PORTUGUÊS(?)

atividade 2

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- desprender-se da visão comum segundo a qual o professor não tem condições para refletir sobre a língua e produzir seu próprio material didático, compreendendo os fundamentos ideológicos que dão sustento a essa ideia;
- compreender que, como professor de português, você dispõe de material para elaborar seu ensino no seu próprio cotidiano, desde que se comprometa a assumir uma postura de reflexão sobre a língua com base no que aprendeu e vai aprender com seus estudos;
- perceber que os resultados do ensino não se definem de acordo com materiais didáticos ou metodologias de ensino, mas nas relações de ensino que se estabelecem entre professor e alunos.

PARA QUE SERVE UM PROFESSOR DE PORTUGUÊS (?)

Vamos começar esta atividade imaginando algumas frases que não devem causar muito espanto:

– *Professor, português é muito difícil!*

– *Eu não vou escrever porque vai sair tudo errado mesmo.*

– *Égua, mano, tu não sabe falar, não? É registro, não é resistro!*

Você já deve ter ouvido coisa parecida dentro da sala de aula. Dizeres como esses revelam um aspecto marcante da ideologia linguística nacional: a ideia de que brasileiro não sabe português. Negados em nossa língua, procuramos socorro... no professor de português. Mas o que faz um professor de português se, de repente, sua função não é mais a de ensinar a falar "certo", ensinar a escrever "direito"? Ao que tudo indica, esse vazio ainda está por ser preenchido. Vamos tentar preenchê-lo pensando sobre uma questão básica: se o brasileiro sabe português, para que serve dar aula de português para brasileiros? Em outras palavras, *o que um professor de português tem a mais que um falante comum de português, que lhe permite ensinar algo para alguém que já sabe falar essa língua?*

Barzotto e Aragute (2008) concordam com a ideia de que para ensinar uma língua é preciso conhecê-la, mas questionam a ideia de que isso *basta*. Essa afirmação – amplamente aceita, por exemplo, quando vemos propagandas de escolas de idiomas que destacam a presença de "professores nativos" – é ainda mais estonteante quando pensamos no ensino da língua materna. Afinal, se *bastasse* ser falante para ensinar uma língua a alguém, toda e qualquer pessoa poderia inscrever-se em concursos públicos para o ensino da língua portuguesa e atuar no magistério.

O pior é que a realidade não está tão longe disso. Para a sociedade em geral (incluindo aí professores de português), não é claro o que significa ser professor de português, ou mesmo o que distingue o conhecimento linguístico de um professor de português do conhecimento de qualquer outra pessoa, independentemente da profissão. A quantidade de professores que atuam nas redes públicas e privadas sem a formação exigida por lei é um testemunho do quanto ainda se pensa a docência mais como vocação ou "bico" do que como profissão.

É verdade que falantes de uma língua são capazes de ensinar outras pessoas a falar essa língua – a começar pela mãe, que transmite seu idioma ao filho.

> Sem dúvida, podemos perceber pela observação a capacidade que um falante tem para ensinar a língua que fala, mas justamente da observação foi possível derivar a constituição de áreas do conhecimento que já legaram um volume considerável de estudos que podem ser levados em consideração quando se trata de pensar os seres humanos como falantes e, como tal, em condições de transmitir seu aprendizado da língua. (BARZOTTO; ARAGUTE, 2008, p. 157-158).

Pois bem: o professor de português é um falante de português – logo, cumpre uma condição básica para poder ensinar essa língua. Mas o professor é também alguém que passou alguns anos estudando a língua de um ponto de vista científico e filosófico. Por isso, espera-se que, além de falante, ele seja também um portador de conhecimentos sobre a língua que não estão disponíveis nos discursos comuns e, além disso, portador de um conjunto de conhecimentos a respeito do ensino de uma língua que sejam mais profundos e extensos do que as intuições de um leigo. Esses conhecimentos representam a produção científica historicamente consolidada na sua área de profissionalização, expressa numa bibliografia que ele deveria conhecer mais do que o "cidadão médio". Isto deveria fazer com que ele se tornasse, graças a sua formação, uma pessoa capaz de observar e compreender os fatos linguísticos que nos rodeiam sem precisar submeter-se à repetição dos clichês e "mitos" que circulam nos discursos públicos sobre a língua (cf. BARZOTTO; ARAGUTE, 2008).

Infelizmente, a realidade não é bem essa: a maioria dos professores de língua portuguesa hoje sustentam posturas leigas a respeito da língua, não muito diferentes das ideias que os próprios alunos trazem do assunto. Por isso, veem-se em apuros quando, diante dos problemas que enfrentam no ensino, precisam apresentar respostas melhores que os palpites de leigos ou profissionais formados em outras áreas. E isto, como dissemos na atividade anterior, é uma catástrofe do ponto de vista político, pois acaba justificando as inúmeras formas pelas quais a profissão é desvalorizada no país.

Uma das formas dessa desvalorização é a veiculação da ideia de que o professor, por ter uma formação lacunar, precisa de toda espécie de auxílio durante sua carreira, para não acabar agindo erroneamente e causando danos.

> Ao diplomar seus professores, dando-os como habilitados (penso aqui naqueles com formação universitária), o sistema lhes diz que são profissionais. Depois, contrata-os e trata-os como não-profissionais ao longo do exercício do magistério. E faz isso de vários modos, por uma relação de emprego em que os direitos de trabalhador não são respeitados; por condições de trabalho que não lhes dão sequer espaço físico para continuar estudando etc. (GERALDI, 1997, p. XIX-XX).

A figura mais controversa em meio a essa problemática talvez seja o *livro didático*, que continua polarizando discussões entre os que são favoráveis e os que são contrários ao seu uso. Vale a pena nos determos nisso um pouco.

O LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Desde 1938, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), o governo brasileiro tem mantido políticas voltadas para o livro didático. Nesse período, o Ministério da Educação assumiu posturas diversas em relação ao assunto, desde autorizar ou não os livros a serem adotados pelas escolas até co-editar obras em parceria com editoras, ou comprar grandes quantidades de livros e distribuí-los às escolas.

Para Cassiano (2005), a história das políticas para o livro didático no Brasil pode ser dividida em dois momentos. O primeiro, até 1985, é marcado pela *descontinuidade* – com a criação e extinção de diversas instituições com funções parecidas (INL, CNLD, FENAME, FAE), mudanças constantes nas formas de financiamento, nas estruturas administrativas, nas orientações teóricas, etc. O segundo momento se iniciaria com a criação do PNLD, em 1985. De lá para cá, a marca é a da *continuidade*: apesar de alguns reveses nos anos iniciais, o programa vem adquirindo constância e ampliando sua abrangência desde 1993. Apesar disso, a autora vê um movimento contínuo de expansão da atuação do governo no mercado editorial, tanto que, em 1999, o mercado de livros didáticos representava 54% do mercado nacional de livros e, de 369 milhões de livros produzidos no país, 244 milhões eram didáticos.

O Programa Nacional do Livro Didático, atualmente, dá o tom da relação entre governo, editoras, escolas e professores no tocante ao material didático utilizado em sala de aula. Por suas dimensões, fica claro que seu pressuposto é a necessidade de o professor adotar um livro didático – boa parte dos esforços do PNLD são para garantir que o professor disponha de bons livros, que tenha condições para escolhê-los de maneira consciente e que os receba a tempo para o início das aulas.

AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS
http://www.ceale.fae.ufmg.br/acao_educacional.php?catId=74&txtId=85, consulta em 25/07/2010.

Os professores participam do PNLD indicando as obras que desejam adotar em suas escolas. Por meio de editais, o governo contrata centros de pesquisa para realizar a avaliação dos

livros produzidos pelas editoras inscritas no PNLD e produzir o *Guia do Livro Didático*, um caderno distribuído às escolas no qual constam resenhas das obras indicadas pelos avaliadores, com o objetivo de orientar o professor em sua escolha. Esse modelo resulta de uma tentativa de conferir ao professor maior autonomia, já que, anteriormente, os professores tinham que escolher os livros somente com base em uma ficha técnica – em tese sem poder ver os livros em si.

Um ponto que gerou polêmica a esse respeito, no entanto, foi o fato de editoras de maior porte conseguiam distribuir amostras de seus livros gratuitamente nas escolas, e algumas chegavam até mesmo a produzir seus próprios catálogos – bem semelhantes ao Guia do Livro Didático do PNLD. Dessa forma, estimulavam os professores a escolher seus próprios livros, já que podiam manuseá-los e até ganhavam cópias e descontos dos representantes que visitavam as escolas. Não sabemos até que ponto esse marketing funcionou, mas um dado preocupante é que, em 2002, 96,7% dos livros indicados pelos professores eram publicados por editoras de grande porte, que podiam financiar independentemente a divulgação de seus produtos, enquanto apenas 3,3% eram de editoras menores – e isso *independentemente da avaliação que haviam recebido no Guia de Livros Didáticos do PNLD* (cf. Cassiano, 2005, p. 307).

Um dos argumentos mais comuns quando se fala em livros didáticos é que o professor supostamente não teria tempo para preparar suas aulas. Sobre isto, vale a pena lembrar que a falta de tempo do professor, se for um fato concreto, é resultado, justamente, de um processo histórico pelo qual seu tempo lhe foi retirado – pela diminuição do grau de exigência dos cursos de formação inicial, que requer que o professor estude por conta própria para recuperar as lacunas; pela ideia de que a qualidade do ensino se mantém pela constante introdução de "novidades", colocando o professor num estado de correria para "atualizar-se" o tempo todo; pela diminuição da remuneração do trabalho docente, que leva o professor a lecionar em várias escolas para atingir uma renda viável e, com isso, deixa de ter tempo para realizar estudos autônomos etc. Barzotto e Aragute fazem uma crítica à afirmação de que o professor precisaria de livros didáticos por não dispor de tempo:

> Convém notar que os produtos oferecidos pela publicidade, de margarina a lap-top, estão sempre calcados numa pretensa solidariedade do fabricante para com o consumidor e seria interessante que o discurso acadêmico se preservasse desta aproximação pelo uso das mesmas estratégias. Ou seja, apenas dizer algo como *já que você não tem tempo para preparar seu material didático, aqui está o livro didático*, não parece ser a melhor solução. (BARZOTTO; ARAGUTE, 2008, p. 166)

Parece razoável, então, afirmar que "ser professor de português" significa ter coragem de não se submeter à ideia de que não há absolutamente nenhum outro recurso à sua disposição para preparar aulas que não o livro didático. Para tentar convencê-lo(la)

disso, vamos passar a elencar algumas ideias sobre o que é realmente fundamental para aprender a ensinar língua.

A – Incorporar reflexões ao cotidiano da língua

Quer tenhamos tempo para estudar ou não, estamos constantemente rodeados pela matéria de nossa especialidade – a língua. Por isso, é importante estar sempre "antenado" para o que ocorre à nossa volta. Se você fizer isso, vai perceber que o dia a dia está repleto de ocorrências dignas de se transformarem em uma boa aula de português. Encontramo-las enquanto lemos um jornal de manhã, nas revistas que assinamos, nos sites que frequentamos na internet, nas conversas que entreouvimos na rua, nos livros que lemos, nas propagandas que recebemos por debaixo da porta. O mesmo tempo que usamos para viver nossa vida, sendo dentre outras coisas produtores e leitores de textos, é o tempo no qual podemos elaborar nossas aulas.

Vamos ver um exemplo bem simples. Passeando por uma região da cidade onde há muitos consultórios médicos e odontológicos, um professor depara-se com uma placa que anuncia:

EXAMES MÉDICOS
ADMISSIONAL
DMISSIONAL
ESPORTIVO

Em vez de tratar isso como piada, como a maioria das pessoas sem uma formação linguística faria, você precisa ter a disposição de pensar nos motivos que levariam um falante da língua portuguesa a grafar este cartaz dessa maneira – e provavelmente ser compreendido sem nenhum problema. Existem pelo menos duas ordens de questões linguísticas envolvidas na leitura desse cartaz: uma delas diz respeito à fonética da língua portuguesa, e tem a ver com a maneira como se pronunciam palavras como "advogado", "pneu" etc.; outra diz respeito às condições para que um enunciado seja compreendido por outrem, que envolvem, além de um conhecimento estrito do "código" linguístico, uma série de pressupostos compartilhados, nesse caso, por quem escreve este cartaz e pelas pessoas possivelmente interessadas em lê-lo.

EXERCÍCIO 1

Escreva um pequeno texto tentando explicar por que um falante de português escreveria a palavra "*demissional*" como "*dmissional*". Se possível, explore o aspecto fonético e o aspecto interacional da questão. Ficam descartadas respostas como "ele escreveu

assim porque não sabe", "porque desconhece a ortografia" ou "porque talvez não tenha tido oportunidade para estudar". Procure ater-se à análise do material linguístico em si, e não a hipóteses pessoais sobre quem escreveu.

B – Formar uma atitude a partir dos conhecimentos teóricos

Um fator que distingue a docência das profissões de caráter mais estritamente técnico é que, para ser um professor, não basta dominar certo conjunto de saberes sobre um objeto específico. Como diz Possenti, "se o conhecimento técnico de um campo é fundamental na maior parte das especialidades, talvez o mesmo não valha para o professor de língua materna. Mais que o saber técnico, *um conjunto de atitudes derivadas dele* talvez resulte em benefícios maiores (...)" (2004, p. 32, sem itálicos no original).

Por atitude vamos entender um certo jogo de cintura, uma capacidade de dar boas respostas às situações inesperadas que sempre acontecem durante a aula e que têm pertinência para o ensino da língua. Isto não é a mesma coisa que saber revidar provocações ou manter a turma sob controle. Ter uma atitude de profissional do ensino de língua significa ter uma escuta atenta aos alunos, saber o que ouvir (e também o que não ouvir) e tirar do que se ouve os sinais que os alunos dão de como estão construindo seu percurso para entender certo conceito ou realizar certa tarefa.

Imagine a seguinte situação, por exemplo: um estagiário leva aos alunos um texto de Monteiro Lobato e propõe um conjunto de questões de interpretação. O texto e as perguntas provêm de um livro didático. Durante a aula acontece um episódio interessante, que não estava previsto no material e exige a tomada de uma decisão instantânea. Há um certo trecho do texto que diz o seguinte:

> Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome (*extraído de "Assembleia dos ratos", de Monteiro Lobato*).

Um pouco adiante, entre as perguntas sobre o texto, consta a seguinte, respondida por um bom número de alunos desta maneira:

Em que ambiente viviam os ratos?

R.: Na rataria duma casa velha.

Como no caso da placa anunciando os exames médicos, há uma questão muito evidente relacionada à competência linguística do aluno. E mais uma vez, onde qualquer outro poderia anotar esse caso para enviar por e-mail como piadinha, ao professor cabe a tarefa muito séria de não deixar esse episódio sem uma resposta que não seja gozação. Dentre as diversas reações que poderíamos ter, vamos tentar elaborar duas possíveis:

1. *Você considera a resposta dos alunos errada, e, para evitar perder tempo com isso da próxima vez que for utilizar essa mesma atividade, resolve adaptar o texto de Monteiro*

Lobato, retirando a palavra que causou o problema. Escreva aqui sua versão adaptada da primeira frase da fábula:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Você resolve aproveitar a ocorrência para tentar fazer os próprios alunos perceberem e explicarem como chegaram a essa resposta. Para isso, você decide fazê-los comparar a palavra "rataria" com outras palavras de estrutura morfológica semelhante. Aqui embaixo está a sua lousa, com as palavras de que os alunos foram se lembrando e que você foi anotando. Agora organize essas palavras de forma a evidenciar:

a) os conceitos de raiz e sufixo;

b) os diferentes significados possíveis do sufixo –aria.

RATARIA	RATOEIRA	PORCARIA
SORVETERIA	RATAZANA	RATOS
INFANTARIA	DANCETERIA	MERCEARIA
PIZZARIA	GRITARIA	CAVALARIA
CORRERIA	RATINHO	RATÃO

EXERCÍCIO 2

Discuta este exercício com seus colegas no fórum da disciplina, postando suas respostas e compartilhando suas ideias. Veja como eles lidaram com a mesma questão. Talvez você queira anotar algumas das ideias dos outros que considerar interessantes, além das suas.

C – Conhecer-se como sujeito de seu próprio ensino

Como vimos, não dá para pensar na docência como uma profissão meramente técnica: para que um professor "funcione" como professor, ele não pode passar sem um pouco de atitude. Vamos pensar neste exemplo: para um técnico em informática ser um

bom técnico em informática, basta ele ter conhecimento sobre computadores, manter-se atualizado a respeito dos sistemas operacionais e *softwares* que dominam o mercado e assim por diante. Com esse conhecimento, ele consegue consertar máquinas, instalar componentes, montar redes. Mas um professor de português não será bom apenas por ser um exímio estudioso da língua ou por conhecer a fundo diversas teorias linguísticas, por exemplo.

A diferença está na natureza do objeto das profissões: é que os computadores não pensam, não respondem, não fazem conjecturas nem têm muita curiosidade sobre a pessoa que os está consertando. Não há *sujeito* em um computador (ainda que possa haver, quem sabe, inteligência). Alunos, por outro lado, pensam, respondem, fazem conjecturas e têm muita curiosidade sobre a pessoa que está lecionando para eles. Não são só seres dotados de inteligência, mas também de desejo. Diferentemente de um *Windows*, um aluno não faz o que esperamos que faça apenas porque escrevemos as linhas de comando certas e seguimos os procedimentos adequados: não existe procedimento adequado para o ensino. Professor e aluno não são sujeito e objeto: são *sujeito* e *sujeito*.

É verdade que algumas vezes os computadores dão a nítida impressão de que estão brincando conosco. Este processo é interessante, porque obviamente as máquinas não fazem joguinhos psicológicos com os donos: são os donos que transferem para a máquina sua frustração pelo fato de elas não funcionarem como desejariam. O curioso é que vemos uma coisa muito parecida acontecer entre professores e alunos. Há pessoas que atribuem todos os *bugs* da sua turma (também conhecidos como "erros", "distrações", "bloqueios de aprendizagem"...) à maldade dos alunos, que muitas vezes estão sendo tão maus quanto um computador. Vejamos o exemplo abaixo, referente a uma sala de alfabetização.

> De frente para a lousa e de costas para as crianças, a professora pergunta:
> – Se eu puser isso (aponta bo) aqui (na frente do né), como é que fica?
> Uma criança fala: – boneca.
> A professora pergunta, virando-se para as crianças:
> – Quem falou boneca?
> Ninguém responde. (SMOLKA, 2004, p. 33)

A partir de situações como essa, Smolka demonstra os limites da aplicação de métodos de ensino, demonstrando que a aprendizagem envolve muitas situações que um método não tem como prever – situações relacionadas à construção da *interação entre o professor e o aluno*. Podemos ver situações semelhantes à que Smolka critica acontecendo em séries mais adiantadas, sobretudo porque tem sido propostos "métodos" ou "procedimentos didáticos" para todas as idades. Um dos problemas disso é que, por vezes, quando um método em que todos confiam não produz os resultados esperados, o professor (não o método) é o primeiro a ser considerado culpado. Essa situação pode

levá-lo a assumir, por sua vez, posturas que dificultam qualquer aprendizagem. É o que Smolka comenta a respeito da passagem acima:

> Sua impaciência e irritação [da professora] com as crianças acaba provindo também do seu não saber o que fazer: a evidência da não-compreensão das crianças ameaça e abala sua posição e torna desagradável, insuportável a tarefa de ensinar. Isso gera um certo sentimento de incapacidade, incompetência e fracasso, que ela transfere para as crianças. Como a tarefa suplanta ou apaga a relação de ensino, evidencia-se, então, a luta de poder: sem entender "do que se trata, afinal", e sendo cobradas pelo que não entendem, as crianças desenvolvem esquemas e buscam estratégias de sobrevivência no sistema. (SMOLKA, 2004, p. 37).

O que Smolka não comenta em seu livro é que esse tipo de situação, apesar do sofrimento que impõe tanto ao professor quanto aos alunos, pode aos poucos tornar-se cômoda. Responsabilizando os alunos, o professor não apenas rebate as críticas que poderiam recair sobre ele, mas também se isenta do trabalho de buscar formas de ensino que funcionem – o que poderia trazer angústias ainda maiores. Da mesma forma, os alunos podem safar-se das frustrações de tentar aprender algo que ainda não sabem se puderem atribuir suas dificuldades ao descaso do professor.

Por conta de situações desse tipo, Smolka propõe uma distinção entre o que chama de "tarefa de ensinar" e o que chama de "relação de ensino". A *tarefa de ensinar* é o que está pronto antes da aula: a explicação bem planejada de um assunto, os passos a serem seguidos durante a aula etc. São coisas que ajudam, mas nem sempre bastam para que a aula dê certo. A *relação de ensino* é o que começa a se configurar na própria aula: é o que toma forma nos improvisos, nas respostas a situações inesperadas, nas mudanças de curso imprevistas. A título de exemplo: podemos planejar uma aula perfeita, com uma ótima divisão do tempo, tarefas variadas e uma progressão clara – mas se perdemos a paciência com o primeiro comentário negativo, ou se notamos que metade da turma não entendeu uma das atividades e não conseguimos resolver a situação, boa parte do trabalho anterior de planejamento corre o risco de perder-se.

Há um ditado comum na fala popular que serve para safar-se quando a "tarefa de ensinar" não bate com a "relação de ensino": *faça o que eu digo, não faça o que eu faço*. Um exemplo típico em sala de aula:

> *– Professora, por que a gente tem que fazer esse exercício? É chato pra burro.*
> *– Meu filho, você precisa saber disso porque isso cai no vestibular todo ano, e se você não fizer uma faculdade hoje em dia não vai conseguir um bom emprego.*
> *– É, mas o primo nunca entrou na faculdade e ganha mais do que a senhora.*

Como vemos, a lógica do *faça o que eu digo, não faça o que eu faço* não leva a lugar nenhum no ensino e, ainda por cima, nos expõe ao risco de termos nossos argumentos rapidamente desmontados pelos alunos. O melhor seria tentar seguir outra regrinha: *diga apenas aquilo que combina com o que você faz*.

EXERCÍCIO 3

É muito possível que você tenha ouvido relatos ou vivenciado um diálogo semelhante ao que está transcrito acima. Situações assim muito recorrentes e o próprio fato de se repetirem, sem que se chegue a superar o impasse que elas apontam, merece alguma reflexão. Pense sobre a situação acima e faça uma postagem no fórum da disciplina tentando explicar:

a) O que poderia ter motivado a pergunta do aluno?
b) O que poderia ter motivado a resposta do professor?
c) O que poderia ser dito como resposta à resposta do aluno?

D – Ensinar a partir do que é significativo para si

Situações como as descritas acima geralmente vêm acompanhadas de sensações desagradáveis: frustração, incerteza, cansaço, angústia. *As coisas não vão como eu queria que fossem e não sei bem por quê.*

Obviamente, ninguém aprende nada com um professor frustrado, inseguro, impaciente, chato, cansado, receoso. Sua obrigação como professor é ser feliz como professor. E para ser feliz, não há muitas receitas, exceto, talvez, uma: não fazer as coisas por causa dos outros. Ou, dizendo melhor: não fazer o que se faz sem saber por quê, apenas porque se acredita que é o que "deve" ser feito.

Você só vai conseguir fazer seus alunos aprenderem de forma significativa se você mesmo tomar a iniciativa de ensinar-lhes coisas que são significativas para você. Ensinar leitura a partir de textos que você gosta de ler, e que você sabe ler bem – não a partir de textos selecionados em um livro didático sobre os quais você não tem segurança, ou que não lhe dizem nada de especial, por exemplo.

Se você gosta de Clarice Lispector e detesta Camilo Castelo Branco, provavelmente dará uma aula melhor sobre *Perto do coração selvagem* do que sobre *Amor de perdição*. Se você toca violão e escreve música, pode dar boas aulas utilizando esse recurso. E se você é tímido, não vai preparar uma aula em que terá de cantar uma ópera na frente da classe inteira.

É claro que essa permissão para ser feliz no ensino tem um preço: ela precisa vir junto do seu compromisso de estudar, abrir-se para novidades, percorrer a bibliografia pertinente da área, ainda que pelo simples motivo de que ela é a bibliografia pertinente da área, e assim por diante. Se você gosta de Agatha Christie, ótimo: elabore algumas sequências de aulas sobre a produção de contos policiais. Agora, não passe o ano todo fazendo isso apenas porque é o que você (já) gosta de fazer: sempre há coisas novas e interessantes esperando por aí. Não deixe de aprender – com seus alunos, com o cotidiano, e com os estudos.

EXERCÍCIO 4

Para encerrarmos esta unidade, reflita um pouco sobre o que há em você que pode dar um "bom caldo" na sua transformação em professor de português. Responda às perguntas abaixo *para você mesmo*, com honestidade e reflexão:

- Por que você escolheu fazer uma licenciatura em Letras?
- Qual seria um exemplo de um texto que você considera excelente? Por quê?
- O que é saber escrever bem?
- O que é, para você, um leitor ideal?
- Se você se filmasse falando em público e depois assistisse ao vídeo, o que será que pensaria de si mesmo?
- Você tem alguma habilidade especial que pode ajudá-lo(la) a dar uma boa aula de português?
- Do que você mais tem medo quando pensa em ser professor de português?
- Como são os alunos para quem você se imagina dando aula?
- Como seriam alunos para quem você não gostaria de dar aula?
- Em quem você se espelha quando pensa em si mesmo dando aula de português?

PROJETO DE ENSINO

Um dos objetivos da disciplina Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa I é que você elabore um projeto de ensino que possa ser aplicado, futuramente, em uma escola. A partir de agora, você começará a encontrar, ao fim de cada atividade, uma seção intitulada "Projeto de ensino". Nessa seção, você fará atividades que deverão orientá-lo, gradualmente, na construção de seu projeto.

Dentro da lógica que vamos seguir, a última coisa que você fará será escrever o projeto de ensino propriamente dito. Por ora, não vamos nos preocupar com modelos ou esquemas textuais explicando como se redigem objetivos ou justificativas. Antes de chegar a um texto que apresente formalmente o seu projeto, consideramos mais importante que você se detenha no ato de *projetar* – ter idéias, testá-las, abandoná-las ou combiná-las a novas idéias, e assim por diante.

Nosso passo inicial será fazer você pensar em si mesmo como professor. Vamos tentar nos desembaraçar, de início, das imagens ideais que temos de professores e do que lemos a respeito disso em textos acadêmicos, que muitas vezes nos levam a pensar na docência quase que exclusivamente em termos normativos – bom e mau, certo e errado, adequado ou inadequado. Deixemo-nos pensar que somos, antes de qualquer coisa, professores de carne e osso, às vezes com algum espírito. E não nos esqueçamos que certos aspectos da condição docente, em geral pouco tratados nos trabalhos que estudam

esse assunto – a cor do cabelo, o tamanho dos brincos, o tique no canto da boca –, são justamente os primeiros a serem notados e fazerem algum efeito quando botamos o pé para dentro da sala de aula. Nas palavras de Belintane:

> O que sempre expomos na aula é nosso corpo adulto (alguns já meio obesos, outros carecas, alguns magros demais, outros curvos, alguns bonitos etc.), nossa voz e nossos trejeitos à sanha preconceituosa de adolescentes, em geral, impiedosos. (...) Na visão dos alunos, somos, na maioria das vezes, aquele sujeito com algum signo no corpo, alguma marca (...). (BELINTANE, 2006, p. 12)

A tentativa de ler esses signos que portamos no corpo, como coloca Belintane, talvez seja uma das mais importantes tarefas de quem quer ser professor. E a literatura, talvez mais que a bibliografia acadêmica, está farta de reflexões sobre esse lado mais visceral do magistério. Veja por exemplo este trecho:

> Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinqüenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

Esta descrição pertence a *Conto de escola*, de Machado de Assis. Não há por que pensar que nós mesmos, expostos ao olhar daquelas pessoas que durante algum tempo chamamos de "nossos alunos", estamos sujeitos a nos transformar em personagens semelhantes. Belintane nos lembra que é com esse personagem que os alunos muitas vezes se envolvem e passam a interagir, independentemente das posturas teóricas e metodológicas que procuramos sustentar. Ele mesmo toma como exemplo o conto *Os desastres de Sofia*, de Clarice Lispector, para falar sobre esse lado "excuso" da relação entre mestres e alunos:

> O professor era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos. Em vez de nó na garganta, tinha ombros contraídos. Usava paletó curto demais, óculos sem aro, com um fio de ouro encimando o nariz grosso e romano. Eu era atraída por ele. Não amor, mas atraída pelo seu silêncio e pela controlada impaciência que ele tinha para nos ensinar e que, ofendida, eu adivinhava. Passei a me comportar mal na sala. Falava alto, mexia com os colegas, interrompia a lição com piadinhas, até que ele me dizia vermelho:
>
> - Cale-se ou expulso a senhora da sala.
>
> Ferida, triunfante, eu respondia em desafio: pode me mandar! Ele não mandava, senão estaria me obedecendo.

Essa passagem nos interessa porque mostra que certas reações dos alunos, e até mesmo seu "modo de ser" em sala de aula, não passam apenas pelas nossas posturas pedagógicas, mas nos comprometem com características que às vezes mostramos sem perceber – características nossas que às vezes nem mesmo conhecemos.

Com um estilo em geral menos rebuscado, as anotações de alunos de Letras que vão à sala de aula muitas vezes acabam resvalando nesses aspectos. Elas demonstram, à sua maneira, a forma como a relação entre o professor e aqueles que o observam, sejam eles alunos escolares ou estagiários, vai sendo mediada por um carrossel de imagens que não tem muito pudor de enveredar pelo estereótipo, às vezes pela caricatura.

Veja abaixo alguns exemplos de textos escritos por estudantes de Letras a respeito de professores:

> O Alex me apresentou à professora N., uma senhora muito simpática e terna, aparentemente muito cansada, falando devagar e baixo. Ela me recebeu muito bem, pareceu-me disposta a me ter por perto por alguns meses.
>
> Hoje (...) a sala dos professores estava cheia de docentes (4 homens e 8 mulheres), dentre os quais havia uma professora chamada Vr., que estava superagoniada porque não sabia onde estavam 3 diários de classe seus, então ela perguntou várias vezes para todos que lá estavam se alguém pegara seus diários, mas só recebeu respostas negativas. Ela ficou muito nervosa, reclamou bastante porque os havia deixado em cima da mesa por um instante e quando voltou, eles já tinham desaparecido. No dia seguinte, os diários de classe apareceram em algum lugar da sala dos professores, provavelmente porque um dos docentes deve tê-los levado entre os seus pertences por engano e, envergonhado, devolveu sem se identificar.
>
> O professor (A) é graduado e fez mestrado pela UFPA (Universidade Federal do Pará), e é o responsável pelas turmas de 1ª e 3ª séries do Ensino Médio desta escola (...).
>
> No que se refere ao professor (A), fomos informados por ele que suas aulas estão apoiadas no planejamento anual promovido pela escola, no entanto, o que de fato observamos no decorrer das aulas é uma certa desorganização na forma como são conduzidas, transparecendo em certos momentos uma certa dose de improviso, sem dizer que é um professor extremamente esquecido, desatento e totalmente assistemático. (...).

Professoras e professores ternos, superagoniados, distraídos, esquecidos, assistemáticos... eis aí imagens que formam uma espécie de cápsula na qual corremos o risco de ficar aprisionados, observadores ou observados. Talvez tais imagens nos pareçam triviais, porque as olhamos "de fora", em terceira pessoa, mas o fato é que provavelmente seriam controversas, senão perturbadoras, caso as pessoas que foram objeto dessas descrições tivessem acesso a esses textos. Nosso objetivo é fazê-lo lembrar-se de que você também, cedo ou tarde, figurará como personagem em escritos semelhantes.

Sua tarefa de agora serve para que você vá se acostumando a ocupar esse espaço na imaginação das pessoas com quem estabelecerá uma relação de ensino. Estamos partindo do pressuposto de que, no fim das contas, para que haja ensino, é preciso atravessar a cápsula do estereótipo, mas que, em alguns casos, isso só é possível fazendo o próprio estereótipo trabalhar a nosso favor. É crucial, portanto, que você se habitue a submeter-se

ao olhar do outro, sabendo desde o princípio que ele nunca será um olhar isento, objetivo, robótico, mas trará consigo o seu próprio baralho de caricaturas e personagens.

Propomos uma tarefa que você vai começar em casa e encerrar no encontro presencial de sábado, com o restante da turma.

- Escreva um texto descrevendo a si mesmo como professor. Para fazer isso, imagine-se no lugar de um aluno ou de um estagiário. Fique livre para adotar um estilo mais literário, à la Clarice Lispector, ou um estilo mais acadêmico, como o dos excertos de relatórios que lemos. Há somente uma regra que você não pode desobedecer: não coloque no texto nada que possa identificá-lo (seu nome, ou qualquer coisa muito obviamente relacionada a você).

- Escreva este texto em uma folha avulsa. Não ponha o nome na folha.

- Leve o texto com você para o encontro presencial de sábado. Lá, os tutores organizarão o restante da atividade. Todos os textos escritos pela turma serão dobrados, colocados dentro de um saco e embaralhados. Em seguida, cada um vai "sortear" um texto de dentro do saco. Se você por acaso "sortear" o seu próprio texto, devolva-o e pegue outro.

- De posse do texto de um de seus colegas, cada um vai lê-lo em voz alta para a turma. Após a leitura de cada texto, a turma tentará adivinhar a quem a descrição corresponde. Quem quiser dar um palpite, no entanto, terá que dizer não apenas o nome de quem acha que é o autor da descrição, mas também por quais características chegou a essa conclusão.

A ideia da atividade não é necessariamente acertar de quem a descrição está falando, mas prestar atenção em como você e seus colegas se veem uns aos outros. Não perca de vista que este é um passo inicial para que você comece a pensar em um projeto de ensino. Com sorte, você terminará a atividade com algumas pistas que o ajudarão a decifrar o lugar em que você se coloca quando se pensa como professor e as imagens que projeta para os outros.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BARZOTTO, V. H. e ARAGUTE. T. A. O falante, o professor e o ensino da língua portuguesa. In: ZOZZOLI, R. M. D. e OLIVEIRA, M. B. de. *Leitura, escrita e ensino*. Alfenas: UFAL, 2008, p. 157-170.

CASSIANO, C. C. F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI. História das principais editoras e suas práticas comerciais. Revista Em Questão. Porto Alegre, v. 11, n. 2. pp. 281-312, jan/jul 2005.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Leitura e produção. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2004.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. 12ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2004 [1988].

COMPLEMENTAR

BELINTANE, C. O instante complexo da vacilação na sala de aula. MELP. *Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa*, vol. 1, n. 1, 2006, p. 9-21.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC), 1987.

WIETZEL, D. G. *Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2002.

RESUMO DA ATIVIDADE 2

Nesta atividade você viu que, para definir claramente o papel do professor de português, é preciso antes de tudo saber distinguir o que faz um professor de português daquilo que qualquer falante pode fazer com a língua que domina. Em seguida, você deve ter entendido que a "desespecificação" do professor de português é um processo histórico que ainda está em curso, e se apresenta, por exemplo, no argumento fatalista de que ao professor, supostamente mal-formado e efetivamente mal-remunerado, não restaria nenhuma alternativa senão a adoção de um livro didático. Finalmente, você conheceu quatro "atitudes" necessárias para a formação de um professor de português que permitem confrontar argumentos-clichê como o da indispensabilidade do livro didático, a saber: *incorporar reflexões ao cotidiano da língua, formar uma atitude a partir dos conhecimentos teóricos, conhecer-se como sujeito de seu próprio ensino e ensinar a partir do que é significativo para si*.

unidade 2

ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO DOCENTE

SEQUENCIAÇÃO E PROGRESSÃO DAS **ATIVIDADES** DE ENSINO

atividade 3

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de:

- Perceber que, no ensino de língua, a forma como encadeamos uma atividade à seguinte não pode ser feita apenas com o objetivo de cumprir um programa pré-estabelecido, sobre o qual muitas vezes não nos detivemos para pensar, mas merece ser construída a partir das necessidades que você depreende da produção dos seus alunos.

- Compreender que o encadeamento das atividades de ensino entre uma aula e outra precisa ser feito de acordo com uma lógica definida, que seja clara para você e e faça sentido em relação ao que você espera que seus alunos aprendam ao final de um ano letivo (ou do período que forem passar estudando com você), bem como ao que seus alunos demonstram estar aprendendo no decorrer das suas aulas.

- Compreender que o planejamento dos conteúdos de ensino em larga escala também é uma tarefa que você precisa assumir, encontrando formas de coordenar seu trabalho ao dos seus colegas para que, entre um ano e outro, os alunos sejam confrontados com desafios crescentes, baseados no que aprenderam anteriormente.

SEQUENCIAÇÃO E PROGRESSÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO

Existe um problema frequente no ensino, que você talvez tenha observado na sua própria experiência como aluno da Escola Básica. Ele é bem ilustrado pelo seguinte excerto de um relatório de estágio, citado por Riolfi et al. (2008, p. 194):

> 4 de novembro
> (...)
> Professora:
> (...) Vocês sabem qual é a função do professor? É formar cidadãos críticos, capazes de defender sua própria opinião. E a dissertação é para isso. Vou dar um tema polêmico. (A classe reclama).
> Professora:
> Namoro! (Todos gostam.)
> Naquele momento, a professora leu alguns relatos sobre namoro e explicou o que é 'ficar' hoje em dia. Pediu para os alunos debaterem o tema oralmente (todos participavam bastante e ela direcionava a conversa, expressando também suas opiniões pessoais). Após o debate, pediu que se organizassem em duplas e falassem mais sobre o que foi discutido. As tarefas, após a conversa em grupo, foram: a) escrever um parágrafo de duas ou três linhas dissertando sobre o assunto; e b) fazer pesquisa em casa sobre as opiniões dos pais em relação a namorar ou 'ficar'. A pesquisa deveria ser antecedida da elaboração de um questionário por escrito. Tanto o questionário quanto a entrevista deveriam ser feitos por escrito e entregues na aula seguinte.

> 5 de novembro
>
> A professora recolheu a pesquisa solicitada na aula anterior. Logo depois, pediu para os grupos continuarem os seminários. Perguntei-lhe, no final da aula, qual seria a continuação da atividades em relação à escrita. Ela respondeu: 'Eu só vou recolher e dar ponto; infelizmente não dá pra continuar porque eles precisam terminar os seminários; as aulas já acabam no dia 24.

Como você deve ter notado, estamos falando da questão de como, no dia-a-dia do ensino, uma atividade se "encaixa" com a atividade seguinte. Na cultura escolar, tornou-se relativamente bem aceito que os professores façam mudanças bruscas de assunto, muitas vezes para "não ficar atrasado no conteúdo", isto é, para cumprir um determinado programa de ensino. É preciso, portanto, refletir sobre como criar uma rotina de ensino-aprendizagem em que os alunos disponham do tempo de que necessitem para aprender o que decidimos ensinar, e na qual a sequência das propostas feitas pelo professor tenha uma lógica clara, de modo que todos possam entender de onde estão partindo e aonde estão tentando chegar.

Vamos abordar essa questão em dois níveis, que, inspirados por Schneuwly e Dolz (2004), chamaremos de *sequenciação* e *progressão*. Começaremos pela sequenciação, que é a arte de fazer com que uma aula tenha a ver com a anterior e com a seguinte. Depois, falaremos um pouco sobre a progressão, que significa fazer com que o que os alunos estudem em um ano tenha a ver com o que aprenderam no ano anterior e com o que aprenderão no ano seguinte.

SEQUÊNCIAS DE ENSINO

Em um texto chamado *Unidades básicas do ensino de português*, João Wanderley Geraldi (1984) propõe uma ideia que acabou se transformando numa espécie de clichê, mas que nem sempre é levada às devidas consequências: que o ensino de língua deve se estruturar em torno dos eixos da leitura, da produção de textos e da análise linguística.

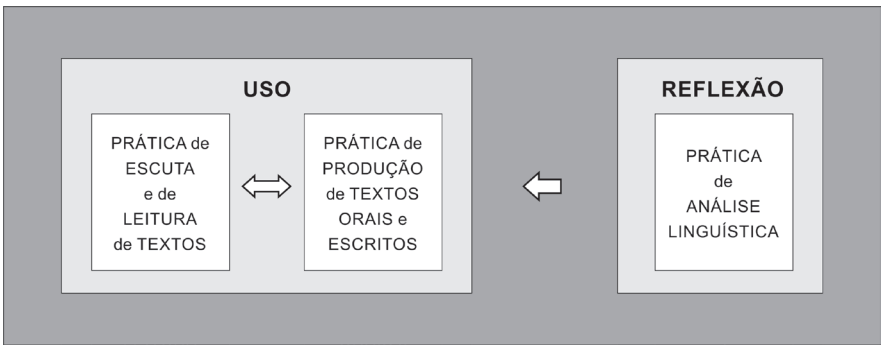
Antes disso, pensava-se basicamente que ensinar português era *dizer um determinado conjunto de coisas sobre a língua para os alunos*. Começava-se falando sobre as coisas mais fáceis, e aos poucos ia-se chegando nas coisas mais difíceis. Se a aula acabasse no meio da minha fala, eu me interrompia e continuava na aula seguinte. Se um assunto terminasse, eu passava para o seguinte, dentro de um roteiro previamente elaborado no planejamento anual da escola e nas diretrizes da minha secretaria municipal ou estadual de Educação (um pouco mais para frente, vamos discutir qual é a lógica predominante na sequenciação de conteúdos das diretrizes curriculares elaboradas em um determinado município).

Ao fazer sua proposta, Geraldi parte da ideia de que as práticas escolares têm como premissa uma concepção de ensino segundo a qual ensinar é *topicalizar* determinados

assuntos (GERALDI, 1997, p. 7). Visto por esse prisma, é claro, o ensino todo gira em torno da palavra do professor, que, sabendo mais do que os alunos, seria responsável por *falar sobre* os temas que domina: a gramática, a literatura. O que os alunos fazem enquanto isso? Escutam e anotam. Para saber se escutaram e anotaram bem, em alguns momentos escrevem ou falam – quase sempre para responder a perguntas que lhes são feitas pelo professor (ou pelo livro didático). Não é difícil ver que essa concepção de ensino está alinhada com a idéia de *comunicação* e com o pressuposto de que os conhecimentos de uma pessoa podem ser transmitidos aos outros por meio de "mensagens".

A proposta de Geraldi, embasada numa concepção interacionista da linguagem, é a de repensar a organização do cotidiano em sala de aula a partir das *atividades dos alunos*, e não das do professor. Isto porque aprender uma língua não é apenas aprender a *dizer coisas sobre a língua*, que eu posso listar em ordem de prioridade, mas é também aprender a *usar a língua para fazer coisas* que eu ainda não sei com base nas coisas que eu já sei fazer. A sequenciação das atividades em sala de aula deveria ser feita, portanto, levando-se em conta os *sujeitos* do ensino, os alunos, com seus conhecimentos e suas habilidades já consolidadas, com suas dificuldades particulares, com seus gostos e suas curiosidades.

Geraldi propõe pensar que as atividades linguísticas dos alunos podem ser concentradas em três pólos: atividades de *produção de textos*, atividades *leitura*, e atividades de *análise linguística*. O aluno, na aula de português, deve ter tempo para escrever textos, para ler textos e para pensar sobre como os textos se constroem. Mais do que isso: ele deve fazer essas três coisas com frequência – segundo a proposta de Geraldi, pelo menos uma vez por semana. Esta idéia encontra-se reproduzida nos PCN, que modificam um pouco os termos de Geraldi para incluir também o ensino da oralidade. Os PCN reagrupam esses três tipos de atividade em dois eixos: o eixo do uso (que inclui a produção e a "recepção" de textos) e o eixo da reflexão (que inclui a análise linguística):



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 35.

Em *Unidades básicas do ensino de português*, Geraldi dá um exemplo concreto de como seria a realização prática dessa proposta. Ele pede que imaginemos um horário hipotético: digamos que na segunda-feira dou duas aulas, na quarta dou uma e na sexta dou mais duas.

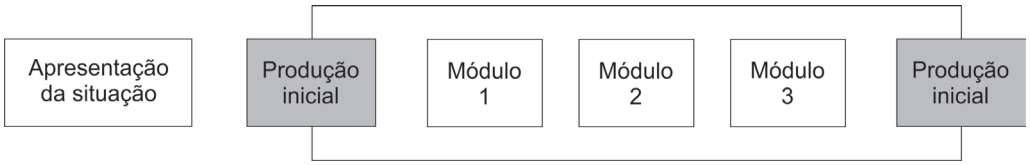
A quarta-feira será reservada para a leitura de textos *longos* – livros infantis e infanto-juvenis, novelas, romances. São textos que, justamente por serem longos, não podem ser lidos apenas em sala de aula. Por isso, é preciso que a classe disponha de um acervo de livros numeroso e que possa ser emprestado aos alunos. A idéia é que na aula de quarta-feira os alunos fiquem livres para vasculhar o repertório de livros da classe (ou a biblioteca da escola, se houver), escolher um livro e começar a lê-lo. Ao fim da aula, podem levá-lo para casa para terminar de ler. O autor propõe ainda que o professor apenas controle as retiradas e devoluções de livros, sem passar aos alunos questionários de leitura e coisas afins. O objetivo desse momento, nas suas palavras, é *ler*, e não provar que se leu ou falar sobre o que foi lido.

A segunda-feira (aula dupla) seria reservada para duas coisas: a leitura de textos curtos, como crônicas, contos, notícias de jornal, ensaios, editoriais, e a produção de textos. Dessa forma, em um primeiro momento a aula seria centrada na compreensão de um texto trazido pelo professor e no estudo de aspectos específicos desse texto. Ele também serviria como pretexto ou inspiração para a produção escrita, que se daria na segunda parte da aula. Adotando essa rotina, o professor teria a possibilidade de trazer para a aula textos relacionados à produção escrita da semana anterior, seja para auxiliar os alunos na reescrita do texto, seja para dar-lhes mais informações sobre o assunto.

Finalmente, a leitura dos textos escritos na segunda-feira diria ao professor como seria sua aula de sexta-feira – dia reservado para atividades de análise lingüística. A grande diferença entre o ensino de gramática e a prática de análise lingüística é que, na segunda, os alunos analisariam *seus próprios textos*, e não exemplos inventados ou retirados de clássicos da literatura. Assim, durante a semana o professor faria um *diagnóstico dos conhecimentos lingüísticos dos alunos* com base em sua produção, isto é, determinaria que aspectos de seus textos precisam ser melhorados (e o que não precisa ser melhorado, porque já está bom). Assim, por exemplo, se os alunos não mostram nenhuma dificuldade em introduzir as falas de personagens com dois pontos e travessão, o professor poderia riscar do seu programa o ensino da representação escrita do discurso reportado – afinal, não preciso perder tempo ensinando o que meus alunos já sabem.

Mais recentemente, têm ganhado bastante destaque no cenário pedagógico brasileiro o conceito de "seqüência didática", originário da proposta de um grupo de pesquisadores genebrinos dos quais os mais conhecidos no Brasil são Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. A noção de seqüência didática é muito semelhante, em alguns aspectos

essenciais, à proposta de Geraldi que acabamos de descrever. Eis aqui um esquema que delineia o esqueleto básico da seqüência didática:



Baseado em SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. e DOLZ, J., 2004: 98

Como vemos, uma seqüência didática tem uma produção dos alunos em cada ponta. A produção inicial seria realizada a partir de um "problema comunicativo" (Schneuwly, Noverraz e Dolz, 2004) lançado pelo professor. Por exemplo: os alunos lêem um conto e em seguida discutem o que gostaram, o que não gostaram, como gostariam que a história tivesse terminado, se existe uma continuação para o conto, se há outras obras em que a mesma personagem aparece etc. Em seguida, o professor pode lançar uma questão como: *vocês gostariam de saber o que o autor do texto tem dizer sobre os comentários e perguntas que vocês fizeram?* Os alunos deveriam concluir que poderiam lhe escrever uma carta. Este seria, pois, o tema central da sequência: ensinar a escrever uma carta.

Como se vê, a proposta inicial de uma seqüência didática não é algo do tipo: "vamos aprender a escrever cartas para pessoas desconhecidas" ou "você sabem como se faz para escrever uma carta?" Trata-se de criar uma situação em que a produção de um certo tipo de texto, oral ou escrito, solucione um problema específico (conhecer mais a respeito do autor do conto lido, no exemplo que estamos desenvolvendo).

Schneuwly, Noverraz e Dolz acrescentam que, na produção inicial, os alunos não devem receber nenhuma instrução mais específica sobre o texto que vão produzir (por exemplo, "não esqueçam de se apresentar para a pessoa a quem estão escrevendo", "comecem colocando a data de hoje"). Isso porque, para esses autores, mais ou menos como para Geraldi, o primeiro texto deve servir unicamente para um diagnóstico: analisando-os, o professor levantará não apenas as dificuldades dos alunos, mas também suas "representações" acerca do gênero em questão, isto é, o que o aluno considera que é uma "carta", por exemplo. Schneuwly, Noverraz e Dolz também convergem com Geraldi na idéia de que a seqüenciação das atividades precisa ser planejada com base no que os alunos demonstram já saber ou não saber, e não a partir de programas prontos.

Retomando o esquema representado na figura 1, vemos que, depois da produção inicial, inicia-se uma seqüência de "módulos". Um módulo, para Schneuwly, Noverraz e Dolz, não é o mesmo que uma aula, mas é um conjunto de atividades que serve para trabalhar um aspecto específico do texto que está sendo produzido durante a seqüencia didática. Ele pode durar uma única aula ou várias aulas. No caso da carta para o autor,

por exemplo, poderíamos ter um módulo inicial dedicado ao estudo das formas de iniciar uma carta (supondo que, em seu primeiro texto, os alunos demonstraram não saber muito bem como fazer isso: digamos que muitos começaram "secamente", escrevendo algo como "eu queria saber se o menino aparece em outros livros do senhor"). Os alunos poderiam ler algumas cartas e compará-las com as suas, até que percebessem que as cartas normalmente têm uma fórmula inicial. Também poderiam fazer um exercício em que escolhessem o tipo de abertura mais adequado à carta que estão produzindo (por exemplo, escolhendo entre fórmulas mais coloquiais, encontradas na correspondência entre amigos, e fórmulas mais formais, encontradas em cartas de negócios). Um módulo posterior poderia ser dedicado à investigação de como se faz para que uma carta chegue até seu destinatário. O professor poderia organizar uma visita a uma agência dos correios, ou uma entrevista com um funcionário dos correios, por exemplo. Poderia trazer selos e simular, em classe, o preenchimento de envelopes. E assim por diante.

Schneuwly, Noverraz e Dolz afirmam, um pouco à semelhança de Geraldi, que os módulos devem prever atividades lingüísticas variadas: isto é, que haja momentos para a leitura ou escuta de textos do gênero estudado e momentos para a produção "simulada" de trechos de textos do gênero estudado. Também sugerem que as atividades abarquem as diversas camadas do que Bronckart (1999) chama de "folhado textual", isto é, que haja atividades relacionadas ao nível *lingüístico* (por exemplo, as formas pronominais de tratamento "tu", "você" e "o senhor"), atividades relacionadas ao nível da *textualização* (questões como em que ordem apresentar as informações, como explicitar a relação entre idéias por meio de conectivos etc.) e atividades relacionadas ao nível da *enunciação* (por exemplo, supondo que o autor deve receber muitas cartas de leitores, como fazer com que o meu texto chame sua atenção e aumente as possibilidades de receber uma resposta mais elaborada, e não apenas um agradecimento padrão).

FOLHADO TEXTUAL
Jean-Paul Bronckart compara a organização de um texto a um "folhado" constituído de três camadas: "*a infra-estrutura geral do texto*, *os mecanismos de textualização* e *os mecanismos enunciativos*" (1999: 119). A infra-estrutura geral corresponde às formas como um texto se organiza globalmente (por exemplo, a ordem em que determinados argumentos são apresentados em uma reportagem). Os *mecanismos de textualização* dizem respeito à forma como pronomes e expressões lexicais são utilizados para retomar um determinado referente, a relação entre os tempos e modos verbais ao longo do texto etc. Enfim, os *mecanismos enunciativos* referem-se aos recursos utilizados para esclarecer os "*posicionamentos enunciativos*" e as "*diversas avaliações* (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático" (BRONCKART, 1999: 130).

Ao fim dos módulos (que não têm um número definido, nem uma duração definida de antemão), os alunos fariam sua produção final, que poderia ser uma nova versão do texto inicial (por exemplo, a reescrita da primeira carta) ou um texto novo, ainda com os mesmos objetivos do primeiro. Um dos efeitos pretendidos pela seqüência didática é o de permitir que os próprios alunos possam comparar seus dois textos e perceber no que melhoraram.

O espírito de ambas as propostas que descrevemos aqui, a de Geraldi e a de Schneuwly, Noverraz e Dolz, é essencialmente o de que cabe ao professor tomar decisões sobre o tempo que dedicará às atividades que está propondo e à forma como encadeará uma atividade na outra com base na *escuta e na leitura constantes da produção lingüística* dos alunos, e não com base em uma seqüência previamente elaborada em um livro didático ou material do tipo. Vale lembrar, em todo caso, que as próprias propostas dos autores precisam ser vistas com certa maleabilidade, já que o cotidiano de cada escola e o estilo de cada professor são, em boa medida, únicos.

Dessa forma, evidentemente, você não precisa se prender a todos os detalhes formais dos modelos que apresentamos; pelo contrário, vale a pena fazer suas próprias experimentações e avaliar os resultados. Talvez você considere difícil pedir aos alunos a produção de um determinado tipo de texto sem lhes dar nenhum modelo prévio – digamos, um artigo de opinião do tipo que sai em revistas semanais de variedades: nada o impede que iniciar sua seqüência de ensino trazendo-lhes um punhado de revistas e permitindo que eles as leiam, em seguida que localizem os textos que consideram ser "artigos de opinião" e discutindo as características dos textos dessa natureza (por exemplo, a escolha de um assunto atual, a limitação do tamanho do texto, a presença de figuras ou ilustrações, a composição dos títulos e do "olho" do texto etc.). Diferentemente do que afirmam Schneuwly, Noverraz e Dolz, o fato de dar ou não instruções não faz diferença para o diagnóstico dos alunos, já que o texto inicial nunca será uma peça "pura", mas, em qualquer momento, sempre estará marcado pelas falas anteriores do professor, pela experiência do aluno com os textos fora da escola etc.

Também não há nada que o impeça de incluir numa seqüência mais momentos para a produção de textos inteiros do que apenas ao início e ao fim: podem-se organizar, por exemplo, momentos semanais para a reescrita do texto inicial, a revisão pelos colegas, a "editoração" do texto (passar a limpo ou digitar no computador, incluir figuras e imagens, diagramar) e assim por diante. Enfim, uma seqüência didática não precisa necessariamente versar sobre um gênero do discurso: você pode construir seqüências voltadas para o ensino de um tópico de análise lingüística específico, como, por exemplo, as formas de se incluir a palavra do outro na minha palavra (em textos jornalísticos, em narrativas literárias, em ensaios científicos), ou o funcionamento das vozes verbais em português, e assim por diante.

"OLHO" DO TEXTO
No vocabulário jornalístico, é o nome que se dá àquelas frases em destaque que aparecem em fonte maior no meio do corpo do texto. Note que já é um exercício interessante entregar um texto jornalístico aos alunos e pedir que elaborem os seus "olhos", já que isto implica uma série de operações de leitura e reescrita: a seleção de frases que representem sucintamente o conteúdo do texto; a retextualização dessas frases para que, isoladas do texto, possam ser compreendidas pelo leitor em um "golpe de vista" etc.

EXERCÍCIO 1

Vamos imaginar um momento de uma sequência de ensino fictícia, na qual se está estudando a constituição de reportagens jornalísticas. Nesta aula, os alunos realizaram uma atividade que consistia em ler a entrevista com Fernando Veloso que você leu na atividade 1 e, em seguida, criar um "olho" do texto.

- Retome a entrevista e crie, você mesmo, um "olho" do texto para ela.

- A partir das coisas que lhe ocorreram enquanto criava o "olho" do texto, pense no que teria sido bom ter estudado na aula imediatamente anterior a esta que estamos imaginando, e o que poderia ser feito na aula imediatamente posterior. Descreva essas duas aulas sucintamente. Se quiser, utilize como guia o esquema abaixo:

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
	Os alunos recebem uma cópia da entrevista com Fernando Veloso. É feita uma primeira leitura em silêncio, depois organiza-se um debate para verificar o que os alunos entenderam. Nesse debate, os alunos são instados a apontar, oralmente, as ideias principais do texto e as frases que expressam essas idéias. Terminado o debate, os alunos sentam-se em duplas e devem escrever um "olho" do texto, selecionando uma frase que represente bem a opinião de Fernando Veloso sobre a Educação e adaptando-a, se preciso.	

PROGRESSÃO DO ENSINO

Como vimos, das críticas levantadas tanto por educadores brasileiros nos anos 1980 quanto pelos autores genebrinos diz respeito à maneira como os conteúdos de ensino são seqüenciados. À guisa de exemplo, vamos observar as diretrizes curriculares para a 8ª série do Ensino Fundamental elaboradas pela secretaria de educação de um determinado município.

Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental

8ª Série – ano 2007

I UNIDADE

1. História da língua portuguesa
   - Particularidades
   - Língua coloquial (falada) e culta (escrita)
   - Variação lingüística
2. Morfossintaxe (revisão textual)
3. Texto literário e não-literário?
   - Narração
   - Texto jornalístico
   - Verso e prosa
4. Texto literário: reflexão, interpretação, produção e contextualização.

II UNIDADE

1. Estrutura das palavras
2. Processos de formação das palavras:
   - Derivação / composição
3. Semântica
   - Denotação / conotação
   - Sinônimos / antônimos / homônimos / parônimos
4. Texto literário e não-literário
   - Conto e crônica
5. Texto literário: reflexão, interpretação, produção e contextualização.

III UNIDADE

1. Crase (Revisão)
2. Regência verbal
3. Concordância nominal
4. Concordância verbal
5. Período composto por coordenação e subordinação
6. Orações subordinadas:
   - Substantivas, adjetivas, adverbiais.
7. Texto literário e não-literário:
   - Romance

Texto literário: reflexão, interpretação, produção e contextualização.

IV UNIDADE

1. Colocação pronominal:
   - Próclise, ênclise, mesóclise
2. Figuras de linguagem:
   - Metáfora, comparação, metonímia, hipérbole, eufemismo, prosopopéia e antítese
3. Vícios de linguagem
   - Ambiguidade / pleonasmo
4. Texto literário e não-literário
   - Noções de versificação
5. Literatura paraense: leitura, reflexão, interpretação, produção e contextualização.

Extraído de SILVEIRA, 2009, p. 142-144.

Nesse planejamento, vê-se que os assuntos a serem estudados pelos alunos se sucedem numa seqüência baseada em critérios diversos. Toda unidade, provavelmente correspondente a um semestre, reserva certa quantidade de tempo para o estudo do texto "literário e não-literário". Essa divisão parece garantir que, a cada semestre, os alunos tenham a oportunidade de estudar tópicos gramaticais e tópicos relacionados ao texto, o que talvez seja uma forma de tentar se aproximar das recomendações dos PCN.

Em todo caso, vamos pensar na maneira como estão seqüenciados os tópicos gramaticais. Se você olhar bem, talvez encontre alguma semelhança com algo que já viu antes: o sumário de um manual de gramática. Para fazer um teste, pegue uma gramática qualquer (a essa altura você deve ter pelo menos uma em casa) e compare a ordem de apresentação dos assuntos no livro e nas diretrizes do município em questão. Pelo menos algumas linhas certamente coincidirão: o programa propõe iniciar o ano com o estudo de questões mais gerais, como a história da língua, questões de variação lingüística e a distinção entre verso e prosa, que normalmente se encontram nos capítulos iniciais das gramáticas, quando elas tocam no assunto. A seguir, a ordem é, basicamente, o estudo de aspectos de morfologia (na unidade 2), o estudo de aspectos de sintaxe (na unidade 3 e no início da unidade 4) e, por fim, o estudo de "figuras de linguagem" e "vícios de linguagem" e "noções de versificação" – assuntos que às vezes são agrupados sob o termo "estilística" e quase sempre ocupam as páginas finais das gramáticas.

Observando isso, perguntamo-nos se não há outra forma de seqüenciar as atividades letivas durante o ano que não com base no sumário de uma gramática. Essa organização, nos manuais de gramática, parte de um pressuposto que pode ser válido para a organização de um livro, mas talvez não para a organização do ensino: dividir a exposição do assunto (a língua portuguesa) em partes e, em seguida, começar com o estudo das unidades "menores" (algumas gramáticas iniciam com tópicos de fonética, às vezes relacionados a ortografia e a ortoépia) e caminhando na direção das unidades maiores (morfologia: o estudo da composição das palavras; sintaxe: o estudo da composição da frase; estilística: o estudo dos efeitos das frases em determinadas situações, como na poesia ou na oratória).

Em relação aos demais assuntos que constam nas diretrizes que tomamos como exemplo, há uma certa lógica que parece enfatizar o estudo da narrativa, começando pelos textos jornalísticos, passando para a crônica, o conto, o romance e, por fim, "literatura paraense", embora a presença de "noções de versificação" pareça um pouco solta. Além do mais, vale a pena notar que, salvo este último tópico, os alunos passarão um ano inteiro lendo e produzindo apenas textos narrativos.

O problema é, portanto, que o planejamento do ensino seja realizado inteiramente antes das atividades de ensino propriamente ditas (as escolas geralmente fazem isso durante as férias, em janeiro e fevereiro) e sem levar em consideração o que os alunos

METALINGUAGEM
No vocabulário pedagógico, "metalinguagem" tornou-se praticamente um sinônimo do ensino da gramática tradicional, que consiste basicamente em *falar sobre a língua* (embora, também consista em exercitá-la, ainda que em exemplos artificialmente montados). Por exemplo: durante certo tempo, estuda-se o que é um "substantivo". Começa-se com uma definição dessa categoria, que normalmente é algo como "Substantivos são palavras que designam os seres" (CEGALLA, 2002: 128). Depois, estudam-se os casos particulares ou as subdivisões da categoria – substantivo concreto e abstrato, comum e próprio, primitivo e derivado, simples e compostos, coletivos etc.

apresentaram em termos de desempenho no ano antecedente. Essa postura baseia-se no que podemos chamar de uma postura "conteudista", isto é, na pressuposição de que ensinar língua portuguesa consiste em falar sobre um determinado número de tópicos (quase sempre, de metalinguagem) em uma determinada quantidade de tempo.

Uma das conseqüências é que, por vezes, os programas impõem o estudo de assuntos que não são relevantes para os alunos, porque eles não têm dificuldades de uso da língua relacionadas a essas questões. Como o estudo de tópicos metalingüísticos em geral é difícil e requer "revisões constantes" (note que as diretrizes curriculares mostradas acima prevêem uma revisão de morfossintaxe), muitas vezes o que acaba acontecendo é que os alunos estudam os mesmos assuntos um ano após o outro. O pior é que, ao final das contas, com toda essa revisão, boa parte dos alunos não aprende a ler melhor, nem a escrever melhor – como não cessam de apontar os exames nacionais que avaliam a qualidade do ensino.

Já nos anos 1980, Geraldi (1984) propunha uma nova maneira de organizar a distribuição dos conteúdos de ensino ao longo das séries de um determinado nível de escolarização. Ele partia da idéia de que, ao longo de um determinado ano letivo, os alunos fossem levados a trabalhar, em diferentes momentos, com textos narrativos, descritivos, dissertativos, normativos e de correspondência. Isto se repetiria todos os anos, da 5ª à 8ª série, mas a cada vez os textos seriam diferentes e as tarefas, mais exigentes. Assim, Geraldi propõe como exemplo o seguinte quadro, que sumarizaria o planejamento geral para o ensino de português nas séries finais do Ensino Fundamental:

QUADRO 1

TEXTOS	SÉRIE			
	5ª	6ª	7ª	8ª
NARRATIVOS	Histórias familiares	História do Brasil Noticiários	Fatos (atualidades, variedades): comentários Lendas e contos	Economia política
DESCRITIVOS	---	Onde/Quando	---	---
DISSERTATIVOS	Debate oral com o "contador" da semana: por quê	Por que foi assim?	Porquê dos fatos que aparecem nos textos	Argumentação

NORMATIVOS	Regras de jogos	Regras de trabalho em grupo	Estatutos de grêmios estudantis	Regimento da escola
CORRESPONDÊNCIA	Familiar	Familiar	Ofício	Carta-emprego
PRODUTO	Livro reunindo as histórias escritas pelos alunos	Jornal-mural dentro da sala	Jornal mimeografado mensal, para venda na escola e no bairro	Publicação dos textos dos alunos em jornais da cidade

Baseado no quadro apresentado em GERALDI, 1984: 62.

À tabela original de Geraldi acrescentamos a última linha, com base em indicações do próprio texto. Ela representa um aspecto importante dessa proposta: a de que o trabalho dos alunos resulte, ao longo do ano, em produtos concretos que permitam aos seus textos circular além da própria sala de aula e ser lidos por outras pessoas que não apenas o professor.

Nesse quadro podemos ver, por exemplo, que dentro de um determinado eixo (na horizontal), os textos trabalhados ano a ano tornam-se mais complexos e ao mesmo tempo guardam uma relação com o contexto de vida do aluno. Assim, por exemplo, dentro do eixo da narração, o autor propõe que os alunos de quinta série trabalhem, oralmente e por escrito, com histórias contadas por membros da família; vão compartilhá-las com os colegas de classe e escrevê-las em um livro que será dado aos pais. No ano seguinte, continuam trabalhando com textos narrativos, mas agora pertencentes à esfera pública de comunicação: textos jornalísticos e "noticiários". Na 7ª série, continuam no registro do jornalismo e passam a estudar também lendas e contos, enquanto o produto de seu trabalho torna-se mais exigente: em vez de apresentar os textos apenas aos colegas de classe e familiares, seu círculo de interlocutores se amplia com a criação de um jornal da escola. E assim por diante.

Também podemos notar que o trabalho com os textos se dá ora pela língua escrita, ora pela língua falada. Por exemplo, na 5ª série os alunos não deixam de trabalhar com a "dissertação", mas o fazem oralmente, fazendo perguntas ao colega que está narrando uma história familiar e discutindo, junto com o professor, questões que essas histórias geralmente suscitam – como preconceito, superstições, estilos de vida que estão desaparecendo etc. (GERALDI, 2004, p. 56). Na 8ª série, por outro lado, trabalham a dissertação por escrito, produzindo textos argumentativos a respeito de temas veiculados na esfera jornalística ("política e economia").

Esse "crescimento" nas exigências das atividades propostas aos alunos é o que chamamos de progressão. Comparemos o quadro 1 ao quadro 2, abaixo, que expressa uma visão semelhante. Ele mostra o que Schneuwly, Noverraz e Dolz chamam de "agrupamento

de gêneros". Esta não é, ainda, uma proposta de progressão curricular, como o quadro de Geraldi, porque não leva em conta como os gêneros elencados se distribuiriam nas séries de um sistema de ensino formal, mas pode ser pensado como uma etapa imediatamente anterior à elaboração de uma progressão de ensino.

QUADRO 2

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR *Mimeses da ação através da criação de intriga*	Conto maravilhoso Fábula Lenda
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR *Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo*	Relato de experiência Relato de viagem Testemunho
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR *Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição*	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor
Transmissão e construção de saberes	EXPOR *Apresentação textual de diferentes formas dos saberes*	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES *Regulação mútua de comportamento*	Instruções de montagem Receita Regulamento

Reproduzido de SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. e DOLZ, J., 2004: 121.

Há algumas diferenças bem pontuais entre os agrupamentos de Geraldi e de Schneuwly, Noverraz e Dolz. Estes últimos associam cada "eixo tipológico" (descrito no quadro como as "capacidades de linguagem dominantes" em um determinado conjunto de gêneros) a um "domínio social de comunicação". Por conta disso, por exemplo, onde Geraldi diz apenas "narrativa", Schneuwly, Noverraz e Dolz distinguem "narrar" e "relatar", porque eles reservam a palavra "narrar" para referir-se unicamente às narrativas do tipo literário ficcional, reservando "relatar" para referir-se às narrativas não ficcionais (como o jornalismo, por exemplo). O eixo do "descrever ações" parece coincidir totalmente com o que Geraldi chama de "textos normativos", bem como o eixo do "argumentar" corresponde aos "textos dissertativos". Há o acréscimo de um eixo, relativo aos textos expositivos, e o desaparecimento de outro, relativo à correspondência (que poderia se enquadrar, conforme a natureza, no "relatar", no "expor" ou no "argumentar", por exemplo). Estas diferenças apenas mostram que há muitas maneiras de fazer recortes de textos e você mesmo pode experimentar fugir ao que os autores propõem.

EXERCÍCIO 2

Você deve ter notado que há pequenas reticências na coluna mais à direita do quadro 2. Sua tarefa é continuar preenchendo o quadro com gêneros que você acredita que se encaixam em cada um dos "eixos tipológicos" e "esferas da comunicação social" elencados por Schneuwly, Noverraz e Dolz. Procure pensar em pelo menos quatro ou cinco gêneros diferentes para cada eixo. Em seguida, compartilhe os resultados de sua tarefa com os colegas da turma no fórum da disciplina.

Se você já terminou o exercício 2, talvez tenha notado que alguns gêneros nos deixam um pouco em dúvida sobre como classificá-los. Por exemplo se você pensou no gênero "caso de assombração", desses que muita gente conta no interior, será que o considerou um gênero narrativo ou um gênero de relato? Se nos pautarmos na idéia de que histórias de fantasmas são ficcionais, ou ainda, que causos e lendas orais constituem um tipo de literatura, tenderíamos a colocá-las no eixo do narrar. Por outro lado, se considerarmos que as narrativas de assombração são uma forma popular de guardar o registro da história de certas localidades, com edifícios, estradas de ferro, cemitérios ou bairros, nos sentiríamos mais tentados a colocá-las no eixo do relatar. Isso apenas demonstra que nenhuma classificação é absolutamente precisa, mas também que você precisa tomar uma decisão baseada num critério claro.

EXERCÍCIO 3

Agora que você está de posse de um quadro com um agrupamento de gêneros, podemos partir para o esboço de uma progressão curricular. Para isso, tenha em mente duas coisas: a) em *todos* os anos os alunos deverão trabalhar com *todos* os eixos tipológicos; b) os gêneros ou textos trabalhados a cada ano dentro do mesmo eixo tipológico devem ser *diferentes*.

Desta vez não vamos fornecer um quadro pronto. Se você quiser ver um, procure o artigo de Schneuwly, Noverraz e Dolz publicado no livro *Gêneros orais e escritos na escola* (2004). Mas antes de fazer isso, tente você mesmo preencher o quadro abaixo. Para auxiliá-lo, algumas células já estão preenchidas. Assim, por exemplo, estamos propondo que, no 1º ano do Ensino Médio, os alunos trabalhem, dentro do eixo do narrar, com poemas do movimento concretista, que instigam o leitor a refletir sobre a relação que a escrita constrói entre a língua (representada pelas letras e outros sinais tipográficos) e os espaços visuais oferecidos pelo suporte da escrita (a folha em branco, a tela da televisão ou do computador etc.). Ao mesmo tempo, no eixo do argumentar, estamos propondo que trabalhem com textos publicitários, porque nesses textos são utilizados muitos recursos semelhantes aos da poesia concreta, mas com uma finalidade que não é a experiência estética, mas o convencimento do leitor a respeito de algum atributo do produto vendido.

Não se esqueça de incluir, também, gêneros orais e escritos em uma proporção razoável. Finalmente, observe que a última linha refere-se ao "produto" das atividades dos alunos: procure preenchê-la com ideias de como fazer com que os textos que os alunos escreveram ou falaram durante o ano circulem publicamente. É isso. Agora, mãos à obra.

QUADRO 3

EIXO TIPOLÓGICO	ANO (Ensino Médio)		
	1º	2º	3º
NARRAR	Poemas concretos Poemas cinéticos Videopoemas		
RELATAR			
ARGUMENTAR	Peças publicitárias da mídia impressa (revistas, jornais, panfletos etc.)		
EXPOR			
DESCREVER AÇÕES			
PRODUTO			

O TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA

Para finalizar esta atividade, vale a pena dizer algumas palavras em resposta a uma inquietação que você talvez tenha tido. É que, se a construção de sequências de ensino pode ser feita por decisão sua, a construção de uma progressão não é possível se não envolver todos os professores de português de uma escola. Afinal de contas, eu posso dar aula na 5ª série, mas não na 6ª – de que adianta passar um ano dando aula de acordo com uma progressão de ensino que não vai ser seguida pelo professor que assumirá minha turma no ano seguinte?

Este é um problema que só pode ser enfrentado no próprio trabalho. Assumir uma posição propositiva em relação ao planejamento pedagógico da escola como um todo, e não apenas das aulas que você ministrará, é um aspecto fundamental da sua profissão. Ter argumentos sólidos e bons exemplos para convencer os colegas de trabalho a experimentar-se como autores do ensino em uma escala mais ampla que a da própria sala de aula é um desafio que já passou a hora de enfrentarmos.

PROJETO DE ENSINO

Na atividade anterior, fizemos um exercício que tinha como finalidade defrontá-lo com a imagem que você tem de si como professor e verificar até que ponto outras pessoas – no caso, seus colegas de turma – conseguem reconhecê-lo nessa imagem. Esse era um passo preparatório para a elaboração do projeto de ensino que você apresentará ao fim desta disciplina.

Vamos partir para uma reflexão diferente. Antes de escolher um tema para o seu projeto – o que você fará na próxima atividade – convém planejar alguns aspectos gerais da sua intervenção de ensino, como o uso do tempo, o tipo de material disponível e o público-alvo. Para ajudá-lo, elaboramos algumas questões que você deve fazer a si mesmo e fizemos alguns comentários sobre cada uma delas. Respondendo a essas perguntas, você pode estabelecer parâmetros iniciais que balizem suas idéias.

- Quanto tempo eu tenho para realizar meu projeto de ensino?

O tempo que você terá, concretamente, vai depender muito das condições encontradas na escola-campo. Ele dependerá de fatores como a disponibilidade da escola e dos professores que cederão espaço em suas aulas para que você trabalhe, as contingências do calendário (feriados, festas, competições esportivas e outros eventos frequentemente realizados pelas escolas) e imprevistos (faltas e impedimentos, seus ou da parte da escola). É bom, em todo caso, preparar-se para tentar controlar esses fatores, chegando à escola com uma proposta de organização do tempo mais ou menos fechado. Nesta disciplina, seu projeto de ensino terá 12 horas-aula de duração.

- Como eu vou dividir o tempo total do meu projeto de ensino?

É difícil saber de antemão como será a sua programação semanal de aulas. Talvez você consiga aulas geminadas em dias consecutivos; talvez você só consiga uma aula por semana. O ideal, para esta etapa de planejamento, é dividir o seu projeto não em aulas ou encontros, mas em "módulos" com uma duração especificada. Dependendo de como você organizar seu projeto em "módulos", você pode tentar negociar com a escola uma programação semanal compatível, ou adaptar os seus "módulos" à quantidade e duração dos encontros que tiver com a turma durante a semana.

- Como posso organizar uma rotina de ensino?

Não é preciso ser um robô, mas em todo caso é importante para um professor dominar algumas rotinas típicas da sala de aula. Deixando de lado questões burocráticas como a chamada ou a arrumação da sala, vale a pena você dedicar algum tempo para pensar em como seria o "roteiro" básico de cada aula sua. Alguns professores começam a aula no canto da lousa um plano resumido das atividades do dia; alguns professores gostam de começar ou terminar a aula com atividades "quebra-gelo". Às vezes começamos a aula retomando o que foi feito nos encontros anteriores; às vezes encerramos retomando nossos

objetivos e anunciando os planos para a aula seguinte. Coisas como estas dependem do estilo de cada professor, mas é bom ter em mente duas coisas: a) convém dedicar algum tempo da aula para organizar uma rotina de trabalho, de forma a garantir que você e os alunos estejam "em sintonia" no momento de por as mãos na massa; e b) é importante que você não deixe que esses momentos de organização da rotina tomem tempo demais da sua aula. Fora isso, parte da organização da sua rotina de ensino é aprendizado prático. Descobrir estratégias para centralizar a atenção em você nos momentos de explicação de tarefas ou de exposição de conteúdos, saber frisar quais são os compromissos dos alunos (lição de casa, prazos, notas etc.), escrever na lousa instruções claras – estes são "macetes" que você aprenderá aos poucos.

- Que tipo de material eu preciso produzir para realizar o meu projeto?

É importante manter os pés no chão em relação a este assunto. Embora possa ser importante, nem sempre você terá à sua disposição equipamentos para passar filmes, tocar músicas ou projetar slides. Se alguma dessas coisas for fundamental para a execução de seu projeto, você já sabe que precisará encontrar uma escola que disponha desses recursos (e pode começar a procurar uma agora). Mas também é importante refletir sobre a razão para se querer usar determinados materiais. Músicas podem ser divertidas na aula, mas se o único propósito delas em seu projeto for descontrair a turma, você pode abrir mão delas em prol de alguma coisa mais produtiva. Por outro lado, se você deseja fazer, por exemplo, um projeto de investigação sobre aspectos fonéticos da língua, é bom começar a pensar em como providenciar alguns gravadores e meios para reproduzir em sala de aula as gravações que você e seus alunos fizerem. Enfim, como regra geral podemos dizer que o importante é que você evite partir do desejo de trabalhar com um determinado tipo de material (por ex., "quero trabalhar com jornais" ou "quero fazer um projeto sobre informática"). O ideal é que, em vez disso, você parta de um objetivo de ensino (por exemplo, "quero mostrar aos alunos alguns 'truques' que os jornais utilizam para convencer o leitor de certas opiniões" ou "quero que meus alunos escrevam e publiquem uma coletânea de poemas cinéticos em Flash") e, conforme esse objetivo, pense nos materiais de que necessitará para alcançá-lo.

- Qual é o público-alvo do meu projeto de ensino?

O grau de Licenciado em Letras o habilita para lecionar no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas modalidades regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Isto significa que seu público potencial é bastante amplo. Vale a pena pensar a quem você destinará o seu projeto de ensino. Crianças de 11 anos são diferentes de pessoas de 20 anos, mesmo que estejam na mesma série. Crianças de 11 anos da cidade também devem ser diferentes de crianças de 11 anos que cresceram no campo. A escolha do tema e o grau de exigência das tarefas pode ser mais ou menos ajustado de antemão sabendo-se a quem você vai dar aula, mas é bom não esquecer que, o que quer

que imaginemos agora terá de ser ajustado conforme os alunos que você de fato encontrar. Outro aspecto a levar em conta é o tamanho das turmas. Se você for planejar atividades em grupos ou outras formas de divisão do trabalho, é importante considerar se você terá um grupo pequeno ou grande. Às vezes, por exemplo, damos atividades diferentes para grupos diferentes, e isso normalmente significa que há um número de grupos fixo e necessário para que a atividade funcione. A escolha dos materiais didáticos também pode ter relação com a quantidade de alunos: tirar cópias de hand-outs para 40 alunos pode sair caro; atividades em equipe podem não funcionar bem em grupos muito pequenos.

Sua tarefa, agora, é a seguinte: durante a semana, faça uma visita a uma escola de sua cidade. Mesmo que seja uma visita rápida, de quinze minutos, não deixe de ir. Chegando lá, procure a direção ou a equipe pedagógica e apresente-se como aluno do Curso de Letras na modalidade à distância. Peça informações sobre a escola ou levante-as você mesmo, prestando atenção ao seu redor. Procure imaginar como seria conduzir um projeto de ensino nessa escola, e levante informações que sejam úteis para você, como a clientela atendida, os turnos de funcionamento da escola, a quantidade média de alunos por sala, a idade média dos alunos por série, os equipamentos e infra-estrutura disponíveis etc. Tente conversar com o maior número de pessoas possível, e não se limite apenas a diretores, coordenadores e professores: ouça também o que têm a dizer serventes, zeladores, merendeiras, secretários, policiais (que frequentemente são alocados nas escolas para cuidar da segurança) e, é claro, alunos.

Depois de sua visita, tome nota do que lhe tiver chamado atenção e compartilhe suas impressões com os colegas no fórum.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 49-69.

SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M.; DOLZ, J. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

RIOLFI, C. R.; ROCHA, A.; CANADAS, M. A.; BARBOSA, M.; MAGALHÃES, M.; RAMOS, R. (2008). *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning (Coleção Idéias em Ação).

COMPLEMENTAR

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 45ª edição. São Paulo: Nacional, 2002

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SILVEIRA, J. T. P*ráticas de ensino e produção de textos escritos na 8ª série do Ensino Fundamental: o Quadro Europeu Comum de Referência como ferramenta*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2009, p. 142-144.

RESUMO DA ATIVIDADE 3

Nesta atividade você foi instado a pensar em uma questão central: qual é a lógica pela qual "amarramos" uma atividade na outra em nosso cotidiano de ensino? Você viu que o encadeamento de atividades pode ser pensado em duas escalas: dentro do estudo de um mesmo assunto, a relação entre uma aula e outra pode ser pensada como uma sequência de ensino; ao longo de uma etapa da escolarização, como o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, ela pode ser pensada como uma progressão. Em relação às sequências de ensino, você deve ter se familiarizado com a proposta de J. W. Geraldi, para quem as atividades realizadas pelos alunos devem se alternar constantemente entre a escrita, a leitura e a análise lingüística. Você viu que esta proposta é semelhante à de B. Schneuwly, M. Noverraz e J. Dolz. Em relação às progressões de ensino, você viu que é importante pensar na forma como os alunos devem estudar diferentes gêneros ao longo de sua escolarização, e que esses gêneros podem ser agrupados conforme algumas características semelhantes, que chamamos aqui de eixos tipológicos.

PLANEJAMENTO INICIAL DE UMA **SEQUÊNCIA** DE ENSINO

atividade 4

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de
- compreender que o *tema* de uma sequência de ensino pode ter naturezas diversas – um gênero, um assunto, um tópico de análise linguística – e, ainda, que as sequências podem construir-se em torno de temas "híbridos";
- perceber a importância de que o trabalho dos alunos ganhe a forma de um *produto final*;
- refletir sobre as diversas maneiras de se delimitar aa natureza desse produto;
- começar a esboçar sua própria sequência de ensino, por meio da escolha de um tema, da delimitação de um produto final e da elaboração de atividades.

PLANEJAMENTO INICIAL DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO

Nesta atividade, vamos nos voltar mais diretamente para o projeto de ensino que você vai elaborar durante a disciplina. Vamos pegar o projeto pelas pontas e, depois, vamos ver como preenchemos o "miolo" – isto é, iniciaremos discutindo as possibilidades de escolha do *tema*, passaremos à decisão sobre o *produto final* do projeto e, enfim, refletiremos sobre como desenvolver atividades que nos levem de um lugar ao outro.

Se você consultar o sumário deste material, verá que nas unidades seguintes passaremos a abordar temas mais específicos numa ordem que, de certa forma, não poderia deixar de ser um pouco aleatória – a leitura, a escrita, a oralidade, a gramática e a análise linguística. A partir daí as coisas não estarão mais organizadas na forma de instruções passo a passo, porque isso seria impossível. Caberá a você mesmo encontrar o seu caminho através dos capítulos de forma que eles o ajudem a elaborar o projeto de ensino que você executará no próximo semestre. O ideal é que, terminando o percurso necessariamente linear desta disciplina, você possa circular por este material de forma não-linear, utilizando-o para consulta, busca de referências teóricas e como fonte de exemplos inspiradores.

A ESCOLHA DE UM TEMA

Digamos que você começará a elaborar o projeto de ensino pela escolha do tema. A primeira pergunta que fazemos, portanto, é: em que consiste o tema de uma sequência de ensino?

A orientação dominante no discurso pedagógico de hoje é de que o tema de uma sequência didática sempre é um *gênero do discurso*. Em outras palavras, você precisa ela-

borar um conjunto de atividades que leve os alunos a dominar a produção e a recepção de textos de uma determinada espécie, como cartas, ofícios, currículos, contos, crônicas, reportagens, editoriais, verbetes de dicionário, peças publicitárias, panfletos, cartazes etc. Vamos dizer que concordamos com isso em parte, mas que podemos maleabilizar a proposta – afinal, podemos elaborar sequências didáticas centradas em um gênero, mas também podemos propor sequências centradas no tratamento de um determinado assunto em textos pertencentes a vários gêneros, na maneira como dois ou mais gêneros se relacionam dentro de um suporte comum (por exemplo, a relação entre textos publicitários e reportagens dentro de uma revista), ou ainda em um determinado tipo de recurso linguístico. Vamos discutir cada um desses casos separadamente.

A – O TEMA É UM GÊNERO

Em uma situação escolar, a escolha do gênero a ser trabalhado provavelmente dependeria de um processo anterior de elaboração de uma progressão curricular por todos os professores de português da escola (como vimos na atividade anterior). Como este ainda não é o caso, sua escolha poderá ser mais livre.

Você vai escolher um gênero oral ou um gênero escrito. Seja qual for esse gênero, a primeira coisa a fazer é a seguinte: monte, para você mesmo, um *corpus* de textos pertencentes ao gênero que escolheu. Por exemplo, se você quer trabalhar com o gênero "piada", comece a recolher piadas da *internet*, anotar as piadas que escuta nos círculos sociais que você frequenta, guardar todas as piadas que você recebe por e-mail, procurar gravações de contadores de piadas ou vídeos de shows de humor em sites como YouTube, e assim por diante.

Você, com certeza, não vai utilizar tudo o que encontrar nessa etapa do trabalho, mas ela é importante porque o ajudará a saber se a sua escolha é viável. Suponha que você quer trabalhar com propagandas veiculadas em jornais paraenses do século XIX – é um tema fascinante, que permitiria abordar um pouco da história da língua, das transformações no estilo e formato da publicidade e dos próprios produtos. Mas é muito difícil ter acesso a textos nesse gênero (você precisaria fazer uma pesquisa em arquivos), sem contar que eles podem ser de difícil leitura para os alunos. Por mais potencial que tenha, este pode não ser o melhor tema.

Enfim, quando você "acertar a mão" e encontrar um tema que lhe pareça viável, fazer uma coletânea de textos o ajudará a ter um repertório grande dentro do qual você poderá fazer boas escolhas dos textos a utilizar. Digamos que você desistiu de trabalhar com as propagandas dos jornais do século XIX, mas vai trabalhar com as que aparecem em jornais de hoje em dia, que são mais fáceis de conseguir. Recolher sistematicamente peças publicitárias pode lhe mostrar que a publicidade nos jornais contemporâneos não é bem como você pensava, além de evitar que você monte aulas baseadas nos primeiros

textos que encontrou – e que podem não ser os mais interessantes. Dando-se ao trabalho de elaborar um *corpus* a sério, quem sabe você notará que há diferenças entre as propagandas veiculadas por jornais diferentes, ou mesmo entre seções de um mesmo jornal. E assim começam a surgir questões que, mais tarde, você levará aos alunos na forma de tarefas de aula.

B – o tema é um assunto

Agora vamos supor que você não escolheu como tema da sua sequência didática um *gênero*, mas um determinado *assunto* que considera importante para seus alunos. Você pode organizar um conjunto de aulas em que esse assunto será abordado através de gêneros diferentes. Seu objetivo é levar os alunos a construir uma compreensão mais crítica desse assunto por meio da reflexão sobre como as ideias veiculadas a seu respeito são construídas em textos de gêneros diversos.

Imagine que você quer direcionar seu projeto de ensino para estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Você sabe que, dentro em breve, uma boa parte deles vai se submeter processos seletivos de diversas instituições. Além de escolher uma carreira, muitos deles terão uma decisão difícil a tomar também quanto à instituição na qual pretendem ingressar. Em vista disso, você considerou importante tratar com eles do assunto "o ingresso no Ensino Superior". Não é de seu interesse tratar especificamente de um gênero, como a "redação de vestibular" ou "manual do candidato". Em vez disso, você quer discutir seriamente as escolhas que os jovens têm de fazer nessa etapa da escolarização e que são influenciadas por textos que pertencem a diversos gêneros.

Neste caso, você provavelmente incluiria no seu *corpus* materiais publicitários distribuídos por instituições de ensino privadas, como panfletos, revistas, *outdoors*, gravações de propagandas televisivas, *banners* em *sites* da internet; reportagens televisivas dessas que mostram enquetes ou entrevistas com jovens vestibulandos, professores universitários, especialistas em avaliação, aplicadores de testes vocacionais; materiais instrucionais de instituições de Ensino Superior, como manuais destinados aos candidatos inscritos em exames vestibulares, programas de provas; materiais relacionados aos diversos cursos que os alunos pretendem cursar, como projetos pedagógicos, grades curriculares, ementas de disciplinas; materiais que tratam das diversas profissões que os alunos podem desejar seguir, como reportagens em revistas e jornais, editais de concursos etc. A partir desse levantamento, você mesmo provavelmente ampliaria sua visão do assunto e poderia selecionar o mais relevante.

C – o tema é um aspecto da língua

A despeito de o senso comum nos dizer, hoje, que o objeto do ensino de língua portuguesa é o conhecimento dos gêneros textuais, podemos insistir em defender que o objeto do ensino de língua portuguesa também é a língua portuguesa.

Vamos dizer que você nota que hoje é muito comum as pessoas falarem coisas como se elas mesmas tivessem pensado naquilo, quando, na verdade, o que falam é a repetição de algo que ouviram em outro lugar. Assim, por exemplo, você se incomoda com o fato de que os estudantes repetem muito ideias do tipo "o brasileiro não sabe votar", "o futebol é uma caixinha de surpresas", ou "hoje em dia, sem ensino superior, você não consegue um bom emprego", sem perceber as consequências do que estão dizendo.

Mais ainda: digamos que você percebe que, aderindo a ideias assim, os alunos podem se colocar em situações nas quais podem ser prejudicados pelo que dizem. Por exemplo, podem ser mal avaliados em uma prova de vestibular por utilizarem clichês como argumentos. Podem ser levados a ingressar em um curso superior pelo qual não se interessam, porque "sem diploma universitário, você não consegue um bom emprego", e só mais tarde perceber que, mesmo com um diploma universitário, você muitas vezes também não consegue um bom emprego.

Pensando nisso, você decidiu fazer uma sequência de ensino centrada nos *recursos que a língua nos oferece para marcar a distância entre as minhas palavras e as palavras dos outros*. Esses recursos incluem formas do discurso reportado, que, no caso dos lugares comuns, servem como estratégia de salvaguarda: por exemplo, "*dizem por aí que o brasileiro não sabe votar*", ou "*fala-se muito que* o futebol é uma caixinha de surpresas". A importância de se estudar esses recursos é que eles fazem aparecer, explicitamente, uma marca que separa o dizer do "outro" (do senso comum, ou de um locutor específico) do dizer do "eu"; mais ainda, por meio dessas marcas pode-se dar a entender uma certa posição que o "eu" assume em relação ao que está dizendo que o "outro" disse. Note, por exemplo, as diferenças entre "*qualquer um sabe que* brasileiro não sabe votar", "*dizem que* brasileiro não sabe votar", "*continuam dizendo que* brasileiro não sabe votar" e "*ainda há quem teime que* brasileiro não sabe votar".

Neste caso, o seu *corpus* seria constituído por textos ou fragmentos de textos em que ocorrem o "discurso direto" e o "discurso indireto". Você provavelmente acharia muitos exemplos em reportagens jornalísticas, nas quais o repórter sempre procura distanciar-se das afirmações que quer que sejam atribuídas ao jornal, atribuindo-as explicitamente aos seus locutores, enquanto tende a omitir a remissão à fonte das informações que deseja que sejam atribuídas ao jornal, e que geralmente têm mais influência sobre a opinião do leitor. As narrativas literárias também ofereceriam um campo fértil de exemplos, mas neste caso o que estaria em questão seria a construção da identificação do leitor com determinadas personagens. Também em textos argumentativos é comum recorrer à palavra dos outros para endossá-la, refutá-la, usá-la como argumento de autoridade etc.

O importante é que o seu *corpus* inicial seja o mais vasto possível, para que você mesmo estude o assunto antes de entrar em sala de aula. É normal que, durante esse

processo, suas ideias se modifiquem. O mais provável é que você acabe restringindo a ideia inicial por perceber que ela era muito complexa – o lado bom disso é que, desses cortes, você quase sempre consegue reservar material para aulas futuras.

Cumprida essa etapa, passamos à outra ponta da nossa sequência didática.

DELIMITAÇÃO DO PRODUTO FINAL DA SEQUÊNCIA DE ENSINO

Conforme a natureza do tema de sua sequência de ensino (um gênero, um assunto ou um aspecto da língua), o produto final tomaria uma forma diferente. O quadro 1, a seguir, apresenta algumas sugestões para cada caso. Na primeira coluna, apresenta-se um exemplo de tema; na segunda coluna, as sugestões de produtos finais; na terceira coluna, uma descrição mais detalhada desses produtos; e na quarta coluna, algumas observações sobre o seu contexto de produção.

QUADRO 1 – Sugestões de produto final para a oficina

Tema	Produto	Descrição	Contexto
GÊNERO Piadas	Desafio de piadistas	Funcionaria mais ou menos como em alguns programas de televisão, com regras semelhantes às do repente: o piadista precisa contar uma piada sobre um tema sorteado, ou precisa responder à piada do desafiante com outra piada melhor sobre o mesmo tema	Seria ideal que o desafio de piadistas fosse realizado durante algum evento em que ele tivesse sentido, como uma feira cultural, ou nos intervalos de um festival de bandas – pelo menos, que fosse apresentado aos colegas de outras turmas.
	Gravação de um CD	Os alunos gravariam um CD com piadas selecionadas e contadas por eles mesmos. Poderia ficar a cargo dos alunos confeccionar também a capa e o encarte do CD, e quem sabe também anúncios publicitários para divulgar o seu lançamento.	Precisaria ser "lançado" e vendido na escola, para pais, alunos, professores, colegas. O "lançamento" poderia ser feito em um evento cultural da escola, como na sugestão acima.
ASSUNTO – como a escolha de um curso superior é tratado no jornalismo	Mesa-redonda	Durante a oficina, os alunos assistiriam a reportagens de TV sobre o assunto, participaram de debates e fizeram pesquisas. A avaliação não consideraria se os alunos estão obedecendo fielmente aos protocolos do gênero mesa-redonda, mas se suas reflexões a respeito do tema foram afetadas pelas tarefas de leitura, escrita, escuta e fala que você realizou como preparação.	Seria ideal que as mesas-redondas fossem realizadas em uma ocasião em que outras pessoas pudessem participar, como estudantes universitários e profissionais de diferentes carreiras, representantes de instituições de Ensino Superior, pais de alunos e membros da equipe pedagógica da escola (coordenadores, psicólogos, orientadores vocacionais).

ASPECTO DA LÍNGUA – vozes verbais em português	Definição gramatical	Os alunos escreveriam um pequeno texto definindo o que é "voz verbal" e como ela funciona em português. Eles podem ser conduzidos a perceber a diferença entre o que já está gramaticalizado e o que pertence à variação linguística mas ainda não foi incorporado à tradição gramatical (por exemplo, as construções do tipo "aqui não fala assim", "em casa faz churrasco quase todo fim de semana"). O modelo para escrita desse texto pode vir da leitura de gramáticas no decorrer da oficina.	As definições escritas pelos alunos poderiam ser reunidas em um livro sobre "as vozes verbais", que poderia ser tratado da mesma maneira como se tratam antologias de narrativas ou poemas escritos por alunos: lançado na escola, distribuídos a colegas e pais, e assim por diante.
	Exercícios sobre vozes verbais	Os alunos elaborariam baterias de exercícios sobre vozes verbais, destinados aos colegas de turma ou de outras séries. A produção pode basear-se em modelos diversos: exercícios de vestibular sobre o tema, ou textos que ilustrem formas não gramaticalizadas de expressar as vozes verbais no português brasileiro, por exemplo.	Os exercícios poderiam ser utilizados em provas simuladas e debates sobre vestibulares, ou ainda em um ciclo de atividades preparatório para avaliações como Prova Brasil, ENEM etc.

Elaborando e organizando os passos intermediários

Definido o tema de sua sequência de ensino e o produto final, você precisará pensar nos passos que dará para fazer com que os alunos cheguem ao fim do percurso em condições de produzir o que você quer que eles produzam, e com qualidade.

Em geral, convém planejar sua oficina de tal modo que, logo no início, os alunos sejam levados a realizar algum tipo de produção. Se o produto final será um texto escrito, é bom que você disponha, logo no primeiro dia, de uma amostra da escrita dos alunos, para não tomar sustos mais tarde. E se o produto final será um texto falado, vale a pena criar um momento para que os alunos falem, durante o qual você prestará atenção e anotará tudo o que é relevante sobre o desempenho deles naquilo que concerne à tarefa final que você lhes passará.

Vamos pensar concretamente. Se você vai realizar um "desafio de piadas", no primeiro dia da sequência vai querer saber como os alunos se comportam em situações nas quais há alguém falando e outras pessoas ouvindo. Você não precisa necessariamente pedir que eles contem piadas, embora nada impeça isso (você mesmo deveria chegar na sala com algumas piadas na manga, para encorajá-los). Mesmo que entre uma piada e outra haja digressões e a coisa toda não chegue a ter o formato de um "desafio", alguns aspectos importantes para os quais você deverá estar atento são os seguintes:

a) se os alunos mantêm uma organização dos turnos de fala ou se interrompem uns aos outros constantemente, falam ao mesmo tempo, etc. (pois, no desafio, terão que esperar o outro terminar de contar a piada para poder falar, sob pena de desclassificação, e enquanto estiverem na plateia deverão manter silêncio);

b) se os alunos mantêm um tópico conversacional e o desenvolvem, ou se facilmente divagam e mudam de assunto (pois, no concurso de piadas, terão de responder à piada do desafiante com uma piada sobre o mesmo tema – por exemplo, "loira", "português", "papagaio" etc.);

c) se os alunos conseguem planejar bem sua fala "ao vivo", ou se se "embananam", fazem reformulações excessivas e acabam desistindo de falar o que pretendiam (porque, para contar piadas, precisam ter jogo de cintura para improvisar e também para contar a piada dentro de um determinado tempo).

Não há ensino propriamente dito a partir de planos feitos de antemão. O que você pode fazer é construir algumas hipóteses sobre o desempenho dos alunos, que a sua observação inicial pode confirmar ou negar. Por exemplo, não é difícil supor que uma parte dos alunos de qualquer grupo terá problemas em formular sua fala "ao vivo" e precisarão exercitar o desempenho de tarefas desse tipo. Você pode elaborar, com antecedência, algumas ideias de atividades que ajudem os mais tímidos e os mais "enrolados" a se tornarem mais desenvoltos: por exemplo, certo dia, os alunos precisarão vir à frente da sala e falar sobre um determinado assunto, sorteado de dentro de uma "caixinha mágica" ou coisa do tipo, durante um minuto, não necessariamente de forma engraçada, mas sem ficar em silêncio, mudar de assunto, começar a rir, cobrir o rosto com as mãos ou desistir com frases do tipo "ah, tia, eu não sei falar".

Esta etapa do trabalho talvez seja a mais complicada, e certamente é a mais importante, já que o "coração" da sua oficina são as atividades intermediárias que você realizará para fornecer aos alunos os recursos de que eles necessitarão na sua tarefa final. Neste momento nós largamos a sua mão e você vai ter que ficar sozinho um pouco. É da sua forma de ler e escrever, de ouvir e falar, e da sua experiência com a língua e os textos que a veiculam, que essas atividades nascerão. Apenas vejamos, antes de encerrar esta atividade, um exemplo para inspirá-lo.

EXEMPLO DE UM PERCURSO DE ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO

Um certo aluno de Letras recebeu o texto abaixo por meio de uma corrente de e-mails. Ele gostou do texto e, como é um futuro professor atento, que incorporou reflexões teóricas e pedagógicas à sua experiência cotidiana com a língua, logo percebeu que "desse mato sai coelho", isto é, que poderia montar algumas aulas de português a partir do texto.

Lição de Sabedoria

Um cientista, muito preocupado com os problemas do mundo, passava dias em seu laboratório, tentando encontrar meios de resolvê-los. Certo dia, o seu filho de sete anos invadiu seu laboratório, decidido a ajudá-lo. O cientista, nervoso pela interrupção, tentou fazer o filho brincar em outro lugar. Vendo que seria impossível removê-lo, procurou algo que pudesse distrair a criança. De repente, deparou-se com o mapa do mundo. Era exatamente o que estava precisando. Recortou o mapa em vários pedaços e, junto com um rolo de fita adesiva, entregou-o ao filho dizendo:

– Você gosta de quebra-cabeça? Então eu vou lhe dar um mundo para consertar. Veja se consegue consertá-lo bem! Mas faça tudo sozinho!

Pelos seus cálculos, a criança levaria um bom tempo para recompor o mapa. Passados alguns instantes, ouviu o filho chamando-o calmamente:

– Papai, terminei!

A princípio, o pai não deu crédito às palavras do filho. Seria impossível na sua idade conseguir recompor um mapa que jamais havia visto. Relutante, o cientista levantou os olhos de suas anotações, certo de que veria um trabalho digno de uma criança. Para sua surpresa, o mapa estava completo. Todos os pedaços haviam sido colocados nos devidos lugares. Como era possível? Como o menino havia sido capaz?

– Você não sabia como era o mundo, meu filho, como conseguiu?

– Pai, eu não sabia como era o mundo, mas quando você tirou o papel da revista para recortar, eu vi no outro lado havia uma figura de um homem. Quando você me deu o mundo para consertar; eu tentei, mas não consegui. Foi aí que me lembrei do homem, virei o recorte e comecei a consertar o homem, que eu sabia como era. Quando consegui consertar o homem, virei a folha e vi que havia consertado o mundo.

(Folha de Ozanam, Recife – PE)

A questão sempre é: por onde começar? Neste caso, a tendência talvez seja a de tomar esta peça como um texto desses de "sabedoria popular", com um elogio à infância e uma lição de cidadania ao fim. Perfeito para trabalhar com as crianças. Porém, se nos limitarmos a essa leitura, estaremos deixando passar em branco algumas coisas que, como especialistas no assunto, não podemos ignorar.

Antes de nos precipitarmos a pensar em perguntas como "você concorda com a atitude do cientista em relação ao seu filho?" ou "como foi que o menino conseguiu montar o mapa do mundo?" (na Unidade 3, *Atividade 6,* discutiremos a questão de se elaborar perguntas sobre a leitura de um texto), vamos começar entendendo exatamente *o que é* esse texto que chegou às nossas mãos.

Até agora, não sabemos exatamente de onde vem o texto acima – a *internet* tem esse problema de pulverizar os sinais de procedência dos textos que veicula. Não sabemos

quem o escreveu, com que objetivos, para que público... Mesmo em se tratando de um texto obtido ao acaso, no entanto, temos uma pista. Trata-se da última linha, que nem sequer pertence ao texto em si, mas traz uma indicação vaga da sua fonte: *Folha de Ozanam*.

Eis aí um aspecto importante, que muitas vezes é ignorado nos exercícios escolares em nome de uma ênfase total no conteúdo "abstrato" do texto: "Lição de Sabedoria", ao que tudo indica, antes de transformar-se em "mensagem de otimismo" veiculada por correntes de e-mails, foi um texto publicado em algum tipo de jornal da cidade de Recife. Isto deve ser indicativo de que ele foi escrito por alguém que tinha em mente os possíveis leitores desse jornal, que podem ou não ser um público semelhante ao dos internautas que o receberam via *spam*.

Agora é com você. Entre na internet e descubra o que é a *Folha de Ozanam*. Pelo nome, você talvez já tenha alguma ideia, mas talvez se surpreenda. Só volte aqui depois que tiver localizado informações suficientes.

* * * * *

Pois bem. Agora, que você está um pouco mais a par da origem do texto "Lição de Sabedoria", é possível que tenha começado a imaginar outras maneiras de lê-lo. Trata-se de um texto narrativo com uma clara lição de moral, semelhante às fábulas, aos apólogos (aqueles textos em que objetos falam) e, evidentemente, às parábolas – como as que encontramos na Bíblia. Fábulas, apólogos, parábolas e "Lição de Sabedoria" são textos narrativos que têm um forte componente argumentativo: seu enredo é, de certa forma, a defesa de uma tese e um exemplo a ser generalizado.

Vamos pensar que uma aula sobre o texto "Lição de Sabedoria" não precisa inculcar nos alunos uma ou outra opinião sobre o assunto do texto, mas deve levá-los a perceber qual é a tese de que o texto procura convencer o leitor. Se tivermos em mente a instituição responsável pela publicação da *Folha de Ozanam*, poderemos começar a interpretar essa narrativa como uma defesa de certos motivos ideológicos publicamente sustentados nos discursos dessa instituição.

Podemos nos indagar, por exemplo, sobre a escolha das personagens que compõem essa narrativa: uma criança e seu pai, um cientista. Parece que o "baile" que o menino dá no pai pode ser compreendido como uma metáfora da afirmação implícita nesse texto de que *há mais sabedoria na inocência das crianças do que no trabalho dos cientistas*. Certamente, o texto pede ao seu leitor que concorde com essa afirmação, e um leitor que discorde disso provavelmente não vai aderir muito ao texto, considerando-o bobo ou inverossímil.

Vamos mudar de assunto um pouco agora. Dê uma olhada nisso.

Fonte: <*http://www.mundo-afora.com/curiosidades/a-camisinha-do-papa.html*>

Trata-se de uma embalagem de preservativo. E o homem estampado nela é o papa Bento XVI. Se você está franzindo a testa, é porque notou, com razão, que há algo de contraditório nessa imagem. Essas camisinhas foram distribuídas em Paris no início de 2009, por ocasião de uma viagem desse mesmo papa à África, durante a qual ele declarou que o uso de preservativos não seria uma solução para a epidemia de AIDS que assola aquele continente. As palavras do pontífice fizeram reacender uma velha polêmica, já que, como sabemos, a Igreja Católica posicionou-se por muito tempo contra o uso de contraceptivos.

Vagando um pouco mais pela *internet*, podemos encontrar um texto anterior à polêmica das camisinhas do papa, mas que manifesta uma posição semelhante.

A Igreja e a camisinha

DRAUZIO VARELLA – Folha de São Paulo – Pesquisa OnLine

São Paulo, sábado, 15 de julho de 2000

Os dirigentes da Igreja Católica têm a receita infalível para acabar com a Aids: sexo, só depois do casamento e nunca fora dele! Por isso são contrários ao uso da camisinha mesmo diante de uma epidemia, como declarou em Indaiatuba o enviado do papa, monsenhor Javier Lozano. Já o padre Valeriano Paitoni, que administra três casas para portadores do HIV na zona norte de São Paulo, prega a distribuição de preservativos para os que não podem comprá-los. "Se o preservativo protege a vida, não há como encará-lo como um mal", disse ele à Folha.

O superior imediato do padre Valeriano, apoiado por Dom Eugênio Salles, arcebispo do Rio de Janeiro, não gostou nem um pouco da declaração e publicou nota mal-humorada condenando o comportamento do pároco. Nela, considerou "inaceitável a atitude do Padre Valeriano" e, no final, concluiu: "Fui obrigado, com sincera dor, por tratar-se de um irmão na fé e no sacerdócio, a publicar esta nota de repúdio como tentativa de correção fraterna, a qual não exclui outras providências administrativas e pastorais cabíveis para corrigir essa lamentável situação".

(...)

Se examinarmos a questão da camisinha do ponto de vista da saúde pública, não há o que discutir: todos os estudos publicados demonstram que quanto mais preservativos são distribuídos à população, menor o número de mortes por Aids. Se não há como contestar essa evidência científica, por que insistir na posição oposta, mesmo sabendo que mais gente vai morrer?

Talvez porque a cúpula da igreja, tão empenhada em fixar a mesma regra de conduta para toda a humanidade, tenha esquecido de que casamento respeitoso com atração sexual mútua e persistente por anos e anos é privilégio de poucos. Ou, talvez, porque bispos e cardeais, há muito apartados de seus rebanhos, não levem em conta que há homens casados que vão à zona de meretrício; que há mães de família que encontram o amante no disfarce da tarde; que há meninas adolescentes que passam mal quando vêem um homem bonito; que há rapazes de 17 anos que não perdoam nem poste vestido de saia; e que desde a remota Antiguidade existe uma minoria de homens que nunca achou graça em mulher.

(...)

No meio de uma epidemia traiçoeira como a de Aids num país com o nível de escolaridade do nosso, toda iniciativa destinada a combater o uso do preservativo é crime contra a saúde do povo. Dele, as futuras gerações de sacerdotes se envergonharão e provavelmente pedirão desculpas. Como o fizeram recentemente em memória às pessoas torturadas ou queimadas vivas em praça pública, nos quase 400 anos de Inquisição. Ou como aconteceu com o apoio irrestrito prestado à escravização de índios e de negros.

É pena que a humildade para reconhecer erros tão graves costume demorar séculos, no caso da Igreja Católica. Até lá, muita gente terá sofrido e morrido por causa de uma doença sexualmente transmissível fácil de prevenir: basta não compartilhar sangue e proteger os genitais com camisinha durante a penetração sexual.

Fonte: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2004/02/273651.shtml>

Veja que, por enquanto, estamos ainda naquela etapa de construir um *corpus* de textos relacionados à ideia inicial que nos ocorreu. Por agora, você deve estar percebendo o quanto isso é importante, afinal, a camisinha do papa lança algumas luzes inusitadas sobre o texto "Lição de Sabedoria". Ambos tematizam posições antagônicas assumidas por determinados grupos (digamos, os médicos e os sacerdotes) a respeito de um mesmo assunto. Podemos pensar, assim, que "Lição de Sabedoria", além de ser uma parábola

meiga que circula entre amigos na *internet*, é também um texto por meio do qual uma instituição católica responde a argumentos como os de Drauzio Varella, e, portanto, além de tentar "tocar o coração das pessoas", também executa uma função política importante no fortalecimento das bases ideológicas do discurso da Igreja.

Agora já podemos tomar algumas decisões. Digamos que o texto "Lição de Sabedoria" inspirou-nos a elaborar uma sequência de ensino na qual discutiremos com os alunos um *assunto*: o papel da religião e da ciência na vida do homem moderno. Como somos professores de português, e não de história, sociologia ou filosofia, estaremos interessados em entrar nesse assunto por meio da reflexão sobre os textos que constroem e veiculam as posições oriundas dessas duas "instituições" em nossa sociedade.

Nossa sequência de ensino poderia seguir mais ou menos o percurso de leitura que fizemos até aqui: começaríamos com a leitura "nua e crua" do texto "Lição de Sabedoria", talvez entregando aos alunos inicialmente apenas a parte inicial (até o penúltimo parágrafo) e deixando que eles pensassem um pouco sobre o desfecho da história. Antes de mostrar-lhes o parágrafo final, poderíamos fazer um debate em torno de questões como as seguintes, que poderiam ser respondidas por escrito pelos alunos e/ou utilizadas como roteiro para uma discussão oral.

1. Neste texto, a personagem "cientista" é caracterizada por alguns atributos contrários aos da pesonagem "criança".

a) Em linhas gerais, como se caracteriza essa oposição?

b) Qual é o efeito do uso do verbo "tentar" duas vezes no primeiro parágrafo em relação ao mesmo sujeito?

c) Como a escolha do verbo "invadir" para descrever a maneira como a criança entrou no laboratório afeta a caracterização dessa personagem? Que efeitos seriam obtidos se, em vez de "invadir", o texto dissesse "vir"?

d) Se o advérbio "calmamente" e o adjetivo "relutante" fossem retirados, o texto ainda seria compreensível?

e) O que essas duas palavras, aliadas ao título e à caracterização das personagens, permitem inferir sobre o desfecho provável deste texto?

Indagações como essas poderiam ser feitas antes ou depois de se pedir que os alunos escrevessem um final para a história. Os efeitos provavelmente seriam diferentes: se você pedisse que eles escrevessem *antes* de lhes mostrar essas perguntas, é presumível que receberia finais mais variados e talvez menos consistentes com a construção inicial do texto – com base neles, *à la* Schneuwly e Dolz, talvez fosse mais fácil discernir as habilidades de leitura dos alunos individualmente. Se você mostrasse as questões antes de pedir a escrita, provavelmente estaria induzindo os alunos a tirar certas conclusões e talvez obtivesse textos um pouco mais homogêneos.

Depois de ler coletivamente alguns dos finais produzidos pelos alunos e de lhes mostrar o fechamento original do texto, poderíamos lançar algumas questões como as seguintes:

2. Embora se trate de uma narrativa, pode-se dizer que este texto tem um valor argumentativo? Por quê?

3. Para que o texto surta efeito, podemos dizer que o leitor deve aceitar uma premissa: "existe mais sabedoria na inocência das crianças do que no trabalho dos cientistas". De que instituições da nossa sociedade poderíamos esperar, com maior probabilidade, a afirmação dessa ideia?

Outra possibilidade de formalizar essas indagações seria por meio de perguntas do tipo "múltipla escolha":

4. Em que tipo de publicação você imagina que este texto poderia ser encontrado?

( ) Em um livro de histórias infantis.
( ) Em um jornal de grande circulação.
( ) Em um panfleto distribuído nas ruas.
( ) Em um livro.
( ) Em uma revista semanal.
( ) Em um "fanzine" (jornal de pequena circulação)

5. Como você descreveria o público a que esse texto se destina? (Assinale uma ou mais alternativas.)

( ) Crianças de classe média de uma grande cidade.
( ) Cientistas e técnicos laboratoriais.
( ) Médicos, dentistas e outros profissionais da saúde.
( ) Geógrafos e cartógrafos.
( ) Mulheres que trabalham em casa.

6. Em que situações você acha mais provável que este texto seja lido? (Assinale uma ou mais respostas e justifique.)

( ) Em um escritório de advocacia.
( ) Durante um culto religioso.
( ) No ônibus, durante o trajeto do trabalho para casa.
( ) Em laboratórios de pesquisa.
( ) Em casa, durante um momento de descanso.
( ) No consultório de um psicólogo.

7. Com que finalidades você acha mais provável que este texto seria lido? (Assinale uma ou mais alternativas e justifique.)

( ) Busca de informações técnicas específicas de uma profissão.
( ) Entretenimento, fruição.

( ) Busca de um modelo de texto jornalístico.
( ) Busca de informações geográficas.
( ) Busca de informações científicas.

Estas perguntas abririam espaço para uma indagação sobre a origem do texto. Seria, portanto, o momento de levar os alunos ao laboratório de informática para pesquisar na *internet* sobre a *Folha de Ozanam*, ou, caso não tenhamos acesso a isso, de levar aos alunos algumas transparências mostrando o portal da Sociedade de São Vicente de Paulo na rede e algumas cópias de exemplares da *Folha de Ozanam* que estão disponíveis para download, para que os estudantes pudessem conhecer o teor dessa publicação e os demais textos que ela veicula.

Conhecendo melhor a origem material do texto, poderíamos elaborar alguma atividade em que os alunos fossem levados a refletir sobre as possibilidades de circulação desse texto e os efeitos que ele poderia ter sobre os leitores almejados. Há muitas formas de fazer isso, e a que segue abaixo é apenas o esboço de um exemplo:

8. Imagine que você pertence à Sociedade de São Vicente de Paulo, que está fazendo uma campanha para incentivar as pessoas a frequentarem a Igreja. O texto acima foi selecionado para ser impresso em um panfleto que será distribuído nas ruas.

a) Além do texto, que informações você teria que acrescentar ao panfleto?

b) Monte uma "boneca" do panfleto, tal como você o mandaria para a gráfica.

c) Imagine agora que os panfletos foram impressos e você dispõe de 2000 cópias. Como você organizaria a sua distribuição? Pense no seguinte: em que lugares você o distribuiria? Em que horários e dias da semana você os distribuiria?

d) Suponha, enfim, que todos os 2000 panfletos foram distribuídos. Como coordenador da campanha, de que forma você poderia levantar dados para saber se os panfletos surtiram algum efeito?

Observe que nem sequer tocamos no assunto da camisinha do papa. Por enquanto, estamos apenas explorando as possibilidades dadas pelo texto que nos inspirou de início. E é exatamente aqui que vamos parar, para que você mesmo continue pensando em como poderia introduzir esse novo tópico nas discussões com os alunos e desenvolvê-lo.

EXERCÍCIO

Você já dispõe de um texto de Drauzio Varella e de uma imagem do "preservativo do Papa". Pense agora em como poderia introduzir esses materiais na sequência das aulas que esboçamos até aqui, como conduziria o debate sobre a polêmica da AIDS e que produto final proporia que os alunos realizassem. Eis alguns parâmetros que você deve seguir:

- Você dispõe de quatro tempos de aula de 45 minutos para tratar esse tema.
- Seus alunos são estudantes do 2º ano do Ensino Médio.
- Sua turma tem 45 alunos.

Para organizar seu trabalho, faça seus quatro planos de aula seguindo o modelo abaixo. Ele representa o que seria o plano das aulas em que se desenvolveram as atividades descritas acima, com base no texto "Lição de sabedoria".

Aula 1	
Tempo	45 minutos
Tema	Lição de sabedoria
Objetivos	Levar os alunos a fazer inferências sobre o conteúdo de um texto a partir das informações presentes em um fragmento inicial.
	Fazer os alunos elaborarem hipóteses sobre a procedência (gênero, suporte, formas de circulação, autoria, público pretendido) de um texto a partir da leitura de um fragmento inicial.
Material	45 cópias do trecho inicial do texto "Lição de sabedoria", de autoria desconhecida (até o quinto parágrafo apenas).
Metodologia	Organizar previamente as carteiras em um grande círculo, para que os alunos não estejam enfileirados, mas olhando de frente uns para os outros.
	Entregar aos alunos o trecho inicial do texto "Lição de sabedoria". Deixar que leiam em silêncio, individualmente (15 minutos).
	Durante a leitura, escrever na lousa: "Como este texto termina?" e "De onde você acha que este texto veio?". Essas perguntas nortearão o debate a seguir.
	Após a leitura inicial por parte dos alunos, fazer um debate indagando como eles acham que o texto termina e de onde eles acham que o texto foi retirado (20 minutos). Anotar as hipóteses mais relevantes na lousa, abaixo das perguntas correspondentes. São hipóteses relevantes tanto as "corretas" quanto as que não são corretas, mas fazem sentido. Durante o debate, pedir constantemente que os alunos explicitem que parte do texto os levou a pensar o que estão dizendo.
	Terminado o debate, explicar aos alunos que eles escreverão um final para o texto "Lição de sabedoria". O texto deve ser feito em casa e trazido numa folha separada na aula seguinte. Frisar que eles devem escrever um final para o texto, e não apenas para a "história" – ou seja, devem tentar manter o mesmo tom e o mesmo estilo do fragmento inicial, além da coerência de ideias (10 minutos).

PROJETO DE ENSINO

Chegou o momento de você começar a delinear o "esqueleto" do seu projeto de ensino. Nesta atividade, você vai começar a montar um *corpus* de textos do qual você extrairá o tema e o produto final da sua proposta. É evidente que, para começar a reunir esse *corpus*, você deve fazer uma escolha prévia – por exemplo, reunir charges políticas publicadas em jornais, ou textos literários que falam sobre a infância. Estamos partindo da ideia de que essa decisão inicial precisará ser refinada e especificada à medida que você for reunindo e lendo os textos do seu *corpus*.

Lembre-se de que o tema do seu projeto de ensino é, basicamente, aquilo que você pretende ensinar aos alunos. Se você escolher um gênero como tema, provavelmente é porque pretende ensinar os alunos a receber e produzir textos naquele gênero. Se escolher um determinado assunto, provavelmente é porque pretende ensinar os alunos a receber e produzir textos que tratam dele. E se escolher um tópico de análise linguística, deve ser porque pretende ensinar os alunos a interpretar e utilizar esse recurso específico nas diversas situações em que ele pode ocorrer.

Logicamente, o tema do seu projeto deve ser qualquer coisa que os alunos ainda não saibam. Neste momento você não pode dispor de um diagnóstico da turma para a qual vai lecionar para saber o que eles já estudaram e o que não estudaram, o que sabem e o que não conseguem fazer bem, mas pode usar o bom senso para evitar as escolhas mais "batidas" e procurar um tema que seja original.

Procure achar um tema que diga respeito a você, e ele provavelmente já será bem mais original do que os lugares comuns da atualidade. Se você tem uma coleção de discos de vinil em casa, talvez isto seja uma pista para você começar a ler e observar cuidadosamente o que está escrito nas capas e nos encartes, esmiuçar os logotipos das gravadoras ou as formas das letras usadas nas capas dos discos para pensar em como a pessoa que os criou fez para criá-los, ou, ainda, percorrer as informações técnicas que geralmente nos passam despercebidas. Por outro lado, se você lê todos os dias a página de esportes do jornal, talvez seja alguém que saberia dar uma ótima aula sobre o estilo peculiar dos textos de jornalismo esportivo, repleto de metáforas ("ninho da coruja", "pimba na gorduchinha") ou processos de formação de palavras por contração e aglutinação (Re-Pa, Fla-Flu, Gre-Nal, Inter, Barça, etc.). A "lição de sabedoria" que se tira daqui é que ninguém dá uma boa aula sobre um assunto pelo qual não tem interesse – embora, vale lembrar, simplesmente gostar de um tema não é garantia de dar uma boa aula.

Outra coisa que talvez seja necessário lembrar é que também você não conhece o seu tema por completo, seja ele qual for. Isto pode soar óbvio, mas é a coisa mais fácil do mundo partir do pressuposto de que já sabemos tudo (ou o suficiente) sobre um assunto porque gostamos dele ou porque já o estudamos. Um dos objetivos de se montar um *cor-*

pus de textos é descobrir o quanto ainda não sabemos sobre o tema que nos propusemos a ensinar. Se você não se surpreender nem descobrir nada de novo durante a montagem do seu *corpus*, é porque algo deu errado.

Finalmente, na hora de começar a recolher o seu *corpus*, é preciso ter muita atenção para o seguinte: existe uma diferença entre *falar sobre* e *fazer*. Digamos, por exemplo, que você tem a ideia inicial de fazer um projeto de ensino centrado no tema "crônicas". Você pode fazer basicamente duas coisas com crônicas: falar sobre crônicas ou ler e escrever crônicas. As duas coisas são legítimas, mas o objetivo final do ensino sempre será levar os alunos a ler e escrever crônicas, porque se eu nunca li nem escrevi crônicas não há como ou por que falar sobre elas. Seu *corpus*, portanto, será constituído de textos para *fazer*, não de textos para *falar sobre*. Se o seu tema é a crônica, você vai fazer uma coleção de crônicas, e não uma coleção de textos que explicam o que é o gênero crônica. Se o seu tema é a narrativa da infância na literatura, você vai reunir contos e romances ou passagens de obras literárias que tratam da infância, e não ensaios que falam sobre a infância na literatura. E assim por diante.

Em suma, suas tarefas da semana são as seguintes:

- Colete de 20 a 30 textos relacionados ao tema que você pretende desenvolver no seu projeto de ensino.

- Faça cópias desses textos e guarde-as numa pasta ou arquivo. Com o tempo, você pode ir acrescentando ou retirando textos, conforme continue a pensar sobre seu projeto de ensino. O importante é ter esse material separado e organizado.

- Escolha dois textos do seu corpus que você considera que representam o corpus que você levantou e leve-os para o encontro presencial de sábado para um debate.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

ANTUNES, I. Uma sugestão de programa muito além da gramática. In: *Muito além da gramática*. Por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007, p. 133-144.

GERALDI, J. W. A construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa. In: *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 65-77.

VOESE, I. Análise do discurso e ensino. In: *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez (Coleção Aprender e Ensinar com Textos), p. 132-160.

COMPLEMENTAR

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 49-69.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

RESUMO DA ATIVIDADE 4

Nesta atividade, discutimos três aspectos estruturais para a montagem de um projeto de ensino: a escolha do tema, a determinação do produto final a ser produzido pelos alunos e a elaboração das atividades intermediárias. Você viu que o tema da sua sequência de ensino pode ser um determinado gênero textual, um determinado assunto, ou ainda um tópico de análise linguística. Seja qual for a natureza do tema, a partir da sua escolha é imprescindível montar um corpus de textos representativos desse tema, a partir dos quais você fará a escolha do material a ser efetivamente usado em aula. Em seguida, viu que é importante, numa sequência de ensino, ter claro o ponto de chegada pretendido para os alunos, e que este ponto de chegada é idealmente a produção de um ou alguns textos vinculados ao que você escolheu como tema. Enfim, discutimos algumas formas de se elaborar atividades que conduzam o aluno à produção final que você pretende. Utilizamos como exemplo o texto 'Lição de sabedoria', de autoria desconhecida, que circulou pela internet como spam, para mostrar como podemos correr atrás de informações mais precisas sobre os textos que utilizamos e como podemos associá-los a outros textos, de forma a enriquecer os percursos de leitura e interpretação possíveis.

unidade 3

ENSINO
DE LEITURA E DE ESCRITA

ESCOLHA E APRESENTAÇÃO DE TEXTOS **CURTOS**

atividade 5

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de
- analisar criticamente os exercícios de interpretação e compreensão da escrita presentes em materiais didáticos comerciais;
- compreender que a leitura de qualquer texto não é nem uma operação completamente fechada sobre os elementos explícitos do texto, nem uma operação completamente aberta aos conhecimentos prévios do leitor;
- elaborar exercícios de interpretação e compreensão que contemplem as diversas "camadas" de significação dos textos.

DESEMBARAÇANDO AS PALAVRAS: ESCRITA, LER E ESCREVER

Ler e escrever fazem parte do que chamaremos de ensino da "escrita", de forma geral. Mesmo que possam ser pensadas como operações dotadas de especificidade, ler e escrever são indissociáveis e quase sempre acontecem de forma simultânea. Basta pensar que, para escrever um bom texto, é preciso saber ler o que se acabou de escrever e avaliar se está bom ou não. Uma pessoa só consegue fazer isso porque, antes de ter começado a escrever, já leu outros textos que servem como modelos, seja para imitar, recusar ou reinventar. Além disso, é preciso saber distanciar-se do próprio texto, lê-lo "pelos olhos de outra pessoa" e avaliar a diferença entre o que se *pensou ter escrito* o que de fato *se escreveu*.

Inversamente, toda vez que uma pessoa lê um texto, ela está de algum modo modificando sua experiência neste mundo (tanto bons quanto maus textos conseguem fazer isso) e, portanto, modificando as condições em que escreverá o seu próximo texto. Em outras palavras, ler sempre é o começo da escrita de textos futuros.

Essa interpenetração da leitura e da escrita reflete um postulado de Bakhtin, para quem não há palavras "próprias" e palavras "alheias": o que uma pessoa diz está permeado pelo discurso do outro, de modo que são sempre palavras "próprias-alheias" (BAKHTIN, 2004). Podemos pensar que, ao ler, o leitor contamina as palavras do outro com as suas próprias, tornando-se, em parte, co-escritor dessas palavras (não é à toa que muitos autores se dizem surpresos e até discordam das interpretações que suas obras receberam). Do mesmo modo, ao escrever, o escritor faz retornar as palavras de outros que, conscientemente ou não, constituem-no como o ser que é – inspira-se no estilo dos autores que admira, cita os dizeres de outros direta ou indiretamente, pensa a partir das categorias que apreendeu na seara da palavra alheia, e assim por diante.

ESCOLHA E APRESENTAÇÃO DE TEXTOS CURTOS

Vamos começar centrando nossa atenção nos processos de leitura e, em particular, nesta atividade, na forma como a leitura é transformada em um objeto de ensino. Partiremos da ideia apresentada na atividade 3, segundo a qual a leitura pode ser tratada de forma mais "extensiva", com a leitura de textos longos, e mais "intensiva", com o trabalho em sala de aula baseado em textos mais curtos. Nosso foco será a elaboração de aulas com base em textos curtos.

Sua tarefa esta semana será escolher um texto do corpus que você começou a construir na atividade passada. Um texto curto significa um texto que poderia ser lido e trabalhado no tempo de uma aula (45 minutos). Ao longo desta atividade, vamos discutir como elaborar exercícios de interpretação que organizem o trabalho sobre esse tipo de texto. Durante esta semana você deverá elaborar uma bateria de atividades sobre o texto que escolher e pedir a um colega de turma (ou amigo, parente) para resolvê-las. Se o seu *corpus* for composto por textos orais, você pode facilmente adaptar essa tarefa utilizando uma versão transcrita do texto.

Começaremos dando algumas dicas de como elaborar essas atividades.

COLOQUE-SE NO LUGAR DE SEUS ALUNOS

Muitas vezes, quando elaboramos atividades de ensino, esquecemos de nos colocar no lugar daqueles que terão de resolvê-las. Isto pode gerar alguns problemas. Para começar, portanto, vamos colocá-lo(la) no lugar de um aluno que não teve a sorte de ter um professor que fizesse isso por ele. Leia o texto abaixo e responda atentamente às questões que seguem.

Ingleses desenvolvem combustível nuclear

Roberta Mauler, de Londres

Uma equipe de físicos da Universidade de Harvard conseguiu demonstrar, semana passada, a validade de uma teoria controversa: a lei de Smith-Semeneau, que preconiza a reversibilidade universal da fissão protonuclear. O time de quatro especialistas utilizou o maior protoeletrizador de partículas do mundo para aduzir um posítron, partícula subatômica que, quando exposta a radiação B, atinge um grau de entropia comparável ao de uma estrela como o sol. Tanta entropia deveria resultar na desmetalização dos posítrons, mas os cientistas conseguiram reverter o processo graças a uma nova técnica chamada *b-gliding*. De acordo com o prof. William Hodgson, responsável pelo experimento, esses resultados ainda precisam ser submetidos a mais testes, mas se as hipóteses da equipe se confirmarem, o *b-gliding* poderia vir a ser utilizado pela indústria automobilística, naval e aeronáutica como uma importante forma de combustível alternativo.

COMPREENDENDO O TEXTO

1. O que preconiza a lei de Smith-Semeneau?
2. O que ocorre com os posítrons quando expostos à radiação B?
3. Qual era o resultado esperado por conta do aumento da entropia dos posítrons?
4. Como os cientistas conseguiram chegar a um resultado diferente?
5. Quais podem ser, segundo o prof. Hodgson, as aplicações futuras da técnica b-gliding?
6. Explique a acentuação das palavras abaixo:
    a) posítron:
    b) físicos :
    c) indústria:
    d) entropia:
7. Qual é o tempo verbal predominante no texto? Por quê?
8. Decomponha as derivações das palavras abaixo, destacando os afixos, conforme o exemplo.

reversibilidade – reversível (+idade) – reverter (+vel) – (re+) verter

    a) subatômica:
    b) desmetalização:
    c) comparável:
    d) especialista:

Duas coisas devem ter acontecido. Primeira: você provavelmente não entendeu nada do texto acima. Segunda: mesmo assim, você deve ter conseguido resolver a maioria dos exercícios sem grandes dificuldades. Resta então perguntar: mesmo tendo acertado os exercícios, será que você leu mesmo o texto?

Agora, você vai querer saber que o texto acima é um embuste: ele foi inventado apenas para este exercício didático. Não tem valor nenhum, nem como notícia jornalística (pois relata um fato que nunca aconteceu), nem como fonte para estudo científico (pois os conceitos são todos fictícios). O problema é que a atividade inteira é muito semelhante às que encontramos em livros didáticos e salas de aula, ainda que tenham como base textos autênticos. Se continuarmos passando aos alunos exercícios de "leitura" desse tipo, eles podem até responder a tudo corretamente, mas isso não é garantia de que o texto tenha tido qualquer importância para eles.

Vamos começar a entender quais são, exatamente, os problemas dos exercícios acima.

O QUE *NÃO* É UM EXERCÍCIO DE LEITURA

As perguntas de 1 a 5 são daquelas a que o aluno esperto responde copiando ou parafraseando um trecho do texto. O problema está na própria formulação da pergunta,

que já é uma paráfrase de um trecho que pode ser encontrado no texto. Por exemplo, a pergunta 1 é praticamente idêntica à frase "(...) a lei de Smith-Semeneau, que preconiza a reversibilidade universal da fissão protonuclear".

A pergunta 2 é apenas um pouco mais complexa: para saber em qual trecho está a resposta, basta compreender uma relação simples: que "partícula subatômica" é um aposto de "posítron". A pergunta 3 dá um pouco mais de trabalho, porque sua ordem de formulação está invertida em relação à frase em que a informação aparece (em termos de tema-rema) – isto é, o texto começa falando do aumento de entropia ("tanta entropia") para chegar a seu resultado, enquanto a pergunta começa falando do resultado para chegar ao aumento de entropia. E assim por diante.

TEMA-REMA
O "tema" é o "ponto de partida" da frase, aquilo "de que se fala", e o "rema" é "aquilo que se diz sobre o tema". Por exemplo: "há praias bonitas em Natal" e "em Natal há praias bonitas". Em uma conversa sobre praias do Brasil, a primeira frase seria mais provável; em uma conversa sobre as razões de se visitar a cidade de Natal, a segunda frase seria mais provável. Se você quiser rever este assunto, retome o material da disciplina Compreensão e Produção de Textos.

O que podemos notar, portanto, é que estas perguntas exigem do aluno apenas algumas operações que se realizam sobre *frases específicas*, nunca sobre o *texto como um todo*. Não importa que sejam mais simples ou mais complexas, todas elas são perguntas do tipo "dizer X é o mesmo que dizer Y?".

As perguntas 6, 7 e 8 são outro caso. Não se tratam de exercícios de leitura ou de interpretação, mas de exercícios de gramática. A pergunta 6 exige do aluno, apenas, ter de memória algumas regras de acentuação e identificar o caso das palavras apresentadas (por exemplo: acentua-se "posítron" porque é uma paroxítona terminada em -n). É fácil ver que essas regras se aplicam às palavras, não ao texto nem à relação dessas palavras com o restante do texto. O exercício 8 é idêntico. O problema dessas atividades, em todo caso, não é o fato de elas serem exercícios de gramática, mas o fato de serem exercícios que se apresentam como sendo de interpretação de texto quando, na verdade, seu objeto é a gramática.

A pergunta 7 é um pouco mais interessante, porque parece ser uma daquelas que "integram a gramática ao estudo do texto". Apenas aparentemente. O tempo verbal predominante no texto é o pretérito perfeito. Sobre o porquê disso, imaginamos duas respostas: a) porque os fatos que estão sendo narrados já aconteceram; b) porque se trata de uma notícia jornalística, que relata fatos recentes. Em qualquer dos dois casos, a resposta não se aplica a nada realmente específico *deste* texto. A resposta a) é a própria definição do tempo "pretérito perfeito", e a resposta b) é a própria definição do gênero "notícia jornalística".

OS "HORIZONTES DE INTERPRETAÇÃO" DE UM TEXTO

Luiz Antônio Marcuschi (1996) comenta a questão que estamos discutindo em um texto chamado *Exercícios de compreensão ou copiação em manuais de ensino de língua?*. O autor constata que a grande maioria das atividades ditas de "interpretação de textos", presentes em muitos livros didáticos, não exigem que os alunos de fato interpretem textos de maneira crítica, mas se atêm a operações simples e fragmentárias como a cópia ou a paráfrase de informações superficiais.

Segundo Marcuschi, esse tratamento decorre de um duplo equívoco: por um lado, uma concepção de língua como código transparente, unívoco, a-histórico; por outro lado, uma concepção de texto como objeto puramente formal, desprovido de um contexto concreto de existência. Nas palavras do autor, a "escola trata o texto como um produto acabado e que funciona como uma *cesta natalina*, onde a gente bota a mão e tira coisas" (MARCUSCHI, 1996, p. 73).

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA
Você já estudou a questão das concepções de linguagem na disciplina Estudos da Enunciação. Vale a pena retomar o material impresso e suas anotações para uma revisão.

CONCEPÇÃO DE TEXTO
Você já estudou o conceito de texto na disciplina Compreensão e Produção de Textos. Retome o material impresso e suas anotações para uma revisão.

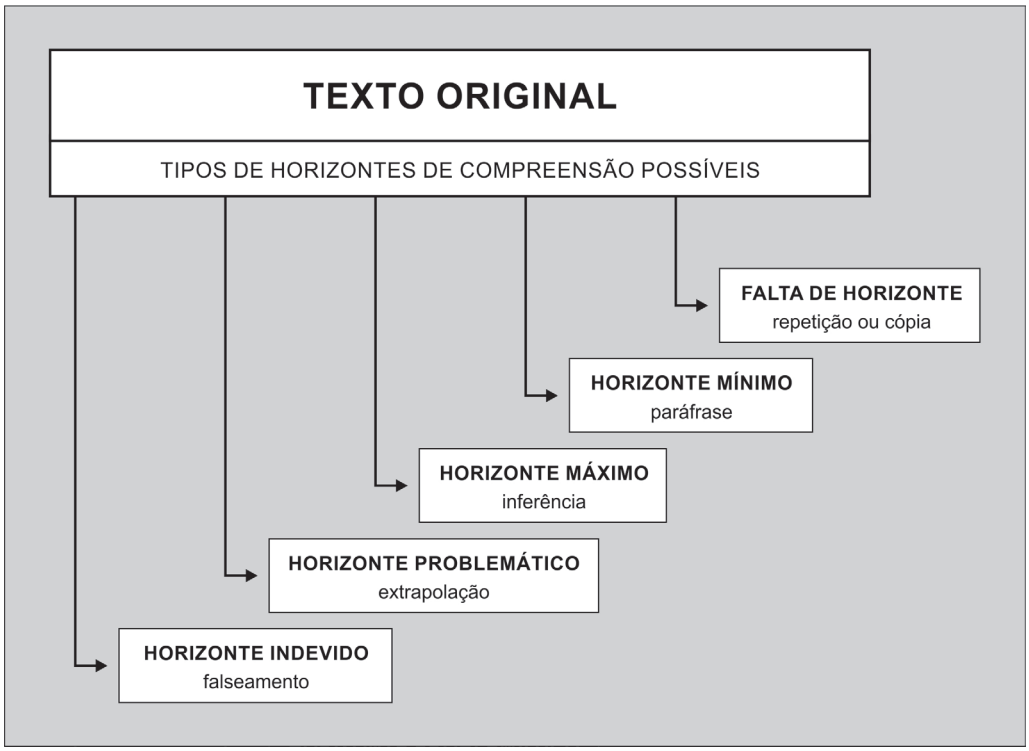
Supõe-se que, compreendendo cada fragmento do texto isoladamente (a grafia ou a classificação morfológica das palavras, a estrutura sintática das frases, as relações entre os parágrafos ou as partes do texto), chega-se a uma compreensão global do texto. Geralmente, supõe-se também que ou essa compreensão é *única* (há uma e somente uma leitura correta do texto) ou é infinita (a compreensão decorre da leitura pessoal de cada aluno).

Em contraposição a esse ponto de vista, Marcuschi alerta para o fato de que o fenômeno da compreensão é bastante complexo e cheio de facetas. Ele se vale de uma metáfora inusitada para aproximar-se dessa questão: o texto, para Marcuschi, pode ser comparado a uma cebola – um objeto composto por camadas dentro de camadas.

De acordo com essa imagem, todo texto possuiria um miolo, uma primeira pele de cebola correspondente às

> informações objetivas que formariam um núcleo de objetividade que qualquer um de nós teria de admitir sem mudar o conteúdo. Logo em seguida, vem uma segunda camada (as cascas intermediárias) que é mais passível de receber interpretações diversas, mas válidas; este é o terreno das inferências. A camada que vem em seguida (as cascas mais longe do núcleo) já é mais complexa e está sujeita a muitos equívocos, pois ela vem misturada com nossas crenças e valores pessoais ou de nosso grupo. Por fim, existe uma camada externa (as últimas cascas) que é a mais descartável, mais vulnerável e sobre ela podemos discutir muito, pois ela está no domínio das extrapolações, das imagens, das ideias vagas. (MARCUSCHI, 1996, p. 74-75)

Isso nos faz pensar que a leitura funciona simultaneamente em diferentes "níveis" e se constrói pela combinação de operações diferentes, que vão da decodificação à extrapolação, passando pela paráfrase e pela inferência. Sob essa perspectiva, a compreensão de um texto não é nem completamente fechada, nem indefinidamente aberta; não se baseia apenas no conteúdo explícito, tampouco se constrói exclusivamente a partir das hipóteses, crenças e suposições do leitor. Para organizar essas ideias, Marcuschi apresenta um esquema no qual diferencia cinco "horizontes de compreensão", ou cinco "camadas" em que se pode dar a leitura de um texto.



Extraído de Marcuschi, 1996, p. 75.

A definição do que ocorre em cada "horizonte de interpretação" sempre coloca em jogo a relação entre o que pode ser objetivamente apontado no texto e o que pode ser elaborado pelo leitor a partir do que o texto diz.

Em ambos os extremos desse esquema há leituras que podem ser problemáticas. No limite inferior ("horizonte indevido"), temos um leitor que lê aquilo que ele acha que está escrito mesmo quando o que está escrito é outra coisa. Nesse caso, o leitor incorre no que Marcuschi chama de "falseamento" ou "erro de leitura". Embora a palavra "erro" tenha se tornado uma espécie de tabu, especialmente em se tratando do ensino de língua, podemos pensar que há realmente algumas interpretações que nenhum leitor consideraria plausíveis em qualquer circunstância. Como alerta Umberto Eco,

"dizer que um texto é potencialmente sem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz. Até mesmo o desconstrucionista mais radical aceita a ideia de que existem interpretações clamorosamente inaceitáveis. Isso significa que o texto interpretado impõe restrições a seus intérpretes. Os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto (o que não quer dizer que coincidam com os diretos de seu autor)." (ECO, 1999, p. XXII)

Para exemplificar a questão levantada por Eco, vamos imaginar a seguinte manchete impressa na capa de uma revista se fofocas, ao lado da foto de um casal:

IVETE SANGALO MOSTRA SEU NOVO AMOR BÓSNIO

Pode-se admitir que este texto tenha mais de uma leitura, e talvez mesmo um número infinito de leituras possíveis. Mas, se um aluno comentasse que achou feio o nome do novo namorado de Ivete Sangalo, certamente estaria indo longe demais. O mesmo seria válido, também, para qualquer leitura que não considerasse que o sintagma "seu novo amor bósnio" tem como referente uma pessoa. Por outro lado, se a foto mostrasse não um casal, mas a artista com um cachorro no colo, seria mais plausível supor que "seu novo amor bósnio" se referisse ao animal (com um tom de humor, quem sabe) e não a um namorado que por qualquer razão não apareceu na fotografia.

Leituras como essas mostram que o processo de interpretação não pode girar sobre si mesmo sem incorporar de alguma maneira as informações dadas pelo texto e pelos elementos contextuais (no exemplo que imaginamos, a foto que complementa a manchete na capa da revista). Por outro lado, uma leitura excessivamente ligada aos dados do texto também pode resultar em problemas. Se um leitor se atém exclusivamente ao que está explícito no texto sem que seus conhecimentos prévios (linguísticos, discursivos, "enciclopédicos") participem do processo de compreensão, não há leitura propriamente dita, mas uma cópia ("falta de horizonte", nos termos de Marcuschi). Este é o caso de muitos exercícios escolares citados no texto de Marcuschi, mas também, por exemplo, o da leitura em voz alta, quando as únicas preocupações (do professor ou do aluno) são com a pronúncia clara e o tom de voz.

Possenti (1999, p. 175) fornece outro exemplo interessante de uma leitura errada por excesso de apego à superfície do texto. Imagine que um motorista dirigindo na estrada passasse por uma placa onde se lesse:

PARE FORA DA PISTA

Se esse motorista imediatamente desacelerasse o carro e estacionasse no acostamento, o que poderíamos concluir da maneira como interpretou a sinalização? Sem titubear, diríamos que não existe justificativa para supor que a placa significa "pare fora da pista toda vez que ler isto". A única compreensão aceitável seria "se tiver que parar,

pare fora da pista e não no meio dela". Isso mostra que a compreensão de um texto, por mais simples que seja esse texto, nunca se dá exclusivamente sobre o próprio texto, mas requer do leitor algum grau de participação ativa.

Podemos concluir, portanto, que as leituras aceitáveis, competentes e/ou críticas de um texto se dão numa zona intermediária em que a compreensão se constrói a partir da interação entre o que está posto no texto e o que o leitor pode acrescentar a isso sem desprezar o próprio texto. Essa zona, no entanto, não pode ser demarcada somente com base em elementos formais. Uma leitura será considerada correta, competente ou crítica por meio de sua enunciação para outrem (por exemplo, quando respondo aos exercícios de interpretação propostos em um livro didático, ou quando defendo minha leitura de certo texto em um debate na sala de aula).

Nessa zona intermediária, teríamos um "horizonte mínimo" de compreensão correspondente à paráfrase, isto é, à capacidade do leitor de reproduzir com suas palavras o conteúdo explícito de um texto. Este é o grau mais elementar de leitura e, de certa forma, o mais "obediente", já que parafrasear um texto implica aderir aos sentidos que o texto procura produzir sobre o leitor. O fato de esse horizonte de compreensão ser "mínimo", em todo caso, significa que ele é *necessário*, isto é, que em determinados momentos pode ser importante verificar se os alunos são capazes de reproduzir, com suas palavras, o que está dito em um texto e apenas o que está dito, sem confundir o texto com suas próprias opiniões a respeito do assunto. Este, aliás, é o primeiro passo para uma leitura mais crítica – diferenciar o texto de mim mesmo, para que eu e ele possamos, mais tarde, assumir posturas diferentes.

Na próxima "camada da cebola", teríamos um "horizonte máximo" de compreensão, correspondente às inferências que o leitor pode fazer sobre o texto. O próprio Marcuschi admite a dificuldade de se definir precisamente os limites da inferência, mas há casos bastante claros que podemos usar como exemplo. Vejamos o texto abaixo:

> Hora do almoço. O pessoal da seção de marketing da empresa está reunido numa mesa de restaurante quando chega o gerente e se junta ao grupo. Conversa vai, conversa vem, o gerente já tomou umas três caipirinhas de aperitivo e resolve contar uma piada. Todo mundo cai na gargalhada, menos um sujeitinho franzino, sentado lá na outra ponta da mesa. O gerente estranha um pouco, mas não dá muita bola e se lembra de outra piada: a mesa explode em risos... Lá no fundo, porém, o sujeitinho não esboça reação. E assim a coisa vai rolando, até que, lá pelas tantas, o gerente se incomoda e, entre uma piada e outra, chama o rapaz:
>
> Com licença, amigo, como é o seu nome?
>
> – É Mário. – ele responde.
>
> – Ok, Mário. Você me desculpe, mas é que eu notei que, enquanto a gente conversava e se divertia, você ficou o tempo todo aí quieto e não riu de nenhuma piada que eu contei. Tem algum problema?

– Não, problema nenhum.
– E por que diacho você não dá risada, homem do céu?
– É que eu trabalho em outra seção...

Se você achou graça desta piada, sem dúvida é porque fez uma inferência sobre o texto, ou seja, deduziu uma informação que não aparece claramente, mas sobre a qual o texto fornece pistas *suficientes*. Neste caso, a informação "que falta" é que as pessoas sentadas à mesa só estavam rindo das piadas do gerente (que deviam ser bem ruins) porque eram seus subordinados na empresa. Obviamente, se essa informação aparecesse de forma explícita, o texto deixaria de ser uma piada e se transformaria numa simples narrativa – maus piadistas às vezes fazem isso sem querer.

Finalmente, além do "horizonte máximo" e aquém do "horizonte indevido" há, para Marcuschi, o "horizonte problemático". Trata-se daquelas interpretações que nos deixam em dúvida, porque avançam além do que pode ser simplesmente inferido de um texto, mas sua validade ainda assim pode ser discutida. Se usarmos o texto anterior como exemplo, podemos dizer que o entendimento de que "os funcionários do setor de *marketing* são puxa-sacos do gerente" é uma inferência plausível, mas "os funcionários do setor de marketing não gostam do gerente" é uma conclusão sobre a qual se poderia discutir. Não é, de todo, um erro de leitura (supor que os funcionários não gostam do gerente não impede a compreensão correta da piada, mas também não é necessário para isso); tampouco é algo confirmado por qualquer elemento presente no texto.

Resta agora tirar uma aplicação prática do conceito de "horizontes de interpretação" esboçado por Marcuschi. Podemos dizer que, embora ele não esgote o que há para se discutir a respeito da leitura, ele pode nos ajudar bastante em dois momentos: ao produzirmos atividades para verificar a compreensão dos alunos, e ao avaliarmos o que os alunos dizem sobre o que leram (seja respondendo a perguntas formalmente elaboradas, seja em conversas ou debates menos formais em sala de aula).

EXERCÍCIO 1

Delimitar qual é o "horizonte máximo" de leitura de um texto é certamente um dos mais importantes objetivos do ensino de leitura. Para trabalhar nesse horizonte sem derrapar para o terreno das extrapolações, é interessante tentar localizar no texto os elementos que corroboram as inferências possíveis do leitor. Como treino, faça isso com o texto utilizado como exemplo logo acima (a piada do gerente). Use as linhas a seguir para responder: *que elementos do texto dão sustento à ideia de que os executivos só estão rindo das piadas porque o piadista é seu gerente*?

Quando tiver terminado, discuta sua resposta com os colegas no fórum da disciplina.

Produzindo atividades para verificar a compreensão da leitura

No exemplo fictício com que iniciamos esta atividade ("Descoberta eneológica abala a Inglaterra"), a maior parte dos exercícios exigia dos alunos apenas recuperar informações explícitas no texto por meio de cópia ou paráfrase. Mesmo os exercícios de gramática não requeriam análises (exceto o exercício 8), mas a reprodução de definições gramaticais – portanto, cópia ou paráfrase das explicações encontradas no manual de gramática ou no caderno da disciplina. Trocando em miúdos, podemos dizer que aquelas atividades não levavam o aluno, em momento algum, além de um "horizonte mínimo" de leitura.

Ao elaborar atividades de leitura, é importante ter em mente que a leitura efetua-se em vários níveis e que, portanto, é bom propor aos alunos tarefas que os levem a explorar o texto nesses vários níveis. Em muitos casos, pode ser sensato iniciar com exercícios que se concentrem sobre as camadas mais explícitas do texto (exercícios que pedem cópia e paráfrase podem ser uma forma de exploração inicial e levantamento de hipóteses) e prosseguir aos poucos para exercícios que exigem maior grau de inferência e extrapolação. Mas isto, é claro, depende das características do texto e dos alunos, além dos objetivos específicos da aula.

No exemplo que vamos discutir abaixo, resolvemos fazer algo um pouco diferente: vamos apresentar cinco sequências de exercícios de interpretação voltados para diferentes aspectos do estudo do texto: a) exercícios de pré-leitura; b) exercícios de reconstituição do enredo da narrativa; c) estudo de recursos estilísticos utilizados pelo autor; d) estudo do vocabulário; e e) proposta de escrita. Dentro de cada sequência, as perguntas estão sinalizadas por cores conforme o "horizonte de compreensão" no qual as respostas se situam. Você notará que as perguntas nem sempre seguem uma ordem "de baixo para cima", da cópia à extrapolação; elas estão ordenadas de maneira a induzir o aluno a fazer determinados percursos de interpretação do texto. Para realizar esses percursos, ora se pedem informações explícitas, ora se pedem inferências, ora se propõe que o aluno faça extrapolações.

PRÉ-LEITURA

Os estudos da leitura de linha cognitivista chamaram atenção para o fato de que não há leitura possível sem uma grande contribuição do leitor – seja no nível da "decodificação" alfabética, seja em relação às hipóteses mais globais que o leitor faz a respeito do conteúdo do texto, sua extensão e dificuldade, etc. Com base nisso, tornou-se comum falar em exercícios "pré-leitura" a fim de ativar conhecimentos prévios importantes para a compreensão do texto, estabelecer objetivos específicos para a leitura e estimular a elaboração de hipóteses. Para começar a conhecer os estudos dessa linha, você pode consultar as obras de Ferreiro (1986), Kato (1986), Kleiman (2007), Smith (1989).

Antes de mais nada você terá que localizar o texto que tomaremos como base. É uma fábula bastante conhecida de Monteiro Lobato, chamada "A cigarra e as formigas". Você provavelmente conseguirá encontrá-la na internet ou em livros didáticos, mas é importante verificar se o texto está completo. Originalmente, o texto divide-se em duas partes: "A formiga boa" e "A formiga má".

Escolhemos apresentar, inicialmente, apenas "A formiga boa". A sequência de perguntas abaixo é uma bateria de exercícios de pré-leitura. Tenha o texto de Monteiro Lobato em mãos para compreendê-las. Elas estão diferenciadas por tipo de letra e cor, conforme o "horizonte de interpretação" que elas envolvem, mas simplificamos o esquema de Marcuschi para ficar com apenas três horizontes: exercícios que requerem a *cópia ou paráfrase* de trechos do texto; exercícios que requerem algum tipo de *inferência*; e exercícios que pedem a *extrapolação* do texto. Evidentemente, nenhum exercício pedirá aos alunos uma leitura falseada, por isso ignoramos o quinto "horizonte de compreensão" descrito por Marcuschi.

Chave:
Paráfrase/cópia INFERÊNCIA *Extrapolação*

A – EXERCÍCIOS DE PRÉ-LEITURA

1. Quem é o autor deste texto?

a) Você conhece outras obras deste mesmo autor? Se sim, cite algumas.

b) BASEADO NO QUE VOCÊ CONHECE A RESPEITO DESSE AUTOR, A QUE TIPO DE PÚBLICO VOCÊ IMAGINA QUE "A CIGARRA E AS FORMIGAS" SE DIRIGE?

2. Observe o título do texto: ele é formado basicamente por nomes de bichos.

a) Você conhece outras histórias com títulos que são nomes de bichos, ou outras versões desta mesma história?

b) A turma fará uma roda e alguns alunos contarão as histórias de que se lembrarem.

c) O que há de comum nas histórias que pertencem a esse gênero?

d) Que nome se costuma dar a esse gênero de narrativas?

3. Se você quisesse ler mais textos desse mesmo autor, ou desse mesmo gênero, onde você os procuraria?

4. VOCÊ ACHA QUE ESTE TEXTO ESTÁ COMPLETO? O QUE O LEVA A PENSAR ASSIM?

B – reconstituição do enredo

5. Quem são as personagens desta narrativa?
6. O que elas faziam inicialmente?
7. O que ocasionou o início dos problemas da cigarra?
8. O que ela fez ao ver-se em dificuldades?
9. Como reagiu a formiga ao pedido da cigarra?

C – estudo de recursos estilísticos utilizados pelo autor

10. Copie do texto todas as expressões que indicam a personagem cigarra.

11. por que o narrador diz "uma jovem cigarra" na primeira linha, e "a pobre cigarra" nas linhas 6 e 15? explique o uso do artigo e do adjetivo.

12. onde o narrador diz "houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro", poderia dizer "houve uma triste mendiga que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro?" justifique.

13. o narrador poderia usar apenas o substantivo "cigarra" ou o pronome "ela" para se referir a essa personagem, mas não o faz. qual é o efeito do uso dessas diferentes expressões?

14. em que momento do texto a formiga é caracterizada pela primeira vez como uma formiga boa?

15. Como a formiga era caracterizada antes desse ponto? Copie um trecho que demonstre a sua resposta.

16. Há um trecho em particular no qual a caracterização da formiga é ambígua, isto é, em que o leitor é levado a imaginá-la uma formiga má embora ela esteja sendo boa. Copie esse trecho e leia-o em voz alta, imprimindo as duas entonações que podemos imaginar para a voz da formiga (aguarde até o fim da correção das outras perguntas para fazer esta).

D – estudo do vocabulário

17. No texto há palavras que você não conhece?
a) Anote essas palavras no seu caderno.

b) elas atrapalham a leitura do texto, ou é possível adivinhar o significado pelo contexto?

c) Caso não seja possível, procure-as no dicionário e anote a definição no seu caderno.

d) depois de consultar o dicionário, suas dúvidas acabaram?

18. em que época você acha que este texto foi escrito?
a) Copie trechos do texto que o levam a pensar assim.

E – PROPOSTAS DE ESCRITA

19. COMO VOCÊ SUPÕE QUE SE CHAMARIA A PARTE II DESTE TEXTO?

20. VOCÊ ACHA QUE AS MESMAS PERSONAGENS (A MESMA CIGARRA E A MESMA FORMIGA) APARECERÃO NA PARTE II?

21. QUE PARTE DO TEXTO O LEVA A PENSAR ASSIM? Copie-a.

22. Escreva agora a parte II do texto, adotando o título que você imaginou.

As questões acima representam apenas uma amostra, a mais ampla possível, de exercícios que exploram a leitura do texto selecionado. Evidentemente, numa situação real, não seria possível nem viável realizar todos eles. Também vale a pena frisar que, embora os exercícios estejam escritos de maneira que poderiam ser transcritos na lousa para serem respondidos por escrito, eles não precisam ser trabalhados dessa forma. Aliás, o tempo de aula que se perde escrevendo na lousa ainda não teve suas consequências devidamente compreendidas, caso contrário estaríamos em pânico. Em outras palavras, algumas das sequências de perguntas acima poderiam ser realizadas oralmente, ou serviriam como roteiro para conduzir um debate, ou simplesmente não seriam utilizadas.

EXERCÍCIO 2

Começamos esta atividade dizendo que uma forma de "dosar" a qualidade das atividades que fazemos com nossos alunos é nos colocarmos em seu lugar e resolvermos, nós mesmos, todas as tarefas que lhes propomos. Seguindo esse espírito, *responda às questões sobre a fábula "A cigarra e as formigas"*, de Monteiro Lobato. Leve suas respostas para discussão no fórum da disciplina.

Avaliando a leitura dos alunos por meio de suas manifestações sobre o texto

Como dissemos, a ideia dos "horizontes de leitura" pode nos servir também para avaliar a qualidade da leitura dos alunos. Isto é, observando como nossos estudantes se manifestam a respeito de textos que leram, podemos tentar realizar pequenos "diagnósticos" sobre sua compreensão da escrita. Com o tempo, provavelmente notaremos que alguns alunos têm bastante facilidade para fazer inferências consistentes, enquanto outros falarão e escreverão pouco sobre o que leram; outros ainda se mostrarão mais extrovertidos, mas também mais precipitados, tirando conclusões nem sempre plausíveis, algumas vezes destilando suas opiniões sem sequer baixar os olhos para o texto.

Também notaremos que o desempenho dos alunos varia conforme o que estão lendo. E conforme o dia, conforme o mês, conforme o clima ou as conjunções do zodíaco, de modo que, como regra geral, em vez de tentar entender por que alguns alunos nem sempre nos satisfazem ("não rendeu porque está cansado", "hoje brigou com a amiga

no recreio"), é melhor ater-se a uma análise da leitura que fizeram. Os "horizontes de compreensão" não caracterizam leitores, mas atos de leitura específicos.

Enfim, também cabe dizer que a avaliação da leitura dos alunos não se dá somente por meio de exercícios formais, nem apenas sobre os textos que nós, enquanto professores, levamos à sala de aula. Se estivermos atentos às perguntas que os alunos fazem enquanto trabalham, se escutarmos o que comentam conosco ou entre si mesmos nos momentos de descontração, se percebermos a maneira como comentam textos que leram fora da escola (como revistas, jornais, livros, etc.), podemos acrescentar dados adicionais para nossos "diagnósticos" e assim tomar decisões mais informadas no momento de elaborar nossas aulas.

EXERCÍCIO 3

Para praticar um pouco, considere as frases abaixo como sendo afirmações feitas por alunos após a leitura da fábula "A cigarra e as formigas" de Monteiro Lobato. Tente avaliar se essas afirmações representam paráfrases/cópias do texto, inferências, extrapolações ou falseamentos. Escreva entre os parênteses o número correspondente a sua análise.

1 – Paráfrase/cópia
2 – Inferência
3 – Extrapolação
4 – Falseamento

( ) Eu acho que a primeira formiga agiu certo ao receber a cigarra na sua casa, porque nós devemos sempre ajudar os que estão em necessidade.

( ) As personagens da história são uma cigarra e uma formiga, que na primeira parte é boa e na segunda é má.

( ) O autor da fábula é Monteiro Lobato.

( ) No começo da história, as formigas estão trabalhando enquanto a cigarra canta sem se preocupar com nada.

( ) Quando o narrador diz, na parte II, que "já houve, entretanto, uma formiga má", e que isso aconteceu "na Europa", ele está se referindo à versão dessa fábula escrita por La Fontaine, que é um escritor europeu.

( ) O autor do texto está querendo dizer que os escritores, os músicos e os artistas em geral são tão importantes numa sociedade quanto os trabalhadores que trabalham na produção, por exemplo em fábricas ou bancos ou escritórios.

( ) Quando o autor diz que "os artistas são as cigarras da humanidade", ele está falando dele mesmo, pois ele é um escritor de literatura e está defendendo a importância do que faz.

PROJETO DE ENSINO

Como dissemos no início da atividade, sua tarefa para esta semana é escolher um texto entre os que você selecionou para o seu corpus e elaborar um conjunto de atividades de estudo sobre esse texto. Talvez o texto que você escolha e as atividades que você monte agora acabem não entrando no seu projeto final; com sorte e um pouco de planejamento, talvez elas entrem. O que interessa, neste momento, é o exercício de reflexão e de redação de exercícios originais.

Primeiro passo: escolher um texto

Escolha um texto curto, que possa ser lido em metade de uma aula de 45 minutos. Como dissemos, não há problemas se você estiver trabalhando com um corpus de textos orais – neste caso, apenas selecione um texto que possa ser ouvido em metade de uma aula de 45 minutos. Estamos usando a palavra "leitura" como sinônimo de "interpretação", de forma que você pode pensar que os exercícios que construirá são exercícios de "leitura" de textos orais.

Segundo passo: criar as perguntas

Crie questões relevantes para a interpretação do texto selecionado. Muitas vezes, essas questões provêm do nosso próprio processo de interpretação do texto, isto é, você pode redigir perguntas que induzam os alunos a perceber certas coisas que você percebeu ao ler o texto e que você considera importante que sejam percebidas por qualquer um que o leia.

Procure fazer perguntas que lidem com diferentes "horizontes de interpretação", mas tome cuidado para não se ater a perguntas de cópia/paráfrase ou a propostas de extrapolação do texto. O nível de leitura mais difícil de se atingir é o das inferências, aquele "horizonte máximo" de que fala Marcuschi. Perguntas que exigem inferência, como você viu, são perguntas que obrigam o aluno a dizer algo que o texto "diz sem dizer", isto é, que o levam a lidar com os implícitos do texto.

Tome cuidado, ainda, para garantir que suas perguntas sejam de fato perguntas sobre o texto que você escolheu, e não perguntas sobre como ler um texto. Por exemplo, uma pergunta do tipo "qual é a importância das informações sobre o autor para compreender o texto" não é uma pergunta sobre um texto específico – tanto faz qual seja o texto que se está estudando. Mas uma pergunta do tipo "qual é a importância de se saber que o texto 'Lição de sabedoria' foi publicado num jornal de uma sociedade católica para compreendê-lo" é uma pergunta sobre um texto específico.

Terceiro passo: montar o material

Depois que você tiver escolhido o texto e elaborado as perguntas, monte todo o seu material na forma de uma apostila e entregue a alguém que será sua cobaia (pode

ser um colega de turma, um amigo, um parente, etc.). Você vai pedir a essa pessoa que responda, por escrito, às questões que você elaborou.

Quarto passo: corrigir

Recolha as respostas e corrija-as. Sinta-se livre para fazer comentários, mas você marque claramente se a resposta está certa ou errada.

Quinto passo: socializar os resultados

Leve o resultado para o encontro presencial de sábado e discuta, com os colegas de turma, o processo de escolha do texto, a elaboração das perguntas, as respostas que foram dadas, suas eventuais dúvidas ao corrigi-las e o que mais considerarem importante.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

ANTUNES, I. Novas concepções de língua e suas repercussões. In: Muito além da gramática. Por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007, p. 145-157.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou de copiação nos manuais de ensino de língua? Revista Em Aberto, vol. 16, n. 69, INEP/MEC, 1996.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, V. H. Estado de leitura. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 169-178.

COMPLEMENTAR

BAKHTIN, M. M. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª edição. São Paulo: Hucitec, 2004.

ECO, Umberto. Os limites da interpretação. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1990. (Coleção Estudos).

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. Tradução de Horácio Gonzalez. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1986.

KATO, M. No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura. Teoria e prática. 11ª edição. Campinas: Pontes, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2009, p. 266-281.

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

RESUMO DA ATIVIDADE 5

Começamos esta atividade falando da importância de se colocar no lugar dos alunos ao elaborar atividades de ensino. Usamos um exemplo artificial ("Descoberta eneológica abala Inglaterra") para mostrar como o tipo de exercício de interpretação de texto a que

estamos habituados muitas vezes não requer do aluno uma leitura do texto propriamente dita, mas respostas que consistem na cópia de trechos do texto ou na reprodução de definições gramaticais. Depois, apresentamos o conceito de "horizontes de leitura" desenvolvido por Marcuschi para demonstrar que a leitura não é um processo uno, mas se compõe de operações que o leitor realiza sobre o texto em vários níveis. Marcuschi propõe esquematizar a leitura em cinco níveis: cópia ("falta de horizonte"), paráfrase ("horizonte mínimo"), inferência ("horizonte máximo"), extrapolação ("horizonte problemático") e falseamento ("horizonte indevido"). Para finalizar, exemplificamos como esse conceito pode ser utilizado para elaborarmos baterias de exercícios de interpretação que levem o aluno a realizar leituras em diferentes níveis, evitando os problemas apontados no exemplo do início da atividade.

OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DO **TEXTO ESCRITO**

atividade 6

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- não repetir acriticamente os postulados contemporâneos que exaltam a escrita como um bem incondicional, mas compreender criticamente o papel do ensino de escrita na formação dos sujeitos;
- compreender que a escrita precisa ser ensinada não apenas do ponto de vista das características do seu produto final, os textos escritos, mas também dos processos pelos quais esses produtos assumem a forma final que têm.

ENSINAR A ESCREVER É "DO BEM"?

Em praticamente todos os países ocidentais, o século XX foi dominado pela ideia de que a escrita é algo "do bem" e que não saber ler e escrever é, consequentemente, um grande problema. A industrialização foi acompanhada por um lema que até hoje ressoa: a primeira condição para o desenvolvimento econômico de um país é a erradicação do analfabetismo. Volta e meia cita-se o exemplo da Suécia, notadamente um país desenvolvido, que no século XIX já contava com praticamente 100% de sua população alfabetizada, como se isto fosse a razão de a Suécia ser hoje um país desenvolvido.

SUÉCIA ALFABETIZADA

Vale lembrar que, na Suécia e em outros países majoritariamente protestantes da Europa, a leitura disseminou-se não por ação da escola, mas por ação da igreja. A "alfabetização" de que se fala, nestes casos, não pode ser tomada como um fenômeno correspondente à alfabetização pretendida pelos governos brasileiros – tratava-se de uma aprendizagem da leitura voltada para a esfera familiar e não para o trabalho, que tinha como meta a leitura da Bíblia muito mais do que a de textos utilitários, e que não foi acompanhada por um igual desenvolvimento da escrita.

Essas ideias, profundamente arraigadas no nosso modo de pensar o mundo, podem ser colocadas em xeque por uma observação criteriosa dos indicadores estatísticos de que dispomos. No início do século XX, a escola passou a ser pensada como o lugar para se aprender a ler e escrever, substituindo a família nessa função. Inspirada pelo espírito republicano, a escolarização passou a ser pensada como um direito universal, e com isso o acesso ao mundo das letras tornou-se imperativo para uma nova noção de "cidadania". De lá para cá, as estatísticas sobre o analfabetismo melhoraram imensamente: contra uma parcela de 65% de pessoas acima de 15 anos consideradas analfabetas no país em 1920, o Censo acusou apenas 14% em 2000 (RIBEIRO. VÓVIO e MOURA, 2002, p. 51). Por outro lado, o país não se tornou mais justo e igualitário na mesma proporção. Recentemente começou-se a "descobrir" um novo problema: é que pelo menos

uma parte das pessoas que aprenderam a ler e escrever não melhoraram suas condições de vida, nem sequer se tornaram leitoras capazes ou produtoras de textos bem aceitos socialmente. Não passaram a ler jornais e revistas, não levam romances para ler quando vão à praia, não têm o hábito de consultar catálogos ou listas telefônicas para descobrir informações, encontram dificuldades para compreender manuais de instruções ou poemas de Drummond. Cunhou-se o terno "alfabetismo funcional" para designar o que faltava a esses alfabetizados: que saber ler e escrever tivesse, para eles, um impacto concreto no modo de vida.

Em vista disso, não podemos continuar a falar no ensino de leitura e de escrita sem parar um pouco e tentar responder: *para que serve ensinar a ler e a escrever?* Por que obrigamos todas as crianças a se alfabetizarem o mais rápido possível, como se a escrita fosse uma espécie de segundo batismo, e olhamos com tanta dúvida, piedade, remorso ou desprezo para os que chegaram à vida adulta sem ter passado por esse sacramento? Por que será que nos acautelamos quando alguém nos pergunta qual foi o último livro que lemos, como se estivessem insinuando nossa participação em algum crime? Ou ainda, por que nos acostumamos a rir quando alguém se aventura a inventar novas formas de grafar as palavras da língua (o que hoje se convencionou chamar de "erro de ortografia"), e rápido encaminhamos por e-mail aquelas fotos de placas escritas de maneira inusitada – esquecendo-nos de que, antes de rirmos disso, Camões e Gregório de Mattos fizeram o mesmo?

É bom saber que, nem sempre, e em nem todos os lugares, a escrita foi recepcionada como coisa boa. Veja só:

> É particularmente ruim, é nefasto que todos os pensamentos, bons e maus, sejam logo inscritos em umas esteiras finas, brancas. Então, diz o Papalagui que "estão impressos", quer dizer, o que aqueles doentes pensam é escrito por uma máquina, muitíssimo estranha, esquisita, que tem mil mãos e que encerra a vontade poderosa de muitos grandes chefes. E não é uma vez só, nem duas, mas muitas vezes infindáveis, que ela escreve os mesmos pensamentos. Depois, comprimem-se muitas esteiras de pensamentos em pacotinhos, chamados "livros", que são enviados para todas as partes do país. Todos que absorvem estes pensamentos, num instante contaminam-se. Eles engolem estas esteiras como se fossem bananas doces. Levam estes livros para casa, amontoam-nos, enchem com eles baús inteiros, e todos, moços e velhos, roem-nos feito ratos que roem a cana-de-açúcar. É por isso que existem tão poucos Papalaguis capazes ainda de pensar com sensatez, de ter ideias naturais, como são as de qualquer samoano ajuizado.
>
> Da mesma forma metem-se na cabeça das crianças tantos pensamentos quanto se pode, obrigando-as, todos os dias, a roer certa quantidade de esteiras com pensamentos. Só as mais sadias repelem esses pensamentos ou deixam que lhes passem pelo espírito como se este fosse uma rede. A maior parte, no entanto, sobrecarrega-se com tantos pensamentos que já espaço não resta para que a luz penetre. É o que se chama formar o espírito. O que sobra de tamanha confusão é o que chamam instrução. A instrução se espalha por toda a parte.

> Instrução quer dizer: encher a cabeça de saber até as bordas. Quem tem instrução sabe a altura da palmeira, o peso do coqueiro, o nome de todos os seus grandes chefes, e quando é que guerrearam. Sabe de que tamanho é a lua, as estrelas, e todos os países do mundo. Conhece todos os rios pelo nome, todos os animais, todas as plantas. Sabe tudo, tudo mesmo. Se fizeres qualquer pergunta a um homem que tenha instrução, ele te dispara a resposta antes de fechares a boca. A cabeça dele está sempre carregada de munição, sempre pronta para disparar. Não há europeu que não dê os mais belos momentos da sua vida ao trabalho de transformar a cabeça no tubo de fogo mais rápido possível. Mesmo quem tenta escapar é obrigado a se instruir porque todo Papalagui tem que saber e tem que pensar. (TUIÁVII, s/d, p. 91-92)

Por agora você deve estar se perguntando o que é isso que acabou de ler. De fato, compreender um texto sem saber nada sobre quem o escreveu, em que circunstâncias, e por quê, é quase impossível. Mas podemos desconfiar de uma coisa: quando esta pessoa fala em "papalagui", parece que ela está falando de você. E de mim. O que é ainda mais estranho, pois quem poderia ser essa pessoa que fala de nós dois sem nenhum traço de dúvida quanto ao fato de *não ser como nós?*

Tuiávii, o autor dessas palavras, foi um homem samoano, convertido ao cristianismo, que no fim do século XIX viajou pela Europa e fez um longo e detalhado relato de suas impressões sobre o papalagui, isto é, o homem branco. Nós, que sabemos que o Pico da Neblina é o ponto mais alto do Brasil e que o rio Amazonas com seus afluentes formam a maior bacia hidrográfica do mundo. Ironicamente, este relato foi transformado num livro por Erich Scheurmann, supostamente amigo do autor, que não relutou em escrever as seguintes palavras no prefácio à obra:

> Jamais Tuiávii pretendeu publicar na Europa estas falas ou discursos; nem mandar imprimi-los de forma alguma, porque se destinavam, exclusivamente, aos seus compatriotas polinésios. Se, contudo, sem que ele o saiba e, decerto, contra a sua vontade, comunicaremos ao mundo europeu que lê as falas deste nativo, é porque estamos convencidos de que para nós, brancos instruídos, pode ser útil conhecer a forma como nos vê, a nós e a nossa cultura, um indivíduo estreitamente ligado à natureza. (TUIÁVII, s/d, p. 9)]

Esse tipo de arrogância que leva o editor das palavras de Tuiávii a publicá-las sem avisá-lo, sob o pretexto de estar fazendo um bem maior, é um dos aspectos da escrita criticados pelo próprio Tuiávii. Maurizio Gnerre (1994), outro papalagui, citou este trecho do relato de Tuiávii em um texto no qual ele demonstra que a aversão à escrita sempre foi uma corrente de pensamento minoritária no Ocidente, mas ao mesmo tempo esteve presente desde a antigüidade, a começar pelo *Fedro*, um diálogo escrito por Platão (soa irônico, não?...) em que Sócrates (este, um branco mais afeito ao diálogo do que às letras) retoma o mito egípcio da criação da escrita. Os egípcios, por sinal, viam a escrita com bastante receio, tanto que só permitiam que ela fosse aprendida por homens de uma determinada casta social. E se tudo isso soa distante, é bom lembrar que os médicos higienistas do começo do século XX chegaram a alertar os pedagogos do perigo de se

ler demais: respirando por muito tempo na frente das páginas impressas, o leitor ficava exposto aos germes que ele mesmo havia expirado sobre o papel, para não falar de todas as possibilidades de alergia, irritações e contágio que os livros, armazenados em estantes abafadas, úmidas ou cobertas de poeira, podiam disseminar.

Isso tudo serve para dizer que o louvor à escrita e o imperativo de alfabetização são temas ideológicos recentes, e que, embora sejam hegemônicos, não passam sem alguma oposição. Pouco pensamos sobre como veem e experimentam a escrita, hoje, aqueles que dela estão excluídos em maior ou menor grau – digamos, por exemplo, aqueles nossos alunos que se recusam a escrever, aqueles que passam o maior tempo possível com a cabeça deitada sobre uma folha em branco, amassando-a ou rabiscando suas bordas, e ao fim justificam-se dizendo coisas como "eu não sei escrever mesmo" ou "posso entregar amanhã?". O mais comum é esperarmos que esses estudantes "percebam" como é legal ler, como escrever é importante... Mas com que frequência nos interessamos em saber sua opinião a respeito? Geraldi comentou sobre isso: "(...) a recusa [de escrever] é já uma 'compreensão' da escrita construída ao longo de sua história [do aluno] de relação com portadores de textos em sociedades letradas." (GERALDI, 1996, p. 54)

Que resta fazer do ensino das letras, então? Hoje sabemos que a escrita é responsável por avanços nas ciências, por primores na literatura e tudo mais, porém também sabemos que os benefícios trazidos por ela não chegam a todos os membros da sociedade de maneira igual. A escrita é, ao mesmo tempo, meio de produção de saberes que não seriam possíveis sem ela e instrumento pelo qual se controla a distribuição do acesso a esses saberes e às suas condições de produção.

Uma primeira consideração a se fazer para encontrar nosso propósito é a seguinte: a escrita está aí, seja ela do bem ou do mal. Cidadãos de uma sociedade letrada, somos afetados pela escrita queiramos ou não, inclusive de maneiras que desconhecemos. Se fomos alfabetizados, por exemplo, é muito difícil nos lembrarmos de como era *não saber ler e escrever* – quase sempre, o que recordamos são as primeiras *tentativas de aprender*, aquelas através das quais fomos descobrindo nosso próprio desconhecimento. A escrita tem efeitos irreversíveis sobre o sujeito. E se *não* fomos alfabetizados, deve ser igualmente difícil compreender como os efeitos da escrita levam as pessoas alfabetizadas a nos perceberem e nos avaliarem: a escrita tem efeitos irreversíveis sobre o sujeito, mesmo quando ele não aprendeu a ler e a escrever. É uma questão política, portanto, garantir aos mais jovens o direito de conhecer a escrita, não apenas em sua lógica alfabética mais aparente, mas também em relação aos efeitos que ela produz *sobre* e *entre* os sujeitos.

Em segundo lugar, a escrita não é "natural" como a fala, pelo menos no sentido de que todos os povos possuem uma língua falada, mas nem todos desenvolveram um sistema de escrita. Logo, todo ser humano aprende a falar, mas nem todos aprendem a

escrever. A escrita é, cronológica e ontologicamente, mais tardia que a fala. Não se aprende a escrever a não ser que alguém ensine. Um dos papéis da escola é o de garantir que a escrita possa ser aprendida a despeito das estruturas sociais que favorecem a exclusão de parte da população do acesso às letras. A escola deve ser um lugar onde se lê e se escreve, e sobretudo, onde se lê e se escreve de maneiras diferentes daquelas como se lê por aí – como as grandes editoras gostariam que lêssemos e escrevêssemos, por exemplo. Ou seja: um espaço para ler e escrever devagar, com paciência, com prazer e com desprazer, com trabalho, com inquietação, com companhia.

FILOGÊNESE E ONTOGÊNESE DA ESCRITA

É uma a tese de que o processo pelo qual as sociedades inventaram a escrita (filogênese) é similar ao processo pelo qual uma pessoa precisa passar para aprender a escrita (ontogênese). Emilia Ferreiro deu sustento a esta idéia mostrando que as crianças escrevem primeiro silabicamente (uma letra ou sinal para cada sílaba da palavra) e apenas mais tarde, alfabeticamente – assim como, na história da escrita, os sistemas de escrita silábicos surgiram antes dos sistemas de escrita alfabéticos (dos quais o grego é, até onde se sabe, o primeiro). Em todo caso, o construtivismo tende a associar esse fato à idéia de que existiria, para as crianças, e portanto para as sociedades, um percurso "evolutivo" pelo qual cada etapa da escrita é "superada" pela seguinte. Sabe-se, no entanto, que a passagem a um novo estágio não implica o abandono do anterior os egípcios mantiveram, por séculos, um sistema de escrita misto, em que se utilizavam ideogramas, letras com valores silábicos e letras com valores alfabéticos; do mesmo modo, adultos alfabetizados ainda usam recursos silábicos em expressões como kbça", "d+ etc.

"O que a escola vai possibilitar à criança? Pela escrita, cuja aprendizagem exige mediadores, expandem-se nas escolas as oportunidades de processos interlocutivos. Fundamentalmente, parece-me que a principal diferença consiste nas instâncias destes processos. Se no período anterior à escola a criança foi capaz de extrair, nas situações mais variadas de conversações de que participou e continuará participando, a forma e o funcionamento da linguagem em uso, na escola abrem-se novas possibilidades de interações, mas elas mudam em sua natureza. Trata-se de *instâncais públicas* de uso da linguagem. (...) E estas instâncias implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades lingüísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (autores de textos, por exemplo)." (GERALDI, 1996: 40)

Uma dupla função para o ensino da escrita, portanto: ampliar a experiência do aluno com o universo das letras, auxiliando-o na transição dos usos "privados" da língua para as instâncias onde se produzem e circulam os saberes "letrados", e fomentar uma reflexão constante sobre os diversos efeitos que a escrita exerce sobre o sujeito durante essa transição (afinal, à medida que nos apropriamos da escrita, também a escrita se apropria de nós...).

EXERCÍCIO

Suponha que você é o professor de português e do filho de Tuiávii e que, certo dia, recebeu do pai dele uma carta contendo as palavras reproduzidas acima (a carta começa dizendo: "Caro professor, é particularmente ruim, é nefasto...). Redija uma carta ao pai de seu aluno, explicando por que você ensina seus alunos a ler e a escrever.

Escrever e escrevinhar

Escrever não é gostoso. Gostoso é escrevinhar, que não dá trabalho nenhum. Escrevinhamos lembretes de porta de geladeira, escrevinhamos listas de compra e receitas de bolo, escrevinhamos letras de música e poemas para guardar na gaveta e jogar fora na próxima limpeza da casa. Estes são usos "pessoais" da escrita, que não precisam se tornar objeto de ensino na escola. Vamos reservar o termo "escrever" para algo mais específico: todo aquele conjunto de procedimentos pelos quais se produzem os textos de valor social, destinados a um interlocutor concreto, feitos para circular entre um certo público. Por exemplo: um relatório de estágio bem feito, um romance ou mesmo um livro de receitas (que é diferente daquele caderninho que guardamos atrás da lata de azeite).

Pois bem: todos esses textos são textos "públicos", que existem para mais pessoas além de quem os escreveu, e por isso devem ser objeto de ensino. Eles têm uma peculiaridade que os faz serem objetos de um ensino necessariamente *sistemático*: é que as qualidades que lhes conferem aceitação social, embora apareçam para nós todas de uma vez, como um estouro de fogos de artifício, não apareceram dessa forma para quem os escreveu.

Eis aí um engano fundamental do ensino de escrita: tomar um texto pronto como modelo e achar que o aluno aprenderá a escrever tentando reproduzi-lo diretamente, parte por parte. É como se, na primeira aula de violão, levássemos o aluno para assistir a um músico profissional e depois simplesmente o mandássemos imitar o que viu, dedilhando nota por nota, até sair igual. Não dá certo: por trás do espetáculo pronto está um processo que ficou invisível para quem o vê "de fora" – são as horas de estudo de teoria musical, os exercícios diários, o treino das escalas e dos acordes, o bater incessante do metrônomo etc.

Pois bem, aprender a escrever bons textos de qualquer gênero é mais ou menos como aprender a tocar violão. Existem certas coisas que os bons escritores fazem que não aparecem diretamente no produto final da sua escrita; existem inclusive sensações que o escritor de um bom texto certamente não compartilha com o seu leitor: enquanto escutamos um bom músico tocar, por acaso nos lembramos dos calos nos seus dedos? Esses procedimentos pelos quais os textos escritos se constroem, e que são em parte ou totalmente "apagados" do produto final, devem ser ensinados aos alunos.

O problema é que, hoje, vivemos cada vez mais uma relação fetichizada com os objetos, e isto vale para a escrita também. De modo geral, a publicidade, a mídia, o governo e mesmo a educação vêm contribuindo para a formação de sujeitos que funcionam conforme uma regra básica: *só vale a pena o que dá retorno imediato*. Com base nessa regra, ganham sustento ideias como as de que um bom curso universitário é aquele que diploma o aluno mais rápido e ocupa menos do seu tempo, porque assim ele pode entrar no mercado de trabalho mais cedo e começar logo a ganhar dinheiro. Ou a ideia de que só compensa ler um texto se ele for "legal": isto é, se não for muito difícil a ponto de nos cansar ou nos frustrar; se só disser coisas que já sabemos, livrando-nos do trabalho de pensar; se for exatamente do estilo que gostamos, livrando-nos do suplício de conhecer outros padrões estéticos e outras propostas artísticas etc.

No fundo, essa maneira de comportar-se é a do consumidor ante a mercadoria. Se tenho um desejo, satisfaço-o por meio de um ato de consumo. O problema é que as coisas que se compram, as mercadorias, já vêm prontas. A ação do sujeito sobre o objeto de seu desejo é sempre uma troca, nunca um trabalho. Veja bem: não é que o sujeito não "trabalhe". Ele trabalha: tem lá seu emprego. Mas o dilema da contemporaneidade talvez seja o de que os sujeitos cada vez mais trabalham sem desejo para poder desejar sem trabalhar, e com isso cada vez menos *trabalham sobre os seus objetos de desejo*.

Aplicada à escrita, essa regrinha de ouro do sujeito contemporâneo acaba lhe passando a perna. Vamos imaginar que pelo menos algumas pessoas, quando lêem um bom texto, sentem uma vontade de conseguirem escrever tão bem quanto aquele autor, talvez até uma ponta de inveja, uma vontade de ser Gabriel García Márquez ou J. K. Rowling. Está instaurado um desejo. Mas esse desejo, não há como satisfazê-lo pela via do mercado. Posso comprar uma bela edição bilíngue de *Cem Anos de Solidão*, ou a série completa de *Harry Potter*, mas isso não me transforma em Márquez ou em Rowling. E se for verdade que todo leitor deseja em algum grau ser o escritor do texto que está lendo, a escrita nos lança para uma lógica completamente diferente daquela do mercado.

Ensinar a escrever hoje, portanto, não requer apenas dar acesso a bons textos que possam servir como modelos (eles são importantíssimos!). Ensinar a escrever é, antes de tudo, resgatar algumas atitudes que estão sendo perdidas: "escrever tornou-se uma técnica que está na contramão de nosso tempo" (RIOLFI et al., 2008, p. 115).

Pensando de maneira esquemática, digamos que escrever (não escrevinhar) requer romper com a regra do "*só vale a pena o que me dá retorno imediato*" de três maneiras:

• Exige **persistência**: escrever implica investir no mesmo objeto e não na sua troca por substitutos mais "atuais", como se faz com as mercadorias. É comum que escritores pouco experientes, como alguns de nossos alunos, escrevam textos "de uma tacada só",

nos 50 minutos da aula, e pronto. O que saiu, saiu, e vamos para a próxima! Se lhes pedimos para melhorar o texto, muitas vezes eles não sabem como: copiam-no em outra folha com a letra mais bonita, fazem pequenas substituições que não alteram a estrutura ou o efeito geral do texto e fica mais ou menos nisso. Alguns impacientam-se e desistem; outros amassam a folha e escrevem um texto completamente novo para ver se agradam ao professor. Em ambos os casos, falta "escrita": falta uma certa disposição para deixar-se permanecer no texto, mesmo que a dificuldade de solucionar os problemas que estão ali dê vontade de pensar em outra coisa ou começar tudo de novo do zero. Num mundo com Google, Orkut e jogos de Playstation pirateados, suportar a permanência do escrito pode ser, para muitos, nadar contra a correnteza. Isso precisa ser aprendido.

• A escrita exige um **adiamento do prazer:** escrever dificilmente traz satisfação imediata. Salvo naqueles momentos de inspiração, quando o texto parece verter das pontas dos nossos dedos feito mel, na maior parte do tempo escrever é ficar parado, olhando para o que já escrevemos, trocando palavras de lugar, apagando dolorosamente parágrafos superlegais que não se encaixam com mais nada, achando besteira o que ontem parecia genial... enfim, uma chatice. Para chegar a escrever um bom texto, é preciso topar encarar momentos como esses: é preciso aceitar que haverá um trabalho, possivelmente árduo, antes que eu possa desfrutar do prazer de ver meu texto pronto. É claro que um dos motivos para que cada vez menos pessoas topem essa "briga consigo mesmas" que é a escrita é o fato de disporem de poucos recursos para modificar o próprio texto. E isto nos leva ao terceiro ponto.

• Escrever impõe o **imprevisível**, ou, dito de outra forma, "não há formas seguras e garantias de que em um texto escrito exista somente aquilo que se quis escrever" (RIOLFI et al., 2008, p. 115). Escrevendo, nos arriscamos a perceber que com frequência o que dizemos acaba saindo diferente do que queríamos dizer. Isso não significa que estamos sendo pouco precisos ou desajeitados com as palavras: se a escrita fosse completamente previsível, ela nunca traria nada de novo para este mundo. Felizmente não é assim: às vezes, ao reler nosso próprio escrito, uma palavra ou expressão faz acender uma ideia que ainda não tínhamos formulado com clareza, ou percebemos o quanto estamos sendo mais grosseiros do que gostaríamos de parecer, ou notamos que estamos escrevendo em círculos para não chegar a um assunto que é mais difícil de tratar. A imprevisibilidade não é um defeito da escrita: ela é uma condição para que possamos levar nossos textos além do que havíamos planejado de início, e além do que sabíamos quando começamos a escrevê-los. A escrita nos expõe ao que há de "outro" em nós mesmos. E isso dá trabalho.

Dessa forma, estamos dizendo que o ensino de escrita precisa ser pensado do ponto de vista dos *processos de produção dos textos escritos* e não somente das características do *produto final* desses processos. Isso significa que, para além de um trabalho (necessário)

com os aspectos formais da escrita (as características mais comuns dos textos de um determinado gênero, seja no nível da estruturação textual, seja no nível das escolhas linguísticas), ensinar a escrever requer criar condições, na sua sala de aula, para que os alunos vivenciem a escrita como um *trabalho*.

Este trabalho possui algumas especificidades que você precisa ter em mente ao elaborar exercícios de escrita e ao avaliar a produção de seus alunos. Vamos expor algumas dessas especificidades de uma maneira que talvez seja diferente do convencional, mas que pode levá-lo a refletir sobre aspectos da escrita que nem sempre recebem a devida atenção.

A – Escrever exige supor a ausência do próprio corpo

Uma das ideias mais comuns sobre a escrita é a de que ao escrever o interlocutor está ausente, logo, preciso ser capaz de imaginá-lo e antecipar seus possíveis movimentos (como evitar que ele me compreenda mal, como fazê-lo rir quando quero que ria, como proteger-me contra possíveis contra-argumentos). Podemos tentar ver a coisa pelo avesso se dissermos que a escrita requer do escritor imaginar sua própria ausência. Pois o problema de quem escreve não é bem a ausência do leitor, mas uma espécie de ciúme adiantado dele: a certeza de que, cedo ou tarde, o leitor estará a sós com o texto que escrevemos. Se Tuiávii soubesse que seu amigo publicaria suas palavras em um livro, e que nós o estaríamos lendo, teria dito aquilo da mesma forma?

LINGUÍSTICO, PARALINGUÍSTICO E EXTRALINGÜÍSTICO

"Linguístico" se refere aos aspectos propriamente sistêmicos ou estruturais da língua (por exemplo, a diferença entre "pato", "mato", "bato"). "Paralinguístico" se refere a certas qualidades da realização dos aspectos lingüísticos de um enunciado que não pertencem à "gramática" ou estrutura da língua, mas ainda assim produzem sentidos (diferenças de entonação para indicar pergunta, afirmação etc). "Extralinguístico", enfim, se refere a tudo aquilo que não pertence ao campo da língua, mas ocorre simultaneamente a ela e contribui para lhe dar significados. Por exemplo, posso dizer "você viu o Pedro" sem mudar sua estrutura lingüística, mas ao mesmo tempo sorrindo, piscando um olho ou balançando a cabeça para os lados.

Supor a ausência do corpo na escrita tem duas repercussões para quem escreve:

• No papel, não podemos dispor dos elementos extralinguísticos e paralinguísticos que utilizamos para estruturar os textos falados e garantir a compreensão que pretendemos. Não podemos contar com gestos, variações no tom de voz ou na velocidade da fala, nem com as expressões, o olhar, aquele toque no braço para enfatizar alguma coisa. Também não podemos contar com a gestualidade do interlocutor, que na fala ajuda a construir o texto conforme sorri ou balança a cabeça, toma ar como se quisesse interromper-nos ou dá sinais de cansaço. Ao escrever, todas as funções dos elementos extralinguísticos e paralinguísticos precisam ser reestruturadas no nível linguístico.

• A escrita pode privar o escritor, temporariamente, de sua identidade. Imaginemos um exemplo: quando uma criança chega à escola, ela já fala uma língua. Não só a domina gramaticalmente, como tem um "estilo" próprio de usá-la: fala rápido ou devagar; fala sempre mais alto que os outros, ou sempre mais baixo; é do tipo que puxa conversa,

ou do que só responde quando lhe perguntam; é daqueles que faz todo mundo rir, ou dos que fazem as meninas suspirarem, ou dos que sabem explicar direitinho a lição de matemática... e por aí vai. Boa parte desse estilo se sustenta em um uso do corpo (da voz, das mãos, dos olhos...).

Ao defrontar-se com a tarefa de escrever um texto numa folha em branco, o escritor pode sentir-se meio nu, roubado de parte dos recursos através dos quais expressava sua identidade, seu papel nos grupos sociais, sua atitude diante dos fatos. Para escrever, ele precisa reinventar seu "estilo" na escrita, ou, em outras palavras, precisa achar um jeito de fazer com que a língua escrita não represente apenas suas palavras, mas também o seu corpo.

Isso é tão difícil que muitas vezes os estudantes lançam mão de recursos variados para tentar imprimir uma "cara própria" ao texto. Fazem coraçõezinhos no lugar do pingo no i, assinam o nome com letras estilizadas, usam canetas coloridas, colam adesivos na folha, escrevem certas partes com letras maiúsculas... hoje em dia, fazem até emoticons nas redações : - D. Também é comum que busquem dar apoio ao texto com comentários orais, explicando o que querem dizer enquanto escrevem, chamando o professor de canto para explicar o que significam as partes rabiscadas e as setinhas que fizeram...

A dificuldade de transpor para a escrita esses aspectos do uso da língua (que, como sabemos, não serve para nos comunicarmos, mas para sermos o que somos) talvez explique a resistência de alguns alunos a escrever, e o entusiasmo de outros. Ainda estão por serem pensadas formas de incluir isso no ensino da escrita, por isso é bom ter essas questões em mente.

SÍNCRONO E ASSÍNCRONO
As formas de comunicação "síncrona" são aquelas cuja realização e recepção pelo destinatário são praticamente simultâneas como a conversa cotidiana, o falar ao telefone e, hoje, as conversas por MSN ou em salas de bate-papo virtuais. As formas de comunicação "assíncronas" são aquelas em que a elaboração do enunciado ocorre em um tempo e a sua recepção, em outro. Os efeitos disso estão bastante relacionados à forma como distinguimos oralidade de escrita.

B – A escrita situa-se num tempo distinto da fala

Essencialmente, a fala é uma modalidade síncrona de interlocução; a escrita é assíncrona. Isso significa que, na escrita, o processo de produção do texto e o processo de interpretação do texto dão-se em momentos diferentes. Isso nos permite fazer uma metáfora matemática que tem lá sua utilidade: diremos que *falar é acrescentar*; *escrever é cortar*.

Vamos entender isso. Quando falamos, se quisermos corrigir ou substituir algo do que foi dito é preciso sempre *dizer mais*. Não é possível desfalar o falado. Com isso, as marcas do processo de enunciação do texto – as formulações alternativas de uma frase, algumas das palavras que passaram pela mente do escritor mas não chegaram ao papel, um assunto no qual se pensou em tocar mas se desistiu – tudo isso fica explicitamente marcado no próprio enunciado do texto.

Na escrita, não. Se alguém quer corrigir o que escreveu, pode apagar uma parte do texto e o seu leitor jamais saberá que chegou a pensar naquilo. Dessa forma, escrever é o processo pelo qual *dizemos menos do que dissemos*. Riolfi chega a cunhar um conceito que ela chama de "trabalho de escrita", e que descreve como

> (...) um trabalho de ocultação, através do qual a matéria bruta fica ocultada por uma ficção textual (narrativa ou argumentativa). Estou chamando de ficção textual o processo através do qual um escritor, ao mesmo tempo que ficcionaliza para terceiros o percurso de seu pensamento pregresso ao texto, consegue, através deste esforço, recuperar para si próprio o inatingível processo de enunciação. (RIOLFI, 2003. p. 50)

Esta talvez seja uma das características mais importantes da escrita: o fato de que, ao escrever, ao mesmo tempo oculta-se do leitor o processo fragmentário pelo qual se construiu o texto texto e descobre-se a multiplicidade de sentidos de onde o próprio texto brotou. Ensinar a escrever deve ser, portanto, um processo pelo qual se mostra ao aluno que a escrita permite criar uma ficção para o leitor por meio do *apagamento de certos traços* que apontam o caráter sempre aberto da linguagem, e um processo pelo qual se sensibiliza o aluno para os efeitos que sua escrita tem sobre ele mesmo.

C – A escrita implica um tipo específico de relação com a alteridade

O outro é sempre difuso e multifacetado na escrita. Quando conversamos com alguém, conhecemos pelo menos quem é o inter-locutor. Isso não quer dizer que esse interlocutor não seja, em alguma medida, um mistério, pois ele, como nós mesmos, é um sujeito constituído heterogeneamente pela linguagem. Mas, ao escrever, estamos numa situação um pouco mais complicada, pois não sabemos ao certo sequer quem é o inter-locutor. A possibilidade de que nossos escritos sejam lidos por pessoas a quem eles não foram destinados, ou a própria indeterminação do público a quem escrevemos, balança as bases das relações que já estão solidificadas com os nossos "outros" mais chegados.

LOCUTOR E ENUNCIADOR
Para Oswald Ducrot (1987) locutor é aquela figura a quem se atribui um determinado ato de fala; enunciador é a instância de onde provêm um determinado aspecto semântico do enunciado. Assim, se um lojista nos diz "não aceitamos cartão", há um locutor (o lojista), mas pelo menos dois enunciadores: um que diz "aceitamos cartão" (e que coloca em cena a pressuposição de que, em geral, nas lojas, pode-se pagar utilizando cartões) e outro que diz "não" (e que especifica a condição específica desta loja).

Um exemplo: se sempre escrevemos para o professor, com o tempo acabamos "sacando qual é a dele" e nossa escrita vai adquirindo a cara da relação que temos com esse professor. Se o professor é substituído, ou se ele nos avisa que nosso texto será exposto em um mural na escola, as coisas ficam um pouco mais difíceis. É assim, no entanto, que vamos aprendendo a escrever.

Daí a importância de duas coisas: a) que, na escola, os alunos tenham oportunidade de escrever para destinatários variados; e b) que o professor (você!) esteja sempre atento para os efeitos

desse "endurecimento" da escrita que os alunos lhe destinam, para que às vezes você possa puxar o tapete, fazer-se um pouco de ator ou de palhaço e, sobretudo, não cessar de surpreendê-los, para que eles não cessem de se perguntar: "mas afinal de contas, o que esse cara quer de mim?" Isto não é o mesmo que desorientá-los: trata-se de ler os textos dos alunos de forma a responder aos diversos enunciadores que se constituem ali. Na atividade seguinte, vamos explorar um pouco mais esta questão quando discutirmos o ensino de aspectos específicos da escrita, e na disciplina de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa II, quando você já puder dispor de textos escritos por alunos de verdade, a questão será levada mais adiante.

O aspecto difuso que o interlocutor adquire na escrita tem outra consequência: ao escrever é inevitável supor um leitor "rebelde". Aprender a escrever é aprender que o leitor não lerá um texto necessariamente como o autor gostaria que ele lesse, porque ao escrever sempre se corre o risco de dizer mais do que se pensou ou quis escrever.

Enfim, podemos pensar ainda que, na escrita, as próprias palavras que vamos depositando no papel transformam-se num "outro" que nos encara de volta. Deixando nossas palavras inscritas no papel, elas estão desligadas de nosso corpo e podem se transformar, de maneira que é possível voltar a lê-las como se elas fossem as palavras de outra pessoa. É mais ou menos como quando olhamos para uma fotografia e pensamos "puxa, mas minha cara é assim mesmo?" Este é um aspecto fundamental para o ensino de uma escrita criativa, autônoma e autoral, porque...

D – A escrita implica um tipo específico de relação com o conhecimento

Ao escrever, podemos ler no que escrevemos mais do que pensamos ter escrito. Isso significa que, para além do conhecimento de fórmulas para a escrita de textos ("toda carta começa com cabeçalho...", "toda narrativa começa com uma situação inicial de equilíbrio..."), a escrita revela *traços do sujeito que escreveu*: através de rasuras, frases truncadas, palavras trocadas sem querer, frases em que uma ou algumas palavras aparecem "comidas" e outros lapsos, o escritor pode ter contato com vestígios de seus pensamentos incompletos. Esses pensamentos são "idéias que estou tendo mas ainda não terminei de ter", isto é, idéias que precisam ser trabalhadas, buriladas no texto para se tornarem completas, apresentáveis e compreensíveis tanto para quem escreveu como para quem

LAPSO
A palavra "lapso" já entrou no senso comum e, em geral, designa alguma coisa que se faz sem saber que estava fazendo. Mais ainda, algo que, ao fazer sem querer, revela qualquer coisa que não se mostraria a não ser por acidente. Esta noção, proveniente da psicanálise, mantém-se em grande medida fiel ao conceito original. Para Freud, os lapsos eram "erros de fala" muito úteis ao analista, pois revelavam aspectos dos pensamentos inconscientes do analisando. Ao contrário dos lapsos de fala, que em geral nos expõem a situações constrangedoras, o lapso de escrita permite a quem escreve defrontar-se com suas próprias contradições antes de mostrá-las a outra pessoa. Isto, é claro, desde que o lapso seja percebido como lapso e não apenas como um erro a ser corrigido.

vai ler. Pelo menos uma parte desses pensamentos podem ser o embrião do que vai se tornar uma ideia nova, se for trabalhado e explorado por quem está escrevendo o texto. Nas palavras de Riolfi:

> (...) nos momentos nos quais acontece que um sujeito possa reconhecer a verdade que um lapso de qualquer ordem porta, e, consequentemente, abrir mão dos sentidos estabilizados que seu enunciado pretendia veicular, há uma chance de que se produza o advento de algo novo. Nesta perspectiva, portanto, está afirmado que o novo só se dá uma vez que haja um rompimento da amarra que cosia o sujeito em um significante específico que, ao ajudá-lo a sustentar uma imagem equivocada a respeito de si próprio e das coisas que lhe dizem respeito, o mantinha imobilizado no mesmo lugar. (RIOLFI, 2007: 37)

Se o professor souber tratar esses lapsos, que Riolfi chama em certo momento de "quebras de escrita", como parte fundamental da construção de uma escrita própria e não como erros, produtos de distração ou simples "viagem" do aluno, poderá ajudá-lo a tornar-se um escritor e não apenas um escrevinhador.

PROJETO DE ENSINO

Começamos esta atividade afirmando que um dos problemas mais comuns do ensino de escrita é o fato de ele tomar como modelo o produto final da escrita e dar pouca atenção aos processos de produção do texto escrito. É para este último aspecto que você vai voltar sua atenção agora.

Nas atividades anteriores, você montou um corpus de textos relacionados ao seu tema e começou a trabalhar sobre eles. Só que os textos que você coletou provavelmente mostram um *produto final* e não um *processo*. Por exemplo, se você escolheu trabalhar com reportagens jornalísticas impressas, é provável que os textos que você coletou para o seu corpus sejam reportagens na forma como foram publicadas em revistas ou jornais – dificilmente você teria acesso aos rascunhos e versões intermediárias destes textos. Somos obrigados a supor, não obstante, que esses rascunhos e versões intermediárias devem ter existido.

Nesta atividade, você vai pensar nas condições de produção dos textos sobre os quais vai trabalhar em seu projeto. Sua primeira tarefa será tentar reconstituir a "história de vida" desses textos – o caminho que eles percorrem entre sua concepção inicial e a versão que chega ao público. Sua segunda tarefa será elaborar uma forma de fazer com que os alunos vivenciem, em sala de aula, pelo menos uma parte desse processo na produção de seus próprios textos. Isto significa pensar que, quando se solicita ao aluno produzir um texto (isto vale para textos orais e escritos), pode-se ajudá-lo de outras formas que não apenas mostrando-lhe modelos abundantes (ainda que os modelos ajudem).

Um exemplo – a crônica

Digamos que você quer trabalhar com crônicas. A primeira coisa sobre a qual você deve se questionar é: por que experiências e caminhos passa um cronista ao escrever uma crônica? Inicialmente, é claro, deve-se supor que ele tenha lido muitas outras crônicas para saber mais ou menos como fazer a sua. É preciso garantir isto aos alunos. Mas há outros elementos envolvidos no processo de criação. Uma crônica, por exemplo, frequentemente aborda, direta ou indiretamente, um assunto noticiado pelos jornais na semana anterior. Se estourou um novo escândalo na administração pública, alguns cronistas elegerão como tema de sua crônica uma reflexão sobre a corrupção no Brasil. Se estamos em ano de Olimpíadas ou Copa do Mundo, cronistas eventualmente falarão sobre esportes. Em outubro haverá crônicas sobre o Círio de Nazaré em Belém; em fevereiro, crônicas sobre a volta às aulas e o retorno dos problemas de trânsito; em março, crônicas sobre o espírito cristão e a páscoa. E por aí vai.

Primeiro passo: escolha de temas "quentes"

Uma primeira etapa no ensino da escrita de crônicas poderia ser a leitura de jornais para a escolha de um tema. Os alunos teriam uma aula para manusear diferentes exemplares de diários de notícias. Mas estes jornais têm que ser *recentes* – afinal, nenhum cronista lê as notícias do ano passado para pensar num tema para o texto da semana que vem. Ao fim da aula, pode-se levantar, coletivamente, um conjunto de temas "quentes" – os alunos podem falar e o professor anota na lousa. O passo seguinte seria cada aluno escolher um tema e ler extensivamente as notícias a ele relacionadas – afinal, não pega bem um cronista desinformado.

Segundo passo: espaço is money

Cronistas têm um espaço e um tempo fixos para escrever. Em jornais, espaço *is money*. Anunciantes pagam pela parcela de espaço que ocuparão na página impressa, e também pela localização do anúncio (se ao pé da página ou ao topo, se à esquerda ou à direita). Cronistas dispõem de um espaço fixo que precisa ser preenchido e não pode ser ultrapassado, o que significa escrever textos dentro de um limite mínimo e um limite máximo. Se você quer ensinar seus alunos a escrever crônicas, pode ser importante treinar com eles a produção de textos tendo em vista parâmetros fixos de extensão. Mais ainda, pode ser interessante trabalhar com padrões realistas. Em vez de estipular, aleatoriamente, "no mínimo 30 linhas e no máximo 60", você pode levantar a quantidade média de toques (caracteres e espaços) das crônicas que encontra impressas nos jornais que você lê, e chegar a um parâmetro para seus alunos com base nisso.

Terceiro passo: time *é dinheiro*

Cronistas em geral publicam uma vez por semana. Alguns publicam diariamente. Isto certamente não é fácil, mas é uma das coisas com as quais o escritor desse tipo de texto

precisa aprender a lidar. É inútil pensar que a escrita dos bons cronistas flui da ponta de seus dedos como mel: todos eles certamente passam, com frequência, pela angústia de ter que encontrar um tema interessante e escrever às pressas. Pensando nisso, você pode, por exemplo, estabelecer uma rotina semanal de escrita com sua turma. Toda segunda-feira é dia de entregar à "redação" a crônica da semana, para ser publicada na sexta.

Quarto passo: trabalho em equipe

A publicação de uma crônica envolve mais pessoas do que o cronista. Todo jornal tem uma equipe de revisores que fazem o *copydesk* dos textos entregues pelos colaboradores. Essa equipe de revisão trabalha com base na ortografia oficial, mas também deve avaliar coisas como se o texto está dentro dos padrões de extensão devidos, ou se está conforme as diretrizes do manual de redação do jornal. Manuais assim normalmente trazem orientações estilísticas como "nunca usar 'o mesmo' para referir-se a algo já dito", "não terminar frases com preposições ('isto é um assunto que precisamos conversar sobre')" e assim por diante. Embora cronistas possam estar menos presos a esse tipo de normatização do que os redatores de notícias e textos não assinados, é evidente que as crônicas também passam por algum tipo de "limpeza" antes de serem publicadas (principalmente, se o cronista for um iniciante).

Disso se pode tirar muitas ideias. Por exemplo, que os "cronistas" da sala deveriam ler, pelo menos uma vez, as orientações de um manual de redação de jornal; que a turma pode ser dividida em equipes encarregadas de tarefas diferentes, dentre elas a de escrever crônicas e entregar no prazo e a de revisar as crônicas dentro de um prazo. Talvez os alunos possam se revezar entre esses papéis, escrevendo crônicas durante uma semana e atuando como revisores na semana seguinte. E em se tratando de dividir tarefas, pode ser interessante pensar também no trabalho dos diagramadores (que, no caso de uma sala de aula, podem ser os encarregados de digitar o manuscrito original e/ou de formatá-lo utilizando algum software como *Word* ou *Publisher*), e dos ilustradores, que precisam receber a crônica em tempo para lê-la e bolar uma ilustração condizente com o teor do texto.

Cabe a você, agora, levantar a "vida pregressa" dos textos com os quais vai trabalhar em seu projeto. Nesta etapa, você não vai se preocupar em descrever a forma dos textos ("crônicas normalmente começam assim, terminam assado"), mas a maneira como eles chegam a existir neste mundo. Para isso, você pode consultar obras de referência – sites da internet, livros técnicos ou depoimentos de profissionais (escritores, repórteres, quadrinistas, gramáticos) podem ser fontes interessantes para esse tipo de informação. Ao fim de sua pesquisa, você deverá redigir um texto descrevendo:

- os processos de produção do tipo de texto com o qual você vai trabalhar em seu projeto; e

- uma proposta de como reproduzir, ainda que parcialmente, esses processos de produção em sala de aula, de modo que os alunos possam vivenciar outras trajetórias de escrita que não apenas aquela pautada na tentativa de reproduzir um modelo ideal de texto.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

ALLOUCH, J. Leitura de um deciframento. In: Letra a letra. T*ranscrever, traduzir, transliterar*. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995, p. 109-131.

GERALDI, J. W. O ensino da unidade na diversidade linguístico-cultural. In: *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº 81, p. 49-70, dez. 2002.

RIOLFI, Claudia Rosa (2003). Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho de escrita. *Leitura. Teoria & Prática*. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Unicamp. Campinas, volume 40, Jan/Jul, p. 47-51.

RIOLFI, C. R.; ROCHA, A.; CANADAS, M. A.; BARBOSA, M.; MAGALHÃES, M.; RAMOS, R. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008 (Coleção Idéias em Ação).

TUIÁVII. O *Papalágui. Comentários de Tuiávii, chefe da tribo Tiavéa, nos mares do sul*. Tradução de Samuel Penna Aarão Reis. 4ª edição. São Paulo: Marco Zero, s/d.

COMPLEMENTAR

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: *O dizer e o dito*. Revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987, p. 161-218.

FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, volume VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

POMMIER, G. *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: PUF, 1993.

RESUMO DA ATIVIDADE 6

Começamos esta atividade com um questionamento sobre o caráter "benéfico" da escrita, vendo que sempre houve uma tradição – minoritária – de oposição à alfabetização no mundo ocidental. Vimos que esse tipo de oposição requer de nós, professores de língua, uma reflexão aprofundada sobre a razão pela qual ensinamos a leitura e a escrita, já que nem todos concordam que isso seja necessário ou positivo. Defendemos que o ensino de escrita precisa levar em consideração os processos pelos quais um texto escrito chega a ser como é em sua versão final, e não apenas a observação atenta das qualidades da versão final. Com base nisso, distinguimos "escrever" de "escrevinhar", afirmando

que “escrever” é algo que compromete quem escreve com seu trabalho de escrita. Por conta disso, vimos que “escrever” é algo que se opõe à lógica do mercado contemporâneo, centrado no gozo proveniente da possibilidade de acesso direto ao produto final do trabalho alheio. O trabalho de escrita, tal como concebido aqui, caracteriza-se por: a) exigir que se suponha a ausência do próprio corpo; b) situar-se num tempo distinto do tempo da fala; c) pressupor uma relação específica com a alteridade; d) pressupor uma relação específica com o conhecimento.

O ENSINO DE ASPECTOS **ESPECÍFICOS** DA ESCRITA

atividade 7

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de:
- analisar criticamente propostas de produção textual, percebendo a diferença entre atividades que exigem do aluno operações situadas fora dos processos de produção reais daquilo que se toma como modelo e atividades que levam o aluno a realizar um trabalho similar ao que foi necessário para a produção do texto tomado como modelo;
- isolar aspectos específicos do trabalho de escrita que pode ser presumido pela leitura de textos em sua forma final;
- elaborar atividades de ensino voltadas para a realização, por parte do aluno, de operações de escrita específicas;
- criar critérios de avaliação da produção escrita dos alunos baseados nos aspectos específicos de escrita que lhe foram ensinados.

ENSINO DE ESCRITA E PRÁTICA DE ESCRITA

Nesta unidade, temos trabalhado com algumas distinções conceituais importantes para o ensino da leitura e da escrita. Na atividade 5, distinguimos algumas operações que compõem, conjuntamente, o ato de interpretação: copiar, parafrasear, fazer inferências e "extrapolar" o texto. Na atividade 6, distinguimos o ato de "escrever" propriamente dito do que chamamos de "escrevinhar", que estaria mais próximo da forma como produzimos textos falados em situações de pouco planejamento.

Vamos começar esta atividade fazendo mais uma distinção que fundamental. Diremos que uma coisa é pedir (solicitar, mandar, ordenar...) que os alunos escrevam. Eles escreverão. Isto se chama *prática de escrita*. Praticar escrita é bom: escrevendo, os alunos refletem (em maior ou menor grau) sobre os recursos da língua, as formas e as funções dos textos, e nesse processo cedo ou tarde acabam fazendo, por conta própria, algumas descobertas importantes. Mas praticar a escrita não é suficiente. É preciso, também, *ensinar* a escrever.

Uma pessoa pode ir à piscina todos os dias nadar. Vai se tornar mais forte, ganhar mais fôlego. Mas não vai se tornar Michael Phelps. Com algum azar, talvez piore uma hérnia de disco que já tinha e não sabia. O mesmo se passa com a escrita. O problema é que geralmente se supõe que a aprendizagem da escrita, para além da alfabetização, é algo espontâneo, que acontece "naturalmente" no convívio das pessoas com os textos escritos.

Nesta atividade, sem negar a importância de se garantir aos alunos acesso a bons e variados textos representantes da cultura escrita, vamos explorar o avesso da noção de que se aprende a escrever de forma global e intuitiva, pelo mero contato com bons exemplos. Vamos investigar como as práticas da escrita podem ser decompostas em aspectos específicos que podem ser alvo de um ensino direcionado.

Alguns problemas frequentes em propostas de escrita

Para início de conversa, vale a pena darmos uma olhada em algumas propostas de produção textual que aparecem em livros didáticos comerciais ou em práticas escolares, mas que trazem problemas para os quais precisamos ter um olho atento. Vejamos um exemplo.

Leitura e Criação

Segura a onça que eu sou caçador de preá

Não passava de um modesto caçador de preá. Era Bentinho Alves, dos Alves de Arió do Pará. Em dia de semana gastava os olhos no pilulador da Farmácia Brito. Em tempo de feriado consumia as vistas no rasto das preás. Até que resolveu caçar bicho de maior escama:

-- Comigo agora é na onça! Ou mais que onça! Na tal da pantera negra.

Foi quando deu em Arió do Pará um doutor de erva aparelhado para fazer os maiores serviços de mato adentro. Mediante uns trocados, o curandeiro botava macaco para desgostar de banana e tamanduá correr com perna de coelho. Bentinho, exagerado, mandou que o especial em erva preparasse simpatia capaz de fazer morrer na pólvora de sua espingarda as caças mais grossas, coisa assim no montante de uma capivara de banhado ou de uma onça das mais pintadas. E no ardume do entusiasmo:

-- Ou mais! É aparecer e morrer.

O curandeiro tirou uma baforada do covil dos peitos e mandou que Bentinho largasse no rodapé do arvoredo mais galhoso uma figa de guiné de sociedade com fumo de rolo e pó de unha de tatu. Bentinho não fez outra coisa. E montado nessa simpatia, uma quinzena adiante, o aprendiz de botica entrava no mato. E bem não tinha dado meia dúzia de passos já o trabalho do curandeiro fazia efeito na forma de uma onçona de três metros de barriga por quatro de raiva. Bentinho, diante daquela montanha de carne e pêlo, largou a espingarda para subir de lagartixa pelo primeiro pé de pau que encontrou na alça de mira. E enquanto subia Bentinho falava para Bentinho:

-- Curandeiro exagerado! Isso não é onça para aprendiz de farmácia. Isso é onça para doutor formado. Ou mais!

E voltou para sua caça miúda de preá.

CARVALHO, José Cândido de. *Os mágicos municipais.*
Rio de Janeiro: José Olympio, 1984, p. 24-5.

TRABALHANDO O TEXTO

1. Após a leitura atenta do texto, divida-o em apresentação, complicação, clímax e desfecho.

2. Qual o tempo verbal que predomina na apresentação? Esse tempo é **apropriado** para indicar uma situação que se estende ao longo do tempo?

3. Qual o tempo verbal que surge ao ter início a complicação? Qual a principal diferença entre esse tempo e aquele que domina a apresentação?

4. Quais as ações praticadas pelo protagonista no desenvolvimento da complicação?

5. Releia atentamente o quinto parágrafo do texto e observe os tempos verbais que aí aparecem. procure **justificar** o seu emprego.

6. A fala de Bentinho para Bentinho no final do texto pode ser considerada uma avaliação da narrativa? Comente.

7. Resuma a narrativa em três momentos: estado inicial, transformações e estado final.

8. Que tipo de narrador o texto utiliza? **Justifique** sua resposta com trechos do próprio texto.

9. O primeiro período do texto nos apresenta o protagonista por meio de uma afirmação. Seu desenvolvimento confirma essa colocação inicial? Comente.

10. Quem exerce o papel de antagonista?

11. De que forma é caracterizado o personagem coadjuvante?

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Reescreva o quinto parágrafo do texto transformando Bentinho em personagem narrador. A narrativa, obviamente, deve passar para a primeira pessoa.

Fonte: INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação.* São Paulo: Scipione, 1998.

No quadro acima, reproduzimos a seção de um livro didático destinada a propostas de interpretação e produção de textos. Você deve ter notado que essas atividades seguem uma lógica diferente da que viemos explorando até aqui. Parte-se da apresentação de um texto (uma crônica), apresentam-se algumas perguntas que supostamente orientam a compreensão do aluno e, a seguir, faz-se uma proposta de escrita.

Pode-se dizer que a "proposta de redação" é voltada para o ensino de um aspecto específico da escrita: trata-se de levar o aluno a reorganizar uma parte do texto modificando o foco narrativo da crônica. Isto exige o manejo de recursos importantes para a escrita, como o uso de pronomes e verbos a reorganização de alguns aspectos coesivos do texto. Se você observar esta atividade com mais cuidado, no entanto, verá que ela tem um problema sério.

EXERCÍCIO 1

Coloque-se no lugar do aluno que estuda a partir desse livro didático e faça, nas linhas abaixo, o que pede a "proposta de redação".

Pois bem, este rápido exercício deve ter mostrado a você que o maior problema desta atividade não requer muita teoria para ser notado: simplesmente, ela é fácil demais! Transformar Bentinho no narrador desta crônica exige apenas algumas poucas substituições lexicais (por exemplo, "Bentinho" por "eu", "fez" por "fiz" etc.) que qualquer falante, aos 14 ou 15 anos (é uma proposta para a 8ª série), consegue fazer sem dificuldade. Se os alunos encontrarem, de fato, algum empecilho, será por uma destas duas razões: 1) eles não conseguem compreender de imediato o que o livro está pedindo que façam, talvez por não conhecerem a expressão "personagem narrador" ou, quem sabe, "primeira pessoa"; 2) em algumas passagens do texto, os alunos podem não perceber que o narrador está falando de Bentinho e que, neste caso, precisariam substituir a expressão que se refere à personagem por um pronome de primeira pessoa. Isso poderia acontecer, por exemplo, na frase "*e montado nessa simpatia, uma quinzena adiante, o aprendiz de botica entrava no mato*", na qual alguém poderia não perceber que "aprendiz de botica" é Bentinho.

Em outras palavras, portanto, o desafio que esta proposta apresenta aos alunos diz muito mais respeito à *leitura* (seja da própria consigna do exercício, seja do texto-base) do que ao trabalho de escrita propriamente dito. Mais do que um exercício de redação, trata-se de um exercício de *leitura*.

Vamos levar um pouco mais adiante o problema. Ao resolver a atividade, você provavelmente percebeu que o que estava fazendo, na maior parte do tempo, só pode receber o nome de "escrita" se pensarmos a escrita de um ponto de vista bastante simplificador. Era escrita porque você não estava falando, movendo os lábios e pronunciando palavras, mas segurando um lápis e riscando o papel. O que você mais fez, no entanto, foi folhear o livro para lá e para cá várias vezes, lendo e copiando o texto, provavelmente voltando várias vezes para verificar se não trocou ou esqueceu alguma palavra. Quando não estava fazendo isso, estava substituindo formas verbais da terceira pessoa por formas verbais da primeira pessoa, ou substituindo pronomes e expressões nominais (como "o aprendiz de botica" por "eu"). Portanto, podemos dizer também que, mais do que uma proposta de escrita, a proposta é de cópia mesclada a um exercício de *gramática*.

Se nos lembrarmos do que foi discutido na atividade passada, vamos perceber que este é um tipo de exercício de escrita que parte da *forma final do texto* e desconsidera os *processos de produção* implicados no produto. Se tentássemos seguir a lógica que expusemos na atividade anterior, poderíamos chegar a uma pergunta: que sentido faz, em termos de ensino de escrita, pedir que o aluno reescreva um parágrafo do texto mudando o foco narrativo, sendo que nenhum cronista de verdade alcança a forma final de sua crônica pegando o texto de outros autores e mudando o foco narrativo deles? Em outras palavras, o que o exercício pede que o aluno faça não tem nada a ver com os processos de escrita vivenciados pela pessoa que criou o texto tomado como base para a atividade. Não é difícil concluir daí que o que o exercício pede em nada deve ajudar o aluno a tornar-se mais capaz de escrever textos com uma qualidade semelhante à do exemplo que lhe é mostrado.

Pensando dessa forma, poderíamos fazer outros questionamentos sobre a atividade. Por exemplo: por que a "proposta de redação" se restringe ao quinto parágrafo, em vez de pedir que o aluno reescreva o texto inteiro? Um dos motivos pode ser o fato de que, em se tratando um exercício de cópia, seria uma perda de tempo solicitar aos alunos que modificassem o texto inteiro – isto provavelmente levaria uma aula toda. Neste caso, contudo, deveríamos nos perguntar – se estamos de fato querendo ensinar a escrever, não vale a pena pensar em atividades que consideremos relevantes o suficiente para que os alunos possam ter uma aula inteira para trabalhar sobre elas? Outra razão deve ser o fato de que, se fôssemos expandir a proposta ao restante do texto, a mudança de foco narrativo exigiria repensar aspectos mais gerais da composição desta crônica, levando o aluno, de fato, a escrever um novo texto.

Só para experimentar um pouco, façamos o seguinte.

EXERCÍCIO 2

Reescreva o *primeiro* parágrafo do texto transformando Bentinho em personagem narrador. A narrativa, obviamente, deve passar para a primeira pessoa.

O problema está posto. Como você deve ter notado, em primeiro lugar, o aspecto gramatical do exercício foi por água abaixo, já que, aplicando o mesmo exercício ao primeiro parágrafo, você fez uma única modificação: o verbo "resolveu" passou a ser "resolvi". Além de evidenciar o aspecto mecânico do exercício, isso levanta um problema no qual o livro didático não toca: é que o primeiro parágrafo está construído de tal forma que, em relação à narrativa estar em primeira ou terceira pessoa, o texto é na maior parte do tempo ambíguo. Tudo o que se diz até o verbo "resolveu"/"resolvi" poderia ser lido igualmente como sendo a voz de um narrador observador ou de uma personagem, e se fôssemos mexer nisso, teríamos que fazer mais do que apenas trocar algumas palavras.

Esta ambiguidade levaria, aí sim, a um problema interessante: se vamos escrever esta crônica em primeira pessoa, fazendo de Bentinho o narrador da história, será que realmente começaríamos o texto desta forma?

Não passava de um modesto caçador de preá. Era Bentinho Alves, dos Alves de Arió do Pará. Em dia de semana gastava os olhos no pilulador da Farmácia Brito. Em tempo de feriado consumia as vistas no rasto das preás. Até que...

Se a tarefa de mudar o foco narrativo fosse aplicada ao texto inteiro, os alunos precisariam levar em consideração muito mais do que apenas o conceito de "foco narrativo" ou a categoria gramatical de "pessoa" – teriam que desmontar, e depois remontar, toda

a estrutura deste texto em particular. Isto poderia ser feito de muitas maneiras, mas não haveria como prevê-las em uma grade de respostas e o professor teria que se responsabilizar por uma leitura mais atenta da produção dos alunos, para que pudesse lhes dizer se foram bem sucedidos nas soluções que encontraram.

Vamos pensar em um exemplo. Uma solução possível para o primeiro parágrafo seria escolher um outro "ponto de partida":

Segura a onça que eu sou caçador de preá

Certo dia, resolvi caçar bicho de maior escama. Até então não passava de um modesto caçador de preá: Bentinho Alves, dos Alves de Arió do Pará. Em dia de semana gastava os olhos no pilulador da Farmácia Brito. Em tempo de feriado consumia as vistas no rasto das preás. Mas comigo agora é na onça! Ou mais que onça! Na tal da pantera negra.

É que certo dia deu em Arió do Pará um doutor de erva aparelhado para fazer os maiores serviços de mato adentro...

Esta proposta de escrita ainda é modesta: envolve apenas a reorganização das frases do texto, de forma a adiantar ao leitor a percepção de que quem narra esta história é o próprio protagonista. Mas isto já é mais do que o exercício original pedia. E, a partir de uma redação como essa, seria possível começar a indagar coisas mais interessantes. Por exemplo: será que, sendo Bentinho o narrador do "causo", ele utilizaria as mesmas palavras que o narrador-observador utiliza? Será que expressões como "mediante uns trocados" ou "especial em erva" soam como a voz de Bentinho? Se observarmos a "fala" do protagonista, ainda que ela apareça apenas três vezes na narrativa, podemos desconfiar que o estilo dele é mais brusco e seco que o do narrador original: ele usa frases curtas, formula as coisas em termos extremos ("comigo agora é na onça", "é aparecer e morrer"). O narrador parece ser mais comedido e, sem dúvida, menos supersticioso do que Bentinho.

Por essa trilha, em breve chegaríamos a uma discussão sobre a construção das vozes internas ao texto e à forma como, mesmo na crônica original, Bentinho e o narrador demonstram observar o enredo da narrativa de lugares diferentes. Parte do efeito cômico do texto, aliás, provém justamente do fato de não podermos identificar o narrador ao ponto de vista de Bentinho: este demonstra, com suas falas, o entusiasmo que o deixa cego à besteira que está fazendo; aquele constantemente ironiza o curandeiro em quem Bentinho deposita sua confiança ("botar macaco a desgostar de banana" é, para o bom entendedor, uma boa pista de que toda essa história não vai dar certo). Tais questões, mais do que a simples alternância de terceira a primeira pessoa, dizem respeito a escolhas que

o produtor do texto teve que fazer para alcançar um determinado efeito sobre seu leitor; lidar com elas, mais do que com operações gramaticais sobre verbos e pronomes, pode de fato aproximar o aluno dos processos pelos quais o texto-base foi escrito.

Uma última observação. Mesmo que o exercício tenha problemas, é possível que recebêssemos de um aluno um texto surpreendentemente bom. Alguns estudantes talvez se propusessem a reescrever o texto inteiro, independentemente do que o exercício pede, e fizessem sobre ele muitas das coisas que comentamos acima. Mas o fato é que dependeríamos da boa vontade e habilidade dos alunos para chegarem a esse ponto por si sós. Em toda a atividade analisada, nada realmente ensina os alunos a fazer operações de escrita mais complexas, nem sequer sugere a possibilidade de que sejam feitas, muito menos dá a entender que elas sejam exigidas. Como *prática de escrita*, portanto, o exercício abre um espaço em aula que alguns alunos talvez saibam aproveitar bem, mas enquanto *ensino de escrita* o livro faz muito pouco pelos que já não tenham habilidade suficiente para levar seu próprio texto mais longe.

RECONSTRUINDO PROCESSOS ESPECÍFICOS DE ESCRITA DE TEXTOS

O problema das atividades discutidas no item anterior pode ser resumido em um único ponto: todos os exercícios, sejam as perguntas de "interpretação", seja a "proposta de redação", passam ao largo do que o texto-base oferece de mais interessante. Começamos esta atividade dizendo que, além da prática de escrita, é preciso ensinar aos alunos aspectos específicos do trabalho pelo qual bons escritores chegam a produzir bons textos. Pois bem: temos que saber perceber algumas dessas especificidades que o aluno precisa manejar para melhorar seus próprios textos.

No caso de "Segura a onça que eu sou caçador de preá", o que mais causa impacto na leitura não deve ser o enredo em si, que não é muito extraordinário: um aprendiz de farmacêutico resolve caçar uma onça, faz uma simpatia para ajudá-lo a matar o bicho mas, na hora H, fica com medo e foge. O que dá sabor a esse texto é o linguajar pitoresco do narrador, a forma como uma história em nada excepcional é contada através de palavras surpreendentes. Um primeiro passo para começarmos a nos aproximar do "pulo do gato", portanto, é levantar o que há de pitoresco nesse linguajar. Podemos fazer isso colocando numa tabela as expressões estranhas e engraçadas que aparecem no texto.

EXERCÍCIO 3

Na tabela a seguir, começamos a listar, na primeira coluna, as expressões interessantes utilizadas no texto "Segura a onça que eu sou caçador de preá", e na segunda coluna, uma forma de dizer a mesma coisa sem o mesmo brilho. Complete a tabela.

Expressões utilizadas no texto	Formulações alternativas "sem brilho"
Gastava os olhos no pilulador...	Olhava, observava
Consumia as vistas no rasto...	
Doutor de erva...	Curandeiro
Curandeiro...	
Fazer morrer na pólvora de sua espingarda...	Ajudar a caçar
	Onça grande
	Bentinho, aprendiz de farmacêutico
Rodapé de arvoredo...	
Pé de pau...	

Olhando para o levantamento acima, podemos formular uma espécie de regrinha que explica como funciona o estilo deste texto: trata-se de *encontrar uma forma indireta de dizer o que normalmente poderia ser dito de maneira direta*. Este é um procedimento bastante comum, por exemplo, na gíria, na construção de perífrases e eufemismos para falar sobre temas-tabu e, por que não, na fala de certas pessoas que conseguem fazer os outros rir das suas histórias numa mesa de bar. Seria muito fácil fazer um exercício baseado na tabela acima com base em textos escritos pelos próprios alunos: bastaria lê-los, selecionar algumas expressões e pedir que os alunos inventassem formas mais criativas de dizer as mesmas coisas. Por exemplo:

Texto do aluno	Formulação alternativa "com brilho"
	Bateu as botas
	Passou desta para melhor
	Foi para a cidade dos pés juntos
	Foi comer grama pela raiz
	Saiu da vida para entrar na história
	Foi ter um papo com São Pedro
	Foi sorteado no consórcio da funerária
	Etc.

Um exercício como este, feito durante uma aula, daria boas bases para que os alunos reescrevessem seus textos, fossem quais fossem, na aula seguinte, sabendo especificamente que pontos precisariam melhorar. Também deixa mais claro o quanto há de problemático na atividade analisada mais acima, já que, pedindo que se passasse o quinto parágrafo do texto para a primeira pessoa, o aluno seria levado apenas a copiar ou, em alguns casos, *apagar* do texto expressões que o tornam interessante (substituindo-as por "eu"), mas nunca a criar outras com base na mesma técnica usada pelo autor.

A "regra de ouro" que depreendemos do texto de Bentinho, em todo caso, ainda está formulada de maneira vaga e pode ser desdobrada no estudo de questões mais particulares dos processos de escrita e concepção textual. Vamos fazer uma hipótese. Quando pedimos aos alunos para escreverem narrativas, entre as diversas produções que recebemos há um problema frequente tanto nos textos bons quanto nos ruins. É que uma considerável parcela dos alunos não dá nomes às personagens que participam da narrativa, ou lhes dá nomes banais, ou ainda, cria nomes inusitados para o contexto (por exemplo, um turista francês chamado Johnny requereria alguma explicação do narrador). Além disso, mesmo quando os alunos nomeiam suas personagens, exploram pouco as formas de referir-se textualmente a elas, utilizando principalmente pronomes (ele falou..., ele foi..., ela chegou...) ou expressões lexicais genéricas (o homem falou..., o velho foi...., a mulher chegou...).

A maior parte dos alunos melhoraria a qualidade de seus textos se usasse melhor os processos nomeação e referenciação textual às personagens de narrativas. Para isso, o professor precisaria reservar algum tempo para estudar especificamente esses processos – e apenas isso. Ou seja: enquanto o foco estiver nos processos de nomeação e referenciação textual a personagens em narrativas, o professor não vai gastar tempo discutindo regras de ortografia, por mais que as produções dos alunos apresentem erros, nem vai se importar demais em fazer com que os alunos repitam quais são os elementos estruturais da narrrativa (personagens, espaço, tempo, enredo, foco narrativo...), mesmo que haja problemas de estruturação em suas narrativas. Isso não quer dizer que essas coisas jamais serão ensinadas – apenas, que o professor permitirá que os estudantes mostrem falhas em certos aspectos da escrita, durante algum tempo, desde que consigam melhorar sua escrita em relação ao aspecto que está sendo focado. Ao mesmo tempo, é claro, o professor será especialmente exigente em relação a esse aspecto de seus textos.

A atividade a seguir é inspirada num tipo de exercício bastante comum nas escolas: entrega-se à turma o fragmento inicial de um texto e pede-se que os alunos escrevam o final. É um exercício que pode ser muito produtivo se a escrita dos alunos for levada a sério. O problema é que, muitas vezes, atividades dessa natureza são realizadas apenas como passatempo e a leitura coletiva dos finais produzidos pelos alunos transforma-se numa mera sessão de curiosidades – textos bons são aplaudidos sem que se explique o que os faz bons, e textos ruins são menos aplaudidos, sem que se explique o que os faz ruins.

Para compreender esta atividade, você precisará ter em mãos um conto chamado "A janela aberta", de um autor chamado Saki, que pode ser encontrado numa coletânea traduzida e organizada por Heloisa Seixas (V.V.A.A., 1998). Você mesmo montará a atividade e a fará, como se estivesse no lugar do aluno.

EXERCÍCIO 4

Instruções de montagem

Antes de mais nada, não leia o conto. Tire uma fotocópia dele e destaque o fragmento inicial, que vai do título até o 21º parágrafo, onde se lê:

E, num tom alegre, continuou...

Faça o corte exatamente após a palavra "continuou", quebrando a frase ao meio – este é um detalhe importante.

Agora você tem em mãos um fragmento de um texto chamado "A janela aberta". Ainda antes de lê-lo, você pode escrever nas linhas abaixo algumas das coisas que você acha que encontrará nesse texto. Tente responder, com suas próprias hipóteses, questões como: em que época esse texto foi escrito? Será que o autor é brasileiro ou estrangeiro? Será que se trata de um texto mais cômico ou mais sério, mais realista ou mais fantasioso? Por que será que o título é "A janela aberta"?

_____

_____

_____

_____

Ao registrar essas impressões esparsas, você está fazendo um trabalho que é o de levantar hipóteses sobre o texto a ser lido. Em uma sala de aula, esse trabalho poderia ser realizado de diversas maneiras, por escrito, como você fez, ou oralmente.

Muito bem. Agora leia o fragmento inicial do texto até o ponto onde você o recortou. Veja se as hipóteses que você formulou se confirmaram. Se você teve alguma dúvida em relação ao vocabulário, resolva-a antes de prosseguir. E caso a palavra "narceja" tenha lhe causado estranhamento, antes de apelar para o dicionário tente deduzir do que se trata. Provavelmente não é o nome de uma peça de mobília ou de um tipo de dança. Você vai notar, aliás, que não é muito importante, para a compreensão deste texto, saber exatamente o que é uma "narceja" – basta entender que é um animal que se caça.

Em geral, este conto requer um certo cuidado porque a situação inicial do enredo não é explicada de forma muito explícita. Antes de entrar no exercício propriamente dito, portanto, vale a pena você verificar se sabe responder às seguintes perguntas:
- O que Framton Nuttel está fazendo na casa da sra. Sappleton?
- Qual a relação da irmã de Framton Nuttel com a presença dele na casa da sra. Sappleton?

Se você não tiver entendido essas duas coisas, uma parte importante do enredo deve estar lhe parecendo meio nebulosa, e assim será difícil escrever uma continuação para o texto. Numa sala de aula, seria importante verificar o mesmo em relação à compreensão dos alunos. Caso você ainda esteja em dúvida, leve essa questão ao fórum da disciplina.

Podemos agora passar para os preparativos de escrita. Como a proposta é escrever a parte final deste conto, antes de sair escrevendo, é bom anotar algumas idéias. Vejamos o que um aluno deveria pensar nesse momento:
- o janelão da sra. Sappleton, aberto para o gramado, certamente tem uma relação com o final da história (o título me diz isso) e precisa aparecer no meu texto;
- o protagonista do conto é Framton Nuttel, logo, é melhor evitar que as outras personagens (Vera e a sra. Sappleton) passem a "ocupar mais espaço" do que ele no meu final;

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Pois bem, com essas notas você está fazendo uma espécie de planejamento do texto. Assim, quando começar a escrever, não estará preenchendo linhas a esmo mas saberá relativamente bem aonde quer chegar. Talvez sua idéia mude no meio do caminho, mas ainda assim é melhor partir com um rumo definido.

Chegamos agora ao ponto que interessa. Este exercício serve para ensinar um aspecto específico da escrita, que, como você sabe, são as formas de se nomear e referenciar personagens em narrativas. Neste caso, os nomes das personagens já estão dados, portanto podemos tirar um primeiro apontamento:

É obrigatório que os nomes das personagens apareçam
no texto que será escrito quando se falar delas.

Também não é muito pedir que os nomes apareçam escritos da maneira correta. Assim, por exemplo, o nome do protagonista é Framton Nuttel, não Frantom Nutel ou Franton Nutell etc. Este nome, aliás, como os outros, sugere que a narrativa não se passa no Brasil. Logo, seria um pouco estranho se na continuação do texto eu dissesse que a cidade onde a sra. Sappleton mora chama-se Pirapora (pelo menos, sem dar nenhuma razão para isso), ou se, no caso de surgirem personagens novas, elas tivessem nomes como Antônio, Marcos, Rosinda.

Além disso, no entanto, nós vamos notar agora que quando o texto se refere às personagens, nem sempre utiliza os seus nomes: há um conjunto de expressões que, nesse texto, são utilizadas para referir-se a cada personagem. Complete o quadro abaixo com essas expressões. A primeira linha está parcialmente resolvida para servir como modelo.

TABELA 1

Personagens	Expressões
Framton Nuttel	"Framton Nuttel", "Framton", ...
Sra. Sappleton	
Vera	
Marido (da Sra. S.)	
Dois irmãos (do marido)	
Cachorro	
Irmã (de Framton Nuttel)	

ANÁFORA

Dentro de um texto, certas palavras só podem ser compreendias se o seu sentido for "preenchido" por uma informação que está em outro lugar. Há duas grandes formas como esse "preenchimento" pode se dar: por endófora e por exófora. A endófora é uma ligação com uma informação que está *dentro* do texto. Por exemplo: "saí de casa *antes do amanhecer*. Nesse horário a rua costumava estar vazia". A expressão "nesse horário" remete a "antes do amanhecer". Chama-se de anáfora a retomada de uma informação que já foi dada, como neste caso, e de catáfora a ligação com uma informação que virá posteriormente. A exófora é uma ligação com uma informação que está fora do texto.

Como você notou, ao escrever a continuação da história você não precisa repetir seguidamente os nomes das personagens, nem omiti-los ou substituí-los por pronomes: também é possível referir-se a elas por meio de expressões lexicais de valor anafórico. E mais: você não precisa se ater às expressões utilizadas na primeira parte do texto; é relativamente fácil inventar outras que serviriam bem a essas personagens. Complete o quadro a seguir com algumas. Na primeira linha já consta uma exemplo para ajudá-lo.

TABELA 2

Personagens	Expressões
Framton Nuttel	"o hóspede"...
Sra. Sappleton	
Vera	

Agora você já dispõe de alguns recursos estilísticos para compor o seu texto. É possível, inclusive, que alguma das expressões que você colocou no quadro acima tenham a ver com o destino que você pretende dar às personagens. Por exemplo, se você quer utilizar a expressão "o moribundo" para referir-se a Framton Nuttel, certamente é porque tem planos sinistros para ele. E por aí vai.

Mas ainda temos que observar um último detalhe. É que as expressões lexicais que você levantou na tabela 1 não estão distribuídas homogeneamente pelo texto. Você vai notar, por exemplo, que quando se trata de falar do protagonista, ora se diz "Framton", ora se diz "Sr. Nuttel"; mais ainda: onde se diz "Framton" não se poderia dizer "Sr. Nuttel" e vice-versa. Reflita e procure responder: o que são esses "lugares" no texto que determinam o uso de certas expressões e não outras para fazer referência às personagens?

Na tabela abaixo, você já tem as expressões lexicais que ocorrem no fragmento inicial do texto para remeter às personagens principais. Preencha apenas a primeira linha indicando em que condições as expressões de cada coluna podem aparecer no texto.

TABELA 3

"Framton Nutel", "o visitante"	"Sr. Nuttel", "o senhor"
"A sra. Sappleton", "a tia"	"Sra. Sappleton", "a senhora", "tia", "titia"
"Vera", "a mocinha", "a menina", "a sobrinha"	"Vera", "sobrinha"

Ótimo. Se você tiver conseguido preencher as tabelas acima adequadamente e já planejou como vai encerrar a história, é hora de estralar os dedos e começar a escrever.

Avaliando os resultados da tarefa

Ninguém escreve se não for para ser lido por alguém. No ensino de escrita, portanto, é importante garantir que as produções dos alunos encontrem leitores variados que não apenas o professor. No caso do nosso exercício-modelo, para fazer valer este princípio você fará o seguinte:

Escolha um(a) colega de sua turma e troque com ele/ela os textos que vocês escreveram.

Pronto, agora você tem em mãos um texto escrito por outra pessoa em cumprimento às instruções anteriores. Você vai avaliá-lo, assim como terá seu texto avaliado por seu ou sua colega. Este é um momento muito importante: é preciso saber avaliar o que os alunos produzem em resposta às propostas que lhes fazemos para tomar decisões coerentes com as necessidades de aprendizagem deles. Além disso, avaliando a produção dos alunos, também avaliamos a eficácia da própria proposta que elaboramos: a clareza de nossas instruções, a suficiência de nossas explicações...

Neste caso, estamos lidando com um exercício que visa ensinar um aspecto específico da escrita. Portanto, ao ler o texto de seu colega, em um primeiro momento você vai avaliar somente o que foi ensinado a ele nesta tarefa. Em outras palavras, sua grade de avaliação é bastante simples:

1 - os nomes das personagens devem aparecer no texto, e devem estar escritos corretamente;

2 - devem aparecer no texto expressões lexicais variadas para referenciar as personagens, não apenas pronomes ou elipses;

3 - as expressões lexicais utilizadas para referenciar as personagens devem obedecer ao jogo de vozes construído dentro do texto, isto é, devem obedecer as diferenças entre como o narrador se refere às personagens e as personagens se referem umas às outras;

4 - enfim, o final da história tem que ter alguma relação com a janela aberta que aparece no título do conto e no fragmento inicial.

JOGO DE VOZES

Todo texto é composto por várias "vozes" que falam dentro dele – uma noção que tem sua raiz nos trabalhos de Mikhail Bakhtin. Imagine, por exemplo, um jornalista tendo que escolher entre duas formas de citar a declaração de um político envolvido em denúncias de corrupção. Ele pode escrever "o deputado *afirmou, mais uma vez*, que desconhece os fatos de que é acusado" ou "o deputado *insistiu* que *desconheceria* os fatos de que é acusado". Ambas as versões reproduzem as palavras do deputado ("eu desconheço os fatos de que sou acusado"), mas uma delas é menos favorável a ele.

Estas são as quatro exigências básicas que você fará sobre o texto de seu colega, porque foram as quatro coisas que lhe foram ensinadas logo antes de ele escrever o texto. Se a produção dele tem outros problemas (não faz parágrafos, usa mal a pontuação, comete erros de ortografia, tem outros problemas de coerência

não relacionados ao tema da janela), por enquanto não interessa. Logo, se o texto que você recebeu cumpre os quatro quesitos acima, trata-se de um bom texto e você pode lhe dar nota dez. Se deixou de cumprir um ou outro, ficou devendo algo, e você já sabe qual deverá ser o tema de suas próximas aulas – aquilo que os alunos mais tiveram dificuldade de cumprir dentre as quatro exigências do momento.

Vamos lhe dar uma ajudinha. Eis um exemplo de um texto produzido por um aluno em resposta a esta mesma atividade.

A janela aberta

E num tom alegre, continuou a converçar com **Framtom**:

-- Desculpe minha sobrinha Vera, pois ela deve ter aterrorizado um pouco **o senhor**. disse *sra. Sappleton*.

-- Não, não disse **sr. Framtom**. ela foi sim, muito simpática. Más deixou algumas idéias em minha cabeça. respondeu **Framtom**.

-- Más não seja indiscreto **sr. Framtom** e conte algumas das travessuras que minha sobrinha gosta de fazer. disse *sra. Sappleton*.

Nesse momento *sra. Sappleton* estava auterada. **Sr. Framtom** tenta explicar-se:

-- Há ela tentou me assustar responde **Framtom**.

Mesmo assim *a Sra. Sappleton* parecia um pouco perplexá, imóvel demonstrava estar insegurá até mesmo com as palavras, suspirava um pouco profundo, mas assim mesmo perguntou:

-- **Sr. Framtom** aceita um café com bolachas, para nós em si aprofundar nossa conversa.

Nesse momento **sr. Framtom** responde:

-- Hó, sim só prefiro pães ao em vez de bolacha, não sou amante de docês.

Sra. Sappleton vai buscar o café com os pães, nesse momento entra Vera e vai conversar com **sr. Framtom** e diz:

-- Viu cuidado! Pois quando *a tia Sappleton* fica nervosa ela tem o costume de trocar o açucar por veneno.

Sr. Framton fica perplexo, más por um momento pensa que Vera pode ter falado isso apenas para assutar ele. Então chega *a Sra. Sappleton* e diz:

-- Trouxe o café e uns gostosos pães de queijo e me conte o que Vera falou:

Sr. Framtom vai até *Sappleton* e pega apenas um pão de queijo e responde:

-- *Sra Sappleton*, Vera contou que seu marido e seus dois irmãos saíram por aquela janela e nunca mais voltaram.

Ela passa a ficar mais nervosa e responde com muita franqueza.

-- Sim nós estavamos em crise pois estava faltando tudo em casa. E a cada briga saia para caçar. E nesse dia não foi só ele e sim meus dois irmãos e disse mais vou sim dar um geito em nossa vida.

Nesse instante aparece num salto um cachorro e era Spaniel. Ele estava tão limpo que até mesmo *sua dona Sra. Sappleton* não o conhecerá. **Framton** diz:

-- Será assombração, um fantasma.

Mas não era, pois neste momento chega o Marido da Sra. Sappletom e seus dois irmãos. Começando dar explicação pelo pato ocorrido. *Sra. Sappleton* pergunta:

-- Oque houve, oque ocorreu...

Nesse momento ela é cortada. pelo seu marido que conta que por causa das chuvas e dos alagamentos eles não conseguem achar caçá alguma, vão adiante. com isso se perdem e acham então uma mina. Escavam e conseguem achar ouro então o vigiam dia e noite até conseguir um comprador. *Sra. Sappleton* pergunta:

-- Como conseguiram comprador.

A resposta vem em seguida:

-- Há conseguimos um indio um pouco esperto.

Sra. Sappleton desconfiada pergunta:

-- Mas três anos.

A resposta vem máis rapido:

-- Resolvemos tirar umas férias e dar uma melhorada no visual.

A história fica esclarecida, más a briga entre os dois, hó isto vái continuar.

No texto acima, para facilitar, destacamos as expressões utilizadas pelo autor para nomear as personagens. Usamos **negrito**, *itálico*, sublinhado e quadro cinza. A primeira avaliação é relativamente simples: basta seguirmos nossos critérios um por um. Se quisermos dar uma nota a este texto, podemos atribuir um ponto a cada critério e um ponto extra pela qualidade geral do texto, totalizando 5,0 pontos. Vejamos como este aluno se sairia:

1 - Os nomes das personagens aparecem no texto, inclusive com abundância, o que talvez mostre que esta parte do comando foi escutada com especial ênfase pelo aluno. Porém, aparecem grafados indevidamente: "Framton" se transforma em "Framtom", "sr. Nuttel" transforma-se em "sr. Framtom", "a sra. Sappleton" se transforma em "Sappleton". Nota: 0,75.

2 - Quase não aparecem expressões lexicais para fazer remissão às personagens. As que aparecem ("minha sobrinha Vera", "o senhor" e "minha sobrinha") reproduzem as que já apareciam no fragmento original. Ou seja: o preenchimento da tabela 2 foi ignorado pelo aluno. Meio certo neste quesito. Nota: 0,5.

3 - Na maior parte do texto, as personagens são referidas da mesma forma pela voz do narrador e pela voz das demais personagens. Apenas nos parágrafos iniciais parece haver alguma distinção: nas primeiras vezes em que o narrador menciona o protagonista, chama-o de "Framtom", enquanto as personagens o chamam de "sr. Framtom". Logo, porém, a voz do narrador é contaminada pela das personagens e também ele começa a

referir-se ao homem como "sr. Framtom", rompendo o efeito de identificação do leitor com essa personagem. Nota: 0,25.

4 - A janela do título foi ignorada no texto do aluno, embora o final criado por ele envolva o retorno dos desaparecidos que, ao fim e ao cabo, são a razão de a janela ser mantida aberta. Trata-se de um vínculo muito tênue, no entanto. Além disso, a impressão que se tem é que o aluno não planejou seu texto previamente e criou o final às pressas, talvez por conta do tempo (o texto foi escrito em classe). Nota: 0,0.

5 - Em relação à qualidade geral do texto, vamos deixar de lado o mais evidente (os problemas de ortografia e pontuação, a oscilação dos tempos verbais). O texto tem uma qualidade interessante: o aluno notou, com muita propriedade, que a situação construída na parte inicial do conto é de uma conversa tensa, atravessada por esquivas e não-ditos. O início de seu texto dá continuidade a esse diálogo, preservando o seu tom misterioso e acrescentando a ele algo novo: um sutil conflito entre a sra. Sappleton e Framton, de quem a anfitriã tenta tirar informações que ele resiste em fornecer ("não seja indiscreto", "ela botou umas ideias na minha cabeça"). A tensão entre as personagens atinge seu grau mais alto com a menção de Vera à possibilidade de um envenenamento. Todos estes elementos, no entanto, acabam não sendo aproveitados no desfecho da narrativa, de modo que acabam se tornando supérfluos: o próprio Framton, com sua dupla desconfiança em relação à sra. Sappleton e a Vera, desaparece quando a narrativa se fecha sobre o casal recém-reunido. A tentativa de passar de uma situação ficcional tensa para um desfecho cômico não funciona bem, mas vale registrar que esse é o movimento traçado pelo conto original, de forma que a idéia deste estudante, ainda que elaborada às pressas, não é de todo desprovida de sentido. Por conta disso, sua nota no quesito poderia ser 0,75.

Enfim, este é apenas um exemplo para auxiliá-lo na avaliação do texto de seu colega, que muito provavelmente deve levantar questões diferentes dessas. Nosso aluno-exemplo teria tirado nota 2,25 num exercício que valia 5,0. Isto indica, de alguma maneira, que seu texto precisa ser melhorado, mas é importante perceber que a nota em si não o ajudará a melhorar. Apenas as próximas ações do professor é que poderão ajudá-lo. Devolver-lhe o texto colorido, como fizemos, pode ser uma opção: as cores destacam para o olhar o que importa neste momento. Mas seria bastante sensato, além disso, dar-lhe uma chance de reescrever o texto – parece que, com algumas poucas explicações e exemplos retirados de sua própria escrita, ele teria condições de melhorar significativamente o texto nos critérios em que o estamos avaliando. E a nota 2,25 poderia ser facilmente substituída por uma nota mais alta se os esforços conjuntos vingassem.

Enfim, uma última consideração. Os quatro critérios de avaliação desta atividade, que são reflexo dos quatro objetivos de ensino de escrita desta atividade, não são homogêneos. Isto é, parece que alguns deles são mais difíceis de cumprir do que outros. Você provavelmente notará isso nas trocas com seus colegas de turma, e talvez ache mesmo que

seria justo atribuir pesos diferentes na avaliação de cada item. É possível. O que importa é que essa diferença de dificuldade está vinculada, também, a uma diferença de *prioridade*. Assim, por exemplo, podemos pensar que seria sensato considerar um trabalho que cumpra os critérios 3 e 4 e naufrague nos critérios 1 e 2 mais satisfatório do que um que cumpra plenamente os critérios 1 e 2 mas seja um desastre nos critérios 3 e 4.

Para fechar esta atividade, uma última tarefa.

Devolva o texto de seu colega corrigido, com comentários e uma nota de zero a 5,0.

PROJETO DE ENSINO

Para fechar esta unidade, você vai elaborar uma proposta de escrita condizente com o que já definiu em relação ao seu projeto de ensino, e seguindo estritamente o modelo da atividade usada como exemplo nesta atividade, sobre o conto "A janela aberta". Antes de passar às instruções, contudo, algumas palavras de alerta.

Há um conjunto de problemas que queremos evitar que apareçam em seu projeto. Como esses problemas muitas vezes encontram-se embutidos em atividades que passam sem uma crítica mais minuciosa, é prudente falar um pouco deles.

Primeiro passo: evitar a arbitrariedade

A primeira coisa que você quer evitar, em seu projeto, é fazer aos alunos uma proposta de escrita arbitrária. O resultado de propostas arbitrárias é o desinteresse dos alunos e a dificuldade de cumprir o que é pedido. Uma proposta de escrita arbitrária pode ter muitas aparências. Pedir aos alunos para escrever um poema num momento em que estou estudando diferentes manifestações artísticas pode parecer adequado, mas é arbitrário se não lhes dou algum modelo, se nunca trabalhei especificamente nenhum aspecto formal da poesia (métrica, rima), ou ainda, se não lhes dou um parâmetro mais específico (escrever "um poema" não diz muita coisa; escrever "um poema concreto", "um soneto em estilo parnasiano", "uma epopéia em decassílabos" são instruções mais fáceis de entender e, acredite, de cumprir!).

Segundo passo: focar o texto

Outro problema a ser evitado é o de propostas de escrita que se relacionam com o tema em estudo somente por tratarem do mesmo assunto. Se você está falando, por exemplo, da cultura de matriz africana em comunidades quilombolas, sua primeira idéia talvez seja dar aos alunos dois textos (digamos, uma reportagem falando sobre uma determinada comunidade, e um trecho selecionado de "Os Sertões", de Euclides da Cunha, que fala sobre a guerra de Canudos). Uma atividade como esta pode ser interessante, mas o objeto de ensino acaba sendo mais a história das comunidades de resistência no Brasil

do que a escrita de algum tipo de texto em particular. Neste caso, provavelmente estaria pressuposto que o texto que os alunos escreveriam seria uma "dissertação" (nos moldes do vestibular), mas ficamos na dependência de os alunos já serem bons escritores de "dissertações", porque com esta atividade não estamos os ensinado a fazer isso – apenas esperando que saibam fazer.

Terceiro passo: definir o propósito de escrita

Também é bom ser comedido em relação às atividades de escrita "para descontrair". Por exemplo: transformar o "Poema tirado de uma notícia de jornal", de Manuel Bandeira ("*João Gostoso era carregador de feira livre*"...) em uma notícia de jornal. Se você está querendo ensinar seus alunos a escrever poesia, isto não ajuda muito, pois o que está sendo pedido não é que escrevam um poema, mas uma notícia. E, se você está querendo ensinar os alunos a escrever notícias, isso também não ajuda muito: quando, neste mundo, alguém vai abrir o jornal de manhã e encontrar lá uma notícia escrita a partir do poema "Profundamente", de Manuel Bandeira? Escrevem-se notícias a partir de fatos verídicos, de notas divulgadas por agências de notícias, não a partir de textos literários.

Quarto passo: ler com olhos de leitor, não de professor

Um último tropeço a ser evitado diz respeito ao fato de que textos diferentes pressupõem leituras diferentes por parte do professor. Se você pedir aos alunos para escrever um poema, deve tentar lê-lo, pelo menos em alguns momentos, da mesma forma como você lê poemas nas coletâneas ou revistas literárias que você tem em casa. Ou seja, lê-lo esperando ser surpreendido, esperando poder fruir de algum efeito estético interessante, esperando encontrar algum tipo de crítica social apresentada de forma inovadora. Se você pede aos alunos para escrever uma notícia de jornal, deve saber lê-la como você lê jornais em casa ou no trabalho: esperando tomar conhecimento de fatos que não conhecia e assim por diante. Isto, é claro, nos lança para um outro terreno que é o da reflexão sobre como nós mesmos lemos o que lemos. Donde se tira que não dá para ser um bom professor de escrita se não formos, minimamente, bons leitores.

Ditas estas palavras, vamos à sua tarefa. Você deve escolher um texto do seu corpus e montar uma atividade de escrita exatamente similar à que você fez sobre o conto "A janela aberta". Eis os seus parâmetros:

- O texto deverá ser dividido em duas partes.

- Será feita, inicialmente, uma atividade de levantamento de hipóteses sobre o texto a partir do título.

- Em seguida, os alunos lerão a parte inicial do texto. A tarefa dos alunos será escrever o restante do texto.

- Antes de escrever a parte final do texto, você elaborará atividades que levem os alunos a levantar as diferentes expressões lexicais usadas para referir-se às "personagens" (fictícias ou não) do texto e a escrever outras expressões que poderiam ocorrer na parte final do texto.

- Você elaborará uma grade de critérios de avaliação da produção dos alunos. Esta grade irá conter como critérios, obrigatoriamente: 1) a manutenção de expressões lexicais presentes no trecho inicial para referir-se às "personagens" no trecho a ser escrito pelos alunos; 2) o uso de expressões lexicais novas, mas condizentes com o texto; 3) algum critério de coerência semelhante à necessidade de haver uma explicação para a janela aberta da sra. Sappleton no conto "A janela aberta". Sinta-se livre para acrescentar outros critérios, desde que eles não tirem o foco da atividade da construção de referentes ao longo do texto.

No encontro presencial desta semana, será solicitado pelos tutores que um ou dois alunos (conforme o tempo) "ministrem" a atividade que elaboraram para a turma. Combine se você será um deles antes de sábado. Se você for apresentar sua atividade, leve cópias em número suficiente (pelo menos, um texto para cada 3 alunos). Se você não for apresentar sua atividade, leve apenas uma cópia para entregar aos tutores.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

FAIRCHILD, T. M. Avaliação em dois tempos no trabalho com o texto. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, 10 (1), 1º semestre de 2007, p. 231-151.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 19 edição. São Paulo: Contexto, 2004.

Saki (H. H. Munro). A janela aberta. In: V. V. A. A. Depois. *Sete histórias de horror e terror*. Organização e tradução de Heloisa Seixas. Rio de Janeiro: Record, 1998.

COMPLEMENTAR

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: *O texto na sala de aula. Leitura e produção*. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2004, p. 126-131.

_____. Da interpretação de processos indiciados nos produtos. In: *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996, p. 147-150.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção do sentido*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

RESUMO DA ATIVIDADE 7

Começamos por diferenciar prática de escrita de ensino de escrita, e vimos que é mais comum, nas escolas, conduzir práticas de escrita do que ensinar-se a escrever. Em seguida, estudamos um exemplo de proposta de redação retirado de um livro didático,

elencando alguns de seus problemas. O mais sério deles é o fato de que as atividades propostas a partir do texto-base não levarem o aluno a trabalhar sobre nenhuma das qualidades que justificam a escolha do texto-base para estudo. Finalmente, passamos a discutir algumas possibilidades de exercícios voltados ao ensino de aspectos específicos da escrita. Como exemplo, vimos uma atividade que se volta ao ensino das formas de construir as referências a personagens numa narrativa por meio de expressões lexicais variadas.

unidade 4

DESCRIÇÃO
E ANÁLISE LINGUÍSTICA

POSSIBILIDADES DE ENSINO DA **ORALIDADE**

atividade 8

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de:
- compreender que oralidade e escrita não perfazem campos excludentes, mas formam um contínuo no qual podem ser localizados textos de constituição "híbrida", nem totalmente orais, nem totalmente escritos;
- reconhecer as diferentes maneiras como a oralidade pode se manifestar em um texto e, a partir daí, diferenciar as várias formas como se pode chamar uma atividade de "trabalho com o oral", e suas conseqüências;
- compreender que a oralidade está presente no ensino mesmo que não seja tomada como objeto de ensino, e que compreender o seu funcionamento não é apenas uma questão de didatização, mas também de organização da aula.

Ao tomar a palavra, não se sabe o que se quer dizer.
Mas se sabe o que se quer: dizer.
Jorge Larrosa

No início desta disciplina, vimos que o ensino de língua pode ser pensado em torno de três eixos: leitura, produção e análise linguística. Esta forma de pensar a disciplina tem sua origem num texto de João Wanderley Geraldi e, na década de 1990, foi incorporada aos PCN de Língua Portuguesa. Os PCN modificam os termos usados por Geraldi para nomear os três eixos: eles passam a ser "prática de escuta e de leitura de textos", "prática de produção de textos orais e escritos" e "prática de análise linguística".

A oralidade é um campo tradicionalmente pouco explorado no ensino de língua portuguesa. É possível que isso se deva ao fato de que a escola foi, durante a maior parte de sua história, uma instituição voltada ao atendimento da elite sócio-econômica do país, cujo interesse estava em iniciar seus filhos na escrita – porque a escrita está intimamente ligada ao poder. A esse respeito, Ángel Rama (1985), escritor e crítico literário uruguaio, comenta que uma das prioridades dos governos na América Latina sempre foi *controlar a escrita*, ainda que através de atos esdrúxulos:

> No ano de 1969, em meio à agitação nacional, o governo do Uruguai ditou um decreto que proibia a utilização, em qualquer escrito público, de sete palavras. Tinha que saber que proibindo a palavra não fazia desaparecer a coisa a que ela se referia: o que tentava era conservar essa ordem dos signos que é a tarefa estimada da cidade letrada que se distingue porque aspira à unívoca fixação semântica e acompanha a exclusividade letrada com a exclusividade de seus canais de circulação. (1985, p. 65)

Pode ser interessante reinventar o ensino de língua em torno deste novo objeto que é a oralidade, mas o excesso de entusiasmo, aliado à falta de reflexão, pode fazer com que isto seja simplesmente mais uma forma de negar-se o ensino da escrita e da leitura. Vamos nos concentrar, portanto, em esclarecer o que seria trabalhar com a oralidade numa escola historicamente endividada com a difusão do acesso à escrita. Começaremos tentando discernir algumas propostas que acabam se restringindo à escrita sob o pretexto de trabalhar com a oralidade, e no fim das contas não fazem nem uma coisa, nem outra. Em seguida, vamos pensar em algumas maneiras de nos aproximarmos da oralidade de maneira séria, sem nos permitir que isso seja apenas uma "folga" da árdua tarefa que é fazer frente aos dispositivos de exclusão do acesso às letras.

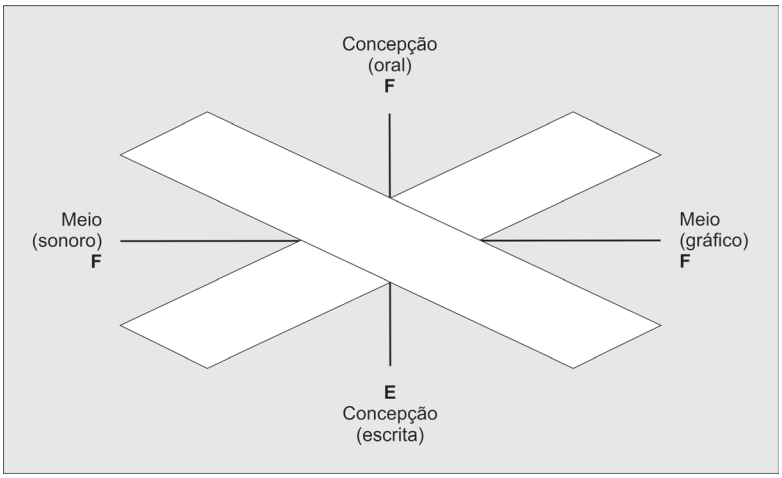
FALAR NÃO É ESCREVER, ESCUTAR NÃO É LER

Na unidade anterior, fizemos vários esforços para tentar situar o que existe de específico na escrita que a distingue da oralidade. É o momento de olhar no revés daquelas reflexões e ver o que acabamos separando no terreno da oralidade. Dissemos que a escrita se constitui por uma separação entre o processo de produção do enunciado e o de sua interpretação pelo outro, pela possibilidade de que o enunciado tenha seu próprio enunciador como primeiro interlocutor, pela oportunidade que a escrita oferece de trabalhar na ocultação das escolhas feitas pelo enunciador ao estruturar seu texto. Pois bem: diremos que a oralidade diz respeito a tudo o que um sujeito pode fazer quando *não há tempo para a escrita*.

No primeiro capítulo do livro *Da fala para a escrita*, Marcuschi (2001) faz uma proposta que pode nos ajudar a destrinchar esse ponto. Ele afirma que não há uma distinção dicotômica entre fala e escrita, como por muito tempo se pensou, mas um contínuo de gêneros que se situam mais para lá ou mais para cá em diversos graus. Assim, por exemplo, não seria possível dizer se uma conversa no MSN "pertence à fala" ou "à escrita", pois ela pertence em alguma medida a ambas: do ponto de vista textual e discursivo, funciona mais ou menos como uma conversa comum, mas materialmente depende do uso de letras e caracteres visuais e não da voz. Outro exemplo típico é o do telejornal: durante o programa, escutamos a voz de um locutor que "fala" o texto das notícias, mas este texto é, antes de mais nada, produto da escrita das pessoas que trabalham na redação do jornal, que o apresentador apenas lê no *teleprompter*.

Para ajudar na compreensão desses gêneros que ele considera híbridos, Marcuschi sugere pensarmos na classificação de um texto a partir de dois parâmetros: *o meio material* de propagação dos textos e a sua *concepção discursiva*. Em relação ao meio material, teríamos textos sonoros ou textos *gráficos*. Em relação à concepção discursiva, teríamos

textos escritos ou textos *falados*. Disso resulta que, na intersecção entre a fala (F) e a escrita (E), formam-se quatro "domínios", que Marcuschi denomina com as letras A, B, C e D conforme a figura abaixo.



De acordo com o esquema de Marcuschi, por exemplo, uma conversa ao telefone seria um texto sonoro de concepção falada, situado no "domínio A". A conversa no MSN seria um texto gráfico, mas não um texto escrito, porque sua concepção discursiva pertence ao domínio da fala. Esse gênero apareceria no "domínio B". O texto falado pelo apresentador de telejornal, por sua vez, seria um texto sonoro, mas não falado, porque é concebido através de um ato de escrita. Ele apareceria, portanto, no "domínio C". Enfim, um texto como um romance ou um relatório científico seria um texto gráfico de concepção escrita, logo pertenceria ao "domínio D".

EXERCÍCIO 1

Para compreender melhor o que acabamos de dizer, faça o seguinte exercício. Situe os textos produzidos nas seguintes situações em relação ao seu meio de produção e à sua concepção discursiva. Em seguida, diga em que "domínio" eles se encaixariam.

Gênero	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Fala	Escrita	
Conversa no MSN		X	X		B
Discurso de inauguração de uma obra					
Entrevista para emprego					

Entrevista publicada numa revista semanal					
História do Chico Bento					
Duelo de repentistas					
Folheto de cordel					

O esquema postulado por Marcuschi pode nos ajudar a entender a definição que fizemos, segundo a qual a oralidade é o que se passa "quando não há tempo para a escrita".

Primeiro, porque há certos textos "sonoros", comumente considerados espécimes de "gêneros orais", que envolvem um planejamento ao estilo da escrita. É o caso das falas mais elaboradas ou protocolares, que passam por um processo de planejamento e estruturação semelhantes ao de um texto escrito, e que por vezes se apóiam em roteiros ou resumos escritos – por exemplo, quando nos preparamos para falar em público numa formatura, pensamos antecipadamente em por onde começar e como terminar, além de "anotar mentalmente" algumas coisas que não podemos esquecer. Trabalhar com textos dessa natureza não é nenhum desperdício, mas certamente não estamos recobrimos por inteiro o campo da fala. Seria mais adequado dizer, então, que essas são situações em que se mobiliza uma "fala letrada", ou, se preferirmos, uma certa escriturização da fala, já que gêneros como o debate regrado, o seminário escolar ou a palestra, ainda que baseados no meio sonoro e requisitando dos alunos algum traquejo de orador, pertencem a situações típicas do letramento.

Segunda conclusão tirada de Marcuschi: há certos textos "gráficos" que, pelo seu objetivo ou proposta estética, procuram assemelhar-se ao que seria um texto "falado", incorporando características tipicamente atribuídas à fala, como formas "populares" de certas palavras ("bassoura" por "vassoura", "teia" por "telha"), determinadas expressões idiomáticas ("rasgou" por "saiu"), contrações ("cê" por "você", "comé" por "como é"), marcadores conversacionais ("como posso dizer?", "vamos ver") e assim por diante. Um exemplo típico é o estudo das "marcas de oralidade" em poemas modernistas brasileiros ou em textos como histórias em quadrinhos do Chico Bento. Em ambos os casos, tratam-se de textos gráficos de concepção escrita (não falada), nos quais uma certa "imitação" da fala é um traço deliberadamente inserido pelo autor. De todas as maneiras possíveis, textos como esses pertencem ao mundo das letras, ao universo dos textos impressos e ao mercado livreiro. Mais ainda, são textos em que a fala é vista através das lentes da cultura letrada: veja que uma personagem como Chico Bento só é possível em uma sociedade marcada pela escrita, em que as pessoas do interior são vistas como ingênuas e sua forma de usar a língua é intencionalmente representada como "diferente". O máximo que se pode estudar a partir de textos como esse é a forma como a oralidade foi vista, em instâncias e

momentos históricos diferentes, pela cultura das letras – seja ela representada por Oswald de Andrade ou Maurício de Souza.

Enfim, outro ponto para se refletir é quando o ensino se volta para textos originalmente falados, mas se apóia, por falta de recursos materiais ou por conveniência, na transcrição escrita desses textos. É o caso, por exemplo, de se trabalhar com entrevistas televisivas, mas assistir à entrevista uma única vez e na sequência fazerem-se exercícios baseados exclusivamente em trechos transcritos, para serem respondidos por escrito. Ou o caso de se trabalhar com narrativas da tradição oral, mas apresentá-las por meio de um livro de Câmara Cascudo. Por mais que se possa dizer que em algumas escolas não há alternativa, isso não muda o fato de que são coisas diferentes lidar com um texto falado e com sua transcrição (ou retextualização) escrita: é quase como a diferença entre escutar um disco ou ler as letras no encarte.

Em suma, estamos dizendo que o trabalho pedagógico nos domínios chamados por Marcuschi de B, C e D é relativamente comum, mas raramente, muito raramente mesmo, se chega a fazer um trabalho em A.

Há uma hipótese para isso. Vamos arriscá-la. É que, conquanto nos mantenhamos de alguma forma atrelados à escrita, temos formas razoavelmente seguras de sustentar o nosso "saber-a-mais" em relação aos alunos. Em geral, sabemos mais de ortografia que os alunos, conhecemos melhor as regras da gramática normativa e quase sempre temos mais experiência com textos escritos e situações de fala formal do que eles. "A gente se garante", de uma forma ou de outra. Mas, quando se trata de falar, quem se sai melhor?

Muitos dos problemas que recebem o nome geral de "indisciplina" talvez pudessem ser explicados pelo fato de alguns alunos falarem melhor que o professor. Melhor, não no sentido de falarem "mais bonito" (o que já seria uma avaliação grafocêntrica), mas no sentido de conseguirem realizar seus objetivos por meio da fala com mais sucesso que o professor. Falam melhor porque falam mais alto, porque conseguem tomar a palavra mesmo que o professor não a tenha cedido (chamamos isso de "interromper a aula"), porque rebatem nossas broncas com bom humor e tiram da sala os risos que não conseguimos com os nossos gracejos, ou porque conseguem dar a última palavra em certos assuntos que caberia a nós, como professores, encerrar. Pense, por exemplo, no diálogo reproduzido na atividade 2:

– Professora, por que a gente tem que fazer esse exercício? É chato pra burro.

– Meu filho, você precisa saber disso porque isso cai no vestibular todo ano, e se você não fizer uma faculdade hoje em dia não vai conseguir um bom emprego.

– É, mas o meu primo nunca entrou na faculdade e ganha mais do que a senhora.

Se ficamos sem resposta diante de uma colocação como esta, é porque, de certa forma, perdemos o duelo. Falando, o aluno nos coloca face ao limite dos nossos argumentos e nos deixa com cara de tacho por não conseguirmos dizer algo mais inteligente do que ele.

Isso nos leva a uma consideração fundamental: para ensinar a oralidade, ao menos naquele terreno tempestuoso que é o "domínio A" de Marcuschi, é preciso estar disposto a descer do pedestal das letras e encarar os alunos num terreno em que a assimetria imaginária da relação de ensino ("eu dou aula disto porque sei mais sobre isto ou faço isto melhor que o aluno") não está mais garantida.

ENTRANDO NO "DOMÍNIO A"

Um pouco mais para trás, na atividade 2, falamos a respeito da necessidade de o professor incorporar ao seu cotidiano uma reflexão sobre a língua, defendendo que do dia-a-dia podem brotar excelentes ideias para aulas. Vamos pensar agora em alguns exemplos de atividades relacionadas à fala baseadas em um tipo de material de amplo acesso: a televisão.

Vamos descrever dois programas televisivos dos quais é possível extrair algumas ideias muito simples para exercícios de oralidade. Pode-se considerar que uma vantagem de lidar com eles é o fato de que, dando-lhes um certo tratamento pedagógico, pode-se levar os alunos a modificar sua percepção sobre esses programas, já que eles poderão experimentá-los de outra maneira que não apenas como expectadores.

Primeiro exemplo: um programa de "jornalismo humorístico"

Você deve conhecer programas de televisão desses em que os repórteres vão a festas e eventos para tentar colocar celebridades em situações constrangedoras na frente das câmeras. No nosso exemplo, trata-se de um programa que transmitiu, durante algumas semanas, os testes que realizou para selecionar um novo repórter.

Dois desses testes são particularmente interessantes. No primeiro, os candidatos são confrontados com a imagem de uma pessoa famosa e precisam elaborar rapidamente uma pergunta a lhes fazer. Assim que formulam sua pergunta, um dos apresentadores do programa desafia o candidato: "você falaria isso na cara dele/dela?". Evidentemente a resposta tem que ser "sim", e logo em seguida a pessoa retratada na imagem é chamada para entrar no palco. O candidato deve fazer a pergunta novamente, desta vez cara a cara. O interessante do quadro é observar a diferença entre os candidatos bem-sucedidos e os que levam a pior. Eis um exemplo:

> *Candidato*: Mulher Melão, você teme um dia, quando você estiver mais velha, sei lá, se tornar a Mulher Maracujá?
> (A Mulher Melão entra no palco)
> *Mulher Melão*: Você me chamando de futuramente maracujá, né? Mas a idade chega pra todas, né, então eu já estou me preparando.
> *Candidato*: Mas pelo menos vai continuar se depilando, né, pra você não se tornar a Mulher Chuchu, sei lá...

Parte do efeito capcioso dessas perguntas (o candidato se sai muito bem neste caso) está no fato de elas partirem da mesma lógica usada por esta celebridade para chamar atenção aos seus atributos: a semelhança que certas partes do corpo podem ter com frutas. A técnica foi bastante explorada na TV, durante certo tempo, inclusive a serviço do ridículo (havia uma Mulher Banana, que, como se pode imaginar, era um homem travestido). A dificuldade da entrevistada em se sair dessa talvez esteja relacionada ao fato de que ela não poderia rebater a hipótese de uma "mulher maracujá" sem atestar contra os próprios princípios da publicidade que agencia a seu favor. O valor deste achado retórico pode ser mais bem entendido se compararmos a entrevista acima com a de outra candidata

> *Candidata*: Por que melão, querida?
> *Mulher Melão*: Por causa da comissão de frente (indicando os seios com um gesto).
> *Candidata*: E essa comissão de frente é original de fábrica ou... (olhando para os seios da entrevistada)
> *Mulher Melão*: Não, os melões encolhem.
> *Candidata*: Eu não, não sei se eu preciso melhorar.
> *Mulher Melão*: Tem que botar. (olhando para os seios da entrevistadora)

Nesse caso, a entrevistadora também investe na exploração da alcunha "Mulher Melão", mas não consegue fazer a mesma *reductio ad absurdum* do candidato mencionado acima. Ela parece partir do pressuposto de que a entrevistada ficaria constrangida em admitir que os seios possuem implantes de silicone. Se a celebridade de fato se acanhasse, a pergunta funcionaria bem: desmancharia, por dentro, a imagem da entrevistada (algo como dizer: "você não é uma mulher-melão de verdade"). Mas a pergunta cai por terra diante da facilidade com que a entrevistada admite a existência das próteses, negando ao mesmo tempo a posição em que a entrevistadora tentara se colocar – a de alguém cuja opinião sobre os seus seios importaria. Isto deixa a entrevistadora vulnerável a um contragolpe – a própria Mulher Melão é quem se coloca na posição que a entrevistadora tentou tomar para si, imitando a forma como a candidata havia olhado para os seus seios e proferindo sua própria avaliação sobre os seios dela (e nesse ponto, a Mulher Melão leva larga vantagem).

O segundo teste consistia em um treinamento para a tréplica do repórter: mostravam-se cenas de programas anteriores, editadas de tal modo que o candidato escutava a pergunta feita pelo repórter e uma resposta do entrevistado; sua tarefa era rebater a resposta de maneira a encurralar o entrevistado.

> *Repórter*: No nosso primeiro programa, o senhor acabou declarando que já experimentou maconha... o que o senhor tem a dizer sobre isso?
>
> *Eduardo Suplicy*: Em algumas ocasiões, pouquíssimas, eu experimentei, mas não me fez bem...
>
> *Tréplica da candidata*: O senhor experimentou em pouquíssimas que o senhor se lembra, ou o senhor esqueceu como é que é essa história?
>
> *Tréplica original do repórter*: Então, é... o senhor chegou a experimentar por um tempo droga e aí viu que não era bom e se divorciou?

Em ambas as tréplicas, pode-se notar sem dificuldade a ideia explorada pelo entrevistador: no caso da candidata, trata-se da noção de que a maconha afeta negativamente a memória dos usuários; no caso do repórter, a possível relação entre "droga" (o entorpecente) e uma forma de denominar a ex-esposa do entrevistado. Também se pode notar a maneira como essas ideias vão sendo elaboradas à medida que o entrevistador fala: por exemplo, ambos – candidato e repórter original – começam sua tréplica parafraseando uma afirmação do entrevistado, o que lhes permite ganhar algum tempo para formular a "saída" de sua fala.

Assistir a trechos de programas como esse e realizar alguma atividade similar com os alunos é uma forma de colocá-los em situações inusitadas de fala. Sites como o Y*outube* oferecem acesso muito fácil a materiais desse tipo. E, como dar uma de repórter não é algo que fazemos todos os dias, é mais do que justo considerar que, pondo-nos em uma situação semelhante, podemos descobrir algo sobre nossa própria maneira de falar.

Isso tudo poderia ser chamado de *prática de fala*. Assim como é válido para a escrita, diremos que cabe à escola levar os alunos a praticar a fala em situações públicas, não-corriqueiras, que lhes sejam novas e tragam desafios. Mas, além disso, o trabalho com textos como o teste dos repórteres poderia ensejar um exercício de análise linguística – trata-se de tentar entender, exatamente, qual é a técnica que o repórter precisa dominar para se sair bem.

José Luiz Fiorin publicou um texto sobre este assunto na revista Língua Portuguesa (FIORIN, 2009), que poderia, inclusive, ser lido em sala de aula. Ele explora algumas noções oriundas da semântica argumentativa, mostrando como elas podem ter uma aplicação prática interessante – seja quando participamos de situações de inquérito, seja quando assistimos a uma e precisamos entender o que as pessoas estão fazendo. Seu ponto de partida é que, em qualquer debate, há sempre um certo número de coisas sobre as quais os debatedores precisam estar de acordo para que possam divergir sobre outras.

> Por exemplo, só se pode discutir a afirmação de que os consumidores de drogas são responsáveis pela violência que assola as cidades brasileiras e divergir sobre ela, quando os debatedores estiverem de acordo com o fato de que o tráfico de drogas é o responsável pela insegurança pública. (FIORIN, 2009, p. 18)

A técnica da pergunta capciosa está relacionada a se conseguir elaborar uma pergunta de tal modo que ela apresente como pressuposto algo que não pode ser compartilhado por aquele que precisa respondê-la. Por exemplo:

> "Se alguém pergunta a outrem: 'Você parou de desviar dinheiro público?', a resposta não pode ser sim ou não, pois, em qualquer dos casos, o indagado estará admitindo o pressuposto: você desviou ou desvia dinheiro público" (FIORIN, 2009, p. 18).

Uma pergunta é capciosa, dessa forma, porque ela exige de seu destinatário recusar-se a responder para contestar o próprio ponto de partida da pergunta – e recusar-se a responder a uma pergunta já é algo que prejudica a imagem de quem é indagado.

> "– Senhor prefeito, até quando o senhor pretende condenar a cidade a sofrer enchentes, perseverando teimosamente em suas políticas ineficazes para combatê-las?
>
> – Não aceito que minhas políticas de combate às enchentes sejam ineficazes nem que seja minha responsabilidade pelas enchentes que a cidade experimentou; o que acontece é que houve um excesso de chuvas.
>
> – O senhor não respondeu a minha pergunta. O senhor sempre procura fugir das indagações embaraçosas." (FIORIN, 2009, p. 19)

Seriam exercícios produtivos tanto fazer com que os alunos explicitassem os pressupostos de perguntas capciosas presentes em textos falados diversos (um exercício de análise) quanto colocá-los em situações nas quais precisassem perceber essas manobras para elaborar respostas imediatas (oportunidades de prática da fala). Enveredando por esse caminho, poderíamos passar de uma situação relativamente despretensiosa como um show de humor para o estudo de textos em que esse tipo de recurso aparece a serviço de outras ações que não a de causar o riso – como, por exemplo, depoimentos de políticos a Comissões Parlamentares de Inquérito (exemplo citado por Fiorin), entrevistas televisivas ou debates entre candidatos a cargos políticos.

PRESSUPOSTO E SUBENDENTIDO

Ducrot (1987) afirma que os implícitos de um enunciado podem ser de duas naturezas: pressupostos ou subentendidos. O pressuposto está inscrito na própria língua, e tem como característica ser difícil de negar. Por exemplo, mesmo se eu disser "Jorge continua a fumar", algué pode opor-se dizendo "não, ele parou de fumar - mas ambos continuam de acordo que ele fumava. O subentendido, por outro lado, é decorrente do contexto em que se diz algo. Se eu disser "Jorge não é nada bobo", dificilmente alguém entenderia outra coisa senão "Jorge é bem esperto". A vantagem argumentativa do subentendido, para Ducrot, é que ele fornece um álibi ao falante: se me acusarem de dizer que Jorge é um espertalhão, posso defender-me dizendo que não foi isso o que eu disse.

Segundo exemplo: programas de improviso humorístico

Em outro programa de televisão, uma trupe de atores participa de um jogo em que precisam criar improvisações a partir de temas propostos pela plateia. Num deles, o apresentador sorteia o tema "o que não dizer no velório de um traficante de drogas". Eis algumas das esquetes improvisadas pelos atores:

> – Puxa vida, coitado. Tinha uma carreira tão longa pela frente... (enquanto faz um gesto diante do corpo, movimentando uma mão horizontalmente como que para mostrar o comprimento da "carreira", que neste caso evidentemente tem um duplo sentido).
>
> – Ai, gente, ele morreu. Que drogas!

O próximo tema sorteado é "conversas entre o giz e a lousa". Eis como se saem os atores:

> Um rapaz: Tá-dá! Eu sou o Super-Giz.
> Uma moça: E eu sou a sua "LOUSA" Lane.
> Um rapaz (o giz): Meu amor, precisamos discutir nossa relação.
> Uma moça (a lousa): É verdade. Estamos tendo muito atrito.

Ainda outro tema: "o que a boca diria ao nariz".

> – Sai de cima de miiiiiiiiiiiiiim!!!
> – Olha, não me provoca que eu vou te pegar! (erguendo o lábio inferior como se tentasse morder o próprio nariz).
> – Ah, que sombra boa. Ah! Eu sou a boca do Fulano de Tal (caçoando com um dos presentes, por conta do tamanho do seu nariz).

O improviso de vinhetas engraçadas exige uma série de habilidades peculiarmente próprias à fala; não há muito socorro nos recursos oferecidos pela escrita neste caso. Embora o programa só exiba vinhetas em que os atores "acertam", seria interessante poder ver alguns de seus erros para se ter uma ideia mais clara do tipo de talento requisitado numa situação como essa. A piada do "*tinha uma carreira tão longa pela frente*", por exemplo, talvez não funcionasse sem o gesto que o ator faz enquanto fala – pois, embora o trocadilho continue compreensível, ela poderia perder parte da graça se a plateia demorasse muito para fazer a associação. A vinheta em que a moça diz "*eu sou a 'Lousa' Lane*", da mesma forma, requer que se pronuncie a palavra "lousa" vagarosamente e com ênfase, para chamar a atenção do ouvinte ao fato de que há algo importante nessa palavra e dar-lhe tempo de lembrar-se do nome da namorada do Super-Homem. A atriz, ao dizer "lousa", arregala os olhos e olha para a plateia – gestos que acabam tendo um papel semelhante ao que teriam as aspas e a letra maiúscula na escrita. Pode-se imaginar que, se alguém contasse a mesma piada falando rápido e sem dar nenhum destaque à palavra "lousa", não conseguiria o mesmo efeito.

Daí já se pode começar a fazer um tratamento mais analítico dos textos de humor. Parte das vinhetas transcritas acima, por exemplo, só têm graça quando assistidas na TV – você deve ter notado que elas ficam sem nenhum sabor quando expostas da forma como estão, por escrito. É o caso de "sai de cima de miiiiiiiiiiiiiim!!!", cujo humor está muito mais na *performance* da atriz, que torce o rosto e retesa o corpo como se estivesse erguendo um grande peso de cima de si, pronunciando a palavra "miiiiiiiiiiiiiiiiim" com uma voz estridente, do que na concepção do texto em si. Já uma tirada como "que drogas!" depende menos do desempenho do ator, pois garante sua eficácia por meio de um uso inteligente dos recursos linguísticos (é praticamente tão engraçada por escrito quanto falada).

Fazer um estudo das formas de humor presentes na mídia seria um grande projeto de ensino de língua. A relação entre a linguagem e o riso já foi explorada por Freud (2006[1905]), e o valor das piadas como textos que ilustram exemplarmente os fenômenos da compreensão já foi ressaltado por Sírio Possenti (1998). O primeiro passo dessa empreitada talvez fosse organizar, junto com os alunos, um *corpus* de textos falados de humor, que poderiam ser recolhidos na televisão, na internet ou realizados e gravados pelos próprios alunos. Isso daria a eles a oportunidade de ter contato com uma seleção diversificada de textos humorísticos, o que contribuiria para ampliar o repertório com o qual estão acostumados (já seria um ganho); além disso, eles poderiam experimentar algumas das técnicas observadas nesses textos. Na sequência, seria interessante trabalhar na categorização interna do corpus, agrupando os textos conforme a técnica de humor empregada. Possenti, por exemplo, reserva o termo "piada" para textos do tipo "*que drogas*!" ou "*ele tinha uma carreira tão longa pela frente*", distinguindo-as de textos como "*sai de cima de miiiiiiiiiiiim*", que também são engraçados:

> Muitas histórias engraçadas não são piadas. Muito frequentemente, rimos de histórias nas quais há muitos palavrões, maridos enganados, pessoas ignorantes ou deslocadas socialmente, acidentes como ataques de disenteria ou efeitos de comidas que produzem grandes quantidades de gases ou fezes, colocando pessoas em situações grotescas (como nas histórias contadas pelo excelente Golias), sem que haja nos textos nenhuma piada. Quem mistura essas histórias com piadas está criando confusão de territórios. Talvez, entre comicidade e humor. (1998, p. 45-46)

Não precisamos, necessariamente, concordar com essa distinção entre "comicidade" e "humor", mas o fato é que se tomarmos tudo o que chega a nós com o propósito de nos fazer rir e analisarmos esse material do ponto de vista de seu funcionamento textual e discursivo, vamos nos deparar com coisas bem diferentes. Histórias de corno, os engodos da personagem Didi dos Trapalhões ou uma piada do tipo

> *– O seu cachorro late muito?*
> *– Não, por quê?*
> *– É que o do Fausto Silva.*

não funcionam da mesma maneira. Uma piada como esta última também não funciona como a piada do gerente, transcrita na **Unidade 3 – Atividade 5**: aquela era uma pequena narrativa, que se passa toda em um único turno de fala, enquanto a do Fausto Silva exige ceder o turno ao ouvinte uma vez para tomá-lo de volta. Isso coloca o piadista em "perigo", já que um ouvinte esperto poderia quebrar suas expectativas e impossibilitar a conclusão da piada. Por exemplo:

> *– O seu cachorro late muito?*
> *– Não tanto quanto a sua mãe.*

O fato de que uns acham certas piadas mais engraçadas do que outras é um forte sinal de que o humor atinge os sujeitos de formas diferentes. Entender o que predispõe um cidadão qualquer a rir mais com certo tipo de humor do que outro é uma questão que poderia ser investigada. E se pensarmos que o humor é, também, um nicho de mercado (programas de comédia têm propagandas nos intervalos, e até mesmo as peças publicitárias volta e meia se valem de humor), estudá-lo se torna um projeto relevante.

Para concluir este item, podemos depreender desses exemplos um conjunto de aspectos do uso da língua que estão diretamente relacionados à fala e precisam estar presentes em um ensino voltado para as práticas de oralidade pertencentes ao "domínio A". Vejamos:

- **MEMÓRIA**. O mundo dos textos orais é um mundo em que a conservação depende bastante da capacidade dos falantes de memorizarem os textos que conhecem. Cordelistas sempre sabem recitar um punhado de estrofes das suas obras, e o fazem como uma forma de vender o seu produto, convencendo os compradores da qualidade de sua poesia. Bons humoristas nunca precisam tirar um livrinho do bolso antes de disparar a próxima piada: eles as conhecem de cor. Há, portanto, uma espécie de *prontidão* relacionada à fala que não é um traço necessário na escrita: quando não se está escrevendo, é preciso ter certas coisas na ponta da língua, ou podemos acabar entrando numa fria.

Também em relação à escuta de textos falados é necessário um certo treino da memória. Escutar bem um texto, diferentemente de ler um, requer opor-se ao desaparecimento irreversível do que já foi dito. A leitura dá mais folga ao leitor: podemos passar batido por um ponto e se, mais tarde, percebermos que aquilo era importante, podemos retornar e ler com mais atenção. Na escuta de um texto falado, não é possível fazer esse tipo de manobra, e os bons oradores sabem usar isso a seu favor – falam rapidamente sobre os pontos mais comprometedores, ou diminuem o tom de voz, de forma que o ouvinte precise esforçar-se para compreender sua pronúncia e com isso desviar parte de sua atenção. Escutar bem, portanto, implica antecipar os movimentos do orador e treinar uma certa prontidão para selecionar e reter de forma mais ou menos fiel alguns trechos do que foi ouvido.

Na sala de aula, é possível que o exercício da memória esteja em baixa. Algumas vezes ele é substituído pelo uso de "colas" – numa apresentação teatral, por exemplo, os alunos aparecem no palco com pedaços de papel pregados pelo corpo, de onde lêem as suas falas em vez de tê-las decorado. Exercitar a memória talvez seja considerado menos importante do que outras grandes missões da escola, como "despertar o gosto pela leitura" ou "formar cidadãos críticos" – mas você pagaria para assistir a uma peça em que os atores não memorizaram o texto? Fazer com que o aluno encontre suas próprias maneiras de exercitar e usar a memória seria um dos aspectos do ensino da fala no "domínio A".

- **OPORTUNIDADE.** O bom piadista não apenas sabe as piadas de cor: também sabe a hora certa de soltá-las. Reconhecer, no desenrolar de uma conversa, o momento certo de fazer uma colocação, seja ela uma piada ou não, é uma habilidade que pode ser praticada e analisada em uma aula de português. Perceber o uso de certas oportunidades pelo outro também é um passo importante para a interpretação de textos falados. Uma pessoa sendo entrevistada pode tirar proveito de uma pergunta para fazer com que o assunto derive para outra direção, inclusive fazendo o entrevistador esquecer-se de algum ponto de seu roteiro.

Em suma, dizer algo inteligente na hora errada é menos proveitoso que saber manifestar-se no instante oportuno, ainda que, do ponto de vista formal, uma intervenção de improviso possa parecer menos bem formada do que um texto sobre o qual tivemos mais tempo de pensar. O ensino da fala demanda que saibamos tomar os efeitos pragmáticos de um ato de linguagem como objeto de ensino e avaliação – o que vai muito na contramão do tratamento pedagógico tradicionalmente conferido ao texto.

- **PRONÚNCIA.** Com esta palavra podemos enquadrar muitas coisas diferentes. O mais comum seria pensar na articulação dos sons da língua: a forma como dizemos "r" ou "m", por exemplo. Poderíamos incluir aí o estudo do fato de que a pronúncia das palavras muda, seja conforme as outras palavras que estão à volta, seja conforme a situação em que são ditas, seja ainda conforme a pessoa que as diz. Assim, estaríamos cruzando caminho com a Sociolinguística.

Mas também valeria a pena considerar a possibilidade de um trabalho que tentasse apreender, pura e simplesmente, os inúmeros recursos que os falantes utilizam na fala cotidiana. Teríamos à nossa disposição todo o conjunto de efeitos que podem ser produzidos quando o suporte de um enunciado é a voz humana: ao contar uma história, imitamos as vozes de outras pessoas ou criamos vozes peculiares para as personagens do meu relato; reproduzimos com a boca, com as mãos ou com objetos toda uma gama de ruídos, vozes de animais e outros sons (há, inclusive, certos sons convencionais, como o barulho que indica um beijo, o estalo da língua que exprime reprovação ou desapontamento, o assobio descendente que significa "foi por pouco" e assim por diante). Posso sussurrar ou vociferar, falar mais fino ou mais grosso, mais rápido ou mais devagar – e mais ainda, posso fazer isso deliberadamente ou em resposta a circunstâncias das quais sequer me apercebo (a presença de certas pessoas, o balançar de cabeça do meu interlocutor, a proximidade de um determinado assunto...).

Também a pronúncia é um terreno pouco valorizado nas escolas. Como a ortografia para a escrita, ela pode ser pensada de maneira simplesmente normativa (há um termo para isso na gramática: ortoépia), ou de uma forma mais investigativa. Em geral, quando se trata a pronúncia no campo do normativo, o estudo se restringe à correção de problemas: discute-se apenas a pronúncia dos alunos que, por uma razão ou por outra,

são considerados donos de uma "pronúncia ruim". Quando se ultrapassa essa fronteira, ainda assim a pronúncia é pensada, com frequência, como um elemento marginal, uma espécie de bônus que pode ser trabalhado se houver tempo. Basta constatar que dificilmente um professor dá à pronúncia um peso maior na nota do que daria à entrega da versão escrita do trabalho apresentado oralmente. E isto aponta ainda outro problema: mesmo quando é levada em conta, a pronúncia quase sempre recebe um tratamento superficial – avalia-se apenas se o aluno "se expressa bem", se "fala com clareza".

Contra o caráter secundário atribuído ao estudo da pronúncia na escola, podem-se levantar muitos argumentos. Um deles é o de que há profissões em que a pronúncia precisa ser trabalhada, exercitada. Atores, músicos, modelos, vendedores, repórteres de televisão, apresentadores, oradores, garçons, secretários, recepcionistas, operadores de telemarketing... professores... – enfim, em vários campos do trabalho acaba-se esbarrando, cedo ou tarde, com a necessidade de refletir a respeito ou controlar a pronúncia da língua.

Por exemplo: um ator precisa saber como pronunciar de forma convincente um texto que ele recebe, primeiramente, por escrito – o roteiro. Bons atores, conscientemente ou não, conseguem "desendurecer" o texto do *script* e transformá-lo em algo mais próximo do que se esperaria da fala de uma pessoa. As operações linguísticas envolvidas nisso são extremamente complexas: vão desde conversões elementares como, por exemplo, pronunciar a palavra "não" como "num" quando ela é átona, passando pela inserção de contrações e ligações (dizer "nunquispermenteisso" onde se lê "nunca experimentei isso"), até certas escolhas lexicais (onde o roteiro diz "não a vi", o ator pode dizer "eu num vi", "eu num vi ela", "ela, eu num vi") ou a reestruturação do texto (por exemplo, reorganizar uma frase ordenada em sujeito-predicado como tópico-comentário: "O Marcos não veio" seria dito "O Marcos, ele não veio", com a prosódia acompanhando a mudança).

Além disso, atores precisam lidar com a existência de uma língua-alvo – isto é, o que eles fazem não é converter um roteiro escrito para a sua própria língua falada, mas para uma fala situada dentro de padrões específicos. As novelas da TV mostram isso claramente: ninguém será visto no horário nobre dizendo "eu num vi ela", mas o mesmo ator, em um filme mais "realista", poderia tranquilamente falar dessa forma. Podemos pensar, ainda, na presença dos "sotaques" na teledramaturgia. Mesmo que os sotaques que aparecem em novelas ou filmes sejam, na maior parte das vezes, caricaturas grosseiras, pode ser interessante notar como atores diferentes dão conta do recado de forma mais ou menos bem-sucedida. Compare-se o desempenho de Lázaro Ramos, um ator baiano, e Leandra Leal, uma atriz carioca, ambos tentando falar como gaúchos no filme *O homem que copiava*. Investigar até que ponto os alunos estão sensíveis a esse tipo de variação, bem como colocá-los em situações nas quais possam experimentar alguns dos desafios enfrentados por profissionais que utilizam a fala em seu ofício, pode ser mais uma porta de entrada para o ensino da oralidade.

- **TEMPO.** Em muitas situações nas quais tomamos a palavra, temos um limite de tempo dentro do qual temos que nos manter. Esse limite pode ser explícito em algumas situações, como no caso de palestras, seminários ou provas públicas, e em outras depender do julgamento do falante. Mesmo se estou proferindo uma palestra, por exemplo, posso ultrapassar o tempo que me foi cedido – mas preciso saber julgar até que ponto é viável me estender sem entediar o público ou irritar o mediador.

Fazer exercícios em que o aluno precisa estruturar um texto falado dentro de um limite de tempo é algo que se faz pouco na escola, ainda que para isso seja necessário apenas um cronômetro. O exercício em si pode ser bastante difícil e, por isso mesmo, muito proveitoso.

Digamos que foi organizado um desses "júris simulados" (Capitu traiu ou não traiu, seja o que for) e ficou estipulado que cada equipe teria um minuto para fazer uma pergunta à outra e dois minutos para responder às perguntas que lhe fossem feitas. Diversas estratégias podem ser agenciadas pelos alunos para lidar com o tempo: se percebem que há muito a dizer, podem tentar falar bem rápido, mas caso optem por isso terão que cuidar da pronúncia e da inflexão da voz para não se tornar incompreensíveis. Por outro lado, podem considerar uma saída melhor selecionar apenas um argumento dentre todos os que têm e usar o tempo para desenvolvê-lo com calma. Neste caso, precisariam analisar qual argumento é mais forte para contrapor à pergunta que foi feita. E, em se tratando de tempo, os alunos teriam que exercitar inclusive formas de burlar os limites que foram dados. Se o mediador avisa que se acabaram os dois minutos, podem ganhar uns segundos a mais sem muito prejuízo, desde que continuem falando com firmeza e não deem chance para serem interrompidos – se começarem a gaguejar ou fizer pausas muito longas para pensar, é quase certo que vão passar a palavra a outra pessoa. Até mesmo coisas aparentemente banais, como não perder tempo no início da fala por desconcentração ou despreparo (alguns alunos ficam dizendo bobeiras do tipo "aaaaahn... bom, olha só... nossa pergunta, deixa eu ver... pára de zoar aí, ô! Ah, não vou falar mais. Cês só ficam zombando de mim... tá, peraí, peraí... ah, tá, lembrei..."), podem exigir um trabalho específico em determinados grupos. Se as dificuldades para tomar a palavra em público estão nesse patamar, é por aí que o trabalho precisa ser iniciado.

- **GESTUALIDADE.** Deixamos por último o que talvez fosse o mais óbvio: ao falar, dispomos de todo um corpo para nos ajudar a passar o recado. Se a ausência do corpo pode ser um obstáculo para quem começa a experimentar com a escrita, a presença dele certamente constitui, também, um desafio para os oradores. Sobre isso, o que se pode dizer é que seria interessante que os alunos tivessem oportunidade de pensar e sentir como seu corpo participa de sua fala. Não seria necessário, e talvez nem mesmo viável, imaginar que nós, enquanto professores de português, levaríamos este trabalho até um

grau muito profundo (na escola, sempre podemos pedir auxílio aos colegas de Artes, Educação Física). Mas seria um começo se questões simples pudessem se tornar foco das aulas durante algum tempo: alguns alunos olham para o lado ou para baixo quando vêm à frente da turma para falar, outros enrubescem, outros se empavonam. Ter uma chance de conhecer seus próprios tiques e trejeitos, bem como aprender a usá-los a seu favor, seria um ganho.

A dificuldade de se implantar algo assim provavelmente reside menos na necessidade de elaborar o próprio ensino (nenhum livro didático ou programa pré-elaborado pode prever quais serão os cacoetes dos alunos da próxima turma) do que na de se fazer resistência à hegemonia do conteúdo. A pergunta então seria: de onde vamos tirar tempo para lidar com isso se os alunos ainda não sabem reconhecer uma preposição? Talvez seja o caso de pensar o que é mais importante para esse aluno: aprender a reconhecer preposições nas ruas, nas árvores e nos livros, ou descobrir que seu olhar foge dos outros quando fala em público e tentar encontrar uma forma de sentir-se mais confortável ao pronunciar-se publicamente?

PROJETO DE ENSINO

Até o momento você já selecionou um tema para seu projeto de ensino, coletou um corpus de textos relacionados a esse tema e, na unidade anterior, começou a elaborar exercícios de leitura e escrita sobre alguns desses textos. Agora, você vai elaborar uma atividade oral – preferencialmente, uma que se encaixe dentro da sequência de atividades de ensino que você está elaborando. Encontrar a maneira como essa atividade vai se encaixar na demais depende muito de você e do material que você está selecionando, mas o importante é que ela seja, de fato, uma atividade oral, e que seja pertinente ao projeto que você delineou até aqui.

Vamos pensar em algumas possibilidades de inserir um trabalho com a oralidade em seu projeto. Digamos que você está trabalhando num projeto de ensino que envolve a leitura de contos contemporâneos. Você pode localizar, via internet, entrevistas concedidas por um dos autores que serão lidos. Nessa entrevista, talvez ele fale sobre algum dos contos que fazem parte do seu programa, ou sobre o seu trabalho de criação, ou ainda sobre o mundo editorial e as formas de se publicar literatura hoje. Informações como essas podem ser de interesse para alunos que estejam começando a se identificar com certos estilos literários e com certos autores. Não é preciso ensinar o "gênero entrevista" para tirar proveito de uma entrevista interessante com um bom autor – mas podem-se fazer atividades exigentes, como comparar duas entrevistas com a mesma pessoa, em épocas diferentes ou em circunstâncias diferentes (logo após receber um prêmio, ao lançar um novo livro, rebatendo críticas negativas...).

Se não for o caso de uma entrevista, há outras questões pertinentes. Por exemplo, recentemente têm ganhado certa projeção no mercado brasileiro os *talking books*, que são CD com uma gravação de alguém lendo uma determinada obra em voz alta. Em alguns casos, existem gravações dos próprios autores lendo seus textos, e há quem escute esses registros prestando atenção nas pausas e inflexões de voz para tentar decifrar a compreensão que os escritores tinham acerca do que escreveram. Escutar gravações de autores lendo suas obras pode valer a pena. Fazer a gravação de um *talking book* com qualidade, do mesmo modo, é uma tarefa exigente e pode empolgar os alunos se ele acharem interessante ter sua voz registrada em um CD e se dedicarem a fazer um bom serviço. Escutar um texto de sua própria autoria lido pela voz de um colega pode modificar a percepção que os alunos têm sobre sua própria escrita, assim como fazer a leitura dramática de obras ou trechos de obras pode modificar a maneira como as leem. Enfim, a leitura em voz alta, se não se restringir a um simples exercício de rapidez e controle de pronúncia, poderia dar margem a atividades interessantes com textos literários.

Enfim, existem diversas formas de promover o exercício da oralidade e a reflexão sobre ela, mesmo nas circunstâncias de um ensino voltado para a escrita. Cabe a você encontrar as deixas para inserir esse tipo de questão em seu projeto.

Como na atividade anterior, no encontro presencial desta semana será solicitado que alguns alunos "ministrem" a atividade que elaboraram. Se você ficou incumbido de apresentar a sua atividade, vá para o polo preparado, com cópias do material que vai utilizar e sabendo com que recursos poderá contar.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

FIORIN, J. L. Um inquérito comprometedor. *Língua Portuguesa*, ano 3, nº 44, junho de 2009, p. 18-19.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

POSSENTI, S. *Os humores da língua. Análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

COMPLEMENTAR

DUCROT, O. Pressupostos e subentendidos: a hiótese de uma semântica linguística. In: *O dizer e o dito*. Revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987, p. 13-30.

FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2006 [1905] (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 8)

RAMA, A. *A cidade das letras*. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RESUMO DA ATIVIDADE 8

Iniciamos a atividade discutindo a função do ensino de oralidade numa escola que é historicamente endividada com a difusão da escrita, chamando atenção para o perigo de que, a pretexto de ensinar o oral, acabe-se apenas mantendo os alunos no âmbito daquilo que eles já sabem fazer – que é falar do jeito como falam. A fim de construir um olhar mais analítico sobre a relação entre fala e escrita, vimos a distinção que Marcuschi faz entre o meio material de propagação de um texto e sua concepção discursiva. Isto nos chamou a atenção para a existência de textos híbridos, que não são nem totalmente orais, nem totalmente escritos. A seguir, afirmamos que na escola pode-se chegar a ensinar a oralidade nos domínios "B", "C" e "D" da concepção de Marcuschi, mas ela nunca é trabalhada no domínio "A" – aquele dos textos sonoros de concepção discursiva oral. Defendemos que é possível um ensino da oralidade no domínio "A", desde que ele leve os alunos a se colocarem em situações de fala inusitadas, que exijam deles a busca por novos recursos expressivos e uma reflexão mais ou menos sistemática sobre sua própria atividade lingüística. Demos dois exemplos de materiais que poderiam embasar atividades dessa natureza, facilmente localizáveis na internet. Por fim, à guisa de conclusão, pontuamos cinco elementos que integrariam um ensino da oralidade no domínio "A", a saber: memória, oportunidade, pronúncia, tempo e gestualidade.

CIÊNCIA LINGUÍSTICA E
ENSINO DE LÍNGUA

atividade 9

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de:
- entender a diferença entre conceber o conhecimento como um produto e conceber o conhecimento como um trabalho;
- posicionar-se diante da polarização dos debates sobre a relação entre ciências da linguagem e ensino de língua;
- elaborar formas de aproveitar sua aprendizagem no curso de Letras, especialmente nas disciplinas consideradas "teóricas", para sua atuação como professor.

Nas últimas décadas, as ciências da Educação vêm travando uma debate bastante frutuoso sobre o papel social da escola. Vamos tomar emprestado uma parte desse debate aqui para pensar qual é a relação entre o que se faz nas universidades, especialmente na área de Letras, e o que se faz nas aulas de Português. Este debate é importante porque o campo do ensino de língua passou por alguns vaivéns notáveis, indo da aposta na Linguística como chave para uma renovação do ensino, nos anos 1960, até a crítica ao "aplicacionismo" irrefreado de teorias na sala de aula.

É preciso recolocar o problema da relação entre o trabalho das ciências e o trabalho escolar. Se não pudermos dar respostas definitivas, esta atividade deve servir, ao menos, para que encerremos o nosso percurso com uma pergunta aberta que você terá de responder em seu percurso profissional: *o que se pode fazer, na escola, com o que aprendemos na universidade?*

SALVAÇÃO, APLICACIONISMO

É amplamente aceito que uma das funções da escola é transmitir aos alunos os produtos do trabalho intelectual realizado em instituições especializadas, sobretudo universidades, laboratórios ou centros de pesquisa. Dentro desse raciocínio, a escola é pensada como uma espécie de centro de difusão dos conhecimentos produzidos num circuito diferente, e você teria que encher bastante sua "bagagem", enquanto ainda está na universidade, para depois ter o que mostrar aos alunos.

Essa premissa estava, de certa forma, nas primeiras críticas ao ensino da gramática e nas primeiras propostas de incorporação da Linguística ao ensino de Português. Defendia-se, dentre outras coisas, que os conhecimentos resultantes das pesquisas em

sociolinguística poderiam esfacelar o preconceito linguístico embutido na gramática, ou que as técnicas de análise estruturalistas poderiam dar conta de ensinar os alunos a ler textos de forma mais sistemática e racional, livrando-os do imperativo de descobrir qual era a "intenção do autor". Curiosamente, essa premissa estava também na crítica a essas propostas, segundo a qual elas teriam redundado em experiências puramente aplicacionistas: professores ensinando a teoria do signo de Saussure na oitava série e passando provas sobre o quadrado semiótico no segundo grau, ou coisas do tipo.

Muitas "escolas de pensamento" recentes se opuseram a essa ideia de forma mais ou menos aberta. O pensamento de Paulo Freire (2011), por exemplo, tem como pedra angular a ideia de que a Educação deve ser um processo de tomada de consciência que se inicia pelo reconhecimento de alguns elementos familiares (palavras e temas geradores) que, aos poucos, com auxílio do professor, engendram uma reflexão mais ampla sobre as "condições de existência" do aluno. Nessa perspectiva, o conhecimento das "condições de existência" (que inclui o reconhecimento das relações de exploração e opressão) é, obviamente, um tipo de conhecimento que não se encontra pronto em lugar nenhum, e só poderia ser produzido na escola (ou num "círculo de cultura", para usar os termos do autor), a partir de uma escuta atenta e de um esforço de interpretação constante.

É uma linha semelhante a essa que vamos perseguir nesta atividade. Defenderemos que a escola não tem como único papel o de transmitir conhecimentos resultantes do trabalho de outras instituições, na forma de artefatos ou "verdades acabadas", mas também o de *divulgar e fazer conhecer os procedimentos por meio dos quais esses conhecimentos foram produzidos*.

Pensemos num laboratório de Biologia. Nesse espaço os alunos reproduzem, ainda que ficcionalmente, os experimentos que levaram cientistas a postularem ideias hoje aceitas como verdade pelas ciências. Em um laboratório, os alunos realizam procedimentos, manuseiam materiais, operam instrumentos oriundos de um fazer científico bastante específico. Pois bem: é relativamente fácil pensar no papel de um microscópio ou de um bico de Bunsen na escola. Vamos propor que se pense que também os cientistas da linguagem têm procedimentos de trabalho, materiais e instrumentos próprios à sua profissão, e que na aula de português os alunos poderiam, de vez em quando, reconstituir a experiência de trabalho desses profissionais para entender de que forma eles chegaram às suas descobertas.

Isto não quer dizer que o único objetivo do ensino de língua seja o de promover uma formação científica, mas quer dizer que este é um objetivo plausível e pelo menos uma parte das atividades realizadas em sala pode ser elaborada tendo em vista uma formação científica.

EXERCÍCIO 1

Considerando o que acabamos de dizer, descreva em poucas linhas quais seriam os procedimentos (metodologia), materiais (dados) e instrumentos (conceitos) utilizados pelos profissionais das seguintes áreas de pesquisa em Letras:

Fonética: _____

_____

_____

Sociolinguística: _____

_____

_____

Linguística de texto: _____

_____

_____

Quando tiver terminado, poste suas definições no fórum da disciplina e discuta com colegas, tutores e professor de que forma o conhecimento sobre como trabalham pesquisadores de diferentes áreas em Letras poderia ajudar a pensar em aulas de Português para a Educação Básica.

CONHECIMENTO É TRABALHO, PRODUTO É COMPRA

Quando falamos da relação entre escola e ciência, inevitavelmente entra em cena uma ideia já batida: a grande dicotomia entre pensar o conhecimento como algo "pronto" ou como algo que "tem que ser construído". Você certamente já ouviu falar disso. Vamos insistir em trilhar esse chão batido um pouco mais, agora, somente porque achamos que a ideia de que "o conhecimento tem que ser construído" está sendo tomada por muita gente como uma *ideia pronta*.

Pois bem, o conhecimento pode ser tratado como uma coisa *pronta*, um objeto, ou como algo que não está nunca *pronto*. É mais ou menos o mesmo que dizer: podemos supor que o conhecimento está em um certo número de *produtos* (livros e obras seminais da literatura, artigos e relatórios científicos, livros didáticos ou obras de divulgação, cérebros de cientistas e de professores), ou de que o conhecimento é um *trabalho*.

Vamos defender a segunda ideia, é claro. Para esclarecer do que estamos falando, façamos uma comparação bem atual: digamos que o conhecimento é como a boa forma. A boa forma física não é um produto, é um trabalho. Mas é vendida como se fosse um produto. Ela é um trabalho: basta pegar alguém que tenha boa forma e chamá-la para bater um papo no bar. A pessoa com boa forma física provavelmente não vai querer beber com você duas garrafas de cerveja e comer uma porção de calabresa frita. Vai pedir um suco. Talvez ela peça licença e se dispeça lá pelas dez da noite porque, na manhã seguinte, vai acordar cedo para fazer *cooper*.

Veja: por mais que este seja um exemplo caricato, ele mostra que um corpo em forma não é nunca uma coisa que se pode ter, como se pode ter uma coisa. Ela é, no máximo, algo que se pode *manter*, por meio de um trabalho que exige certas renúncias, certa disciplina e, por que não dizer, alguma dose de convicção no que se quer.

Mas o corpo sarado é vendido como se fosse um produto, isto é, como se fosse algo que eu posso ter desde que eu pague – literalmente – o devido preço. Ligue a TV por cinco minutos e você rapidamente encontrará uma empresa anunciando qualquer coisa que vai fazer você perder cinco quilos em uma semana, sem esforço. Suplementos alimentares, tonificadores de bumbum, dietas milagrosas – são produtos. A promessa é mais ou menos a seguinte: talvez você só coma porcarias, tenha preguiça de se exercitar e não entenda nada de nutrição – mas, ora bolas, hoje em dia você não precisa se preocupar com isso, pois alguém já se deu a esse trabalho. Desembolsando um pouco dos seus honestos proventos você pode arranjar uma *coisa* que fará isso tudo por você. É como se não fosse mais preciso trabalhar para obter o que se deseja.

O conhecimento, que é um bem tão socialmente valorizado quanto um corpo bonito, também é um trabalho que exige renúncias, disciplina e convicção, mas que é vendido como se fosse um produto comprável. Em vez de uma máquina que dá choques no seu abdômen enquanto você dorme, poupando-lhe o suplício de uma sala de ginástica, é um livro que promete transformá-lo num especialista em qualquer assunto sem ter que penar muito – há muitos desses por aí, com títulos como *Para entender Bakhtin, Saussure em 20 minutos...*

Um bom professor de academia não é um indivíduo que conquistou seu corpo sentado numa cadeira que dá choques – é alguém que conhece pelo menos alguns fundamentos de fisiologia, anatomia, nutrição (portanto, alguma coisa de química e biologia) e que *encontrou uma forma de viver sua vida em acordo com esses preceitos, para obter o que pode tirar deles*. Um bom professor de português, da mesma maneira, não pode ser alguém formado exclusivamente através de hábitos de consumo. Ainda que comprar livros e assinar revistas faça parte do nosso modo de viver contemporâneo, para tornar-se

professor é preciso, minimamente, executar um trabalho disciplinado e convicto sobre as coisas que, vendidas como produtos, podem dar o pontapé inicial para o processo de conhecimento.

Já falamos sobre a importância de você, como professor, esforçar-se para incorporar à sua vida cotidiana reflexões pertinentes à sua área de trabalho – você não ensina a ler bem uma notícia de jornal se você mesmo é uma pessoa que lê notícias distraidamente. O mesmo vale para o aluno. Um estudante não vai aprender realmente nada enquanto ele achar que o conhecimento é algo que alguém pode lhe dar. O que significa que, para ensinar, é preciso descobrir formas de colocar o aluno para trabalhar em prol de um objetivo. E isso vai ser bem difícil se você mesmo não souber como é que se trabalha para se chegar a saber alguma coisa.

TRABALHO, CIÊNCIA E ENSINO

O que acabamos de dizer pode ser pensado como uma definição de *profissão*. É verdade que, encerrado o trabalho de um determinado profissional, o produto final é algo que pode ser divulgado e transformado em algo útil sem que seja necessário a cada um passar de novo pelo mesmo percurso que o profissional da área percorreu. Por exemplo, não preciso saber fazer um sapato para usar um.

Mas a função da escola não é formar consumidores do trabalho de outros profissionais... pois, senão, onde é que viriam esses profissionais, se eles não caem maduros da árvore? A função da escola é, justamente, formar esses profissionais, pessoas que poderão escolher uma profissão e exercê-la para produzir coisas cuja utilidade social é ampla, mas cujo processo de produção não é homogeneamente distribuído na sociedade. Em suma: algumas pessoas fazem sapatos, outras fazem pontes... mas sapateiros precisam de pontes, e engenheiros, de sapatos.

As profissões que nos interessam, por ora, são aquelas cujo trabalho gera produtos normalmente nomeados como "conhecimento". Vamos nos contentar em chamar de "ciências" esses trabalhos de produção de conhecimento, e de "cientistas" as pessoas que exercem essas profissões. Uma vez que boa parte das coisas que sustentam o estilo de vida dos nossos tempos são baseados em conhecimento científico, a escola tem sido tradicionalmente uma instituição dedicada à iniciação científica – nela estudam-se ciências como Geografia, Biologia, Química, Física. A área de Letras talvez seja um tanto controversa em relação a este aspecto, pois nela se incluem, além da Linguística (que é uma ciência), saberes de natureza filosófica (como a gramática, a retórica, a estilística, a teoria literária) e saberes que pertencem às artes (o estudo do romance, do poema, e assim por diante). Para simplificar, digamos que todos esses saberes são "especializados",

e que podemos chamar a todas as pessoas que trabalham com pesquisa na área de Letras, genericamente, de "especialistas".

Fizemos este rodeio todo para chegar a um ponto importante: os contínuos debates sobre o ensino de língua no Brasil parecem estar apontando para uma compreensão diferente do que seria o papel da escola em relação à linguagem. Hoje aceita-se bem que não caberia à escola ensinar nada sobre o fazer dos "cientistas" ou "especialistas" que trabalham com língua; em vez disso, caberia ensinar, pura e simplesmente, a ler listas telefônicas, cartazes, receitas, bilhetes. Veja bem: ler listas telefônicas, cartazes, receitas ou bilhetes são coisas que não caracterizam nenhuma profissão em especial. Isso significa que o ensino de língua assumiu abertamente o objetivo de formar pessoas leigas?

Talvez o primeiro passo para se chegar a esse ponto tenha sido, justamente, a rejeição do ensino de gramática. Aprender gramática era, por bem ou por mal, mais do que simplesmente "tornar-se um usuário competente da língua". Era iniciar-se numa disciplina do saber. Pode-se ser contra a atitude normativa e o preconceito que andavam lado a lado com ela, bem como se pode apontar a enorme quantidade de questões mal-resolvidas ou não resolvidas por ela. A gramática, como qualquer disciplina, tem suas limitações. Mas ela era, e ainda é, uma disciplina do saber, um produto do trabalho humano que teve sua história e sua contribuição, inclusive, para as ciências – ou nos esqueceremos que é por meio de uma gramática que podemos conhecer algo sobre as línguas de matriz tupi faladas na costa do Brasil no século XVI; que foi por meio do apêndice a uma gramática latina que se pôde saber muito sobre a variação lingüística do latim; ou ainda, que é por meio da primeira gramática de que se tem notícia na história da humanidade, a de Panini, que podemos ter um vislumbre não apenas do antigo sânscrito védico, mas também das relações entre língua e cultura numa sociedade que não existe mais?

A história da gramática no ocidente é, no mínimo, uma bela aventura do pensamento, que perfaz mais de dois milênios e atravessa a queda de impérios, repúblicas e reinados antes mesmo de desembocar nas praias brasileiras. Não há razão para reduzir a gramática ao acanhamento normativo de alguns gramáticos – e não havia razão nenhuma para bani-la da escola por um motivo tão pequeno. Pobres dos alunos de hoje, que nunca poderão, eles mesmos, criticar a gramática – pois nunca a aprenderam. Talvez, ao menos, possam criticar os que se negaram a ensiná-la sem lhes dar uma explicação convincente, substituindo-a pelo "estudo" enfadonho de contas de luz, cardápios e placas de trânsito – estes, sim, muito úteis.

Outras ciências são menos contestadas quanto ao caráter científico de seu ensino escolar – ninguém fala, por exemplo, em tirar os laboratórios de química e física das escolas, convertendo-os em bancas de jornal e outras coisas pertencentes às "práticas sociais contemporâneas". Chega-se mesmo a criticar toda forma de aporte da Linguística

ao ensino como "aplicacionismo" – a Linguística seria um assunto proibido antes do vestibular. Pois bem, a tese que estamos defendendo aqui é que, à semelhança do que se faz com outras "ciências" mais diretamente ligadas à indústria, também o ensino de língua pode ser pensado como uma iniciação aos procedimentos de trabalho dos profissionais que produzem conhecimento nessa área.

Um exemplo: o trabalho dos sociolinguistas

Pensemos na sociolinguística – área responsável pelas primeiras considerações de linguistas sobre o ensino de português no Brasil. O produto mais comum para o ensino de sociolinguística são livros que tentam desfazer o preconceito linguístico desconstruindo as suas supostas bases lógicas. Esses livros, que entraram muito na moda, também partem da ideia de que a escola é um lugar para divulgar as conclusões a que as pessoas chegaram por meio de um certo trabalho, mas não a forma como trabalharam para chegar a essas conclusões.

É relativamente simples trabalhar com os alunos de forma a reproduzir alguns aspectos de uma pesquisa sociolinguística. Basta saber como se faz uma pesquisa em sociolinguística. Sabemos que esse tipo de pesquisa investiga algum aspecto específico da variação de uma língua. Esse "aspecto" da variação pode ser descrito mais cuidadosamente a partir de um par de conceitos: variante e variável.

Vejamos o que diz Fernando Tarallo (1986) em um pequeno livro destinado, justamente, a divulgar os preceitos básicos da pesquisa sociolinguística:

> Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. Como referimos anteriormente, a essas formas em variação dá-se o nome de 'variantes'. 'Variantes linguísticas' são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de 'variável linguística'. (TARALLO, 1986, p. 8)

Para entender melhor: em português, sabemos que as pessoas dizem correntemente frases como "os cientistas trabalham" ou "os cientista trabalha". Há, portanto, variação na forma de se expressar o plural (mas não o singular...). Podemos dizer, de um ponto de vista sociolinguístico, que a marcação –s de plural em um sintagma nominal é uma variável <s>, que possui duas variantes, [s] e [ø]. É relativamente fácil sistematizar outros exemplos de variante e variável utilizando, inclusive, alguns exemplos bem batidos do senso comum, como a ideia de que falantes de Belém "chiam muito o –s–", pessoas mais velhas pronunciam os –rr– de maneira diferente dos jovens (como uma vibrante múltipla).

Pois bem, passamos a seguir a uma esquematização das etapas do trabalho em sociolinguística, ainda conforme Tarallo.

> Tal sistematização [de uma variável linguística] consiste primordialmente em:
>
> 1) um levantamento exaustivo de dados de língua falada, para fins de análise, dados estes que refletem mais fielmente o vernáculo da comunidade;
>
> 2) descrição detalhada da variável, acompanhada de um perfil completo das variantes que a constituem;
>
> 3) análise dos possíveis fatores condicionadores (linguísticos e não-linguísticos) que favorecem o uso de uma variante sobre a(s) outra(s);
>
> 4) encaixamento da variável no sistema linguístico e social da comunidade: em que nível linguístico e social da comunidade a variável pode ser colocada;
>
> 5) projeção histórica da variável no sistema sociolinguístico da comunidade. A variação não implica necessariamente mudança linguística (ou seja, a relação de contemporização entre as variantes). A mudança, ao contrário, pressupõe a evidência de estado de variação anterior, com resolução de morte para uma das variantes. (1986, p. 10-11)

A princípio pode parecer tudo muito complicado, mas vamos pensar em uma coisa de cada vez. A primeira condição para se fazer uma "pesquisa sociolinguística" é fazer "um levantamento exaustivo de dados de língua falada" (ponto número 1, acima). É claro que, na escola, perderíamos muito tempo se quiséssemos manter o rigor de uma pesquisa verdadeira, mas, simplificando-se um pouco as coisas, a etapa de preparação para coleta de dados pode ser oportunidade para o ensino de pontos relevantes de teoria linguística ou gramática.

Mas como se coletam dados de língua falada? Há duas formas como isto pode ser feito: através de testes elaborados para a análise de uma variável, ou de forma naturalística. Vamos começar imaginando que você vai coletar dados através de um teste. Eis o que Tarallo diz a respeito desse instrumento:

> Para os estudos de variável fonológica você poderá montar testes de leitura, de pares mínimos, ou mesmo de preenchimento de lacunas. Por exemplo, se você estudar a redução dos ditongos /ey/ e /ow/ em português (fenômeno usualmente denominado *monotongação*), poderá pedir a seus informantes para lerem uma lista de palavras em que constem 'ameixa', 'besteira', 'couro', 'estouro' etc.; ou poderá estabelecer pares mínimos, como 'coro' e 'couro', por exemplo; ou ainda criar um texto com lacunas a serem preenchidas por palavras que contenham a variável estudada. (p. 54)

Como você pode ver, é relativamente simples montar, com os alunos, uma lista de palavras que possam ser utilizadas em um teste para mapear uma determinada variável fonológica. Com criatividade, podem-se propor desafios que estimulem os alunos nesta etapa da pesquisa. Por exemplo: se a palavra "ameixa" serve estudar a redução dos ditongos –ei– e –ou–, também serviria a palavra "meia"? E uma palavra como "anzol"? Que dizer, ainda, de palavras como "boa", "à toa"?

Num exemplo como o da citação acima (variação na pronúncia dos ditongos "ei" e "ou"), talvez não fosse preciso nem mesmo gravar dados: o aluno poderia pedir a leitura

das palavras e apenas marcar com um "x" aquelas em que houvesse monotongação – o que exigiria aprender o conceito de ditongo e prestar atenção no momento da escuta. A própria aplicação do teste poderia gerar discussões pertinentes: por exemplo, será que faz diferença pedir para ler uma lista com palavras escritas ou mostrar figuras e pedir ao informante para dizer o nome delas? É bem possível que as palavras escritas levem alguns informantes a pronunciá-las de forma "hipercorreta", prejudicando a "naturalidade" do dado; mas uma sequência de figuras talvez se mostrasse mais produtiva para uma investigação lexical, já que as pessoas poderiam dizer nomes diferentes para um mesmo objeto (macaxeira, aipim...).

A segunda opção é coletar dados de forma "naturalística". Uma das formas de fazer isso é por meio de entrevistas. Em geral, os pesquisadores procuram desviar a atenção dos informantes daquilo que é o seu verdadeiro objeto de análise, preservando ao máximo a "naturalidade" da fala. Assim, pode-se fazer uma bateria de entrevistas sobre um tema como "mudanças ocorridas no bairro nos últimos 20 anos", deixando os informantes desenvolverem à vontade o assunto para depois fazer os recortes que interessam (neste caso, as palavras que contêm ditongos "ei" e "ou"). Outra forma de coletar dados naturalisticamente é utilizar registros já existentes, como gravações de programas televisivos. Um dos exemplos discutidos por Fernando Tarallo é, justamente, a análise de uma entrevista de televisão.

Um último ponto em relação à coleta de dados diz respeito à seleção dos informantes. Perguntas do tipo "*quem vai responder os testes?*" ou "*quem vamos entrevistar?*" merecem respostas bem pensadas, que colocarão em movimento as intuições dos alunos acerca da variação linguística. Por exemplo, pode ser que os alunos achem que "somente as pessoas sem escolaridade falam 'coro' em vez de 'couro', 'caxa' em vez de 'caixa'". Como pôr essa hipótese a prova? Seria preciso aplicar um teste a pessoas consideradas "sem escolaridade" e a pessoas consideradas "com escolaridade", o que leva à pergunta: como distinguir um grupo de outro? E digamos que, do lado das pessoas escolarizadas, decida-se por aplicar testes aos professores da escola: é provável que o resultado contrarie a hipótese inicial. Se a escolaridade não é suficiente para determinar essa variável, que outros fatores podem contribuir para determinar a ocorrência ou não da monotongação?

Com isto, já estamos discutindo os pontos número 2 e 3. Neste caso, a descrição da variável (ponto 2) é relativamente simples: pode-se pronunciar a sequência como ditongo ("ameixa") ou como vogal simples ("amexa"). Os fatores condicionantes (ponto 3), por outro lado, exigem um estudo mais detalhado. Pode ser que fatores extralinguísticos, como a escolaridade do falante e o grau de formalidade da situação, afetem a variável (pessoas mais escolarizadas, em situações mais formais, tendem a pronunciar os ditongos), mas

há também fatores linguísticos. Por exemplo, palavras como "meia", "teia", "floreia" indicam que o ditongo "ei" é mantido quando seguido de uma vogal. E palavras como "rei", "jurei" sugerem que ele se mantém, igualmente, em posição final, o que não parece acontecer com o ditongo "ou" (pense em palavras como "acabou", "falou"). Talvez haja ainda condicionantes de ordem lexical, já que há palavras que, mesmo cumprindo os requisitos típicos para a monotongação, dificilmente a manifestariam: alguém pronunciaria "evado" em vez de "eivado", ou "dêxis" em vez de "dêixis"?

Em relação ao ponto 4 (encaixamento da variável no sistema linguístico), o que dissemos nos permitiria dizer que a variação dos ditongos "ei" e "ou" situa-se no nível fonológico, e provavelmente se trata de um caso de variação social (relacionada à escolaridade) e de registro (relacionada à situação de fala).

O ponto 5 (projeção histórica da variável no sistema linguístico) talvez seja o mais difícil de levar a cabo: teríamos de nos perguntar se há algum sinal de que a língua está mudando e uma das duas variantes (por exemplo, "dexar" ou "deixar") está substituindo definitivamente a outra. Talvez o fato de os ditongos não serem mais pronunciados por ninguém, exceto em situações muito particulares ou em casos de palavras especialmente pertencentes ao linguajar "culto", indique que a monotongação já se instaurou na língua falada, permanecendo como uma característica exclusiva da língua escrita.

Uma última consideração. Quando nos propusemos a desenvolver um exemplo de ensino voltado para a formação científica do aluno, em nenhum momento estabelecemos como objetivo final reproduzir os resultados dos estudos verdadeiramente científicos sobre o mesmo assunto. Estamos considerando dispensável que uma análise das variáveis <ey> e <ow> feita em sala de aula chegue às mesmas conclusões que os sociolinguistas "profissionais". O importante é que as conclusões dos alunos, mesmo que insustentáveis do ponto de vista da ciência, derivem de reflexões verdadeiras sobre os dados com que lidaram. É melhor chegar a conclusões erradas com base em procedimentos coerentes do que dizer coisas coerentes sem saber por quê.

EXERCÍCIO 2

Vamos aproveitar o embalo que pegamos com Fernando Tarallo e tentar reconstituir os passos de uma pesquisa em Sociolinguística. Você vai fazer, por conta própria, uma rápida investigação sobre variação linguística – o que importa, mais uma vez, não é a abrangência dos dados, mas o fato de se seguir alguns procedimentos que permitam sair do mundo da pura intuição para entrar um pouco no discurso científico. Ao fim, preencha a tabela a seguir, que sintetizará os resultados de sua investigação.

Variável:		Variantes:	
Exemplos de ocorrências:			
1.			
2.			
3.			
4.			
Fatores condicionadores			
1.			
2.			
3.			
4.			

INSTRUÇÕES

1 – Comece localizando o que você acha que seja uma *variável* no português de hoje. Escreva-a, entre < >, na tabela acima. Lembre-se que uma variável pode ser fonológica, como no caso dos ditongos que discutimos acima, mas também morfológica, sintática ou lexical.

2 – Descreva suas hipóteses acerca das variantes possíveis para essa variável. Lembre-se de que, apesar do exemplo que utilizamos há pouco, muitas vezes há mais de duas variantes em jogo. Você pode grafar as variantes entre / /.

3 – Por enquanto você está no terreno das hipóteses. Elabore um teste para verificar essas hipóteses, conforme as orientações que vimos há pouco. O teste pode ser, por exemplo, uma lista de palavras a serem lidas em voz alta, ou uma sequência de imagens, ou um texto com lacunas no lugar de palavras ou frases que contenham a variável.

4 – Aplique esse teste com amigos, parentes, vizinhos, colegas de classe ou alunos. Fica a seu cargo a quantidade de informantes a serem consultados, mas lembre-se de que, se você acha que a variável em estudo está condicionada por fatores extralinguísticos, é preciso escolher e registrar o perfil dos informantes levando em conta esses fatores (por exemplo: se você acha que se trata de um traço de pronúncia que varia conforme o sexo da pessoa, é preciso aplicar o teste a homens e mulheres e *registrar quais são as respostas de homens e quais são as de mulheres*).

5 – Registre na tabela acima alguns exemplos de ocorrências da variável em estudo. Tente fazer com que os exemplos escolhidos ilustrem os fatores condicionadores (por exemplo: *coloque respostas de homens e de mulheres para mostrar a diferença de pronúncia entre uns e outras*).

6 – Procure depreender quais são os fatores condicionadores relacionados à variável do seu estudo. Fique atento, pois nem sempre as nossas intuições estão certas e talvez o seu teste mostre um resultado inesperado.

7 – Poste a sua tabela no fórum para debate. Se quiser, poste também o teste que você elaborou. Veja se outros colegas estudaram a mesma variante e compare os instrumentos e resultados obtidos.

UM GLOSSÁRIO PARAENSE

Vamos discutir agora um exemplo de sequência de ensino que envolve algumas questões intuitivas de variação linguística e um toque de produção literária. Essa sequência foi desenvolvida por um professor que seguiu mais ou menos o mesmo percurso que você está fazendo para bolar o projeto de ensino.

Quem viajar pelo nordeste do Brasil cedo ou tarde vai esbarrar num tipo de publicação vendida em bancas de jornal e barraquinhas de praia: glossários de expressões do falar regional. Alguns desses glossários são razoavelmente "sérios", outros listam expressões engraçadas ou curiosas, outros são pura "sacanagem". Este professor começou reunindo (na verdade, colecionando...) glossários regionais e deixando que eles fizessem seu trabalho sobre o leitor. Com o tempo, foi percebendo algumas de suas características marcantes: os mais simples são apenas listas de palavras, em ordem alfabética, com um ou alguns sinônimos ao lado. Por exemplo – *abestado*: *bobalhão*. Outros, mais elaborados, possuem uma definição do vocábulo na qual já vem uma pequena narrativa embutida – geralmente um exemplo ou causo engraçado. Eis um exemplo, retirado do "Orélio Cearense":

> CHABÔCO: Pedaço, parte. Geralmente é mais utilizado em relação a pedaço de parede ou muro. Ex.: '**Menina, dessa vez o José acabou o carro. A porrada foi tão grande que arrancou o chabôco do muro todin.**" Também é usado quando se leva uma topada e se arranca um pedaço do dedo do pé. (SARAIVA, 2002, p. 79)

E mais: enquanto alguns são bem austeros, outros trazem ilustrações imitando o estilo das xilogravuras comuns em folhetos de cordel e festas populares do nordeste. O glossário de onde tiramos o exemplo acima contém uma série de histórias sobre um casal, Chico e Rosinete. Os dois protagonizam uma historinha composta por vários capítulos, na qual são empregadas diversas das expressões regionais elencadas no glossário. A cada vez que uma dessas expressões aparece no texto, vem em negrito.

Uma última observação: o professor notou que em quase todos os glossários aparecem elencadas palavras e expressões supostamente regionais que, não obstante, eram completamente familiares para ele. Isto o fez pensar que o que um habitante de São Luís percebe como sendo típico da "fala maranhense" não é, necessariamente, algo que só ocorre na "fala maranhense". Esta percepção é importante, porque mostra o ponto a partir do qual um discurso científico pode tecer um caminho próprio, divergindo do senso comum.

O "Orélio Cearense" deu o modelo para a atividade proposta pelo professor a um grupo de alunos de Letras. A ideia era que, ao fim de algumas aulas, os alunos produzissem coletivamente um glossário de expressões "típicas" do Pará ilustrado por uma narrativa engraçada, e eivada (ou "evada"?) de palavras e frases retiradas do próprio glossário. O trabalho começou com a leitura de alguns dos glossários que serviram de inspiração (como dissemos, o professor tinha vários na própria casa). Ele deixou que os alunos percebessem do que se tratava e se divertissem com os livrinhos – note que não foi necessário passar na lousa uma definição do "gênero glossário" ("é uma coleção de expressões ou palavras próprias da linguagem de uma profissão..."), pois isso foi facilmente deduzido durante o próprio manuseio do material. A seguir, os alunos leram alguns dos verbetes em voz alta. Um dos preferidos foi:

> É DE ROSCA?: É uma expressão utilizada quando alguma coisa demora muito para ser feita. Por exemplo: quando se vai a algum restaurante e a comida demora a ser sevida, a gente olha pro bigode e pergunta: "**Essa comida é de rosca?!?**". Também se refere a alguma coisa difícil de se conseguir ou de ser realizada." (SARAIVA, 2002, p. 117)

Na próxima etapa, os alunos receberam como tarefa elencar um conjunto de, no mínimo, 10 expressões ou palavras tipicamente paraenses. A maioria trouxe bem mais do que isso. Houve um dia dedicado apenas a escutar essas expressões e conversar sobre seus usos e significados. Muitas questões interessantes emergiram daí. Por exemplo: como grafar a palavra "pissica"? Sempre ouvida, nunca vista, tratava-se de um dilema interessante: pissica, pissica da velha Chica. A resposta considerada adequada para a ocasião veio de uma suposta etimologia levantada por um dos alunos: "fazer uma pissica" seria "fazer pressão psicológica", logo a grafia mais coerente seria "psica".

Outra palavra que levantou questões foi "panema". Segundo alguns, isso queria dizer "tonto", "abobalhado", mas segundo outros significava "cansado", "desanimado". Houve um grande esforço de puxar pela memória casos concretos em que alguém tivesse usado essa palavra, passando por avós e tios, comediantes e músicos. No fim das contas, a maior parte dos alunos convenceu-se de que "panema" significava, de fato, "desanimado", mas alguns continuaram em dúvida.

Também não ficaram de fora dessa rodada algumas questões referentes às representações do falar regional. Apesar de muitos alunos terem se proposto a trazer mais do que 10 "expressões paraenses", boa parte deles trouxe praticamente as mesmas: "égua", "pai d'égua", "eu choro", "ulha!" etc. Ou seja: uma parte dos professores, mesmo motivados, teve dificuldades de avançar além da camada mais evidente do senso comum. Essa repetição de expressões mostra um fato interessante: muitas vezes é preciso um olhar "de fora" para se poder dizer o que é "de dentro". Como havia não-paraenses no grupo, foi possível fazer uma lista de expressões surpreendentes para quem é de fora, mas pouco notadas como "típicas" pelos próprios paraenses: dizer "eu me abro" com o sentido de "eu acho engraçado"; dizer "canto" por "esquina"; "montear" em vez de "amontoar"; "esgotar" por "esvaziar"; "enxuto" por "seco" etc. Esse levantamento, além de expandir a quantidade de verbetes do glossário, também evidenciou um traço recorrente do pensamento teórico sobre a língua: a análise por pares. Com efeito, só era possível determinar a "paraensidade" de certas palavras quando se conseguia encontrar, em algum lugar do Brasil, outra palavra para dizer o mesmo.

O passo seguinte foi o estudo da estrutura dos verbetes dos glossários. Os modelos estudados foram os dos livrinhos manipulados no primeiro encontro. Desse breve estudo definiu-se que o padrão de verbete a ser utilizado no futuro glossário paraense seria o seguinte:

Palavra. 1. Sinônimo(s). 2. Definição. 3. Exemplo de uso.

Assim, por exemplo, formou-se o seguinte verbete:

Égua! 1. Nossa! Vixe! 2. Exclamação que expressa uma grande variedade de emoções, como espanto, surpresa, revolta. 3. *Égua, não acredito que esqueci minha carteira!*

Desse ponto em diante, os alunos foram divididos em duas equipes. Uma das equipes ficou responsável pela redação dos verbetes correspondentes às palavras levantadas coletivamente, e o outro ficou responsável pela criação e redação da narrativa-moldura em que, a exemplo do glossário cearense, traria alguns personagens típicos do estado usando expressões típicas do inventário.

Esta última etapa poderia ter sido realizada com mais minúcia, saindo um pouco da análise linguística e explorando as histórias e personagens característicos do imaginário paraense. Por exemplo, da mesma forma como foi feito um levantamento de palavras, poderia ter sido feito, *à la* Vladimir Propp, um levantamento de personagens e situações recorrentes nas narrativas amazônicas: um caboclo esperto, um pescador distraído, um assobio na mata, a chegada de um estranho bem vestido... Mas são apenas idéias. Na experiência que estamos narrando, este trabalho não foi feito, e a narrativa produzida pela segunda equipe acabou sendo definida pelos próprios professores. O resultado foi este:

> Chapeuzinho papa-xibé
>
> – 'Bora logo, chapeuzinho! Vá logo levar os doces pra vovozinha. Da feita que cairá um toró, você não sai mais de casa.
> Depois da escroteada, sai a pomba lesa saltitante com os doces. Antes da saída de chapeuzinho para a casa da vovó, a mãe adverte:
> – Não pegue o atalho, senão o pau te acha!
> – Tá safo, mãe! Responde chapeuzinho. (...)

Em suma, deixados livres, os alunos chegaram a uma proposta interessante de paródia que se enquadra, até com certa elegância, na proposta de servir como texto-moldura para um glossário paraense.

Para concluir, um pouco de planejamento e um pouco de improviso, como podemos ver, marcam todo trajeto de ensino e aprendizagem. Em ambos os lados, no improviso e no planejamento, quisemos exemplificar como uma "prática social de leitura", aliada a algumas intuições "científicas", podem resultar em uma aula de português na qual a análise linguística e um certo passeio pelo literário podem andar bem juntos.

PROJETO DE ENSINO

É chegado o momento de fechar seu projeto de ensino. Nas atividades anteriores você montou atividades sobre diversos aspectos do ensino de língua, tentando vinculá-las ao seu projeto. Agora é hora de decidir, em definitivo, o que vai permanecer no projeto final e o que será descartado. Seu professor e os monitores o orientarão de forma mais específica na montagem do projeto, mas para ajudá-lo colocamos aqui um resumo do que você fará.

1. *Definir o tema do seu projeto*: podem ser alunos do Ensino Fundamental ou Médio, de qualquer modalidade (regular, Educação de Jovens e Adultos).

2. *Escolher um tema*: pode ser um **gênero**, ou um **assunto**, ou um tópico de **análise linguística** (cf. Atividade 4).

3. *Montar um corpus de 20-30 textos relacionados ao tema que você escolheu*. Selecionar os textos melhores e mais adequados aos seus propósitos (cf. Atividade 4).

4. *Elaborar 12 planos de aula*, totalizando 12 horas-aula de duração do projeto. Você pode encontrar um modelo de plano de aula na Atividade 4.

5. *Elaborar e redigir o material didático necessário para as 12 aulas do seu projeto*. Isto inclui tanto os textos que serão usados quanto as explicações dos "assuntos" e os comandos das atividades que os alunos realizarão. Essas atividades podem seguir o modelo das que você elaborou na seção "projeto de ensino" das Atividades 5, 6, 7 e 8.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* 50ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 2ª edição. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1986.

COMPLEMENTAR

BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos.* Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

SARAIVA, A. *Orélio cearense*. Fortaleza: Premius, 2002.

RESUMO DA ATIVIDADE 9

Iniciamos a atividade com uma pergunta: o que se pode fazer, na escola, com o conhecimento aprendido na universidade? Defendemos que não basta transmitir o conhecimento científico como produto acabado, mas também ensinar como trabalham as pessoas que produzem esse conhecimento. Demos dois exemplos dessa proposta: o primeiro, discutindo como se poderia ensinar sobre variação linguística reproduzindo a forma de trabalho dos sociolinguistas, e não apenas os conceitos e descobertas "prontos" da Sociolinguística; o segundo, mostrando um exemplo de trabalho escolar baseado no trabalho dos lexicógrafos.

SOBRE O CONTEUDISTA

Thomas Massao Fairchild

é professor da UFPA. Graduado em Letras e doutor em Educação pela USP, trabalha com ensino de língua portuguesa e formação de professores numa perspectiva influenciada pela Análise do Discurso e pela Psicanálise. É pesquisador do GEPPEP/USP (Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise) e líder do DISSE/UFPA (Grupo de Pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino).