Ceale*

Língua Escrita

Belo Horizonte, n. 5,
out. / dez. 2008.

Língua Escrita/ Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale - Faculdade de Educação - n.5 (2008). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.5, out./dez. 2008.

Quadrimestral
ISSN 1981-6847

Periódico eletrônico do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG no site www.ceale.fae.ufmg.br

1.Educação – Periódicos. 2. Escrita. Pesquisas. I. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale)

CDD 370

Expediente

Redação
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)
Av. Antônio Carlos, 6627
Belo Horizonte, MG, BR
CEP: 31.270-901
Secretária: Ana Paula Rodrigues

Créditos
Revisão - Heliana Maria Brina Brandão (português e Míriam Jorge (inglês)

Comitê Editorial
Marildes Marinho (Editora-chefe)
Graça Paulino (Editora-adjunta)

Francisca I. P. Maciel
Eliana Borges Correa de Albuquerque
Carla Viana Coscarelli
Cláudia Lemos Vóvio

Língua Escrita

Língua escrita é uma revista eletrônica quadrimestral voltada para a discussão de temas ligados à língua escrita, assim como de suas interfaces com a oralidade. É publicada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). É um periódico de natureza interdisciplinar, que publica trabalhos (em português, espanhol, inglês e francês) que auxiliem na compreensão das diferentes facetas da cultura escrita, de seus impactos, de suas formas de transmissão e apropriação, de sua natureza. Aceita colaborações de acordo com suas Normas. A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação. Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado, em 1990, com objetivo de integrar ações da Universidade na área da alfabetização e do letramento. Atua nas áreas de pesquisa, extensão, ensino e documentação. É uma das instituições escolhidas pelo Ministério da Educação para constituir a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada de Professores e de Desenvolvimento da Educação. É no Ceale que se desenvolve o núcleo de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-graduação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da UFMG. Participam do Ceale professores universitários e pesquisadores de diferentes instituições nacionais e internacionais, assim como estudantes de graduação e pós-graduação e professores da Educação Básica.

Diretoria do Ceale: Francisca Izabel Pereira Maciel (Diretora); Maria Lucia Castanheira (Vice-diretora)

Conselho Editorial

Anne-Marie Chartier (Institut Nattional de Récherche Pédagogique – INRP, FR)

Ana Leonor Teberosky Coronado (Universidad de Barcelona, ES)

Ana Maria de Oliveira Galvão (UFMG, BR)

António Branco (Universidade do Algarve, PT)

Antonio Viñao-Frago (Universidad de Murcia, ES)

Artur Gomes de Morais (UFPE, BR)

Bernadete Abaurre (Unicamp, BR)

Beatriz Cardoso (Cedac, BR)

Charles Bazerman (University of California, Santa Barbara, EUA)

Creso Franco (PUC-Rio, BR)

Cristina Gouvêa (UFMG, BR)

Delia Lerner (Universidad de Buenos Aires, AR)

Edith Frigotto (UFF, BR)

Eliana de Freitas Dutra (UFMG, BR)

Emilia Ferreiro (Departamento de Investigaciones Educativas – DIE – del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados – CINVESTAV; Ciudad de México, MX)

João Wanderley Geraldi (Unicamp, BR)

Jean Hebrard (École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS, FR)

Judith Green (University of California, Santa Barbara, EUA)

Judith Kalman (Departamento de Investigaciones Educativas – DIE – del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados – CINVESTAV

Ciudad de México MX)

Justino P. Magalhães (Universidade de Lisboa, PT)

Kazumi Munakata (PUC-SP, BR)

Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ, BR)

Magda Soares (UFMG, BR)

Márcia Abreu (Unicamp, BR)

Márcia Razzini (PUC-SP, BR)

Marco Antônio de Oliveira (PUC-Minas)

Maria da Conceição dos Reis Fonseca (UFMG, BR)

Maria da Graça Costa Val (UFMG, BR)

Maria de Lourdes Dionísio (Universidade do Minho, PT)

Marisa Lajolo (Universidade Presbiteriana Mackenzie/Unicamp, BR)

Mirta Castedo (Universidad de la Plata, AR)

Neusa Salim Miranda (UFJF, BR)

Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Luján, AR)

Regina Zilberman (Faculdades Porto-Alegrenses – FAPA; CNPq, BR)

Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján, AR)

Rui Vieira de Castro (Universidade do Minho, PT)

Sônia Kramer (PUC-Rio, BR)

Vera Masagão Ribeiro (Ação Educativa, BR)

Verónica Sierra Blás (Universidad de Alcalá, ES)

Violante Magalhães (Escola Superior de Educação João de Deus,PT).

Sumário

p. 5 ***Editorial***

Estudos e pesquisas

p. 6 *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe, e as adaptações literárias: diálogos sobre a educação – *Diógenes Buenos Aires de Carvalho*

p. 23 Reflexões em torno de um gênero: agendamento – *Ilza Maria Tavares Gualberto*

p. 33 Contre l'abandon orthographique des eleves de zep – *Danièle Manesse*

p. 41 Estratégias de leitura em manuais escolares de português – *Aracy Alves Martins*

p. 52 Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos – *Tânia Guedes Magalhães*

p. 66 A modalização enunciativa no discurso do professor em sala de aula – *Adilson Ferreira de Souza*

Resenha

p. 79 Teorizações acerca do simbólico e atitudes didáticas: um livro para pesquisadores e professores – *Melliandro Mendes Galinari*

Prezado leitor, todos as artigos da revista se encontram no formato PDF, e para sua visualização é necessário ter instalada alguma versão do Acrobat, software distribuído gratuitamente pela Adobe. Para download basta clicar no link abaixo e seguir as instruções de instalação: http://get.adobe.com/br/reader/

Para ter uma maior mobilidade de leitura, utilize os links à esquerda (na vertical) da tela do Acrobat. Neles você encontra o sumário navegável que lhe permite clicar no título de cada artigo. Outra opção é utilizar a barra de ferramentas que mostra o número de páginas da revista. Basta digitar o número da página do artigo de seu interesse nesse espaço.

EDITORIAL

Os artigos publicados neste número de *Língua Escrita* apresentam aos leitores suas posições e seus recortes do inesgotável tema das relações entre educação e sociedade, passando pelo caleidoscópio da linguagem, que giramos com prazer, enquanto pensamos para redescobrir a vida, seja ela a acadêmica ou a das brincadeiras infantis, seja ela a das normas ou a das invencionices humanas mais leves.

Um pouco de literatura clássica sempre faz bem quando passeamos pelos meandros da língua escrita. Isso é o que nos permite Diógenes Buenos Aires, ao tratar das adaptações que *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe, obra escrita no século XVIII, sofreu pela história do Brasil afora e das diferentes concepções de educação que a cercaram, nos últimos cem anos. Jansen, professor do Pedro II, privilegia a educação formal, enquanto Monteiro Lobato e Ana Maria Machado destacam a aprendizagem derivada de iniciativas pessoais do narrador-protagonista.

O trabalho de Ilza Gualberto apresenta reflexões sobre um gênero textual, o "agendamento", gênero não-escolar que é descrito em sua complexidade derivada da escolarização, capaz de exigir uma enunciação própria da ficcionalização, que é a do "como se". Assim caracterizou Kate Hamburger nos anos 70 a narrativa ficcional: pelo estatuto do "como se fosse verdade". Trabalhados na escola, os textos passam ao mundo do 'faz-de-conta" dos alunos, mesmo em gêneros que poderiam facilmente corresponder a compromissos reais, como o agendamento de tarefas, próprio da vida social cotidiana, desde a infância.

Daniele Manesse, a partir de um contexto francês, trata da necessidade de se trabalhar na escola a ortografia, como parte das normas escritas que podem constituir uma forma de integração social. Parece uma defesa de convenções sem sentido, mas, nas rápidas comunicações escritas contemporâneas, a manutenção de vínculos formadores de sentidos partilhados se torna mais que nunca necessária, para não chegarmos a uma falta de entendimento própria, por exemplo, da escrita apenas foneticamente guiada.

O texto de Aracy Alves Martins mostra como estratégias de leitura presentes em manuais escolares podem ser vistos como estratégias de formação de leitores, com possibilidades de partilhar propostas de estudo em comunidades leitoras. E, prolongando esse olhar sobre os livros didáticos, Tânia Guedes Magalhães se volta para a questão da oralidade: afinal, esta se apresenta nos manuais do mesmo modo que nos PCN? Como esses manuais conceituam e propõem eventos de oralidade letrada?

Entramos na sala de aula com o artigo de Adilson Ferrara de Souza, que caracteriza a modalização enunciativa do professor a partir da proposta: com os interlocutores, com o dito e com o mundo. Portanto, assim como entramos, saímos, pois na sala está a vida social inteira.
Se buscamos um ponto em comum entre esses artigos, chegamos à constatação de que todos eles tratam das relações entre educação e vida social, estabelecidas através da língua escrita ou falada. Educação está aqui sendo entendida não apenas como o que ocorre na instituição escolar, mas como um amplo e ininterrupto processo de formação humana, que integra nossas vidas em sociedade, sem que deixemos de lado nossas idiossincrasias, nem ignoremos as dos outros.

Graça Paulino

ROBINSON CRUSOÉ, DE DANIEL DEFOE, E AS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS: DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO

Diógenes Buenos Aires de Carvalho
Centro de Estudos Superiores de Caxias - Universidade Estadual do Maranhão

Resumo:

O presente artigo discute o processo de adaptação literária para crianças e jovens no Brasil a partir da análise de três adaptações da obra Robinson Crusoe, de Daniel Defoe, realizadas por Carlos Jansen (1885), Monteiro Lobato (1931) e Ana Maria Machado (1995), tendo como foco as diferenças no tratamento dado à educação nas adaptações entre os séculos XIX e XX.

Palavras-chave: Adaptação literária; literatura infanto-juvenil; educação

Abstract:

His paper discusses the literary adaptation process for children and teenagers in Brazil. The author analyses three adaptations of Robinson Crusoe, a Daniel Defoe´s masterpiece. The adaptations made by Carlos Jansen (1885), Monteiro Lobato (1931) and Ana Maria Machado (1995) were studied according to the educational elements exposed in the texts written between the XIX and XX centuries.

Key-words: Literary adaptation; juvenile fiction; education

Considerações iniciais

No processo histórico de formação de leitores infanto-juvenis, é recorrente a presença de adaptações literárias de obras canonizadas/clássicas. Dentre as implicações desse processo, pode-se destacar a alteração no fluxo da produção literária que passa normalmente por autor, obra, leitor para um novo formato ou desenho passando por autor, obra, leitor/adaptador, obra adaptada, leitor infanto-juvenil. Essa mudança é uma estratégia para tentar estabelecer o cruzamento de horizontes de expectativas, na acepção de Hans Robert Jauss (1994), entre a obra literária e o leitor infanto-juvenil, visto que há uma distância estética entre tais elementos que pode comprometer um possível diálogo. Em razão dessa distância, para Marisa Lajolo, a adaptação é valida, visto que os "clássicos revelam-se inadequados em seu formato original, pois não podem ser alcançados por um público culturalmente imaturo" (Lajolo, 1999 p. 39).

Um exemplo é a obra *A vida e as aventuras de Robinson Crusoe*, do inglês Daniel Defoe, publicada em 1719, que foi adaptada em 40 (quarenta) edições para o leitor infanto-juvenil brasileiro, desde o final do século XIX, no início da nacionalização da produção literária para crianças e jovens, até a contemporaneidade. Nesse percurso temporal de mais de um século, destacam-se as adaptações realizadas por Carlos Jansen (1885), Monteiro Lobato (1931) e Ana Maria Machado (1995), marcando etapas importantes da história da literatura infantil e juvenil brasileira. Além disso, denota a inserção da obra no horizonte de expectativa dos receptores de diferentes épocas a por meio das adaptações. Isso evidencia que mediadores sociais, a exemplo de editores e adaptadores, consideram o livro inglês capaz de suscitar novas perguntas e respostas ao leitor infanto-juvenil de momentos históricos tão distintos.

No jogo de perguntas e respostas que a narrativa oitocentista de Daniel Defoe propõe ao leitor, pode-se ressaltar as que caracterizam o tratamento dado à educação num sentido *lato*, um aspecto relevante na composição do perfil das personagens, em especial, o do protagonista, Robinson Crusoe. Na adaptação literária, todavia, esse jogo é manipulado pelo adaptador em face das representações que possui sobre o leitor infanto-juvenil que pretende atingir, ou seja, as regras do jogo são adaptadas a partir da imagem do leitor-alvo construídas pelo adaptador. Sendo assim, é possível perceber que diálogos acerca da educação são estabelecidos com o leitor em formação pelas adaptações de *Robinson Crusoe* realizadas por Jansen, Lobato e Machado.

A educação em *Robinson Crusoe* na adaptação de Carlos Jansen

Carlos Jansen, pioneiro nessa modalidade de texto literário endereçado ao leitor infanto-juvenil brasileiro, propõe, no final do século XIX, nacionalizar a linguagem das edições literárias que chegam até aos jovens da época. Preocupado com a formação dos seus alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, Jansen publica as seguintes obras: *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe (1885), *D. Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes (1886), *As viagens de Gulliver a terras desconhecidas*, de Jonathan Swift (1888), *Aventuras maravilhosas do celebérrimo Barão de Munchhausen ou fiel e verídica narrativa das Memórias Extraordinárias daquele narrador imortal*, de Gottfried August Burger (1891). Tais livros são editados pela Laemmert e, posteriormente, na década de 1940, voltam ao mercado livreiro através da Editora Minerva.

Ciente das dificuldades desse projeto editorial, Jansen busca a legitimação dessa produção com prefácios assinados por personalidades de prestígio como Rui Barbosa, Silvio Romero e Machado de Assis. Tais dificuldades, de acordo com Lajolo e Zilberman (1988, p. 31), se deram porque, "antes da fase republicana, o Brasil não parecia comportar uma linha

regular de publicações para jovens, sustentada por uma prática editorial moderna, como ocorreu com as séries confiadas a Figueiredo Pimentel e Arnaldo de Oliveira Barreto".

A adaptação da obra de Defoe traz um prefácio assinado pelo crítico literário Silvio Romero. Esse, inicialmente, elogia o autor teuto-brasileiro pelo seu trabalho em favor das letras e da pedagogia brasileira para, em seguida, afirmar que aquele não é espaço adequado para tratar da individualidade literária de Jansen, nem para abordar os méritos da obra de Daniel Defoe. Sobre essa obra, destaca, por um lado, as características individuais necessárias para o homem enfrentar a natureza e, por conseguinte, dominá-la; por outro, enquadra a narrativa no gênero épico, todavia, sob uma nova roupagem, a da modernidade inglesa, apresentando a seguinte apreciação:

> O insigne puritano, filho d'um povo de navegantes e colonisadores, symbolisou em seu livro o ardor, a energia, a coragem que deve o homem exercer em lucta contra a natureza. – É uma epopéa *sui generis*, própria dos tempos modernos, industrial, mercantil, rude e honesta; livro que só poderia ser escripto por um inglez; livro que é uma espécie de laço trançado entre os antigos *reis do mar*, de que procedem os compatriotas de Cook e Penn, os *yankees*, que delles descendem (Romero, 1885, p. VI).

Em seguida, Romero se propõe a discutir o plano pedagógico de Jansen. E o faz a partir da lei do *consensus* proclamada por Spencer e do questionamento da premissa de que "a civilização e todas as suas grandes feituras são productos da actividade humana" (Romero, 1885, p. IX). Depois de realizar algumas conjecturas sobre esses dois pontos, o crítico voltar a abordar o objeto do prefácio, chamando atenção para a transformação ocorrida no que ele chama de o mais humilde dos ramúsculos da pedagogia: "aquelle que prescreve as leituras mais apropriadas às classes primárias" (Romero, 1885, p. IX).

A mudança é relativa aos textos selecionados que, naquele momento, não se restringiam "à exclusiva leitura de trechos technicos, utilitários, práticos, capazes por certo de fornecer, desde a primeira infância, algumas noções positivas e adequadas aos usos da vida" (Romero, 1885, p. XI), mas também a livros de leitura que "contêm versos, historietas, phantasias e trechos literários dos bons autores allemães" (Romero, 1885, p. XI-XII). Para Romero, tal alteração contraria positivamente a sua própria experiência de leitura, marcada apenas pelos primeiros tipos de textos. Como a obra de Jansen segue essa dupla perspectiva, o crítico finaliza o prefácio com este elogio:

> O *Robinson Crusoé, redigido para a mocidade brazileira*, é um presente magnífico, um mimo que vai encantar, instruindo nossos filhos; e os vais instruir sem affectações, sem lamurias e pieguices nocivas (Romero, 1885, p. XII).

Em face de sua posição de crítico literário de prestígio, Romero é, de certo modo, nesse trecho, porta voz de uma concepção de literatura endereçada à infância pautada pela conjugação do prazer com o utilitário. Além disso, a avaliação positiva da adaptação legitima o trabalho de Jansen no circuito literário, que privilegia o trabalho de criação de textos artísticos inéditos em detrimento de qualquer outra forma de produção.

Sendo assim, na adaptação de *Robinson Crusoe* produzida por Carlos Jansen, a educação é objeto desde o início da narrativa, uma vez que o narrador, com suas intrusões, comenta o modo como o protagonista é criado pelos pais. O primeiro elemento levantado é o excesso de afeto:

> Esta acumulação de carinhos devia ser funesta para o heroe de nossa história, porque a ternura paternal não sabia achar o freio salutar e o remédio efficaz para a indolência que predominava no coração do menino (Defoe, 1885, p. 02).

Para o narrador, o amor em demasia dado pelos pais, como forma de compensar a perda dos dois primeiros filhos, é prejudicial à formação do herói, pois alimenta a preguiça já presente no seu comportamento. É tarefa paterna não permitir, pois, que tal aspecto se desenvolva na personalidade dos rebentos.

A criação que os pais dão a Robinson, em face da grande afetividade, também é pautada pelo excesso de liberdade:

> Entregue, por assim dizer, à sua própria vontade, Crusoe empregou a maior parte do seu tempo em passeios e brinquedos, e os poucos e raros momentos consagrados ao trabalho apenas podiam dar ao menino alguns conhecimentos truncados e desalinhados, sem utilidade prática (Defoe, 1885, p. 02).

O narrador evidencia que a maior parte do tempo de sua infância e adolescência Robinson usa para o lazer em detrimento do trabalho, ao qual dedica apenas "poucos e raros momentos". A partir dessa avaliação do narrador, nota-se a valorização da aprendizagem pelo trabalho, pois ele apresenta utilidade prática, enquanto que os "passeios e brinquedos" não são vistos como instrumentos educativos.

A postura dos pais é avaliada pelo narrador como "modo de educação mal entendido" (Defoe, 1885, p. 02), cujo resultado é a incerteza quanto ao futuro do jovem protagonista. O pai deseja que ele se dedique à carreira comercial, mas "o menino aborrecia os algarismos mais ainda do que qualquer outro trabalho" (Defoe, 1885, p. 02). No entanto, o desejo do herói é investir em viagens, a isso os pais são contrários de forma veemente, porque não acreditam ser de algum proveito para o filho em face da sua ignorância. Ou seja, os pais não se opõem à vontade do filho por se tratar de viagens, mas em virtude do conhecimento que Robinson se recusa a adquirir pelo trabalho, o que pode impedir qualquer tipo de proveito que as viagens possam oferecer.

O narrador insiste na indolência do protagonista ao comparar a atitude dele em casa e na ilha:

> Grande cansaço lhe deu este trabalho, encetado nas horas mais calmas do dia; bem podia dizer o pobre naufrago que com o suor de seu rosto regava a terra, ele, que na casa paterna, nunca havia querido empreender o menor serviço manual (Defoe, 1885, p. 15).

O narrador é irônico ao estabelecer essa comparação, uma vez que a situação em que se encontra na ilha obriga o protagonista a ser ativo, diferentemente do que acontecia na casa paterna. Corrobora, pois, com o título do capítulo: "Na escola da necessidade Robinson aprende a ser activo" (Defoe, 1885, p.11).

Quando o protagonista já se encontra na "escola da necessidade", isto é, na ilha, o narrador refere-se, em duas circunstâncias, ao sistema formal de ensino, a escola. A primeira para mostrar a importância da aprendizagem nessa instituição e a segunda para evidenciar que a não dedicação a ela causa prejuízo:

> Bem pouco havia aprendido na escola, mas esse pouco mesmo devia servir-lhe nesta ocasião: lembrou-se de ter lido que os povos antigos, em épocas que ainda não conheciam metais, serviam-se de pedras para armas e utensílios (Defoe, 1885, p. 14).

> Se Robinson tivesse empregado melhor o seu tempo na escola, desde logo teria reconhecido o coqueiro (Defoe, 1885, p. 16).

Antes de permanecer por mais de vinte anos na ilha, Robinson passa pela experiência marítima, realizando três viagens. Contudo, o narrador não ressalta nenhum aprendizado na passagem por essa "escola", pois nas três excursões o herói sempre aparece na categoria de convidado, que não lhe exige aprender os mecanismos de funcionamento do navio.

O protagonista, a partir do naufrágio, assume a condição de sobrevivente numa ilha. Essa nova posição e um espaço inexplorado exigem-lhe iniciativa, pois sua vida depende agora somente de si. Surge em Robinson, de acordo com o narrador, o espírito de sobrevivência, pois para conservar a vida "cumpria saber se o lugar em que se achava oferecia os recursos precisos para a existência" (Defoe, 1885, p. 11).

O primeiro obstáculo a vencer é encontrar um lugar para passar a noite. Para chegar a uma solução, o narrador afirma que o protagonista procede assim: "Muito trato deu ao espírito para achar a solução; por fim resolveu imitar os pássaros e procurar um agasalho em alguma árvore" (Defoe, 1885, p. 12). Enfatiza que o grande exercício mental que o herói faz para achar uma saída para a situação resulta numa aproximação dos animais irracionais, no caso, dos pássaros.

O passo seguinte de Robinson é situar-se geograficamente para ter certeza se está no continente ou na ilha. A descoberta de que se encontra numa ilha o faz desesperar-se, todavia: "pouco a pouco, porém, a mesma extensão de sua desgraça serviu-lhe de conforto. Visto que agora tudo dependia de suas próprias forças, não havia tempo a perder no emprego dos meios ao seu alcance para melhorar sua sorte" (Defoe, 1885, p. 13). Mais uma vez, o instinto de sobrevivência fala mais alto, revelando a disposição do protagonista em superar as barreiras impostas pela nova vida, o que significa desenvolver ações que levam à aprendizagem pela prática.

A primeira iniciativa do herói é buscar um local adequado para construir uma moradia. Ele encontra uma fenda que, alargada, serve de caverna. Para transformá-la numa gruta, Robinson lembra-se de que povos antigos utilizam pedras como armas e utensílios. Assim, resolve seu problema inicialmente, mas não se sente seguro e decide fazer uma cerca de salgueiros. Além do cercado dessa árvore obtém um bom terreiro para o buraco. Crusoe não pára, por conseguinte, de ampliar e melhorar os espaços de sua casa.

Tais ações do protagonista exemplificam a sua engenhosidade, característica importante para o desenvolvimento de diversas habilidades, e refletem-se também na sua relação com a alimentação. Robinson sai em busca de alimentos, coletando, inicialmente, cocos e ostras, dos quais conserva as cascas para servir de vasilha para beber e as conchas grandes para auxiliar na plantação das árvores. O cânhamo da Europa é aproveitado como fio ou barbante, que usa junto com as cascas de coco para fabricar uma pá.

O narrador explicita que, para a realização da construção da casa, o herói cria uma rotina diária, sem a qual não obtém sucesso na empreitada:

> De manhã cedo uma ablução na fonte, ou um banho no mar; uma colheita de ostras e de cocos; um almoço frugal; depois trabalho alternativo na plantação das arvores ou no preparo de fios e cordas; finalmente, um jantar tão simples como o almoço, antes de recolher-se à sua arvore, tão hospitaleira, quão inconviniente (Defoe, 1885, p. 17).

De certo modo, o que o narrador quer passar para o leitor é que somente a engenhosidade não é suficiente para a concretização de objetivos, é preciso organizar o cotidiano, já que nada acontece como um passe de mágica.

No enfrentamento do dia a dia, em que a necessidade é a geradora de novas aprendizagens, como, por exemplo, elaborar um guarda-sol ou uma bolsa, faz com que Crusoe desenvolva habilidades até então desconhecidas, gerando nele certeza da própria capacidade:

> Olhou a sua obra com certo orgulho, dizendo-se que muitas coisas úteis poderiam ser fabricadas, se tivesse os utensílios adequados, convicção que prova que Robinson já ia tendo confiança em suas próprias forças, e que bem lhe aproveitassem as lições que a necessidade lhe proporcionava (Defoe, 1885, p. 21).

A confiança na própria competência, aliada à concretização de vários objetivos, faz com que o protagonista acredite que, diante de algum problema, deve descobrir uma solução: "Não sabia ainda como, mas já se havia afeito ao pensamento que em muitos casos querer é poder" (Defoe, 1885, p. 39).

A rotina anteriormente citada toma uma feição mais genérica para demonstrar as razões das vitórias alcançadas pelo herói: "Acostumando-se a ser madrugador, o que lhe trouxe grande proveito para o espírito e o corpo, ao passo que tornava fertilíssimo o dia, que nunca rende tanto como quando é principiado cedo" (Defoe, 1885, p. 33). O cuidado do corpo é realizado com banhos no mar, atividade de natação e lavagem das roupas. Com relação ao espírito, dois pontos básicos são a paciência e a reflexão, sem os quais não é possível estabelecer as relações necessárias para encontrar a solução adequada para os problemas, como, por exemplo, no processo de produção de panelas de barro:

> Robinson, que entretanto já se havia acostumado a não perder a paciência, sentou-se a refletir sobre o meio de eliminar a porosidade do barro e a fabricar panelas impermeáveis, como as que havia visto na sua pátria. Lembrou-se que estas traziam um esmalte protetor; mas como produzir este esmalte protetor? Talvez nascesse no fogo, no qual se coziam as panelas? Não hesitou em fazer a experiência (Defoe, 1885, p. 50).

Além desses dois aspectos, o planejamento é outro instrumento importante para a execução dos seus projetos. Na fabricação da canoa, por exemplo, segue estes preceitos: "tratou de organizar seu horário de trabalho, a fim de guiar a sua atividade, e torná-la mais produtiva pelos elementos de ordem e regularidade" (Defoe, 1885, p. 62). Sem esses dois princípios, a ação não se desenvolve, por conseguinte, o protagonista também não consegue criar as estratégias necessárias para a feitura do transporte marítimo.

Com o naufrágio de um segundo navio, que encalha próximo à praia, Robinson e Sexta-Feira recolhem tudo o que é útil da embarcação. O volume de objetos é muito grande, obrigando a construção de uma tenda para abrigá-los, porém, a solução é provisória e os dois companheiros, a princípio, não sabem por onde começar. Segundo o narrador, "aferrado ao seu systema de ordem, Robinson classificou rapidamente os trabalhos em mais urgentes e menos urgentes, occupando-se naturalmente logo dos primeiros" (Defoe, 1885, p. 114). A situação mostra que, na "escola da necessidade", o protagonista aprende a desenvolver um sistema de critérios para a resolução de impasses.

Outro princípio de Robinson é quanto à coleta de alimentos. Por exemplo, da pesca, só recolhe os peixes necessários, sendo os demais devolvidos ao mar e, na caça de lhamas e pássaros, aplica o mesmo procedimento. Ao protagonista, consoante o narrador, repugna matar um animal sem precisão. Nessa circunstância, Crusoe demonstra que a sobrevivência depende da conservação das fontes de alimentos, por isso, é preciso criar regras para um uso racional.

Da relação entre Robinson e Sexta-Feira, o narrador ressalta a produtividade:

> Pouco a pouco os nossos dous amigos tinham alcançados uma habilidade relativa a muitos officios, taes como os de carpinteiro, pedreiro, alfaiate, ferreiro, lavrador, oleiro, sem que tivessem outro mestre que a sua reflexão, actividade e paciência; chegando assim a se crearem entre os dous um bem estar, que nos paizes civilizados depende da cooperação de muitos. E nesta vida activa, ao passo que adquiriam conhecimentos úteis, ganhava muito a sua saúde, pois que de dia em dia crescia a sua robustez (Defoe, 1885, p. 118).

Nesse trecho, ficam expressos os princípios para uma educação pelo trabalho bem sucedida: reflexão, atividade e paciência.

A adaptação de Jansen, no que diz respeito à educação, valoriza o sistema formal de ensino, a escola, através de referências à sua importância na vida do protagonista. No entanto, a ênfase é dada ao sistema informal, denominado pelo narrador como "escola da necessidade", que leva o protagonista à realização de aprendizagens pela ação, ou seja, o herói aprende um conjunto de habilidades e saberes a partir das ações de caráter prático, que exigem dele o desenvolvimento de metodologias, como tentativa e erro, ordem e regularidade e, por fim, reflexão, atividade e paciência.

A educação em *Robinson Crusoe* na adaptação de Monteiro Lobato

Monteiro Lobato é o responsável pela modernização da literatura infantil e juvenil no Brasil. Ele construiu um projeto pessoal abrangendo não só a criação, mas também todo o processo editorial da literatura. Inserido nesse projeto está à adaptação de obras clássicas, com vistas à inserção da tradição literária no repertório dos pequenos leitores, que é descrito por ele em correspondência ao seu amigo Godofredo Rangel:

> Ando com idéias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me como vivi dentro do *Robinson Crusoe* do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei no *Robinson* e n' *Os filhos do Capitão Grant* (Lobato, 1946, p. 293) (Rio, 07/05/1926).

> Pretendemos lançar uma série de livros para crianças, como *Gulliver, Robinson*, etc..., os clássicos, e vamos nos guiar por umas edições do velho Laemmert, organizadas por Jansen Muller. Quero a mesma coisa, porém com mais leveza e graça de língua. Creio até que se pode agarrar Jansen como 'burro' e reescrever aquilo em linguagem desliteraturilizada (Lobato, 1946, p. 233) (Fazenda, 08/091916).

Lobato, nesse excerto, evidencia a concepção de texto literário endereçado à infância que irá nortear a coleção de adaptações, isto é, linguagem desliteraturilizada, como também critica a adaptação realizada por Carlos Jansen. Em outra correspondência, anos mais tarde, volta a tratar desse projeto:

> (...) Andas com tempo disponível? Estou precisando de um D. Quixote para crianças, mas correntio e mais em língua da terra que as edições da Garnier e dos portugueses. Preciso do *D. Quixote*, do *Gulliver,* do *Robinson*, do diabo! Posso mandar serviço? É uma distração e ganhas uns cobres. Quanta coisa tenho vontade de fazer e não posso! Meu tempo é curto demais. (Lobato, 1946, p. 278) *(São Paulo, 08/03/1925)*.

Sobre o processo de adaptação de Robinson diz o seguinte: "Sabe que concentrei um *Robinson*? Otales encomendou-me e fi-lo em cinco dias – um recorde: 183 páginas em

cinco dias, inclusive um domingo cheio de visitas e partidas de xadrez com o Belenzinho" (LOBATO, 1946, p. 301) (New York, 26/06/1930). É desse modo que o leitor Lobato realiza a adaptação de uma obra presente na sua infância:

> (...) tenho bem viva a recordação das minhas primeiras leituras. Não me lembro do que li ontem, mas tenho bem vivo o Robinson inteirinho – o meu *Robinson* dos onze anos. A receptividade infantil ainda limpo de impressões é algo tremendo – e foi ao que o infame facismo da nossa era recorreu para a sórdida escravização da humanidade e supressão de todas as liberdades. A destruição em curso vai ser a maior da história, porque os soldados de Hitler leram em criança os venenos cientificamente dosados do hitlerismo – leram como eu li o *Robinson* (Lobato, 1946, P. 345-346) (São Paulo, 28/03/1943).

Desse projeto editorial, Lobato publica *As aventuras de Hans Staden (contadas por Dona Benta* (1926), *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe (1931), *D. Quixote das crianças*, de Miguel de Cervantes (1936), *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (1937); *Os doze trabalhos de Hércules* (1944); *Robin Hood (1984)*.

Na adaptação de *Robinson Crusoe* que Lobato realiza, a questão educacional é exposta, inicialmente, a partir do conflito entre os pais de Robinson, que desejam qualquer ofício para o filho, e o narrador-protagonista, que se recusa a trabalhar o dia inteiro em oficinas, pois o seu destino é ser marinheiro.

Com esse objetivo, o herói parte para concretizar sua vontade e se engaja num navio. A primeira conclusão do narrador-protagonista é a de que o trabalho marítimo exige resistência física e não há tempo para o lazer. Há, assim, uma quebra da fantasia do jovem Robinson sobre a vida no mar:

> Muito cedo me convenci de que minha mãe tinha toda razão. Vida de marinheiro é vida pesada. Não sobra tempo para brincar, a bordo dum navio ou pelo menos não sobrava a bordo do meu navio. Mesmo quando o mar estava sereno e o dia lindo, serviços não faltavam um atrás do outro (Defoe, 1931, p. 06).

Além do serviço interno na embarcação, o narrador-protagonista tem que aprender a enfrentar as intempéries da natureza, por exemplo, vendaval e tempestade. O Imediato do navio ironiza o medo do herói, fruto da imaturidade: "--Você é muito novato, Bob. Não sabe ainda o que é uma tempestade. Mas saberá qualquer dia e então há de rir-se de si próprio de haver chamado tempestade ao ventinho de ontem" (Defoe, 1931, p. 07).

Na viagem seguinte, Robinson encontra um capitão disposto a ensinar o ofício de marinheiro: "O capitão foi muito bom para mim. Ensinou-me inúmeras coisas que todo marinheiro deve saber. Mostrou-me como o piloto dirige o navio, e como se faz uso da bússola" (Defoe, 1931, p. 08). Dessa forma, o narrador-protagonista alcança experiência e conhecimento no trato com essa ocupação, cuja natureza tem um caráter técnico.

O comércio é outra profissão que o herói aprende nessa viagem, pois o comandante se dirige para a África com o objetivo de negociar com os negros. O tipo de comercialização é a troca de miçangas e outras bugigangas por ouro em pó, marfim, plumas e outras coisas sem importância para os africanos, mas de muito valor para os ingleses. A partir dela, ele realiza diversas excursões, negociando da forma referida e acumulando riqueza. É a aprendizagem do sistema econômico capitalista.

Com a aquisição de terras no Brasil, o narrador-protagonista se estabelece como fazendeiro para plantar cana-de-açúcar e fumo. O desafio para o herói é enfrentar as condições adversas para a produção agrícola, visto que falta tudo: enxadas, moendas e trabalhadores. A solução para esse problema vem dos vizinhos, que propõem a ele o comando

de um navio para negociar uma carga de açúcar e fumo; o dinheiro da venda é para comprar escravos na África.

Dessa viagem resulta o naufrágio do navio e Robinson é o único sobrevivente. Agora, o herói tem que aprender a viver numa ilha. A primeira reação é de desespero, no entanto, precisa tomar uma decisão sobre o que fazer para não sofrer com os possíveis perigos. A solução para esse problema inicial é uma árvore corpulenta a pouca distância do herói. No dia seguinte, vê o navio encalhado e resolve ir até a embarcação, na qual recolhe tudo o que é possível da oficina do carpinteiro e da cabina do capitão, como mantimentos e roupas, com o intuito de dirimir os problemas em terra. O narrador-protagonista realiza diversas viagens para o navio e transporta tudo em uma jangada improvisada.

Além de demonstrar iniciativa com relação ao navio, o protagonista procura saída para a moradia que, inicialmente, improvisa com as tábuas da jangada. Com o término das viagens ao navio, Crusoe encontra, próximo de onde está instalado, um sítio adequado para construir um forte ou castelo. Chama atenção que tanto a árvore corpulenta quanto o sítio são achados com facilidade, Robinson não precisa fazer nenhum esforço. Entretanto, mostra empenho e habilidade no processo de construção da sua casa, realizando-o com certo planejamento, e o narrador-protagonista, na explanação, não deixa entrever qualquer forma de insegurança nessa atividade:

> risquei no chão um semicírculo, abrangendo área aí duns cem metros quadrados. Depois corte a madeira necessária e fui fincando postes bem juntos para fechar o semicírculo.
> Para maior solidez fiz essa estacada em dupla, de modo a resistir a qualquer ataque; cada estaca tinha a altura de minha cabeça (Defoe, 1931, p. 20).

Dentre os objetos encontrados na cabina do capitão estão penas, tinta e papel que são usados pelo herói para redigir seu diário. A produção escrita implica, por um lado, um Robinson Crusoe com o domínio de uma tecnologia sofisticada num ambiente primitivo; por outro lado, o ato de escrever é uma forma de dialogar consigo mesmo e manter a sua identidade através do registro diário de suas atividades.

O narrador-protagonista traz também do navio a Bíblia que o acompanha desde a Inglaterra, o que pode significar uma formação religiosa cristã, bem como o hábito de leitura do livro sagrado, que lê todas as manhãs.

A frase seguinte denota o espírito empreendedor do herói: “Cada semana que passava eu me enriquecia de qualquer objeto novo” (Defoe, 1931, p. 22). Por exemplo, pá, carrinho de mão que não funciona e que é transformado em tabuleiro, picareta, cestos, engenhoca para amolar facão, panelas. O narrador-protagonista, contudo, ao descrever o processo de criação dessas peças, não se atém a muitos detalhes.

Além de objetos, Robinson explora a floresta em busca de plantas, encontrando fumo, cana-de-açúcar e outras desconhecidas. A variedade de coisas existentes de que não tem conhecimento o deixa contrariado, porque não pode tirar algum proveito: “De volta ao castelo vim lamentando ser ignorante como era, pois isso me privava de tirar partido de muita coisa encontrada. Quem não sabe é cego” (Defoe, 1931, p. 24). O herói é cônscio das implicações da relação saber/poder, o que acarreta para ele, que não tem o conhecimento sobre a floresta/ilha, a impossibilidade de utilizar em benefício próprio tudo que ela pode oferecer.

Outra situação em que essa relação pode ser percebida ocorre na construção da canoa. O herói dedica-se ao processo de fabricação, porém não se fixa no transporte da embarcação para a praia, que se torna impossível. Logo, a conclusão do construtor é esta: “Quem tem bom juízo, primeiro olha a largura do valo antes de pular. Errei, e pagava meu erro” (Defoe, 1931, p. 34).

Por ignorar o "funcionamento" da ilha, Robinson é obrigado, por exemplo, a observar o calendário das estações que difere da Inglaterra, "pois não podiam ser propriamente divididas em primavera, verão, outono e inverno, como lá, mas sim em duas estações somente – a estação das águas e a estação das secas" (Defoe, 1931, p. 27). Resulta desse aprendizado o bom desenvolvimento da agricultura com o plantio de centeio e de arroz, que exigem cuidados com os predadores naturais, como coelhos, cobras e pássaros.

Da colheita do centeio, decide fabricar pão e dirige-se ao leitor para destacar o conjunto de habilidades que se deve ter para fazê-lo: "Vocês já pensaram em quanta coisa é preciso para fazer pão! Eu pensei nisso e sei o que é semear o grão, depois colher, debulhar, moer, peneirar, amassar e assar" (Defoe, 1931, p. 31). O narrador-protagonista ressalta que o que parece simples, como um pão, requer uma série de ações, exige conhecimento e trabalho. Dessa experiência vitoriosa com o pão, Crusoe faz apologia ao trabalho: "De que mais necessitava agora? Tinha tudo – e o que não tinha, teria; era só querer. Não há o que o trabalho não consiga" (Defoe, 1931, p. 41).

Em outra passagem da narrativa, o herói decide fabricar panelas de barro e, por acaso, uma delas cai no fogo e alguns pedaços obtêm grande resistência. Deduz, a partir do acidente, que, se colocar a panela inteira, pode ter o mesmo resultado. Sobre esse fato comenta o seguinte:

> Isto é coisa sabidíssima de toda a gente, porque é assim que se preparam todas as vasilhas de barro desde que o mundo é mundo. Mas eu não sabia. Nunca havia visto ou lido nada a respeito de cerâmica. Fiz a descoberta por mim próprio. (Defoe, 1931, p. 33).

O narrador-protagonista, nesse trecho, enfatiza que o fato de se ignorar um conhecimento de domínio público não impede que se façam descobertas individualmente. O homem pode estabelecer relações entre situações, o que o leva a sair da ignorância.

Essa circunstância se repete quanto à ordenha de cabras e à fabricação de queijo: "Antes de dar com o costado na ilha, jamais eu tirara leite de vaca e muito menos de cabra. Também nunca tinha visto fazer queijo, mas acabei tendo quanto queijo e manteiga queria" (Defoe, 1931, p. 38).

Robinson também apresenta uma racionalidade econômica, visto que, ao se sentir um rei sem súditos, não vale a pena aumentar a produção das culturas existentes na ilha por não ter com quem negociar. Não usufrui do seu ouro porque não pode usá-lo como moeda na aquisição de algum bem. Um rei sem súditos não possui condições para estabelecer relações sociais e econômicas. Portanto, a noção de valor é mudada por causa do contexto: "Era pouco para o trabalho que eu tivera e o perigo que havia corrido. Muito mais que esse dinheiro me valeria um par de sapatões ou meia dúzia de meias" (Defoe, 1931, p. 52).

Tal racionalidade do herói não se vê apenas em aspectos financeiros, mas também com relação à solidão. Organiza uma rotina para espantar o isolamento e tornar a vida na ilha menos sacrificante:

> De manhã lia passagens da Bíblia. Depois saia a cuidar do almoço, gastando nisso mais ou menos três horas. Em seguida pegava no trabalho em andamento. Durante as horas de muito sol trabalhava no castelo ou na casa de verão. Se não havia sol, ao ar livre.
>
> Os trabalhos de campo, nas plantações, fazia-os a tardinha, ou pela manhã; neste último caso mudava a hora da 'caçada do almoço' para depois do meio-dia (Defoe, 1931, p. 35-36).

A sistematização do seu dia-a-dia tem como conseqüência uma série de conquistas, entre elas o castelo e a casa de verão, despertando-lhe o sentimento de vitória. Sobre isso se dirige ao leitor: "Para quem havia aportado ali com a roupa do corpo, um cachimbo, um rolete de fumo e um canivete, era muita tanta riqueza, não?" (Defoe, 1931, p. 41).

A adaptação de Lobato não menciona o sistema formal de ensino, a escola, pois a perspectiva é a da aprendizagem pelo trabalho, como se observa no desejo paterno de que o filho aprenda um ofício em qualquer oficina. Mesmo tendo sido recusada a aprendizagem numa oficina, a perspectiva continua a mesma, pois o protagonista aprende a ser marinheiro, comerciante e agricultor através do trabalho que desenvolve nas viagens e no Brasil. Tais profissões exigem habilidades e competências distintas, o que expressa a pluralidade de saberes que o herói apreende. Na ilha, o viés da educação pelo trabalho permanece em pauta, uma vez que, diante das adversidades, o narrador-protagonista demonstra iniciativa para buscar soluções com ações que resultam numa série de ofícios aprendidos, destacando que tais ocupações, aparentemente simples, demandam inúmeros conhecimentos. Além disso, o Robinson Crusoe tem o domínio de saberes mais sofisticados como a leitura e a escrita e expressa uma visão racional e econômica do valor do trabalho.

A educação em *Robinson Crusoe* na adaptação de Ana Maria Machado

Ana Maria Machado, expoente escritora para crianças e jovens, agraciada recentemente com o Prêmio Hans Christian Andersen, pelo conjunto de sua obra, contribui com o processo de adaptação com os seguintes títulos: *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe; *Melusina:* dama dos mil prodígios, conto medieval francês; *Peer Gynt:* O imperador de si-mesmo, de Henrik Ibsen; *O Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda*, de Thomas Malory; *As aventuras de Marco Pólo*, de Marco Pólo; *Ivanhoé*, de Walter Scott; e *Sonho de uma noite de verão*, de William Shakespeare. No entanto, essa parte da sua bibliografia não aparece, por exemplo, na sua página na Internet (www.anamariamachado.com.br), nem está listada na página da Academia Brasileira de Letras (www.academia.org.br), muito embora seja defensora desse processo de apropriação da tradição literária pelas crianças e jovens.

Sobre o processo de adaptação, Machado, em entrevista a Mario Feijó Monteiro, discorre sobre os procedimentos, a fidelidade à obra literária e o caráter autoral da recriação de textos:

> O máximo que se pode fazer é selecionar elementos da obra original, desprezando outros (com extremo cuidado para não trair o conjunto), e procurar uma linguagem que, para outros leitores, tenham um efeito semelhante ao que em sua origem a obra recriada poderia ter sobre os leitores para quem se dirigia. Para mim, essa concepção de autor determina que o original de uma obra adaptada terá que funcionar como mapa e bússola da adaptação. No caso de uma adaptação não-literária (para teatro, cinema, dança, enfim, outros meios), a liberdade é bem maior, pela necessidade de tradução para outra linguagem. Mas na obra literária, creio que a adaptação tem a obrigação ética de ser fiel. Evidentemente, esta resposta se refere apenas ao que foi situado como objeto na introdução do seu questionário: a adaptação para uso escolar. Fora disso, nos termos restritos em que foi formulada a pergunta 2, é muito diferente. Não há limites. A recriação de uma obra literária a partir de outra existente pode se servir apenas de uns poucos elementos da original e fazer algo totalmente novo, diferente e até conflitante com ela. Nesse caso, a obra original é apenas um pretexto para a manifestação de outra autoria. Podíamos falar em Joyce e Homero para exemplificar o que estou dizendo. Ou Dom Casmurro e Otelo (Monteiro, 2001, p. 139).

A adaptadora também expõe as razões para a adaptação de um clássico da literatura:

> No caso das adaptações destinadas a um público juvenil, para que elas agucem a curiosidade e funcionem como um "trailer", mostrando que existe aquela obra, tem aquele clima e trata daquilo — um dia a obra pode ser buscada em sua íntegra. Ou, pelo menos, para dar uma visão geral do patrimônio cultural que todos herdamos e não vamos conseguir ler em sua totalidade. Para que possamos depois ler outros livros, posteriores aos clássicos, e entender suas alusões e referências, por exemplo. (Monteiro, 2001, p. 139).

.

Por fim, indagada por Monteiro sobre como o trabalho de adaptação pode ser estimulante ou desafiador, Machado assim se expressa:

> Pela intimidade com o original que propicia ao adaptador, faz a gente perceber o texto de dentro, é uma oportunidade de leitura privilegiada muito estimulante. E cheia de desafios, em cada opção do que se vai incluir ou excluir na adaptação, e como. (Monteiro, 2001, p. 139).

Sobre a leitura do original, em especial dos clássicos, a autora narra, em *Esta estranha força: trajetória de uma autora*, sua primeira experiência, mediada pelo pai através da oralidade, uma vez que, ainda, não dominava a leitura: "Mas no Rio seu repertório era diferente e fascinante – com suas próprias palavras, mas mostrando as gravuras dos livros, ia me apresentando os clássicos: *As 1001 noites (principalmente Ali Babá e os 40 ladrões, Simbad, o marujo, Aladim e a lâmpada maravilhosa), Gulliver em Liliput, Dom Quixote, Robinson Crusoe....*" (Machado, 1996, p. 16).

Na adaptação de *Robinson Crusoe*, Machado não focaliza, nos primeiros momentos da narrativa, o tópico educação, pois o conflito entre o protagonista e o pai está centrado apenas no perigo do destino escolhido pelo filho. Não entra em discussão o mérito da profissão de marinheiro.

Também não há, por parte do narrador, nenhuma descrição sobre as experiências das viagens empreendidas nem sobre a vida de fazendeiro. Essas passagens da história do protagonista são ignoradas quanto à aprendizagem das duas profissões, que são de naturezas distintas, o que corresponde ao desenvolvimento de diversas habilidades e competências.

Com o naufrágio do navio, o protagonista é o único sobrevivente e diante dessa condição, primeiramente, se desespera, mas em seguida recobra as forças. Como afirma o narrador, o herói "não tremia de medo. Tremia de frio" (Defoe, 1995, p.08), isto é, o narrador enfatiza a altivez de Robinson perante um espaço desconhecido. Ele decide rapidamente passar a noite empoleirado numa árvore espessa porque temia as feras. No dia seguinte, com a mesma rapidez, nada até o navio encalhado buscar o que ainda resta e que pode lhe ser útil. Para trazer as coisas, Crusoe em poucas horas faz uma jangada. O narrador, entretanto, não descreve o estado de espírito do herói para poder realizar com tanta eficiência tais ações.

De volta a terra, o protagonista se mostra organizado ao realizar um inventário das coisas coletadas na embarcação:

> Em primeiro lugar, os mantimentos: pão, biscoitos, três tipos de queijo holandês, e carne de cabra, seca. Havia várias garrafas de rum. Camisas, calças, gibões pesados de marinheiros. Uma dúzia de ferramentas, barras de ferro, uma pedra de amolar, uma rede, colchões, caixinhas cheias de apetrechos de artesão e carpinteiro, lona, sacos cheios de pregos, correntes, facas, garfos...
> Mas não achou nenhuma vela. Procurou, revisitando cada vez mais preocupado:
> 'Será possível que não tem uma vela? Que haverá neste saco de pano? Hum.., comida para galinha...o que eu faço com isso? E aqui, nesta caixinha? Livros!... E aqui? Oh!

> Dinheiro!... Que é que eu faço...' pensou, afundando as mãos entre as moedas de ouro e prata, 'com dinheiro? Para que serve agora? Se soubesse teria deixado no navio!...' (Defoe, 1995, p.10).

A descrição do que conseguira no barco indica as possibilidades do herói de sobreviver na ilha. Destaca a procura, sem sucesso, de uma vela e se surpreende com a presença de livros, dentre os quais está uma Bíblia, que se torna, posteriormente, uma grande aliada, porque é nela que encontra o conforto da palavra de Deus. Por fim, redefine o valor de moedas de ouro e prata no atual contexto.

No inventário, Robinson não lista caderno, pena e tinteiro, mas ele os tira de uma caixa para começar a escrever seu diário: "30 de setembro de 1659. Eu, Robinson Crusoe, tendo naufragado durante uma tempestade terrível, vim dar nessa ilha infeliz a que dei o nome de Ilha do Desespero" (Defoe, 1995, p.11). O fato expressa um homem com domínio de leitura e escrita, que utiliza esses saberes para registrar seu dia a dia.

O narrador afirma que no herói há uma esperança: "a de conseguir viver com dignidade" (Defoe, 1995, p.11). Em busca dessa respeitabilidade, Robinson empreende, a princípio, a construção de um abrigo, na reentrância de uma rocha, para a qual transporta os objetos do navio. Em seguida, amplia essa caverna e constrói uma cerca para proteger-se das feras, seu único medo, bem como fabrica móveis e utensílios, por esta razão: "Não passava uma única hora à toa. No fim de poucos meses, sua tenda era tão bem arrumada que até parecia uma casa" (Defoe, 1995, p.12).

A organização de Robinson também se mostra na elaboração de uma rotina: "Toda manhã, antes de sair para trabalhar, pegava o fuzil e saía com o cão, para caçar, conhecer melhor a ilha e tentar procurar alguma coisa que pudesse comer" (op. cit., p.11). É um cotidiano de busca do conhecimento sobre a ilha, sem o qual não é possível concretizar a esperança do herói. A metodologia adotada por ele é a anotação de todos os elementos da paisagem: colinas, brejos, rios, árvores. Dessa forma, Robinson se apropria das informações geográficas da ilha, como também inventaria os seus bens, afinal de contas, é o seu reino, ou a sua prisão, como afirma o narrador.

O herói se impõe vários desafios para fabricação de lamparina, cestos, enxada, plantação, vasos de argila, panela, e pão. A descrição que o narrador faz da produção de cada objeto, mesmo sendo sucinta, representa a engenhosidade do protagonista aguçada pela necessidade. É a astúcia do homem que é salientada na voz de Robinson, após agradecer a Deus sua salvação e a fortuna que recebe: "Mas por outro lado, bem que as merecera, ao demonstrar, a si mesmo e ao mundo, tudo o que um homem sozinho pode conseguir fazer" (Defoe, 1995, p.47).

Machado, em face da simplificação das ações e da centralização da história na ilha, focaliza a questão em análise somente no momento em que o protagonista se encontra na condição de náufrago. A aprendizagem também ocorre pela ação, visto que o herói não se deixa desanimar perante os obstáculos, desenvolvendo um conjunto de habilidades para tornar a sua vida menos sofrida. Há um destaque para o domínio da leitura e da escrita por meio da leitura da Bíblia, e da elaboração do diário, inventários, pesquisas, anotações, que são modos de interagir com a palavra divina, obtendo, assim, o conhecimento religioso; de construir uma identidade através da escrita de uma história; de exploração do espaço geográfico para conhecê-lo e, por conseguinte, dominá-lo.

Defoe, Jansen, Lobato e Machado: diálogos sobre a educação

O mundo ficcional apresentado por Daniel Defoe, em *A vida e aventuras de Robinson Crusoe (1719)*, discute a educação a partir dos padrões ingleses do século XVIII. É o tempo em que o mundo moderno começa a formar a sua identidade, com a passagem do

feudalismo ao capitalismo; a secularização do protestantismo; o emergente poder das classes industriais e comerciais redesenhando a hierarquia das castas sociais, com a burguesia, e seu modo de vida sem tradição, assumindo o primeiro plano; o crescimento do público leitor, em face da ampliação do processo de alfabetização, da presença de Bibliotecas Circulantes para as camadas populares, do surgimento da mulher como leitora-alvo da produção literária, da criação de periódicos, como, por exemplo, *Tatler*, em 1709, e *Spectator*, em 1711, cujas páginas ofereciam ao leitor textos ficcionais; e as mudanças na orientação filosófica, pautada agora pela importância dada ao indivíduo, que pode descobrir a verdade através de seus sentidos, nas perspectivas de René Descartes, John Locke e Thomas Reid.

Quanto ao tratamento dado à educação, observa-se inicialmente que a narrativa aborda o modelo formal de educação sob o ponto de vista do narrador-protagonista, que destaca estes aspectos:

> Meu pai, que já estava muito idoso transmitiu-me os melhores ensinamentos que uma educação familiar e uma escola pública de interior permitiam e encaminhou-me para o Direito (Defoe, 1996, p.07).

O trecho denota duas modalidades de educação. A primeira refere-se aos preceitos oriundos do ambientar familiar com aquelas características, já referidas anteriormente, quanto à posição intermediária que deve ocupar. A segunda trata do sistema formal de ensino, sendo de caráter público e típico do interior, o que deixa entrever uma qualidade discutível por ser estatal e provinciano. É a partir dessas duas formas de educação que os pais encaminham o herói para a profissão de Bacharel em Direito.

Da educação escolar ficam evidenciados os domínios da leitura e da escrita, a partir de situações cotidianas, a escrita de uma carta e a elaboração de um diário, transcrito para o leitor no seu formato tradicional:

> Escrevi cartas então cartas para a senhora com quem deixara o dinheiro e uma procuração para o capitão português, conforme ele queria.
> Para a viúva do capitão inglês, fiz um relato completo de todas as minhas aventuras, meu cativeiro, a fuga e como encontrara com o capitão português, a benevolência de seu comportamento e a situação em que me encontrava agora, dando-lhe também todas as instruções necessárias para o meu abastecimento (Defoe, 1996, p.43-44).

> **30 de setembro de 1659**. Eu, pobre e mísero Robinson Crusoé, depois de naufragar durante uma terrível tempestade em alto mar, vim dar a terra nessa triste e desventurada ilha, que batizei de Ilha da Desolação. Todos os meus companheiros de viagem se afogaram, e por pouco também não tive o mesmo destino (Defoe, 1996, p.80).

A prática da leitura está circunscrita à religiosidade, por meio da leitura da Bíblia em diversos eventos da narrativa, sobretudo, quando ocorre a conversão completa do protagonista para o cristianismo:

> Num intervalo dessa operação, abri a Bíblia e comecei a ler, porém minha cabeça estava excessivamente perturbada com o tabaco para permitir a leitura, ao menos naquele momento, mas tendo aberto o livro ao acaso, as primeiras palavras que me surgiram diante dos olhos foram estas: 'Invoca-me nos dias de aflição, e eu te libertarei, e tu me glorificarás'(Defoe, 1996, p.106).

Quanto à educação informal, tem-se na narrativa um aprendizado pelo desempenho de funções, como, por exemplo, a de marinheiro e a de fazendeiro no Brasil.

Através das ações que desenvolve, principalmente na ilha deserta, a engenhosidade do narrador-protagonista e o espírito de sobrevivência revelam a capacidade do homem em aprender a desenvolver soluções para o seu dia-a-dia.

Um exemplo desse processo "natural" de aprendizagem é bastante peculiar. Robinson Crusoe, em sua primeira experiência de naufrágio, discorre sobre o desconhecimento do vocabulário marítimo e as conseqüências disso:

> Tínhamos um bom navio, mas estava muito carregado e afundava tanto nas ondas que vez por outra os marinheiros chegavam a berrar que iria a pique. Num certo sentido, foi um alívio não saber o que queriam dizer com 'ir a pique', até que perguntei (Defoe, 1996, p.16).

O protagonista é obrigado, por exemplo, a aprender a periodicidade das estações na ilha, que difere da do continente europeu, para realizar a contento a produção agrícola:

> A estação chuvosa e a seca começaram a apresentar-se de maneira regular para mim, e aprendi a distingui-las, a fim de poder preparar-me adequadamente para elas. Mas tive que pagar pelos ensinamentos adquiridos: o que passarei a relatar foi uma das experiências mais desencorajadoras da minha vida. (...) Havia cerca de trinta pés de arroz e uns vinte de cevada, e pensei então que era época adequada para semeá-la, pois as chuvas haviam acabado e o sol se encontrava na posição meridional (Defoe, 1996, p.117).

Em face da aprendizagem pelo trabalho, o narrador-protagonista explicita algumas lições ou conclusões, que enfatizam a capacidade humana de superação dos obstáculos, tendo como princípio a razão:

> Então me pus a trabalhar. E aqui não posso deixar de observar que, já que a razão é a própria substância e a origem da matemática, todo homem que formule e equacione seus empreendimentos de acordo com ela, fazendo o julgamento mais racional, será capaz, a seu tempo, de dominar qualquer arte mecânica. Jamais em minha vida manejara uma ferramenta e, no entanto, mediante esforço, dedicação e engenho, descobri que poderia fabricar tudo que me faltava, sobretudo se tivesse os meios necessários. Mesmo assim, fiz diversas coisas sem ferramenta alguma, outras usando apenas enxó e machadinha (Defoe, 1996, p.78).

A razão, para o narrador, tem que se desdobrar em esforço, dedicação e engenho. É o manejo desses elementos que tornam o homem capaz de ir adiante sempre, ou seja, de evoluir. Ele é a prova viva desse pressuposto.

A educação, na adaptação de Jansen, por sua vez, recebe uma valorização do sistema formal. Contudo, a referência profissional dista da citada na obra fonte, pois Defoe refere-se ao Direito e Jansen a uma carreira comercial. Quanto ao sistema informal, denominado de "escola da necessidade", no texto de Jansen, observa-se a manutenção da aprendizagem pelo trabalho, mas, principalmente, pelos fundamentos que regem essa prática, verbalizados com outras palavras: reflexão, atividade e paciência.

No texto de Lobato, a educação privilegiada é a informal, tendo em vista a exclusão da formal, no desenrolar das ações, o que contraria a obra original. A adaptação valoriza, sobretudo, o processo racional de realização do trabalho, desenvolvido através de diversos métodos, o que se coaduna com a perspectiva da obra fonte.

A adaptação de Machado, assim como a de Lobato, exclui o processo formal de educação como objeto da narrativa, contudo, destaca a leitura e a escrita, deixando implícito que a aquisição desses saberes deve ser fruto de uma educação familiar ou escolar. A

materialização dessas práticas ocorre através da escritura do diário e da leitura da Bíblia, todavia, a ênfase é nesse tipo de leitura, retomado em vários eventos, mormente, nos que o herói abre a Bíblia e lê um versículo, e o diário, por sua vez, surge como tema da trama no início da sua confecção, ficando em aberto para o leitor.

A educação informal se desenvolve por meio das diversas ações que o protagonista promove para conseguir sobreviver na ilha deserta. A simplificação das ações mostra um protagonista empreendedor, pois consegue aprender variadas profissões, no entanto, não faz, ao longo da narrativa, nenhum discurso acerca desse modo de vida como aprendizado, ficando para o *grand finale* a avaliação sobre a atuação de Robinson Crusoe: "Ficou comovido com todas as graças recebidas. Mas, por outro lado, bem que as merecera, ao demonstrar, a si mesmo e ao mundo, tudo o que um homem sozinho pode conseguir fazer" (Defoe, 1995, p.47).

Considerações Finais

Percebe-se que a abordagem da educação, perpassando do texto fonte, *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, às adaptações realizadas por Jansen (1885), Lobato (1931) e Machado (1995), sofre um processo de apagamento da escolarização formal, e o tratamento dado à educação pelo trabalho parte de um forte discurso explícito judicativo somado à ação para explorar somente a ação, ou seja, o narrador vai atenuando o explicitar dessa concepção, através da palavra, para embuti-lo somente na ação.

Esse resultado, por um lado, demarca a historicidade da relação da obra de Daniel Defoe com o leitor infanto-juvenil brasileiro a partir da recepção mediada pelas adaptações literárias, tendo como ponto central de discussão a educação de caráter formal e informal no interior da narrativa, mostrando um apagamento do sistema formal de ensino. Por outro lado, revela uma mudança de atitude dos adaptadores que da exploração de preceitos normativos, expressos na adaptação de Jansen, passam a privilegiar a ação, buscando o aventuresco, materializado nas adaptações de Lobato e Machado. Igualmente, pode-se inferir que essa atitude está vinculada ao momento histórico do adaptador, já que Jansen tem como público-leitor mais próximo os seus alunos do Colégio Pedro II no final do século XIX e o compromisso com a formação deles, e tanto Lobato como Machado tem leitores mais difusos, muito embora também sejam escolares.

Referência Bibliográfica

DEFOE, Daniel. *As aventuras de Robinson Crusoé*. Tradução Albino Poli Jr. Porto Alegre: L&PM, 1996. (Coleção L&PM Pocket)

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Redigido para a mocidade brazileira segundo o plano de F. Hoffmann por Carlos Jansen. Rio de Janeiro: Laemmert, 1885.

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Tradução e adaptação Ana Maria Machado. São Paulo: Globo, 1995. (Grandes Clássicos Juvenis)

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe***:** aventuras dum náufrago perdido numa ilha deserta, publicadas em 1719. Tradução e adaptação Monteiro Lobato. Il. Miguel Paiva. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Jovens do mundo todo) (1ª edição de 1931)

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria da literatura*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: história & histórias. 4.ed. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, Marisa. Lobato, um Dom Quixote no caminho da leitura. In:_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 94-103.

LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1946. v. II

MACHADO, Ana Maria. *Esta força estranha*: a trajetória de uma autora. 6.ed. São Paulo:1996.

MONTEIRO, Mario Feijó Borges**.** *Adaptação de clássicos brasileiros:* paráfrases para o jovem leitor. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - PPGL, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUCRJ.

ROMERO, Silvio. Prefácio. In: DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Redigido para a mocidade brazileira segundo o plano de F. Hoffmann por Carlos Jansen. Rio de Janeiro: Laemmert, 1885. p. I-XII.

Diógenes Buenos Aires de Carvalho é Doutor em Letras – PUCRS. Professor Adjunto do Departamento de Letras do CESC/UEMA. Área de atuação: Teoria Literária, Literatura Brasileira, Literatura Infanto-Juvenil, Leitura Literária. Atualmente desenvolve o projeto de pesquisa *A recepção da obra de Gonçalves Dias e os leitores infanto-juvenis***.** Organizou o livro *Língua e literatura: interfaces da linguagem* **(**EDUEMA, 2008). Publicou capítulo de livro em *Pesquisa em Letras* (EDIPUCRS, 2007), *Territórios da leitura: da literatura aos leitores* **(**Cultura Acadêmica, 2006), *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. (Cultura Acadêmica, 2006), e *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas* (Autêntica, 2004).
E-mail: dbuenosaires@uol.com.br

Recebido em abril de 2008
Aprovado em junho de 2008

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização do autor

REFLEXÕES EM TORNO DE UM GÊNERO: *AGENDAMENTO*

Ilza Maria Tavares Gualberto
Faculdades Pedro Leopoldo

Resumo:

Este artigo busca analisar um texto produzido numa brincadeira infantil aqui categorizado como gênero textual *agendamento*. Esta análise é feita a partir das concepções teóricas de Bakhtin (2003), Bathia (1997) e Marcuschi (2005), na tentativa de apontar subsídios para corroborar tal categorização. Procura também traçar uma distinção entre gênero escolar e gênero não-escolar, apontando para aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Propõe ainda algumas reflexões a respeito desse exemplar de texto produzido em um ambiente não-escolar. Finalmente, apresenta algumas considerações acerca da abordagem dos PCNs, em relação aos gêneros, uma vez que permite o tratamento da linguagem como prática social.
Palavras chave: gênero escolar, gênero não-escolar, agendamento.

Abstract:

This paper aims at analyzing a text produced in a children's play here categorized as textual genre "agendamento". In attempt to support such categorization, this analysis is based on theoretical concepts of Bakhtin (2003), Bathia (1997) and Marcuschi (2005). The paper also seeks to differentiate school based genres from non-school based genres, pointing at aspects related to the teaching-learning process. It also suggests some reflections on this kind of text produced in a non-school based environment. Finally, some considerations concerning the approach of PCNs (National Curricular Parameters) in relation to genres are presented, as this approach allows the understanding of language as social practice.
Key words: school based genre, non-school genre, "agendamento"

Introdução

Vivencia-se hoje, um grande momento na discussão sobre os gêneros textuais, pois, quando se pensa em gêneros, não se pode ater-se a uma forma ou estrutura, é fundamental considerá-los como práticas sociais. Por isso, as discussões em torno dos gêneros textuais têm sido acirradas. Categorizar todos os gêneros existentes no meio social parece pouco produtivo uma vez que se flexibilizam em função das especificidades que surgem nas diversas práticas sociais, levando à recriação dos gêneros já existentes. Acredita-se que os gêneros estão em um constante processo de (re), ou seja, de serem (re)organizados, (re)produzidos, (re)formulados em função da própria concepção de língua, vista como algo dinâmico e mutável. Assim são os gêneros, dinâmicos e mutáveis e, ao analisá-los, não se pode focar apenas a forma, mas também as intenções sócio-interativas que perpassam seus usos.

Este artigo busca enunciar algumas reflexões sobre um gênero textual produzido numa brincadeira infantil. Ele será tratado aqui como *agendamento*. Primeiramente, discutem-se algumas concepções de gênero, considerando as propostas teóricas de Bakhtin (2003), Bathia (1997) e Marcuschi (2005). Logo após, essas concepções teóricas são relacionadas ao exemplar de texto produzido nessa circunstância de brincadeira infantil, buscando evidenciar características de um gênero. Em seguida, ao afirmar que tal gênero circula em uma variedade de contextos sociais, levanta-se a questão sobre o seu espaço de aprendizagem. Considerando que na perspectiva de aprendizagem, o *agendamento* não partilha especificamente de uma proposta de ensino, é feita uma distinção entre gênero escolar e gênero não-escolar, e discutindo, assim, o seu caráter de gênero não-escolar. A partir daí, buscam-se, através da análise do gênero *agendamento*, subsídios que possam corroborar com essa categorização e, finalmente, são apresentadas algumas considerações acerca do texto produzido.

I - Concepções de gênero

Os Parâmetros Curriculares Nacionais proporcionaram, nos últimos anos, uma intensa discussão sobre os gêneros textuais. O ensino de língua materna ganha uma nova concepção apontando para um trabalho com a diversidade de textos que circulam em nossa sociedade. Dessa forma, o gênero textual passa a ocupar as diferentes dimensões do ensino da língua: a da leitura, a da produção de textos escritos e também a dos textos orais.

Na leitura, o uso de textos de diferentes gêneros permite o desenvolvimento da proficiência do leitor na medida em que exige as mais diferentes estratégias de leitura. Além disso, as atividades de leitura com a diversidade de gêneros consideram não só o propósito comunicativo dos textos, mas também os diferentes contextos sociais em que tais gêneros circulam.

Na produção de textos escritos, o trabalho com os gêneros leva em conta o uso social da escrita, delimitando claramente as condições de produção bem como as especificidades dos gêneros, permitindo discutir suas características discursivas e textuais.

Quanto à oralidade, abre-se a possibilidade de serem exploradas diversas variantes (registros e dialetos) que podem ser encontradas nas diferentes manifestações da língua, ou seja, nos gêneros. As capacidades envolvidas na produção de textos orais são desenvolvidas a partir do uso em diversas situações formais e ou públicas.

Portanto, ao enfatizarem o trabalho com os gêneros textuais, os PCNs apontam para um investimento, não na sua categorização, mas na busca de compreender melhor *"o que são, como e onde se realizam"*[1], com o propósito em identificá-los e de especificar sua estrutura e seu espaço de realização, ou seja, seu uso social.

---

[1] Parafraseando Marcuschi (2000) *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?*

Toma-se, primeiramente, a noção de gêneros do discurso de Bakhtin, (2003) que afirma que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua que se organiza em forma de enunciados. Eles refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas por meio de três aspectos: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. Cada esfera da atividade humana elabora tipos relativamente estáveis de enunciado, ou seja, que possuem uma construção composicional e se constituem em gêneros do discurso.

Os gêneros organizam os conhecimentos de determinadas maneiras, associadas às intenções e aos propósitos dos locutores. Portanto, Bakhtin destaca os usos sociais, uma vez que ressalta a natureza social da situação de produção.

Bathia (1997), por sua vez, ao se referir aos gêneros, destaca três aspectos que são convencionais e estão inter-relacionados. Primeiramente, cita *a recorrência de situações retóricas* em que o gênero está ligado a um contexto e esse contexto permite a sua realização, tendo em vista *os propósitos comunicativos compartilhados,* que se referem ao segundo aspecto. Esse aspecto atende aos objetivos dos interlocutores. Como terceiro aspecto, Bathia (1997) apresenta *as regularidades de organização estrutural*. São elas que delineiam as formas estruturais e léxico-gramaticais dos gêneros. Em relação aos traços comuns aos gêneros, Bathia (1997) cita a convencionalidade, a versatilidade e a tendência para a inovação.

Já Marcuschi (2005), ao destacar a necessidade de se fazer uma distinção entre gêneros e tipos textuais, afirma:

> Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (Marcuschi, 2005:23)

Percebe-se que todo e qualquer texto utilizado socialmente poderá ser categorizado como gênero, pois como tal terá uma intenção comunicativa, conteúdo e estrutura. Mais adiante em seu artigo, Marcuschi (2005) acrescenta:

> Eles são eventos lingüísticos, mas não se definem por características lingüísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sócio-discursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. (Marcuschi, 2005:29)

Com essa afirmação, Marcuschi (2005) aponta para a própria concepção de língua como forma de interação, dinâmica e mutável, que sofre alterações em suas diversas realizações, impossibilitando, portanto, fechar uma lista de algo que está em constante transformação. Os gêneros surgem e desaparecem de acordo com a demanda das atividades sócio-discursivas.

Tendo em vista essa diversidade de gêneros, o *agendamento* será tomado como objeto de análise.

II - Agendamento como gênero textual

Ao considerar as concepções teóricas citadas na seção anterior, é possível questionar se o *agendamento* seria um gênero.

Primeiramente, para se pensar sobre o que seria o gênero *agendamento*, podem ser consideradas as definições encontradas em Ferreira, (1986):

> ***Agendar***. *v.t.d. Fazer constar de agenda (1); incluir em agenda (1).*
> ***Agenda***. *{Do lat., agenda.} S. f.* ***1****. Caderneta, caderno ou registro, em geral com a data dia a dia, destinado a anotações de compromissos, de encontros, de despesas, etc.* ***2****. Essas anotações, ou compromissos, encontros, despesas, etc., ainda que não anotados em agenda (1): A minha agenda de hoje é muito grande.* (Ferreira, 1986: 61):

Assim, pode-se entender *agendamento* como anotações que atendem a finalidades específicas, em geral com a data dia a dia. Esse conceito será retomado mais adiante, uma vez que se defenderá que o *agendamento* pode ser tratado como um gênero. É fundamental considerar que o gênero *agendamento* se realiza num suporte específico, ou seja, o *agendamento* é veiculado em agendas em diversos espaços sociais.

Considerando a definição de gênero apresentada por Bakhtin, pode-se verificar nessa realização lingüística a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático. Em termos de estrutura composicional, ou seja, do formato da representação desse registro, tem-se normalmente o horário; o nome do cliente/paciente e, em alguns casos, o telefone de contato.

O texto, na realização *agendamento*, não possui uma articulação interna, mas um padrão formal em sua organização estrutural e em seu modo de enunciação. Vale ressaltar que o termo articulação interna relaciona-se às retomadas internas de um texto, bem como à sua forma de segmentação. Portanto, a coerência interna do *agendamento* é construída pela própria disposição das informações que mantém um padrão uniforme: horário e nome. Dessa forma, possui *estrutura, tema e estilo* e essas especificidades, de acordo com Bakhtin, permitiriam tratar o *agendamento* como um gênero textual.

Tomando a definição de Marcuschi (2005), "evento lingüístico que se caracteriza pela atividade sócio-discursiva", verifica-se que o *agendamento* cumpre de fato uma função específica numa situação discursiva. Sabe-se que a agenda é utilizada por profissionais de diferentes áreas, possuindo uma função específica de "organizar" compromissos.

E, finalmente, de acordo com a definição de gênero apresentada por Bathia (1997), é possível detectar que o *agendamento* possui características formais de organização estrutural e os modos de enunciação possuem uma sintaxe peculiar e restrições lingüísticas. Não possui uma estrutura sintática que envolve orações; no entanto, existe uma organização tópica. Dessa forma, é possível verificar regularidades em sua organização, pois alguns elementos são constantes e padronizados como dia, horário, compromisso, nome, lugar, telefone, etc., de acordo com a intenção sócio-comunicativa. Essas características formais do *agendamento* estão ligadas a um contexto de uso, pois atendem a objetivos específicos. O mesmo profissional pode dispor de agendas diferenciadas que atendam, por exemplo, a uma especificidade, como marcação de horários basicamente, e pode ter agenda pessoal para registrar compromissos mais particulares, etc. Apesar das funções serem diferentes, há em comum a organização estrutural, independentemente da área de atuação do profissional ou da finalidade. Isso pode ocorrer nas mais diferentes áreas, com diferentes indivíduos ocupando papéis sociais diversos. É possível detectar, nas variadas situações em que o *agendamento* é utilizado, características formais predominantes.

Portanto, diante de tais considerações, é possível considerar o *agendamento* um gênero textual previsto para a prática de produção escrita em um suporte específico, convencional denominado agenda em que são realizados, lingüisticamente, objetivos específicos em situações sociais particulares.

III – Gênero escolar X Gênero não escolar

O ensino escolar sempre adotou uma perspectiva que girava em torno de algumas propriedades textuais focadas em tipologias tradicionalmente reconhecidas como narrativa, descritiva e dissertativa.

Embora esses tipos textuais dominem, há muito tempo, o espaço escolar, percebe-se hoje que, por serem "*constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas"* (Marcuschi, 2005:23), não contemplam satisfatoriamente todas as realizações lingüísticas, uma vez que, de acordo com as mais diversas práticas sociais, esses construtos teóricos ou tipos textuais podem ocorrer numa infinidade de combinações e predominâncias. Dessa forma, a noção de gênero textual passa a ser objeto do ensino da língua, pois se refere aos usos autênticos da linguagem na vida cotidiana. No entanto, o espaço escolar irá privilegiar o ensino de alguns desses gêneros em detrimento de outros por reconhecer que é fundamental para o aluno desenvolver estratégias de leitura e organização de estruturas lingüísticas mais voltadas para as necessidades individuais e sociais. Daí pode-se pensar sobre gênero escolar e gênero não-escolar.

É possível afirmar que, ao fazer tal categorização de gênero a partir do espaço social que o privilegia (escolar e não-escolar), estabelece-se também uma relação com o quadro tipológico de Bakhtin (2003: 263), ou seja, *gêneros primários e gêneros secundários*.

Os gêneros primários (simples) "se formam nas condições de comunicação discursiva imediata", representando, de acordo com Schneuwly (2004: 30), o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem, o que a instrumentaliza e permite que ela aja eficazmente em novas situações. Esses gêneros primários poderiam ser comparados aos gêneros não escolares, pois fariam parte de práticas sociais de linguagem, uma vez que funcionariam como instrumentos nas mais diversas situações de interlocução.

Quanto aos gêneros secundários (complexos), que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, poderiam ser comparados aos escolares, já que demandam condições mais específicas e mais complexas, exigindo de certa forma uma sistematização que ocorre num espaço situado com o objetivo de atender finalidades também específicas. De acordo com Schneuwly e Dolz:

> A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do "como se", em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada para fins de aprendizagem (Schneuwly e Dolz 2004, p.76)

Na medida em que o gênero torna-se objeto de ensino aprendizagem, pode-se perceber que há um distanciamento entre a forma e o uso, ou seja, entre uma forma de organização ideal e a prática, pois o cotidiano apresenta realizações lingüísticas bastante heterogêneas e bem diferentes de uma categorização homogênea. De certa forma, o ensino busca padronizar modelos, que deveriam ser seguidos ou que funcionariam como parâmetros de aprendizado. Parece que, ao se tornarem objetos de ensino, os gêneros perdem um pouco a função principal que é forma de interação. Isso pode ser percebido em Schneuwly e Dolz:

> No desdobramento mencionado, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo. Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação autêntica. Nessa tradição, os gêneros escolares são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição. Seqüências relativamente estereotipadas balizam o avanço das séries escolares, sendo

> a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a "descrição- narração-dissertação", gêneros aos quais vêm se juntar, em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogo. (Schneuwly e Dolz , 2004, p.76)

Caberia aqui uma distinção entre tipos e gêneros textuais, uma vez que os gêneros permitem várias realizações tipológicas. No entanto, vale ressaltar apenas que, ao se referir às *"seqüências relativamente estereotipadas*", há referência, na verdade, aos tipos textuais que podem ser predominantes na realização de alguns gêneros. Se alguns gêneros precisam ter dimensões ensináveis que são definidas pelo contexto escolar, é possível categorizá-los como gêneros escolares. Já aqueles utilizados no cotidiano, sem necessariamente fazer parte de um processo ensino-aprendizagem, poderiam ser denominados gêneros não-escolares. Os próprios PCNs apontam para essa questão ao listarem os "*gêneros previstos para a prática de compreensão de textos"* e "*Gêneros previstos para a prática de produção de textos, (linguagem oral e linguagem escrita)"*. Salientam que o domínio dos gêneros listados é fundamental para a efetiva participação social. Dessa forma, é possível fazer a distinção entre gênero escolar, aquele que é privilegiado no espaço escolar e o gênero não escolar, não privilegiado no espaço escolar como objeto de ensino.

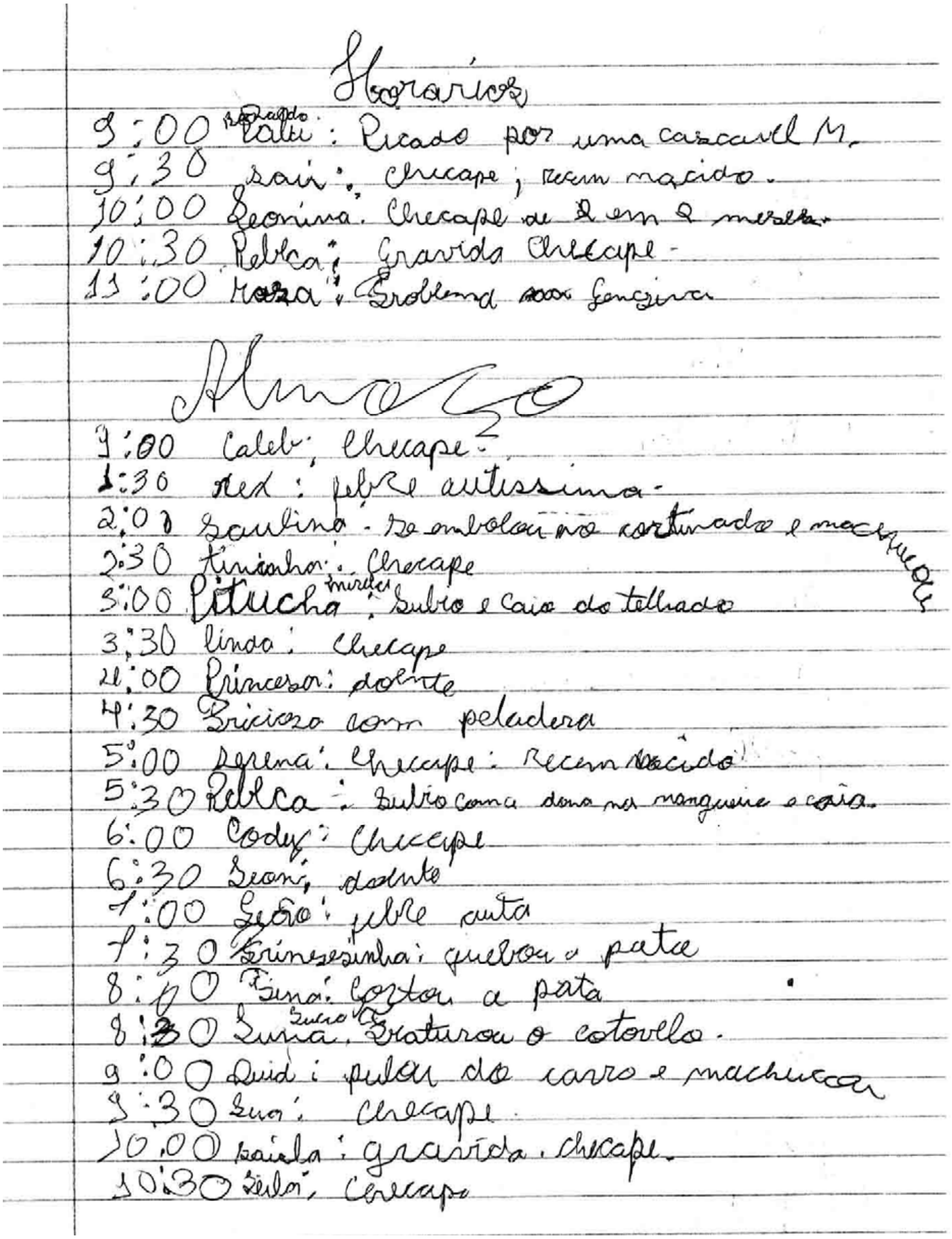
IV – Análise de um gênero não-escolar

O texto a seguir, elaborado por uma criança de oito anos, exemplifica, de certa maneira, a importância do conhecimento dos gêneros relacionados às instâncias sociais em que são produzidos.

Esse texto foi encontrado entre os brinquedos de um grupo de crianças de 6 a 9 anos. Quando questionadas sobre o que era aquilo, uma delas respondeu que elas estavam brincando de Clínica Veterinária. Todas as crianças (seis) possuíam algum animalzinho de estimação, dentre eles, três cães pequenos que pertenciam às três meninas[2] moradoras da casa onde brincavam. Ao montarem a clínica Veterinária, determinaram que cada menina ocuparia uma função diferente. Havia a médica veterinária, responsável pelas consultas, ou seja, exame dos animais e diagnósticos; a secretária, responsável pelo agendamento das consultas e as clientes que levavam os animais para serem consultados.

A criança que ocupava a função de secretária era responsável por atender ao telefone e anotar as consultas marcadas para o dia. Essa marcação refere-se ao *agendamento* que, como já discutido, tem um propósito comunicativo, uma estrutura composicional, um conteúdo temático e características formais bem delimitadas. Esses aspectos podem ser observados no gênero textual produzido:

[2] Duas meninas de seis anos e uma de oito anos.



Horários
9:00 Patti: Picado por uma cascavel M.
9:30 Sair: Checape; recem nacido.
10:00 Leonina: Checape de 2 em 2 meses.
10:30 Rebeca: Gravida Checape.
11:00 Raza: Problema nas gengiva
Almoço
1:00 Caleb: Checape.
1:30 Red: febre autissima.
2:00 Saulino: se enbolou no cortinado e machucou
2:30 Tiquinho: Checape
3:00 Pitucha: Subio e caio do telhado
3:30 Linda: Checape
4:00 Princesa: doente
4:30 Briciosa com peladera
5:00 Serena: Checape: Recem nacido
5:30 Rebeca: Subio cama dona na mangueira e caio.
6:00 Cody: Checape
6:30 Leon: doente
7:00 Lessio: febre auta
7:30 Princesinha: quebrou a pata
8:00 Tina: Cortou a pata
8:30 Luna: fraturou o cotovelo.
9:00 Quid: pular do carro e machucar
9:30 Lua: Checape
10:00 Paula: gravida. checape.
10:30 Lulu: Checape

O propósito comunicativo é explicitamente apresentado: a criança deveria assumir o papel de secretária e listar todos os pacientes para aquele dia, obedecendo, evidentemente, àquilo que considerava ser adequado em termos formais. Assim, a criança utiliza-se da construção composicional de uma agenda com horários de 30 em 30 minutos, correspondendo ao tempo previsto para cada consulta. Marca-a com a expressão característica: “Horários”. Considera o início de trabalho 9h da manhã, marca o intervalo de almoço e retoma as atividades às 13 horas, (apontando, para o período da tarde: 1 hora), embora isso não seja

explícito, as pistas (almoço e o fato de estar na mesma página) oferecem subsídios para essa conclusão.

Parece que, nesse caso, a criança buscou um gênero que atendesse ao seu propósito imediato e, já que os gêneros do discurso são modos de organização dos enunciados elaborados para dar conta das diferentes necessidades sociais das pessoas, das instituições, dos grupos, o *agendamento* seria o gênero que atenderia tal objetivo. Se se considera que os sentidos são construídos no interior dos contextos ou das esferas sociais em que são produzidos e os gêneros estão relacionados a determinados conteúdos e situações sociais, o *agendamento* atende essa função. Embora as características formais estejam definidas claramente, algumas dúvidas podem surgir em relação ao conteúdo temático. É interessante observar que, na concepção que possui do gênero, a criança, além de usar horários e nomes, acrescenta um possível diagnóstico. Isso reflete o desconhecimento de que esse diagnóstico é feito após a consulta. Provavelmente, pensa que quem vai à consulta é porque apresenta um problema e por que não listá-lo? Ao fazer isso, a produtora do texto concebeu tais informações como pertinentes e necessárias ao gênero utilizado. Poderia haver, portanto, indagações sobre o conteúdo temático, que foi modificado no sentido de ampliar, apresentar mais informações além das usuais. Vale destacar que tal modificação não subverteu a função do gênero pretendido, portanto, não trouxe conseqüência ou rompimento com o conteúdo temático do *agendamento*.

É possível perceber, no entanto, que algumas informações agendadas rompem com o senso comum. Não estariam agregadas ao conteúdo temático do gênero, mas ao conhecimento prévio da criança produtora do texto, ou do leitor/ analista do texto. Dizeres como "*fraturou o cotovelo*"; "*Problemas na gengiva*" e "*febre altíssima*" parecem referir-se a animais bem específicos. Embora se afigurem como interessantes, não serão objeto de análise.

Quanto à questão formal na apresentação do texto, observam-se inadequações lingüísticas comuns à faixa etária a que a criança pertence, pois ela se encontra na fase de apropriação do sistema de escrita em que as correspondências fonemas/grafemas não estão totalmente consolidadas.

Todos os aspectos citados, propósito comunicativo, conteúdo temático e estrutura composicional, certamente estarão nos processos interacionais em que os diferentes gêneros se fazem presentes.

A afirmação de Meurer corrobora o já dito:

> cada vez mais, evidencia-se a necessidade de novos estudos sobre diferentes gêneros textuais que desenvolvam instrumentais teóricos e práticos para demonstrar que através de textos orais e escritos, criamos representações que refletem, constroem e/ou desafiam novos conhecimentos e crenças e cooperam para o estabelecimento das relações sociais e identitárias. Meurer (1998, p.29)

Pode-se afirmar, de acordo com Meurer (1998), que a criança criou uma representação do que seria um *agendamento* e, para isso, utilizou seus conhecimentos com o objetivo de estabelecer "*relações sociais e identitárias*". Ela brincava com outras crianças e ocupava o papel de secretária e, como tal, tinha uma função a cumprir.

V – Considerações Finais

É possível afirmar que o *agendamento* é um gênero que permite a detecção de especificidades formais e estruturais protocolizadas, pois a ordenação sintática é específica e delimitada por uma configuração padrão. Além disso, cumpre um propósito comunicativo específico numa atividade sócio-discursiva. Embora tenha sido categorizado aqui como um gênero não-escolar, a partir de uma perspectiva do seu ensino (ou não) no espaço escolar,

pode-se afirmar que a escola faz parte dos diferentes espaços sociais em que o *agendamento* é utilizado. Sabe-se que a agenda, considerada como suporte específico para realização do gênero *agendamento*, é um instrumento utilizado na escola para anotar tarefas importantes, dias de avaliação, recados para os pais, etc. Tem uma finalidade e uma construção composicional que difere da construção utilizada no texto produzido pela criança, uma vez que corresponde aos *agendamentos* de profissionais liberais em suas respectivas funções. O que não significa que as agendas pessoais desses profissionais com seus respectivos compromissos não correspondam a uma forma semelhante.

Algumas indagações em torno da construção do gênero pela criança permanecem, uma vez que ela não costuma ter acesso a agendas de profissionais liberais em que pode ser observado este tipo de construção lingüística. Além disso, a agenda escolar que possui serve para escrever bilhetes para os pais e não possui horário marcado como o texto construído por ela. É possível, nesse caso, fazer referência novamente à citação de Meurer (1998) *"... criamos representações que refletem, constroem e ou desafiam novos conhecimentos e crenças ..."* o texto construído pela criança é uma representação de sua concepção de *agendamento*, que certamente é um gênero textual, pois atendeu a uma situação de interação social.

O ensino aprendizagem voltado para a perspectiva dos gêneros compreende que o resultado é mais satisfatório quando permite o contato do aluno com uma verdadeira diversidade textual, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, e esta é a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A inserção dos gêneros textuais no espaço da sala de aula transforma esse espaço viabilizando e concretizando uma nova concepção de língua, pois permite a participação ativa de todos os envolvidos nos processos de interação social.

Os textos lidos e produzidos no espaço escolar devem ser adequados a uma situação de comunicação, possuir estrutura, conteúdo, estilo e nível de linguagem também adequado ao interlocutor e cumprir, realmente, as finalidades para as quais eles foram produzidos. Tudo isso deve ser considerado sem perder de vista que, da mesma forma que a língua é mutável, os gêneros também o são, e os espaços em que se constituem e transitam são diversos, e não se pode simplesmente julgá-los como pertencentes ou previstos a um ou outro contexto como apontam os PCN's. Isso dependerá basicamente do propósito comunicativo da interação verbal.

Referência bibliográfica

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATHIA, Vijay K. Análise de Gêneros hoje. In: *Revue Belge de Philologie et d'Historie.* Bruxelas, 75: 629-652. 1997 [tradução: Benedito Gomes Bezerra]

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental- Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário de língua portuguesa*. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs) *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio . *Gêneros textuais:* O que são e como se classificam? Recife: UFPE, 2000. (Inédito)

MEURER, J.L.*O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional de linguagem*. Florianópolis: UFSC, 1998. (Inédito)

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Ilza Maria Tavares Gualberto é Doutoranda em Estudos Lingüísticos FALE –UFMG e Professora de Língua Portuguesa das Faculdades Pedro Leopoldo
E-mail: ilzagualberto@yahoo.com.br

Recebido em abril de 2008
Aprovado em junho de 2008

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

CONTRE L'ABANDON ORTHOGRAPHIQUE DES ELEVES DE ZEP

Danièle Manesse
Université Paris III-Nouvelle Sorbonne

Résumé

On donne ici les résultats d'une recherche qui montre les très grandes difficultés des élèves en orthographe, une des formes obligées de l'appropriation linguistique de la langue écrite. Ces difficultés sont considérablement plus grandes chez les élèves défavorisés, ceux qui n'ont aucun recours autre que l'école pour s'approprier la norme. Cet article argumente sur la nécessité de travailler la «norme» de la langue écrite en milieu d'élèves défavorisés, tout simplement parce qu'elle est la clé de la scolarité réussie, et d'une forme d'intégration sociale. **Mots clés :** orthographe, langue écrite, norme, scolarité

Contra o abandono ortográfico dos alunos de grupos sociais desfavorecidos

Resumo

Apresentam-se aqui os resultados de uma pesquisa que mostra as grandes dificuldades dos alunos em ortografia, uma das formas indispensáveis para a apropriação lingüística da língua escrita. Essas dificuldades são consideravelmente maiores para os alunos de meios desfavorecidos, aqueles que não têm nenhum outro recurso além da escola para se apropriar da norma. Esse artigo argumenta sobre a necessidade de trabalhar a "norma" da língua escrita junto a esses alunos, sobretudo porque ela é a chave do sucesso escolar, e de uma forma de integração social.
Palavras-chave: ortografia, língua escrita, norma, escolarização

Pour la majeure partie des professeurs de français de collège de ZEP[3], l'orthographe des élèves est une question non résolue (parmi bien d'autres), et douloureuse: à la vérité, de manière massive, ils ne savent plus comment s'y prendre pour l'enseigner à des élèves dont les travaux écrits, à l'image du second des textes qui figurent en fin de ce texte, sont si défaillants, qu'aucune intervention localisée ne semble pouvoir mordre sur ce qui semble un chaos bien installé: certains élèves sont en quelque sorte restés en dehors de l'apprentissage de l'orthographe, comme imperméables à cet ordonnancement de la langue. Qu'on ne s'y trompe pas: c'est pour ces élèves aussi un boulet qu'ils trainent, une sorte d'obsession dont ils sont conscients, ainsi qu'en témoignent de manière obstinée les réponses qu'ils donnent à des questions portant sur les difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture au collège: par exemple 19 élèves sur 23 d'une classe de 5e de la Seine-Saint-Denis évoquent l'orthographe comme «ce qui leur semble difficile quand ils écrivent un texte» (Manesse 2003, p.68-69). Leurs réponses, de la 6e à la 3e, ne font quasiment pas état des maitrises plus complexes qu'ils sont censés acquérir au collège, celles qui sont liées à la maitrise des discours, au sens, à la planification etc.: ils n'en ont pas fait leur affaire. De l'orthographe, si.

Je pense qu'on n'est pas en droit de mépriser cet appel des élèves, très clairement et très tôt exprimé, à *posséder* la norme. J'ai déjà discuté ailleurs cette question : c'est un luxe de nantis que de se gausser de l'importance «traditionnellement» attachée à l'orthographe et à la norme du français et de ne valoriser que les formes supérieures de l'organisation de la langue, celles des discours. «Vécue d'emblée et très précocement comme signe de distinction, comme outil de sélection sociale, la langue pointe les différences, aggrave les ruptures, et plus encore dans les quartiers populaires où elle surajoute une séparation invisible à la ségrégation spatiale» est-il dit dans l'appel à contribution de ce numéro; j'inscris ma réflexion dans cette perspective: le matériau avec quoi se construisent les discours, c'est la langue, dans toutes ses dimensions: l'orthographe et le lexique, qui préoccupent en premier lieu les élèves de ZEP, ainsi que la syntaxe (*ibid.* p. 38-45). Et il est parmi eux beaucoup qui ne l'ont pas trouvée pas dans leur berceau, et attendent tout de l'école pour l'apprendre.

Où en est l'orthographe dans les collèges?

Domaine du français surinvesti tant par l'opinion que par l'émotion publiques, si l'on peut dire, l'orthographe, entend-on dire souvent de la part des spécialistes du langage, est une dimension secondaire de la langue écrite. Excessivement valorisée par la tradition, elle serait bien moins décisive que ne le sont d'autres dimensions de la langue, telles le lexique ou la maitrise des discours.

Certes, on peut en convenir, il faut prendre ses distances avec la « religion » de l'orthographe telle qu'elle s'exprime souvent en France, y compris dans des milieux cultivés pas forcément conservateurs : oui, l'orthographe du français est pour partie inutilement complexe, retorse, truffée de difficultés non fonctionnelles, et on serait bien heureux de pouvoir en régulariser certains aspects; André Chervel propose, dans la postface à un ouvrage dont nous allons faire état plus bas, une utile discussion sur les limites d'un réforme possible de l'orthographe actuelle. Encore faudrait-il que les usagers cultivés de l'orthographe soient

[3] **Les ZEP**, zones d'éducation prioritaires, désignent des établissements scolaires situés dans les quartiers défavorisés, qui bénéficient d'un peu de moyens supplémentaires en heures d'enseignement et en soutien de diverse sorte, selon le principe de la discrimination positive. 20% en gros des collèges (école moyenne) sont classés ZEP dans le territoire national

convaincus de la modifier. Mais voilà, c'est d'une part un savoir *populaire*: on sait les résistances de l'opinion à appliquer des modifications même mineures du système puisque les rectifications mineures proposées en 1990 ne sont pas passées dans l'usage et restent ignorées de la majeure partie des enseignants. La presse et les médias se font l'écho de cette popularité: l'orthographe réapparait invariablement à chaque rentrée scolaire comme l'un des objets que ne parvient plus à enseigner l'école, lors de campagnes où sont charriées pêle-mêle les analyses de vrais problèmes et les opinions hâtives et partisanes. Et c'est un savoir *socialement valorisé*: on fait grand cas, en ce moment, des formations en matière d'orthographe dans les entreprises, pour pallier les défaillances inavouées de cadres qui ne peuvent plus masquer leurs lacunes depuis qu'ils ont dû, seuls avec leur ordinateur, se mettre à la rédaction. Tirons-en les conclusions: à elle seule, la valeur sociale attribuée à l'orthographe exige de faire effort pour qu'aucun élève de l'école obligatoire ne soit abandonné dans ses efforts pour l'acquérir.

De l'intérêt de l'orthographe

Si elle est un savoir populaire et socialement valorisé, c'est qu'elle est aussi, *pour une part* la langue écrite même[4], parce qu'elle en est l'image visible que perçoit le lecteur, chargée des opérations mentales qui l'ordonnent. Les critiques fondées que l'on peut faire sur le caractère démesuré qu'elle a pu tenir dans l'enseignement du français, les efforts de mémoire qu'elle exige, les réticences qu'a pu susciter par le passé l'usage excessif de la dictée conçue à tort comme une pratique d'apprentissage etc., tout cela ne doit pas faire oublier ce qu'est l'orthographe du point de vue cognitif: à la fois un vecteur et un révélateur d'acquisitions intellectuelles fondamentales.

L'orthographe est un moyen de penser la différence entre la langue orale et la langue écrite, une entrée dans l'univers des normes que sont aussi tous les savoirs scolaires: les mathématiques, l'histoire ou la biologie sont également organisées autour d'un corps de normes. Surtout, l'orthographe exige de mettre en œuvre des processus de nature métalinguistique, de la nature de ceux qui sont en œuvre dans tous les apprentissages formels. L'orthographe du français n'est pas seulement faite d'arbitraire et de traces fossiles de l'histoire de la langue: 80% des graphies sont en fait régulières quand on connait les correspondances sons-lettres. 20% en gros de lettres, dont une quantité de lettres dites « muettes », peuvent poser un problème.

Convenons encore qu'une partie de ces lettres muettes (doubles consonnes, lettres étymologiques) gagneraient à n'avoir plus cours, mais ce n'est pas à nous d'en décider maintenant. C'est ce « reste » qui fait que l'acquisition de l'orthographe du français est en soi *une activité métalinguistique*: à partir du moment où la transcription de l'oral ne se fait pas mécaniquement, par le jeu de correspondances régulières sans exception entre son et graphèmes (lettre ou groupe de lettres), il faut *réfléchir* à la manière d'écrire un mot, plus encore un mot dans son environnement: réfléchir au sens (*pot/peau*), réfléchir à la fonction des mots pour leur appliquer les règles d'accord, trancher entre des formes possibles (*porté, portées, porter, portais etc.)* en les sélectionnant avec des critères qu'on doit être capable d'expliciter, même si la régularité et la fréquence de certains (l'accord sujet-verbe par exemples) permet, avec l'expérience, d'économiser en automatisant certaines graphies.. En tout état de cause, *l'orthographe est en fait bien plus que l'orthographe*, parce qu'elle exige la mobilisation de capacités métacognitives, celles que l'école cherche à développer. C'est vrai tant de l'orthographe lexicale, qui exige de départager des graphies en fonction du sens

[4] Je sais à quoi je m'expose en proposant cette formule. Elle résume une discussion beaucoup plus …dialectique développée par exemple dans Danièle Manesse, Danièle Cogis, 2007, chapitre 1 et 2.

(*cour, cours, court*) que de l'orthographe grammaticale qui exige d'analyser les catégories du langage et les fonctions dans l'énoncé de toutes les unités (*cours, cours, courre; courts/court*) etc. Etre « bon » en orthographe signifie donc qu'on sait mettre en en œuvre des pratiques réflexives dont la nature est de la même nature que celles qui interviennent en mathématiques par exemple. Le sentiment populaire diffus que l'orthographe est un révélateur de la réussite scolaire est par là fondé: nous avions pu montrer en 1989la corrélation régulière qui existait entre les résultats en orthographe des élèves et l'échec scolaire: dans la première enquête que nous avions alors menée sur le niveau orthographique à l'école obligatoire, dans la dictée de 80 mots, les élèves « à l'heure » de 6e faisait 4 erreurs de moins que ceux qui avaient un an de retard, 8 fautes de moins que ceux qui avaient deux années de retard etc. Attention: nous traitons de scores moyens, et chacun sait qu'il existe d'excellents élèves qui sont de piètres orthographieurs…L'on sait aussi par nombre d'études la corrélation forte qui existe entre la pratique de la lecture régulière et la maitrise de l'orthographe lexicale. L'élève mauvais orthographieur est souvent celui qui ne s'est pas bien débrouillé de son entrée en lecture, comme on peut le supposer de l'élève qui a produit le texte 2 (vraisemblablement le français est pour elle une langue seconde).

L'orthographe à l'école obligatoire en 2007

En 1987, André Chervel et moi-même avions donc conduit, auprès d'un échantillon représentatif d'enfants et d'adolescents du CM2 à la 3e, une grande enquête sur leur niveau orthographique que nous avions pu comparer avec celui des adolescents de la fin du XIXe siècle. On se servait pour cela d'un texte que nous avons appelé « les arbres », une courte dictée administrée dans la France des années 1873-1877 par un inspecteur ; cette dictée allait dès lors servir d'étalon[5]. Nous avons repris cette enquête quasiment vingt ans après, dans 25 écoles et collèges de 2005, et obtenu des résultats qui ont fait un certain bruit[6]. La médiatisation réductrice de ces résultats ne doit pas contribuer à occulter les problèmes sérieux qu'ils illustrent à mon sens, touchant l'enseignement de la langue à l'école obligatoire.

Entre 1986-1987 et 2005, donc à peu près dans le temps d'une génération, le niveau orthographique des élèves de l'école obligatoire et unique a notablement chuté, de deux classes environ, et ceci de manière très régulière : les résultats des élèves de 5e de 2005 sont ceux des CM2 d'il y a vingt ans, les résultats des élèves de 4e sont ceux des 6e de 1986 etc. On y reviendra.

Il y a bien du côté de l'orthographe des élèves, une évolution rapide que le chercheur doit objectiver et qui doit donner à penser. En premier lieu, il faut essayer de comprendre cette baisse importante des résultats dans une école obligatoire structurellement inchangée depuis 1986[7]. Certes l'enseignement du français a été transformé depuis 1996 par une vague importante de nouveaux programme, organisés autour de la maitrise des discours, mais leur l'objectif n'était certes pas d'amener les élèves à cette régression spectaculaire, et le souci de l'orthographe est bien présent dans les programmes en vigueur!

Que disent de plus ces résultats? D'un point de vue qualitatif, ce qui a fait reculer les performances des élèves en l'espace d'une génération, c'est essentiellement l'orthographe grammaticale : ce sont les accords et la conjugaison qui mettent en difficulté les élèves de

[5] Deux exemples en fin d'article permettront de prendre connaissance de ce texte. Pour la discussion concernant ce moyen d'évaluation de l'orthographe, voir MANESSE COGIS 2007, première partie chapitre 3 et deuxième partie chapitre 1.
[6] L'équipe sous ma responsablité était composée de Daièle Cogis, Michèle Dorgans, Christine tallet.
[7] On n'en pourra plus dire autant, après septembre 2007, du collège unique…

2005 par rapport à leurs pairs de 1987. Le nombre d'erreurs a plus que doublé en 20 ans. On peut en voir la cause dans le fait le temps d'apprentissage de la langue s'est réduit dans les programmes ; dans l'évolution continue de la nature du travail dans les classes : on assiste à la démonétisation des pratiques traditionnelles de mémorisation, répétition et entrainement par l'exercice, certainement indispensables à l'acquisition stabilisée des habitudes orthographiques, au profit d'activités relevant, au moins dans leur intention, d'une pédagogie active ; dans la difficulté pour les professeurs, du premier comme du second degré, d'imposer ces pratiques d'apprentissage systématiques; peut-être plus largement dans l'évolution, au sein de la société, des valeurs partagées et des normes qui ne font plus consensus. Le respect de la langue, le respect de l'orthographe en font-ils partie ?

Les causes de la chute sont certainement complexes, la vraie question étant maintenant pour nous : faut-il s'accommoder de la régression orthographique de la population? Fait-elle partie de ces évolutions globales qui concernent de manière indifférenciée toute la population, comme celle de la taille, celle des habitudes alimentaires?

L'orthographe des élèves en ZEP (moyennes)

Nous n'avions pu en 1987 nous donner les moyens d'observer les résultats des élèves de classe populaire : les ZEP n'en étaient encore qu'à la mise en place avec de grandes disparités selon les régions. En 2005-2006, nous avons pu introduire ce critère pour stratifier l'échantillon : nous disposons parmi les 2767 élèves d'un sous-ensemble de 700 élèves scolarisé en ZEP, conformément à leur représentation dans le système éducatif (autour de 20%) ; nous pouvons considérer leurs résultats en les comparant à ceux des élèves du système normal[8]. Les scores (nombre de points) qui figurent dans le tableau suivant correspondent au nombre d'erreurs dans la dictée « les arbres » : chaque erreur, lexicale ou grammaticale, pèse deux points, les signes orthographiques (accents, trait d'union, cédille) un seul point : le score de 34 points correspond ainsi à 17 fautes dans le petit texte « les arbres ».

Scores moyens en ZEP et hors ZEP, 2005

Classe	Non ZEP	ZEP	Ensemble
CM2	34	45,5	36
6e	30,5	34	31,5
5e	25,5	35	27
4e	21	32	23
3e	16,5	23,5	17,5

Ainsi qu'on le voit, les élèves de ZEP comme ceux du système non ZEP progressent, et de manière régulière, sauf durant la classe de 5e dont ils ne profitent pas. Mais ils sont, en moyenne, de manière constante, à partir de la cinquième à *deux ans de distance de leurs pairs*. Puisque les résultats de tous les collégiens ont reculé en 20 ans, les classes de ZEP ne font qu'accuser ce recul. Ce n'est, en première analyse, pas fait pour étonner puisque on sait que les résultats moyens des élèves de ZEP aux évaluations nationales sont, de manière marquée en français, inférieurs à ceux des élèves non ZEP. L'analyse qualitative des erreurs montre d'ailleurs que tous les élèves ont des « comportements orthographiques » semblables : ce qui plombe les résultats des élèves, en ZEP et hors ZEP, ce sont essentiellement les erreurs grammaticales (Manesse Cogis 2007, p.79-96).

Ainsi, à peu de choses près, les élèves de ZEP terminent leur scolarité obligatoire *au niveau moyen orthographique des élèves de 5e de leurs pairs hors ZEP en 2006 ; ou encore,*

[8] Pour le détail de l'analyse qualitative des erreurs, voir Manesse Cogis 2007, deuxième et troisième partie.

le niveau des élèves de 3e de ZEP de 2005 est celui des élèves de CM2 de 1987(Chervel Manesse, 1989, p.176).

Faut-il entériner sans plus ce résultat, se résigner à cette différence socialement si marquée en arguant que les résultats ne sont bons nulle part et que le problème de l'orthographe est à repenser en général ? A mon sens, non.

C'est là un résultat préoccupant car le quantitatif devient à mon sens qualitatif ! Outre que la différence entre ZEP et non ZEP est considérable, *elle est sans recours* : pour ceux des élèves de ZEP qui subissent la débâcle orthographique, il n'y aura plus d'enseignement systématique d'orthographe, lequel figure jusqu'en 3è dans les programmes de français. Il ne s'agit pas de se désoler, de s'insurger ou de reprocher au chercheur d'avoir sorti « mal à propos » ces résultats ! A l'issue du collège peut-on se satisfaire, au nom d'objectifs jugés plus urgents – la maitrise des discours, l'aisance à l'oral etc.- de livrer à la vie professionnelle, ou à des professeurs de lycée professionnels impuissants, des élèves dont l'orthographe s'apparente à celle de l'exemple 2?

Un problème de pédagogie: l'extrême hétérogénéité en ZEP

La place manque pour donner une fois de plus la mesure, sur des exemples précis des collèges et écoles de ZEP qui ont fait partie de l'enquête, d'une des difficultés à enseigner le français en ZEP : la grande hétérogénéité des difficultés des élèves dans une même classe. Certes, la majorité des élèves n'ont que l'école comme lieu possible d'appropriation du français normé, mais il est parmi eux des élèves au français oral très précaire, sans espoir d'aide hors l'école. L'intégration dans les cursus normaux d'élèves qui étaient auparavant retenus en marge dans des sections telles que l'AIS, CPA, CLIPA etc. est sans aucun doute une bonne chose, mais on sait combien il est difficile d'enseigner en même temps à de bons élèves, et des élèves très faibles ; entre les deux, un dégradé, évidemment.

En ZEP, l'extrême individualisation de l'enseignement devrait être la règle; on la sait difficile à mettre en place, en ces temps où le prestige de la didactique a en quelque sorte fait reculer la réflexion pédagogique[9] : la pratique des groupes de niveau-matière, des dispositifs souples de regroupement des élèves selon les tâches, du travail individualisé, exige une organisation pédagogique complexe, laquelle repose d'abord sur l'existence d'une équipe de professeurs. L'équipe est l'exception, comme l'a montré Agnès Van Zanten… Alors, on comprend que faute de savoir comment faire face à de telles différences entre élèves, les professeurs délaissent certains domaines, tels l'orthographe qui nous occupe, dans lesquels ces différences sont les plus grandes, leur préférant ce qui peut unir la classe: l'expression orale ou écrite par exemple, ou des savoirs nouveaux. Leur fuite est d'ailleurs facilitée par la place « ancillaire » que l'orthographe occupe dans les programmes actuels, construits autour d'objectifs textuels.

Pour illustrer ce propos, voici deux exemples de la dictée « les Arbres », produits par deux filles de la même classe de 4e de ZEP. L'une est une bonne dictée (elle aurait obtenu un score de 5 points) ; l'auteure de l'autre ne maitrise vraisemblablement le système phonologique du français (* *tège*,**caneux*), ne reconnaît pas un certain nombre de mots ou les segmente mal (**safonce, *à la brille, *destribue*), ne sait pas mettre en oeuvre les règles d'accord sujet verbe etc. C'est une gageure de faire travailler ensemble ces deux adolescentes en orthographe sans « sacrifier » l'une ou l'autre, ainsi qu'une partie de ceux qui sont dans l'entre-deux.

[9] C'est là un thème sans cesse martelé par Philippe Meirieu, à juste titre, je crois: il dénonçait dès 1996 « le repli sur les apprentissages fondamentaux et l'exaltation des contenus disciplinaires, au détriment de toute dimension pédagogique du métier (*le Monde,* 24-2-1996).

Pour conclure

On l'a vu, les élèves des classes populaires sont, en moyenne, dans une difficulté bien plus grande que leurs pairs du système normal relativement à l'orthographe. En fait, de manière générale, l'évolution à la baisse des résultats en orthographe est telle que l'Inspection s'en inquiète, et qu'il est vraisemblable que son statut soit rapidement modifié dans les prescriptions. Comme on l'a dit, la précarité orthographique moyenne des élèves de ZEP n'a guère de chance de trouver des solutions après leur sortie du collège.

Je souscris pour ma part à la manière dont André Chervel anticipe les conséquences de la situation ci-dessus décrite, et on me pardonnera de le citer longuement : l'enjeu est de taille. « […] Prenons notre parti de l'échec de l'enseignement généralisé de l'orthographe, entend-on dire parfois. Les Français étant ce qu'ils sont, le trou de l'orthographe est aussi impossible à combler que le « trou de la Sécu ». La majorité des élèves quitteront les collèges avec le niveau orthographique de la 3e (c'est-à-dire avec le niveau de cinquième d'il y a vingt ans) et ils n'iront pas plus loin. Une fraction de la population continuera à avoir besoin d'une orthographe plus conforme à ce qu'étaient les exigences traditionnelles de l'école. Pour ceux-là, et pour ceux-là seulement, il faudra prévoir après la troisième des cours de perfectionnement ou de rattrapage; à moins que l'on n'en vienne même, officiellement, officieusement ou clandestinement, à anticiper l'échéance de la fin de la scolarité obligatoire et, pour certaines catégories d'élèves, à organiser dès les classes du collège un enseignement renforcé de l'orthographe et de la grammaire. L'aménagement de la carte scolaire pourrait rendre quelques services[10]. *Autrement dit, un enseignement orthographique à deux vitesses* [c'est moi qui souligne]. L'orthographe, discipline de luxe ? Elle occuperait alors la place qui avait été celle du latin au XIXe siècle, avec probablement les mêmes effets ségrégatifs que l'enseignement du latin de l'époque. Rappelons qu'on n'entrait pas à Polytechnique, à Saint-Cyr ou à Navale sans faire une petite version latine, pour montrer qu'on n'était pas un primaire. C'est bien d'un choix de société qu'il s'agit là. (*in* Manesse Cogis 2007, p. 250)

Ce n'est pas cela que nous voulons pour les élèves des classes populaires, dont l'insécurité grave à l'écrit est un facteur supplémentaire de stigmatisation. La langue écrite, dans tous ces aspects, fait partie du socle commun. Retroussons-nous les manches, recherchons dans le plus vif de la production didactique, sans dogmatisme et avec réalisme, ce qui peut permettre de faire de cet enseignement quelque chose de vivant, d'intelligent et de formateur. Et ça n'empêche pas d'œuvrer pour la simplification du système orthographique.

Références

MANESSE D. (dir.) 2003, *Le Français dans les classes difficiles, le collège entre langue et discours,* INRP Paris-Lyon p. 38-71.

MANESSE D., 2004 « Sur la langue au collège dans les classes difficiles », *La Nouvelle revue de l'AIS*, n° 25, p.112-119.

MANESSE D., COGIS D. (dir.), 2007, *Orthographe : à qui la faute* ? Paris, ESF .

CHERVEL. A. MANESSE D., 1989 *La Dictée, l'orthographe et les Français, 1873-1987*, Paris, Calmann-Lévy.

[10] Il anticipait, hélas ! (cette postface a été écrite en fin 2006).

Van ZANTEN A. (2001) *L'Ecole et la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

Danièle Manesse est actuellement professeure de sciences du langage à l'Université de Paris 3-Sorbonne Nouvelle. Ses travaux de recherche portent sur les difficultés notamment en matière de langue, des populations scolaires pauvres, dans une perspective à la fois de didactique générale et de didactique du français, langue maternelle, langue seconde ou étrangère à l'école.
E-mail: daniele.manesse@univ-paris3.fr

Recebido em março de 2008
Aprovado em agosto de 2008

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS[11]

Aracy Alves Martins
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo:

Com o objetivo de discutir as condições dadas à leitura nas atividades de ensino de Língua Portuguesa, o texto pretende apresentar indicativos de como se configuram os modos de exploração da leitura em determinados livros didáticos de Ensino Médio, produzidos para mediar a construção de conhecimentos na área de Linguagem, pela interação entre professores e alunos, nas escolas públicas brasileiras. Esses manuais escolares foram analisados pela primeira vez no Brasil em fevereiro de 2004 pelo PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para ao Ensino Médio). Enquanto estratégias de formação de leitores, serão analisados não somente os textos selecionados pela autoria dos manuais, mas também as propostas elaboradas para o estudo desses textos, atentando para possibilidades de partilhamento em comunidades leitoras.

Palavras-chave: Livros Didáticos/Manuais Escolares, Formação de Leitores, Estratégias de Leitura

Abstract:

Aiming at discussing the use of reading activities in Portuguese lessons, this paper intends to discuss how textbooks explore reading skills in Portuguese lessons. The textbooks were designed to mediate knowledge construction and teacher-student interactions in Brazilian public schools, and were first analyzed in 2004, by the National Program of Textbooks for High Schools (PNLEM). The focus is on the analysis of texts and reading activities, centering on the possibilities of *sharing* in reading communities.

Key Words: Textbooks, reader education, reading strategies.

[11] Texto apresentado no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa Ciências da Educação. Castelo Branco, Portugal, 2005, com algumas modificações.

Introdução

No Brasil, desde 1929, o Ministério da Educação vem se preocupando em estabelecer uma política de distribuição de livros didáticos para os alunos das escolas públicas, a fim de assegurar melhor qualidade à educação, por razões da relação fracasso/sucesso do aluno na escola (Soares, 1986) e, mais recentemente, em decorrência dos baixos índices de letramento/literacia[12] entre os jovens brasileiros, somados à constatação de que o manual escolar, muitas vezes de baixa qualidade, terminava por constituir o principal impresso utilizado por professores e alunos nas escolas. (Batista, 2001, p. 12).

Passando por diversos órgãos, que iam sendo criados ou incorporados pelo ministério, na verdade, as ações foram se apurando, ao longo dos anos, para chegar mais perto do desejável enquanto política pública. A cada ação, um aspecto novo ia sendo valorizado e instituído, mais ou menos nessa ordem: legislação sobre políticas do livro didático, sua produção, edição, escolha/utilização e, cumulativamente, nos primeiros anos da década de oitenta, análise dos problemas conceituais relativos aos livros didáticos, além de uma proposta de participação dos professores na escolha dos livros a serem usados na interação cotidiana com os alunos em sala de aula, no processo de produção de conhecimentos (Choppin, 1992; Dionísio et al, 2001; Ministério da Educação, 2001; Rojo & Batista, 2003).

Somente em 1985, na culminância de todas as medidas acima arroladas, instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja distribuição de livros para os alunos do ensino fundamental, incluindo-se os alunos da fase de Alfabetização, obedece a princípios estabelecidos de (re)utilização e de alternância [13].

O processo desse tipo de política pública vem se aperfeiçoando, adotando-se a avaliação teórico-metodológica e ética dos livros didáticos, a escolha efetiva pelos professores, a distribuição de dicionários de língua portuguesa para os alunos, a produção do livro em Braille para os alunos com necessidades visuais e, certamente, apontando para outras variadas ações que ainda precisam ser implementadas.

Quase uma década depois, as ações realizadas pelo PNLD conseguiram apontar para a possibilidade de se analisar também os livros didáticos do Ensino Médio, com os mesmos objetivos de subsidiar o uso dos manuais escolares em sala de aula. Em 2004, foi instituído o PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - que, pela primeira vez, realizou a análise de livros didáticos para o Ensino Médio, a serem distribuídos, em 2005, nas regiões Norte e Nordeste, sob a administração do FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da SEMTEC, Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico, do Ministério da Educação (Brasil, 2004).

---

[12] Cf. Souza, 2003: Cerca de 50% dos alunos brasileiros, macedônios e albaneses, na faixa etária de 15 anos estão abaixo ou no chamado nível 1 de alfabetização: estudantes que conseguem apenas lidar com tarefas muito básicas de leitura. Nas avaliações do PISA: 1o. lugar: Finlândia; 2o. lugar: Coréia do Sul, Hong Kong, Canadá, Japão; 15o. lugar: França, Estados Unidos; 28º lugar: Portugal; 37o. lugar: BRASIL. Cf. Também Ribeiro, 2003; Fisher et al, 2002; Ministério da Educação, 2001.

[13] Cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia que serão estudadas durante o ano letivo. Face ao prazo de três anos de utilização dos livros, as compras integrais para alunos de 2ª a 4ª e de 5ª a 8ª série ocorrem em exercícios alternados. Nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Já os livros de Alfabetização e da 1ª série são adquiridos anualmente. (Brasil, 2005)

Em que se basearam as avaliações dos livros didáticos é o próximo tópico deste texto, procurando justificar, de forma sintética, a busca pela qualidade desses manuais.

Critérios e Princípios para Avaliação dos Livros Didáticos

Desde o início do processo de avaliação dos livros inscritos pelas editoras para serem utilizados pelos professores e alunos nas escolas, dois critérios básicos foram adotados. Seriam excluídos do processo: aqueles manuais que trouxessem em sua seleção de textos, nas imagens ou nas questões elaboradas, em primeiro lugar, erros conceituais, indução a erros ou desatualização nos conteúdos e, em segundo lugar, preconceitos ou discriminações de qualquer natureza[14]. A partir do PNLD 1999, um terceiro aspecto passou a ser penalizado: a incorreção e a incoerência metodológicas. Manuais com essas características passaram também a ser excluídos,

> possibilitando, desse modo, a seleção de livros cuja abordagem metodológica favorecesse apropriadamente o desenvolvimento das competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento). (Batista, 2001, p. 16)

Assim, com esses princípios, comuns aos livros didáticos de todas as áreas, tencionava-se atingir, de forma generalizada, questões relativas à qualidade dos livros didáticos, ainda na instância da produção, antes que eles chegassem às mãos dos consumidores pretendidos, em formação enquanto leitores e, sobretudo, enquanto cidadãos.

Quanto aos princípios específicos, fica claro que aqui será levado em conta apenas o manual escolar de Língua Portuguesa do Ensino Médio, objeto deste texto. Considerando-o como uma importante ferramenta para professores e alunos, ponto em comum com o ensino fundamental, há que se considerar que o livro didático do Ensino Médio seja utilizado em diferentes contextos e realidades, mediante os seguintes princípios relativos à leitura, além de outros mais globalizantes e abrangentes (Brasil, 2004)[15]:

> Respeito ao contexto social, à diversidade, à pluralidade;
> Desenvolvimento das capacidades de inferir, argumentar, pesquisar, produzir.

---

[14] Cf. Brasil, 2004, p. 10 - Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM/2005 – a explicitação desse critério, chamado nessa obra de "Respeito aos princípios de construção da cidadania" define como passível de exclusão o manual que:
a) privilegiar um determinado grupo, camada social ou região do País;
b) veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, orientação sexual, linguagem, ou qualquer outra forma de discriminação;
c) divulgar matéria contrária à legislação vigente para a criança e o adolescente, no que diz respeito a fumo, a bebidas alcoólicas, a medicamentos, a drogas e a armamentos, entre outros;
d) fazer publicidade de artigos, de serviços ou de organizações comerciais, salvaguardada, entretanto, a exploração estritamente didático-pedagógica do discurso publicitário;
e) fazer doutrinação religiosa.

[15] I – Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
II – Preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
III – Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico;
IV – Compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria e a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 2004, p. 9)

A seguir, será apresentada uma leitura de dois manuais didáticos de Língua Portuguesa, perseguindo os objetivos deste texto: observar estratégias de leitura em manuais escolares do Ensino Médio.

3. Uma leitura das obras

Vamos demonstrar, nesta parte do texto, como manuais escolares a serem usados nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio[16]apresentam a seleção textual e as propostas de exploração da leitura, para a formação de leitores, ou de comunidades de leitores (Dionísio, 2000), atendendo aos princípios e critérios acima apresentados.

Para esta análise, vamos tomar, como exemplos dos extremos, dois livros examinados pelo PNLEM (Brasil, 2004), em fevereiro de 2004: o **Livro 1** foi excluído por não atender aos critérios; o **Livro 2** foi aprovado pelo PNLEM e escolhido para uso em sala de aula pela maioria dos professores de Ensino Médio participantes da Reunião com a COPEVE – Comissão Permanente para o Vestibular 2005 da UFMG.

O Livro 1 se organiza em três seções distintas – Linguagem e Gramática, Produção e Entendimento de Texto, Literatura Brasileira e Portuguesa. Já o Livro 2 articula essas três seções a cada unidade. A própria organização de cada manual traz à tona questões relativas às concepções de linguagem, na articulação (ou não) entre as práticas: oralidade, leitura, escrita; ou entre as seções que propiciam o conhecimento sobre essas práticas: literatura, gramática, leitura e produção de textos, quando se pretende construir conhecimento sobre Discursos (com letra maiúscula), segundo Gee (2001, p. 719), que sempre envolvem linguagem, mas mais do que linguagem propriamente. Um Discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir (e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas, tecnologias).

Quanto à *seleção de textos*, os dois livros procuram trazer uma diversidade de gêneros textuais, conforme apontam os pareceres do PNLEM 2004, estabelecendo a partir dessa seleção, cada um a seu modo, uma determinada relação com os jovens leitores pretendidos.

Nas duas unidades escolhidas, procuraremos mostrar de que modo temáticas semelhantes são tratadas pelos dois livros: a literatura do Brasil Colônia e o Condoreirismo, fase do Romantismo. Os títulos/subtítulos, os textos e os objetos semióticos selecionados pelos autores, a forma de articulação proposta podem ser altamente significativos para a construção de sentidos pelos alunos e para a constituição de seu discurso, a partir de seu pertencimento sócio-histórico-cultural.

O Brasil Colônia

Livro 1

Primeiros escritos sobre o Brasil	Título
Paisagem brasileira – mar, serra, vegetação	Foto
Texto I – *Tratado da Terra do Brasil* – Gândavo	Tratado
Texto II – *Carta* de Caminha	Carta
A carta de Caminha: fragmento do original	*fac símile*
Nomes importantes do período	lista(autor/obra)

Livro 2

Descobrimento do Brasil - Portinari, 1945	Pintura
O Quinhentismo no Brasil	Título
A produção literária no Brasil-Colônia	Subtítulo

[16] Equivalente ao Ensino Secundário em Portugal.

Periodização da literatura brasileira	Quadro
As literaturas de catequese e de informação	Subtítulo
A Santa Inês – Anchieta	Versos
José de Anchieta e Pe. Manuel da Nóbrega, em trabalho de Catequese no Brasil, de Benedito Calixto	Pintura
Carta de Caminha/Banda desenhada (HQ) da *Folha de São Paulo*	carta/tirinha
As meninas da gare – Oswald de Andrade (séc. XX)	Poema
Principais produções da literatura informativa Brasil-Colônia	lista(obra/autor/ ano)
Fragmento de *Fado Tropical* – Chico Buarque de Holanda	letra de música
Cartaz de *Calabar* - Chico Buarque de Holanda	Teatro

O Condoreirismo

Livro 1

A alma não é pequena	Título
Rugendas	Pintura
Nomes importantes do período	dados biogr.

Livro 2

A poesia condoreira	Título
Consciência Negra/Carlinhos Brown e o grupo Timbalada	texto/foto
Castro Alves: a linguagem da paixão	dados/obras
Castro Alves, o "poeta dos escravos"	Foto
A poesia lírica	exposição
Boa noite – *Espumas Flutuantes* - Castro Alves	poema lírico
A poesia social	Exposição
Poesia Engajada	Box
O Pelourinho, na Bahia	Foto
"O NAVIO NEGREIRO"	Box

Certamente não se torna relevante aqui a quantidade, mas, sobretudo, a qualidade e a variedade de gêneros textuais e objetos semióticos escolhidos, tanto em relação ao formato e à época em que foram produzidos, quanto aos propósitos de sua produção e circulação. Anchieta, Manuel da Nóbrega e a *Carta* de Caminha circulam em todos os manuais escolares desde sempre, entretanto, nem sempre os vemos articulados a uma história em quadrinhos (banda desenhada, em Portugal), assim como nem sempre vemos uma pintura, um texto visual, como um quadro de Portinari, articulado ao título da unidade (Kress, 2001) para configurar melhor o *framing*, ou seja, o enquadramento discursivo, nem uma articulação entre um fado, uma peça de teatro e o Brasil Colônia. Da mesma forma, é raro encontrar uma articulação inventiva como a que aproxima a linguagem emotiva e libertária do poeta condoreiro Castro Alves, em seus libelos contra a escravatura, da forma contemporânea como Carlinhos Brown e o Timbalada promovem a consciência negra em sua arte.

Se a seleção textual já denota certas concepções de linguagem, mais ainda denotam as *atividades de exploração de leitura* para os alunos. Elas são um modo explícito de propor que os alunos produzam seu discurso, realizando, com seu conhecimento prévio, com as características de seu pertencimento sócio-econômico-cultural, determinadas articulações entre os diversos textos e suas modalidades. Assim, a utilização desses ou daqueles instrumentos mediam a interação entre leitores e textos, na construção de sua identidade.

Quanto à exploração das estratégias de leitura, nas duas unidades selecionadas, vamos considerar, em primeiro lugar, os "enquadradores discursivos" (Dionísio, 2000), ou seja, os enunciados declarativos que, de várias formas, acompanham ou mesmo integram os

questionários sobre os textos (...) que podemos entender como resultantes de operações de seleção, exclusão, inclusão, ênfase ou como 'ampliadores' do que o autor reconhece como relevante e digno de ser compreendido e integrado como conhecimento ou não (p. 122). Em segundo lugar, serão considerados os próprios questionários, as "solicitações" (id. p. 130), isto é, as perguntas, as questões, as sugestões propostas aos alunos como estratégias para sua construção enquanto leitores.

O Brasil Colônia

Livro 1

> - Lembra quando falamos que voltaríamos à importância das grandes navegações?
>
> Texto I: Uma planta se dá também nesta província, que foi da ilha de São Tomé, com a gruta da qual se ajudam muitas pessoas a sustentar na terra. Esta planta é mui tenra e não muito alta, não tem ramos se não umas folhas que serão seis ou sete palmos de comprido. A fruta dela se chama banana. Parecem-se na feição com pepinos e criam-se em cachos... Essa fruta é mui saborosa e das boas, que na terra: tem uma pele como de figo (ainda que mais dura) a qual se lançam fora quando a querem comer: mas faz dano à saúde e causa fevre a quem se desmanda nela.
>
> Gândavo, *Tratado da Terra do Brasil.* (1576)
>
> - Veja que ele está falando: de bananas. Mas por que alguém iria escrever um texto sobre bananas? Quem será que iria ler?
> - Essa é uma questão que irá abalar o poderio da Igreja: se Deus é único, como ele pode criar serem humanos como os que estão sendo encontrados nessa época, alheios à civilização?
> - E você pode estar se perguntando qual a importância de tudo isso?
> - Imagine o que é descrever uma banana desta forma para quem nunca antes vira uma!

Nessa unidade de atividades para os leitores, no Livro 1, percebe-se apenas a presença de "enquadradores discursivos", ou seja, a autoria apresenta textos declarativos e faz suas considerações; nenhuma questão é levantada para os leitores, com espaço para respostas, nem a pergunta de antecipação que vem antes do Texto I, nem as questões/exclamações que foram pinçadas ao longo do texto. Por essa concepção, parece não haver mais nada a ser investigado, a ser construído com os alunos, discursivamente, no presente, sobre esses fatos do passado.

Entretanto, nos questionamentos abaixo, do Livro 2, embora os enquadradores das questões 1, 4 e 6 já construam inferências, sugerindo ao aluno buscar informação explícita, identificar e comparar, resta aos alunos fazerem ainda algumas inferências sobre a linguagem dos portugueses e dos índios, sobre a colonização e a imposição de uma religião, sobre a inversão de perspectiva do olhar colonizado/colonizador através de um *cartum*, que cumpre a sua função discursiva, articulado novamente à *Carta* de Caminha.

Livro 2

> Você vai ler, a seguir, três fragmentos da *Carta* de Pero Vaz de Caminha e um *cartum* de Laerte. Após a leitura, responda às questões propostas.
>
> Texto I: (...) Vinham todos rijos para o batel e Nicolau Coelho fez-lhes sinal para que deixassem os arcos e eles os pousaram. Mas não pôde ter deles fala nem entendimento que aproveitasse porque o mar quebrava na costa.
>
> Texto II: (...) Acenderam-se tochas e entraram; e não fizeram nenhuma menção de cortesia nem de falar ao Capitão nem a ninguém. (...)

> Texto III: (...) Mas, a terra em si é muito boa de ares, tão frios e temperados, como os de Entre-Douro e Minho, porque, neste tempo de agora, assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas e infindas. De tal maneira é graciosa que, querendo aproveitá-la dar-se-á nela tudo por bem das águas que tem. Mas o melhor fruto que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente; e esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar.

Texto IV:

Cartum: [Na praia, os índios, nus, apontam os portugueses (que chegam numa caravela, com roupas, chapéus, espada, etc.) e riem. Os portugueses estão sérios, perplexos]. Laerte. (*Folhetim Humor,* São Paulo, nº 269, 14/3/1982.)

> **1.** Segundo Pero Vaz de Caminha, Nicolau Coelho não conseguiu comunicar-se oralmente com os índios.
> a) O que alegou como causa?
> b) Qual foi o verdadeiro motivo pelo qual a comunicação oral não se realizou?
> (...) **4.** Os portugueses não encontraram na terra recém-descoberta aquilo que mais lhes interessava. Identifique o que Caminha humildemente propõe ao monarca nos trechos:
> a) "De tal maneira é graciosa que, querendo aproveitá-la dar-se-á nela tudo por bem das águas que tem".
> b) "Mas o melhor fruto que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente".
> (...) **6.** Os textos de Caminha são escritos pela ótica do colonizador. Compare o texto I ao texto IV:
> a) O *cartum* de Laerte traduz uma visão do colonizador ou do colonizado? Por quê?
> b) Na sua opinião, por que os índios estão rindo?

Nas questões propostas sobre o Condoreirismo, ramo do Romantismo que se caracterizou por pensar os caminhos da justiça e da liberdade em vôos de condor, muito acima dos homens comuns, ao modo do francês Victor Hugo, percebe-se o que os pareceristas do PNLEM puderam registrar na sua análise. Quanto ao Livro 1, uma vinculação excessiva a questões objetivas, mais adequadas aos exames vestibulares, retira dos leitores a possibilidade de se expressarem mais livremente e produzirem sua própria leitura sobre questões mais abrangentes, já que têm de responder, às vezes com uma só palavra, a perguntas de localização, de classificações, de múltipla escolha, de verdadeiro ou falso etc., que facilitam uma avaliação em massa, como se pode ver nas questões 11 e 12 abaixo. Quanto ao livro 2, os pareceristas consideraram as perguntas mais próximas do contexto dos leitores, não somente em relação à articulação de gêneros semióticos diversificados (como o Rap cantado por Caetano Veloso e Maria Betânia), das hipérboles, das antíteses, mas também pelas questões que os tocam através dos sentidos (como a plasticidade, cor, movimento, som da dança/orquestra do Navio Negreiro).

O Condoreirismo

Livro 1

Aplicando e desenvolvendo a teoria

11. (UFRJ) A questão toma por base a seguinte estrofe: *Senhor Deus dos desgraçados!* *Dizei-me vós, Senhor Deus!* *Se é loucura... se é verdade* *Tanto horror perante os céus...*	*Lá todos vivem felizes,* *Todos dançam no terreiro;* *A gente lá não se vende* *Como aqui, só por dinheiro.* *[...]*

Ó mar! Por que não apagas *Co'a esponja de tuas vagas* *Do teu manto este borrão?* *Astros! Noite! Tempestades!* *Rolai das imensidades!* *Varrei os mares, tufão!* Castro Alves. Navio negreiro. In: ___ *Obra completa.* RJ, Aguilar, 1960:p.281. Qual a geração romântica a que pertence o poema e que traço estilístico-formal é dominante na estrofe acima? **12.** (UFPel – RS) Leia o poema a seguir: ***A canção do africano*** *Lá na úmida senzala,* *Sentado na estreita sala,* *Junto ao braseiro, no chão,* *Entoa o escravo o seu canto,* *E ao cantar correm-lhe em pranto* *Saudades do seu torrão...* *[...]* *Minha terra é lá bem longe,* *Das bandas de onde o sol vem;* *Esta terra é mais bonita,* *Mas à outra eu quero bem!* *[...]* *Aquelas terras tão grandes,* *Tão compridas como o mar,* *Com suas poucas palmeiras* *Dão vontade de pensar...*	Castro Alves, (1863). De acordo com o poema e com base em seus conhecimentos, analise as afirmações abaixo: I – O poema foi publicado no Segundo Reinado; a terra do "africano" é oriental em relação ao lugar em que o eu-lírico canta, e expressa uma idealização romântica, pois lá também houve escravidão. II – Ao explorar o tema escravidão, através da figura do negro saudoso de sua terra, Castro Alves recria romanticamente o lugar natal do africano, com o que contesta a tese escravocrata. III – A exploração da mão-de-obra escrava e o tráfico do negro africano no período colonial foram extintos com a independência do Brasil, devido aos interesses ingleses em ampliar o mercado de consumo. IV – Castro Alves manifesta o desejo do negro de estar em outro lugar, considerando a antítese entre os diferentes espaços (úmidas senzalas, estreita sala / terras tão grandes). Assim, expressa correção histórica quando exalta a África como o lugar onde todos viviam "felizes" pelo fato de o colonialismo europeu ser ali ainda muito incipiente. Está(ão) correta(s) apenas a(s) afirmação (ões) a) I b) I e II c) III d) II e IV e) III e IV

Livro 2

LEITURA

O texto que segue, a parte IV de "O navio negreiro", é a descrição do que se via no interior de um navio negreiro. Perceba a capacidade de Castro Alves em nos fazer "ver" a cena, como se estivéssemos num teatro.

Era um sonho dantesco!... o tombadilho Que das luzernas avermelha o brilho, Em sangue a se banhar, Tinir de ferros... estalar de açoite... Legiões de homens negros como a noite, Horrendos a dançar... Negras mulheres, suspendendo às tetas Magras crianças, cujas bocas pretas Rega o sangue das mães: Outras, moças, mas nuas e espantadas, No turbilhão de espectros arrastadas, Em ânsia e mágoa vãs E ri-se a orquestra, irônica, estridente...	Presa nos elos de uma só cadeia, A multidão faminta cambaleia, E chora e dança ali! Um de raiva delira, outro enlouquece, Outro, que de martírios embrutece, Cantando, geme e ri! No entanto o capitão manda a manobra. E após fitando o céu que se desdobra Tão puro sobre o mar, Diz do fumo entre os densos nevoeiros: "Vibrai rijo o chicote, marinheiros"! Fazei-os mais dançar!... E ri-se a orquestra irônica, estridente...

E da ronda fantástica a serpente Faz doudas espirais... Se o velho arqueja, se no chão resvala, Ouvem-se gritos... o chicote estala. E voam mais e mais...	E da ronda fantástica a serpente Faz doudas espirais... Qual num sonho dantesco as sombras voam!... Gritos, ais, maldições, preces ressoam! E ri-se Satanás!... (In: *Espumas Flutuantes.* RJ: Edições de Ouro, s.d. p. 184-5)

"O NAVIO NEGREIRO EM *RAP*	
No CD *Livro* (1998), o baiano Caetano Veloso cria uma música para o poema "O navio negreiro", e canta-o, em estilo *rap*, juntamente com Maria Betânia. Se possível, ouça a canção e perceba como Caetano confere atualidade ao poema de Castro Alves ao aproximá-lo do *rap* – gênero musical cultivado geralmente na periferia das grandes cidades por negros e por outros grupos socialmente excluídos. O cruzamento do poema com o *rap* parece lembrar que os problemas de opressão e miséria social vividos pelos negros no século XIX, com algumas diferenças, continuam os mesmos.	Imagem colorida da capa do CD *Livro*, de Caetano Veloso (1998)

1. O texto revela grande força expressiva em razão de sua *plasticidade,* criada a partir das forte imagens e das sugestões de *cor, som, movimento* que envolvem a cena. Com relação a esses recursos, responda:
a) A que se referem as metáforas "a orquestra" e "a serpente" na 3ª e na 6ª estrofes?
b) Duas *cores* são postas em contraste na 1ª e 2ª estrofes. Quais são elas e o que representam?
c) Observe a 1ª, 3ª, 4ª e 5ª estrofes e destaque delas palavras ou expressões que sugiram *movimento.*
d) Observe a 1ª e 3ª estrofes e destaque delas palavras ou expressões que se associam a *sonoridade.*
2. Acentuando a plasticidade do texto, por duas vezes o poeta aproxima as idéias de som e movimento, empregando as palavras *orquestra e dança*, como se houvesse uma dança dos escravos ao som da orquestra. De acordo com o texto, explique que tipo de dança os escravos realizam.
3. Além de *antíteses*, também *hipérboles* foram empregadas nesse poema de Castro Alves. A hipérbole é uma figura de linguagem que se caracteriza pelo exagero na expressão. Destaque da 1ª estrofe três hipérboles e indique que efeito de sentido têm no texto.
4. O poema "O navio negreiro" tem uma finalidade política e social evidente: a erradicação da escravidão no Brasil. De que modo o poeta procura atingir o público e convencê-lo de suas idéias: com argumentos nacionais ou com a exploração das emoções? Justifique.

Um movimento a mais, como é feito em outras unidades do Livro 2 – explorando a percepção, evidenciando os efeitos de sentido, ressaltando aspectos políticos e sociais –, levaria os alunos a pensar no seu cotidiano e na sua ação sobre o mundo (Gee, 2001, p. 715), numa intersubjetividade que constrói fundamentalmente a pessoa e a cidadania do sujeito leitor.

Atentos, porém, os pareceristas do PNLEM, embora registrassem a diversidade de gêneros textuais presente nos dois livros, não deixaram de considerar um aspecto extremamente importante, em se tratando de produção de conhecimentos na área da linguagem: propostas que estabeleçam estratégias de produção de leitura e de produção de escrita. Na verdade, no Livro 1, essas propostas ficam sob a responsabilidade do professor, a partir da formação que recebeu e que nem sempre garante uma formação de leitores bem

fundamentada. Portanto, não é proposta pelo livro didático uma mediação que construa conhecimentos e que construa leitores:

> Com esse material em mãos, professores e alunos poderão estabelecer um diálogo autor/leitor/texto, se estabelecerem estratégias, não propostas pelo livro, apontando para fora dele, para a construção de capacidades e estratégias de leitura, no processo de formação de leitores.

Além disso, os pareceristas apontam ainda que, enquanto o Livro 2 se preocupa não somente com a leitura, mas também com a produção escrita dos alunos sobre temáticas próprias das culturas juvenis, como uso de *piercing*, o *ficar*, o vestibular, a redução da idade penal, entre outras, no Livro 1, não se prevêem textos produzidos pelos próprios jovens como expressão de sua cultura.

Por uma formação de formadores de leitores

A partir das leituras aqui apresentadas, é mister continuar a investigação em dois sentidos: em primeiro lugar, investigar as propostas discursivas nos livros didáticos, enquanto objeto de mediação entre leitores e textos e, em segundo lugar, buscar perceber de que modo se dá, nas salas de aula do ensino secundário/médio, uma outra mediação, a dos professores, fundamental no processo de construção de leitores. Conforme depoimento de uma professora, *obras ruins para os especialistas podem ser as melhores para a escola* (Batista 2004, p. 84). Esta é a próxima tarefa, para que, em vez de se formarem somente especialistas, práticas de professores formem professores capazes de tirar melhor proveito dos manuais escolares que circulam nas escolas do Ensino Médio.

Referência Bibliográfica

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política de livros didáticos.* Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa. (Org.). *Livros de Alfabetização e de Português*: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.* PNLEM/2005: Língua Portuguesa / [coordenação Egon de Oliveira Rangel]. Brasília: MEC, SEMPEC, FNDE, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. <http://www.fnde.gov.br> ; acesso em 05 de janeiro de 2005.

CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires. Histoire et actualité.* Paris: Hachette, 1992.

DIONISIO, Ângela; BEZERRA, M. Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel. (Orgs). *O livro didático de Português:* múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores* : leituras do manual de Português. Coimbra: Almedina, 2000.

FISHER, Ros; BROOKS, Greg; LEWIS, Maureen. *Raising Standards in Literacy*. London/New York: Routledge/Falmer, 2002.

GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 44:8 May 2001.

KRESS, Gunther & LEEUWEN, Teo. *Multimodal Discourse*: the modes and media of contemporary communication. London/New York: Oxford University Press Inc., 2001.

PORTUGAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 Programme for International Student Assessment.* Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane, BATISTA, A. Augusto. *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita.* Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e Escola*: uma perspectiva social. S. Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Marcos de Moura e. Brasil fica no fim da fila em alfabetização. *O Estado de São Paulo, 01/07/2003*.

Aracy Alves Martins é Doutora em Educação. Fez estágio Pós-Doutoral na UMINHO, Braga – Portugal, 2005, com bolsa CAPES. É professora Adjunta da FAE - Faculdade de Educação/ UFMG – Belo Horizonte, MG – Brasil. É Pesquisadora do CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.
E-mail: aracyamartins@gmail.com

Recebido em fevereiro de 2008
Aprovado em junho de 2008

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

CONCEPÇÕES DE ORALIDADE: A TEORIA NOS PCN E PNLD E A PRÁTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Tânia Guedes Magalhães
Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF

Resumo

Este artigo versa sobre as concepções de oralidade veiculadas nos documentos PCN e Guia PNLD/2005, e sua aplicação nos livros didáticos de Língua Portuguesa. A partir da premissa de que se deve, além da escrita, trabalhar com gêneros da oralidade letrada na escola (cf. Marcuschi, 2003a), buscamos compreender como tais documentos conceituam oralidade, pretendendo verificar a compatibilidade desses conceitos. Após, verificamos como se dá a aplicação das concepções de oralidade, dos dois documentos, em livros didáticos de Língua Portuguesa de 8ª série do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: ensino de linguagem. Oralidade. Livro didático.

Abstract

This paper discusses the concepts of oral skills as developed by the PCNs and the PNLD/2005 Guide and their application in the Portuguese textbooks. Bearing in mind that oral skills are supposed to be dealt with in the school together with written skills (see Marcuschi, 2003a), an attempt has been made in order to understand how these two documents define oral skills, trying also to verify if such concepts are compatible with each other. Finally, we verified the application of these concepts in the 8th-year school textbooks of Portuguese.

Key-words: Language learning. Oral skills. Textbooks.

Introdução

Este artigo versa sobre as concepções de oralidade veiculadas nos documentos PCN e Guia PNLD/2005, e sua aplicação nos livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa[17]. A partir da premissa de que se deve, além da escrita, trabalhar com gêneros[18] da oralidade letrada na escola (cf. Marcuschi, 2003a), buscamos compreender como esses documentos conceituam *oralidade,* pretendendo verificar se tais conceitos são compatíveis. Como pressupostos teóricos que embasam o ensino de Língua Portuguesa, partimos das considerações de Geraldi (1984, p. 41) sobre a "linguagem como forma ou processo de interação". A linguagem é uma forma de inter-ação – mais do que possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um meio de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem à fala.

Consideramos essa concepção como a mais adequada ao ensino de língua portuguesa na escola e não é sem razão que vários autores (Koch, 1998; Travaglia, 2000; Costa Val, 1992) consideram que somente com tal perspectiva dá-se conta de um ensino realmente produtivo.

1) Por uma pedagogia do oral

Hoje, não há mais questionamentos sobre a importância de se trabalhar o componente oral na sala de aula. Autores como Ramos (1999), Travaglia (2000), Fávero et al (2005), Marcuschi (1996 e 2003a), por exemplo, têm argumentado a favor do desenvolvimento de competências orais na escola.

Marcuschi (1996) parte de *quatro premissas* para argumentar a favor do trabalho com a língua falada, com base no fato de que a fala já conseguiu um lugar no ensino de língua materna.

Primeiramente, afirma que a língua é heterogênea e variável. Assim:

a) o sentido é efeito das condições de uso da língua;
b) os usuários interagem entre si com textos e discursos (e não com estruturas gramaticais);
c) o foco do ensino é deslocado do código lingüístico para o uso da língua, ou para a análise de textos e discursos.

Essas considerações são importantes – não se admite hoje que um professor de língua não as domine – pois permitirá trabalhar as relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso dentro de um contínuo de variações, rebatendo, desse modo, a dicotomia entre fala e escrita.

A segunda premissa, tratada pelo autor, é a de que a escola deve ocupar-se da fala propondo um paralelo de análise com a escrita. Concorda com Kato (1987, p.7) que a escola se dedique preferencialmente ao ensino da escrita, pois esta ocupa papel central na vida das sociedades letradas. Contudo, "no início da escolarização a fala exerce influência sobre a escrita" (Marcuschi, 1996, p. 3). Além disso, Kato afirma que "a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é conseqüência do letramento[19], motivo pelo qual, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita" (Kato, 1987, p. 7).

Para isso evidencia que só se pode compreender e ensinar a língua escrita com base na correta compreensão do funcionamento da fala. Isso representa uma dupla proposta de

---

[17] Utilizamos, em nossa análise, dois livros didáticos de 8ª série, a saber: Cereja & Magalhães (2002) e Tazaki (2002).
[18] Para gêneros textuais, alinhamo-nos às propostas de Dionísio, 2003 e Schneuwly e Dolz, 2004.
[19] Cf. Soares, 2001.

trabalho: por um lado, trata-se de uma missão para a Lingüística que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro, é um convite para que a escola amplie seu leque de atenção. Assim, considera-se a língua falada como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada.

A terceira premissa diz respeito à bimodalidade. A escrita torna o aluno bimodal, diferentemente de bidialetal. Bimodal significa ter o domínio duplo da língua materna, isto é, ele domina as modalidades falada e escrita de uso da língua. Quando se fala em aluno bimodal, supõe-se que esse aprendizado seja o da escrita no dialeto padrão, sem contudo identificar a escrita com o padrão, uma vez que existem *fala* e *escrita* padrão e não-padrão.

Sobre ser bimodal ou bidialetal, Marcuschi nos esclarece que

> Uso aqui o termo "*bimodal"* que em certo sentido se equivale com o termo "*bidialetal*" que já foi usado em 1975 por Trudgill quando analisava as relações entre os dialetos padrão e não-padrão e os códigos restrito/elaborado tal como os concebia Bernstein (1971)(cf. Marcuschi, 1975). Nesta linha, o termo "bidialetal" vem sendo usado também por Stella Maris Bortoni (UNB) (cf. Bortoni, 1992) que trata da "educação bidialetal" tendo em vista as questões da variação lingüística e os problemas que isso acarreta ao ensino de língua materna. Magda Becker Soares (1986) usa a noção de ensino bidialetal em outra acepção e sugere que a escola mantenha o dialeto do aluno e ensine o de prestígio. No presente trabalho, o termo "bidialetal" não será usado, mas substituído por *bimodal* no sentido proposto por esses autores. Aqui tomo "bimodalidade" para caracterizar um duplo domínio da língua materna em relação às modalidades de uso da língua falada e língua escrita. Assim, o aluno, ao adquirir a escrita, está adquirindo outro estilo (podemos também falar em "dialeto", mas num sentido um tanto impróprio, como obervou Stubbs (1986), já que falar em dialeto padrão como coincidente com a escrita seria o mesmo que identificar escrita com padrão). Não se trata, pois, de dominar dois dialetos da língua falada e sim de dominar dois estilos de uso da língua. (Marcuschi, 1996, p. 5)

É necessário não sufocar a variante dialetal não-padrão. As crianças de classe média iniciam o contato com a escrita antes da escolarização e o mantêm em casa. As crianças de classes populares iniciam o contato com a escrita só na escola e quase não mantêm esse contato com a escrita em casa.

A quarta e última premissa – que compõe o arcabouço teórico através do qual Marcuschi defende a incorporação da língua falada no ensino do português – refere-se ao uso da língua em textos contextualizados. Por conseguinte, devemos romper com a insistência no ensino de unidades isoladas como frases, palavras e sons, indo ao encontro da concepção de língua como interação social. Conseqüentemente, a gramática deveria ser trabalhada na produção e compreensão textual e não como mero exercício analítico de palavra ou frases. Trata-se, pois, de trabalhar integradamente as várias atividades no uso da língua, ou seja, a produção oral, a produção escrita, a leitura e a compreensão.

Todos os autores citados, entretanto, são unânimes em dizer que a apropriação de um embasamento teórico pelo professor é o aspecto principal para um ensino produtivo de língua. Para completarmos nossa argumentação, mencionamos Castilho (2000), que defende que a língua falada deve ser incorporada às aulas de língua materna já que "via de regra" o aluno não procede de um meio letrado. (...) o ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação" (Castilho, 2000, p. 21).

Por fim, esclarece as relações entre língua falada e língua escrita, já que propõe um ensino voltado, não para o traçado de características de uma modalidade oposta à outra, mas para o "emparelhamento da língua falada e da língua escrita". Para isso, (2000, p. 24), o

professor deve proceder a uma análise combinando gêneros textuais[20], atividade que pode promover uma compreensão das relações do *continuum* fala-escrita.

Esses avanços nos estudos sobre a compreensão da linguagem ocorridos especialmente nas últimas décadas, no tocante ao estudo da língua falada e sua incorporação pelo discurso oficial através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente, têm desestabilizado a tradição escolar.

É preciso que os professores cheguem à sala de aula com uma reflexão sólida sobre como operacionalizar as propostas apresentadas pela Academia, de tal modo que seu trabalho resulte numa orientação segura e eficaz de como desenvolver, na escola, a competência de uso da língua. Para isso, é importante que a prática da reflexão lingüística sobre esse uso seja fundamentada em conhecimento teórico.

2) Dos PCN ao Guia PNLD/2005

2.1) Oralidade nos PCN

No tocante ao trabalho com a modalidade oral, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil/MEC, 1998) afirmam a necessidade de seu desenvolvimento na medida em que os alunos serão avaliados na hora de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Assim, para o documento (PCN, 1998, p. 67)

> Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo."

A fala pública seria o foco do trabalho com a oralidade. Dessa forma, os PCN demonstram que a escola deve preparar o aluno para utilizar a linguagem oral no *planejamento* e realização de apresentações públicas como entrevistas, debates, seminários e apresentações teatrais, por exemplo, propondo situações em que essas atividades façam sentido, envolvendo, além do mais, *regras de comportamento social*. Um aspecto importante ressaltado no documento é que não se pode mais empregar somente o nível mais formal de fala para todas as situações. A escola precisa se livrar da idéia – enfatiza o documento – de que a fala "correta" é a que se aproxima da escrita.

Em se tratando de conteúdo, os parâmetros curriculares propõem objetivos bem definidos para o trabalho com a oralidade. As atividades são divididas em *escuta* e *produção de textos orais*. Para a escuta, são privilegiadas as atividades que proporcionem a ampliação do conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos. Além disso, são enfatizados os elementos não-verbais como gestos, expressões faciais, postura corporal etc., que fazem parte da interação. A utilização da linguagem escrita, quando necessária como suporte para a oralidade e a ampliação da capacidade de reconhecer as intenções dos enunciadores também são apontadas como objetivos do trabalho oral.

---

[20] Castilho usa tipos textuais, que estamos substituindo por gêneros textuais, afinados com a proposta de Marcuschi (In: Dionísio, 2003, p. 22)

A prática de escuta e de produção de textos orais está delineada a partir de gêneros textuais, já que os textos são considerados no documento a unidade básica de ensino. Os gêneros – cuja diversidade é praticamente ilimitada – são selecionados pelo critério de domínio fundamental para a efetiva participação social do aluno. A seleção, consoante o documento, não pode ser redutora, deixando livre a abertura para uma seleção que se encaixe no projeto da escola e das especificidades dos grupos de alunos.

Um aspecto relevante é que, na produção dos textos orais, o documento alia o planejamento prévio da língua oral à escrita – em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos –, que reforça o que Fávero et al também prescreveram: "aliar o tratamento da oralidade à escrita" (2005 p. 12-13).

Assim, *ESCUTA*, na concepção dos PCN, significa colocar os alunos em situações reais de interlocução – simultâneas ao processo ou gravadas –, apenas ouvindo ou participando ativamente com interferências, com a finalidade de realizar avaliação, durante ou depois da interlocução, fazer anotações para apreensão do tema, analisar a linguagem em função do contexto, verificar as diferenças em função dos interlocutores envolvidos e tomar conhecimento da estrutura de participação dos eventos lingüísticos em questão. A escuta de textos pode ser real ou gravada, de autoria dos alunos (ou não). São relevantes para o processo de aprendizagem, pois as gravações conferem ao processo de análise um verdadeiro entendimento da relação oral-escrito, uma vez que se pode transcrever os dados, voltar a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a trechos que mostrem características típicas da fala, etc. Não configurariam atividades de *escuta* os exemplos abaixo (figuras 1 e 2), embora os exercícios estejam "tratando da oralidade":

FIGURA 1

Exercícios

1. Reescreva o texto a seguir, empregando adequadamente, no presente ou no pretérito perfeito do indicativo, os verbos indicados entre parênteses: Professor: Sugerimos desenvolver a atividade 1 oralmente.

PRÓS E CONTRAS DO CHICLETE

Stock Photos

A Universidade de Northumbria, na Inglaterra, ☐ (fazer — pretérito perfeito) fez um experimento com 75 pessoas e ☐ (descobrir — pretérito perfeito) descobriu que a mastigação repetitiva de chiclete ☐ (acionar — presente) aciona mecanismos cerebrais responsáveis pela memorização e ☐ (provocar — presente) provoca o aumento dos batimentos cardíacos. Com maior circulação de sangue, o cérebro ☐ (receber — presente) recebe mais oxigênio e ☐ (funcionar — presente) funciona melhor. Veja outros benefícios associados às gomas de mascar e também os problemas:

Vantagens:

- Para algumas pessoas, a mastigação freqüente ☐ (aumentar — presente) aumenta até 25% a queima de calorias. O uso diário pode ajudar esses felizardos a evitar o ganho de 5 quilos em um ano
- Com os movimentos da boca, o fluxo salivar ☐ -se (tornar — presente) torna maior e ☐ -se (reduzir — presente) reduz a produção de ácidos que ☐ (provocar — presente) provoca cáries
- O chiclete ☐ (melhorar — presente) melhora o hálito

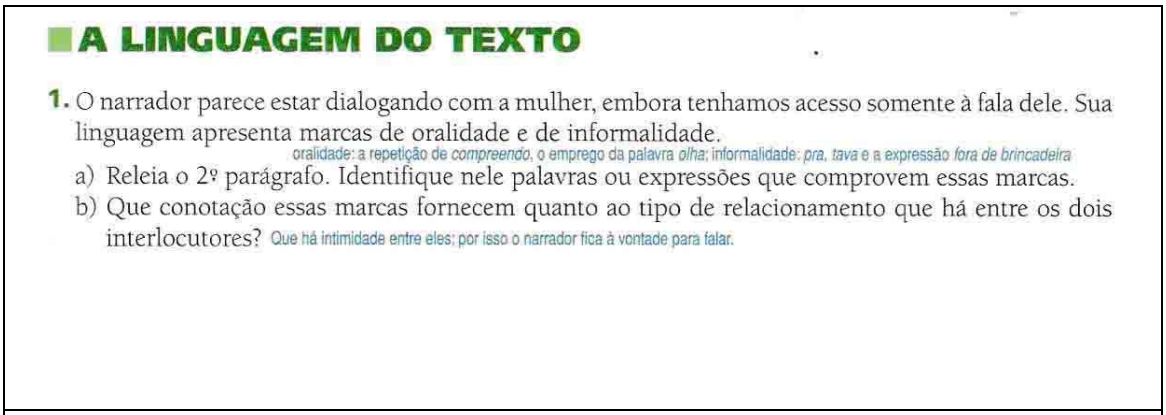
Desvantagens:

- A mastigação ☐ (estimular — presente) estimula a produção de suco gástrico. Com o estômago vazio, isso ☐ (favorecer — presente) favorece a formação de lesões na mucosa, como gastrites e úlceras
- Os movimentos repetitivos ☐ (sobrecarregar — presente) sobrecarregam a musculatura e as articulações da mandíbula e ☐ (poder — presente) podem causar problemas de dentição e bruxismo

(*Veja*, 27/3/2002.)

In: Cereja e Magalhães, 2002, p. 212

FIGURA 2



A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O narrador parece estar dialogando com a mulher, embora tenhamos acesso somente à fala dele. Sua linguagem apresenta marcas de oralidade e de informalidade.
oralidade: a repetição de *compreendo*, o emprego da palavra *olha*; informalidade: *pra*, *tava* e a expressão *fora de brincadeira*
a) Releia o 2º parágrafo. Identifique nele palavras ou expressões que comprovem essas marcas.
b) Que conotação essas marcas fornecem quanto ao tipo de relacionamento que há entre os dois interlocutores? Que há intimidade entre eles; por isso o narrador fica à vontade para falar.

In: Cereja e Magalhães, 2002, p. 85

Ora, essas atividades permitem pouca reflexão sobre a oralidade, já que não são escutadas (escuta gravada ou escuta real, não gravada) – estão sendo embasadas em textos escritos. Desenvolver oralmente o exercício (Figura 1 - exercício 1, em azul), então, a nosso ver, não constitui exatamente um gênero oral, mas, sim, uma atividade de reflexão quanto aos conteúdos do exercício. Logo, trata-se de mera oralização da escrita[21], na acepção de Marcuschi (1997, p. 47). Além disso, desenvolver a atividade oralmente não permite aos alunos analisar as marcas típicas da oralidade, já que o foco do exercício não é a fala.

Já *PRODUÇÃO*, na visão dos PCN, seriam aquelas atividades em que os alunos são orientados tanto para a *preparação prévia* – elaboração de quaisquer suportes como cartazes, esquemas, encenação, memorização de textos – quanto para o uso em situações reais de interlocução – gêneros por natureza orais como entrevistas, debates, exposições, teatros, leituras expressivas. Não configuraria *produção* um exercício do tipo abaixo (letra c):

FIGURA 3

[21] Segundo Marcuschi (1997: 47), muito livros didáticos propõem exercícios que se dedicam à oralidade privilegiando atividades de oralização da escrita, ou atividades que culminam com textos escritos não necessariamente brotados de discussão sobre o que foi falado. O autor afirma, ainda, que nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se produção falada real.

> **Analisando**

1. O texto não possui título. Imagine que esse texto tivesse sido publicado em um jornal ou em uma revista destinada a educadores. Que título seria apropriado? Escreva, pelo menos, três opções.

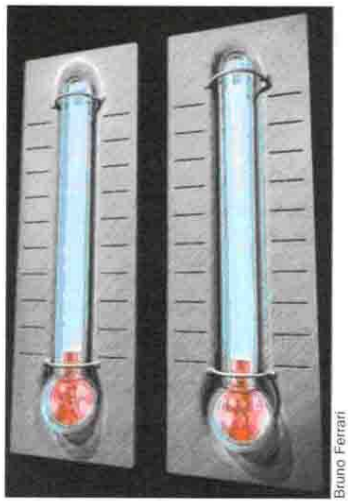
2. **Barômetro** é um instrumento destinado à medição da pressão atmosférica. Freqüentemente é usado também como altímetro, aparelho que mede altitudes. Combine uma data para entrevistar um professor de Física.

   a) Lance-lhe a questão: como pode-se determinar a altura de um edifício bem alto com o auxílio de um barômetro? Registre a resposta em seu caderno.

   b) Mostre ao professor de Física as soluções que o aluno do texto lido apresentou para essa questão. Pergunte ao professor se todas as respostas estão apropriadas à questão formulada.

   c) Converse com o professor sobre a possibilidade de se formular a pergunta de modo a permitir apenas a resposta esperada.

3. Com a resposta que deu à questão da prova o aluno recebeu nota zero do professor. Um juiz imparcial considerou que a resposta satisfazia o enunciado, mas mesmo assim propôs que o aluno voltasse a respondê-la.



Bruno Ferrari

In: Takazaki, 2002, p. 14

A razão é a seguinte: tarefas semelhantes a **converse com seu grupo**, **converse com seu professor** não são atividades que visam à compreensão e à análise do texto falado. A finalidade está voltada para o conteúdo em questão: discutir em grupo temas de trabalho e ouvir do professor respostas para exercícios diversos. Assim, como não estão centralizadas na materialidade oral da língua, essas atividades em nada contribuem para a compreensão da língua falada. Tanto **conversa espontânea** quanto **resolução de exercícios** oralmente são muito recorrentes nos LD como atividade de produção oral por excelência, o que, para nós, não configura uma atividade de escuta, preparação prévia e produção oral, uma vez que os fins não são relativos ao estudo da língua falada. Para figurar como uma legítima atividade de oralidade, essa prática discursiva deveria ser gravada (ou filmada), para posterior escuta e análise, conforme apontado pelos PCN.

Dessa forma, fica bem definida – pelos PCN – a via pela quais as atividades serão realizadas. Os alunos são colocados em contato com os gêneros via modalidade ORAL. Acreditamos que essa é a melhor forma para se desenvolver a competência comunicativa (Travaglia, 2000, p.17) oral do aluno, proporcionando um conhecimento teórico adequado e uma efetiva participação social.

2.2) Oralidade no GUIA PNLD/2005

Em se tratando de língua falada, o trabalho com a linguagem oral deve, segundo o Guia PNLD/2005 – Língua Portuguesa:

1	favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem;
2	recorrer, portanto, à oralidade na abordagem da leitura e da produção de textos;
3	explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita;
4	valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade lingüísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, sem no entanto silenciar ou menosprezar as outras variedades, quer regionais, quer sociais, quer estilísticas;
5	propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.

Desse modo, o guia confere aos manuais didáticos a responsabilidade de propor atividades, tanto de uso da língua oral, quanto de reflexão sobre suas características. Esses são justamente os pontos mais criticados pelos analistas dos livros didáticos (cf. Rojo, 2003): a escassez de atividades de usos variados e a ausência de atividades de reflexão.

O que podemos observar é que, nas orientações acima, *a modalidade na qual a atividade será realizada não é definida*. Conforme o exposto acima, as atividades propostas pelos PCN estão baseadas na modalidade oral: a escuta deve ser feita a partir de situações reais, gravadas ou não, e a produção deve englobar gêneros orais, relevantes para o processo de ensino, possíveis de serem produzidos em sala de aula pelos alunos. As que não forem possíveis de se reproduzirem em sala deveriam ser feitas levando os alunos a uma participação efetiva (teatros, palestras, seminários etc.) fora da escola.

Nas orientações 1 e 2, por exemplo, não se diferencia *escuta* de *produção*, dando a entender que qualquer manifestação oral feita em sala de aula propiciará conhecimento e análise da modalidade falada. *Assim, as concepções de oralidade dos PCN e as do Guia PNLD são divergentes*, configurando-se o *primeiro mais específico*, numa visão completa do processo; e o *segundo mais genérico*, proporcionando uma visão mais superficial.

Desse modo, "oralidade", segundo o Guia PNLD, configura-se como atividade que promove o **uso** da língua, principalmente,

a) como APOIO para outras atividades (item 1 - para servir como mecanismo de ensino-aprendizagem; item 2 – recorrer à oralidade na abordagem da leitura e da produção de textos);

b) para explorar diferenças entre língua falada e escrita, *mas não necessariamente utilizando a modalidade oral* (item 3 – explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita)

Passemos, então, a aliar os conceitos levantados até agora para a análise nos LD.

3) As concepções de oralidade aplicadas aos livros didáticos

Os teóricos que versam sobre livros didáticos (Dionísio, 2003; Rojo, 2003) são enfáticos em dizer que, se esperarmos que os manuais contemplem atividades de uso da linguagem oral na interação em sala de aula, é inegável que alguns deles consideram esses objetivos. Muitas coleções sugerem atividades para responder oralmente questões propostas, contar um caso para a classe, fazer leitura em voz alta, debater sobre um tema polêmico, o que

Marcuschi definiu como atividades de *oralização da escrita*[22], ou atividades que partem de textos escritos ou culminam com eles. Contudo, a crítica dos autores diz respeito ao conhecimento sobre a linguagem oral que pode ser construído em situações como essas. Ou seja: situações mediadas pela linguagem oral não são suficientes para que se possa pensar em um trabalho de produção e compreensão de textos orais.

Outra observação é que os livros abordam geralmente relações entre modalidade oral e escrita, relacionando as variantes e os registros mais distensos à oralidade, enquanto a norma culta padrão e o registro tenso são relacionados à escrita, fato que proporciona uma maior valorização desta. Esquecem-se de que a oralidade mais formal (mais cuidada, padrão) tem também de ser desenvolvida em ambiente escolar.

Outra falha abordada diz respeito aos gêneros textuais utilizados, uma vez que o diálogo é quase a única forma de apresentação da fala. Não há propostas de audição de falas produzidas fora do contexto da aula, ignorando-se a produção falada real.

Para que haja, então, uma compreensão sobre as modalidades falada e escrita, é necessário que o aluno *seja orientado*. As atividades de expressão oral por parte dos alunos não estão conjugadas a práticas de reflexão sobre os usos, o que não permite compreender que tipo de noção sobre a linguagem oral está sendo construída na escola.

Percebe-se, pela análise dessas obras, que a maioria dos livros didáticos de língua portuguesa, então, não transpõem o que recentemente a lingüística vem pesquisando nos meios acadêmicos. Desse modo, fica a cargo do professor desfazer possíveis confusões, elaborar e reelaborar atividades que contemplem gêneros orais, dentre outros, que levem os alunos a uma maior compreensão sobre a natureza da linguagem e seu uso nas diversas instâncias públicas e privadas de comunicação.

A partir dos conceitos de oralidade aqui descritos, o que percebemos é que os manuais seguem a concepção prevista pelo Guia PNLD/2005, em que todo e qualquer tipo de exercício que cite a língua falada, faça uso dela como suporte para qualquer outra atividade ou apenas faça reflexões sobre a modalidade oral é considerado exercício de oralidade.

Vejamos a atividade abaixo (figura 4)[23]:

FIGURA 4

[22] Cf. nota 7.

[23] Estamos afirmando que essa atividade, segundo os PCN, não seria uma atividade de oralidade, já que é uma conversa simulada. Contudo, acreditamos que o exercício possa ser usado para vários fins, como, por exemplo, para abordar processos de referenciação, dentre outros.

Conversação

Esse tipo de discurso se caracteriza por uma sucessão de turnos verbais, apresentada de forma coordenada. O texto a seguir, de Millôr Fernandes, exemplifica a conversação.

A vaguidão específica

"As mulheres têm uma maneira de falar que eu chamo de vago-específica".
Richard Gehman

– Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.
– Junto com as outras?
– Não ponha junto com as outras, não. Se não pode vir alguém e querer fazer qualquer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.
– Sim senhora. Olha, o homem está aí.
– Aquele de quando choveu?
– Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
– Que é que você disse a ele?
– Eu disse pra ele continuar.
– Ele já começou?
– Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.
– É bom?
– Mais ou menos. O outro parece mais capaz.
– Você trouxe tudo pra cima?
– Não senhora, só trouxe as coisas. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.
– Mas traga, traga. Na ocasião, nós descemos tudo de novo. É melhor, senão atravanca a entrada e ele reclama como na outra noite.
– Está bem, vou ver como.

FERNANDES, M. *Trinta anos de mim mesmo*. 4. ed. São Paulo: Círculo do livro, 1976, p. 77.

> Analisando

1. Nesse texto, podemos perceber a simulação de um diálogo. Quem são os possíveis falantes? Que pistas lingüísticas, presentes no texto, confirmam a sua conclusão?
   O diálogo acontece entre uma mulher e a empregada doméstica de sua casa. Há o tratamento "senhora" quando a empregada se dirige à mulher e os diálogos sugerem ordens da mulher para a empregada.
2. O título esclarece o propósito do autor. Qual é esse propósito?
   Defender a idéia de que as mulheres falam de forma vaga, pouco objetiva.
3. As mulheres que estavam dialogando pareciam não se entender? Explique.
   Não, pelo contrário, as duas pareciam se entender muito bem.
4. A "vaguidão", à que se refere o autor do texto de forma zombeteira, é uma característica do falar feminino ou próprio da modalidade oral? Explique. *Próprio da modalidade oral.*

Professor, explique aos alunos que, considerando-se que um texto depende do contexto em que é produzido, nada de "vago" tinha o suposto diálogo entre as duas mulheres, já que os sentidos são preenchidos na situação de enunciação. Um diálogo acontece em uma situação específica, na qual podese contar com referenciais concretos idênticos e, com o conhecimento partilhado e, ainda, utilizar expressões faciais e gestos que dinamizam a comunicação e a tornam inteligível para quem participa dele.

In: Takazaki, 2002, p. 22

Conforme vimos acima, segundo o Guia PNLD/2005, esse exercício da figura 4 configura-se como uma atividade de oralidade, já que é uma atividade que possibilita fazer reflexões sobre a língua falada. Entretanto, se levarmos em conta a concepção de oralidade veiculada pelos PCN, a atividade acima não configuraria uma atividade de oralidade.

Nesse caso, os livros didáticos analisados, se embasados nos pressupostos do GUIA PNLD/2005 apresentaram porcentagens[24] altas de atividades de oralidade, conforme a atividade apresentada na figura 4:

[24] As porcentagens dizem respeito a todos os exercícios que fazem qualquer referência à língua falada nos manuais. Foram, assim divididos em **escuta**, **produção** e **outros**; esta última categoria compreende tudo o que não é escuta nem produção, ou seja, quaisquer atividades sobre a língua falada diferente do que propõem os PCN (cf. Magalhães, 2007)

- Livro A: 79,1%;
- Livro B: 64,7%.

Já se analisados sob o viés do PCN, os livros apresentam as seguintes porcentagens:
- Livro A: atividades de escuta: **17,6% ;** atividades de produção: **18,6%**
- Livro B: atividades de escuta: **2,3%** ; atividades de produção: **17,6%**

Os 79,1% de atividades baseadas no Guia PNLD/2005 abarcam quaisquer exercícios, reflexões, considerações que envolvam a língua falada, via modalidade oral ou não (conforme vimos nas figuras 1 a 4); não estão, assim, aliadas ao que os PCN recomendam, em vista da escassez de atividades como as preconizadas pelos Parâmetros. Os dados vão ao encontro da nossa hipótese: assim como os professores não desenvolvem o trabalho com a língua falada em sala de aula (cf. Magalhães, 2005/2006[25]), os livros didáticos não contemplam atividades nessa modalidade.

4) Considerações finais

Em relação ao *conceito de oralidade*, percebemos que os documentos divergem no tocante à modalidade (oral ou escrita) em que as atividades são desenvolvidas. Para o Guia PNLD/2005, são consideradas atividades de oralidade aquelas que contemplam tanto os gêneros orais, quanto as atividades em que a oralidade é suporte para desenvolvimento de outras competências, como leitura e escrita, ou em que simplesmente utiliza-se a modalidade oral sem nenhuma sistematização, em situações espontâneas de interação. Dessa forma, tinha razão Marcuschi quando afirmou: há, nos livros didáticos, atividades em abundância de oralização da escrita (Marcuschi, 1997, p. 47) haja vista a concepção de oralidade veiculada no GUIA PNLD/2005. Schneuwly e Dolz (2004, p. 149) também já haviam previsto que a linguagem oral está bastante presente nas salas de aula, como nas leituras, nas conversas e nas instruções e correções de exercícios, contudo "ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas".

Já se analisarmos o conceito de oralidade pelos PCN, ela é contemplada por meio de atividades em que o aluno é exposto a dados reais de fala, gravados ou não, de forma sistematizada, para que os alunos aprendam conceitos sobre a modalidade oral utilizando-a, analisando-a em situações controladas de interação, proporcionando, desse modo, uma consciência do contínuo oral-escrito.

Como conseqüência da discrepância do conceito de oralidade nos dois documentos em questão, os *livros didáticos* ora contemplam atividades de oralidade ora não. No momento de explorar os manuais, se nos baseamos no conceito do Guia PNLD/2005, considerado aqui mais abrangente, encontramos uma alta porcentagem de atividades de oralidade, uma das razões, talvez, para que o livro tenha sido aceito para divulgação e possível adoção pelas escolas. Contudo, se buscarmos nos livros tais atividades baseando-nos na concepção de oralidade proposta pelos Parâmetros Curriculares, encontramos baixos índices, visto que este documento traz um conceito mais específico, porquanto propõe a modalidade oral como principal via de acesso aos conhecimentos da língua falada.

---

[25] No trabalho em questão, apresentamos resultados de Pesquisa realizada pelo NUPEL – Núcleo de Pesquisa e Ensino de Linguagem - FACED/UFJF, intitulada "Relação entre a fundamentação teórica do professor de Português e sua prática pedagógica". Tal pesquisa pretendeu investigar, por meio de entrevistas, como os professores desenvolviam atividades de oralidade na sala de aula, dentre outros temas (cf. Cyranka et al, 2006).

Vale ressaltar que para serem aprovadas pelo Guia PNLD, as coleções devem cumprir estritamente os critérios do Guia, sob pena de serem reprovadas. Nesse sentido, acreditamos também que, se o Guia PNLD fosse muito especifico, como os PCN se configuram, muitas coleções poderiam não ser aprovadas.

Dessa forma, percebemos uma divergência entre os documentos oficiais. Que conseqüências essa discrepância traria ao professor?

As implicações podem dificultar ainda mais o entendimento dos professores quanto ao desenvolvimento de atividades de língua oral pela escola, já que ainda não há consciência do que seja um trabalho adequado com a oralidade letrada. Como sabemos, o LD tornou-se uma ferramenta de apoio nas escolas em geral, dado o acúmulo de cargos em dois ou três turnos em virtude dos baixos salários hoje pagos ao professorado brasileiro.

A falta de um trabalho mais efetivo com a oralidade estaria resultando, também, numa mudança de conduta dos alunos em relação aos papéis interacionais das cenas comunicativas, seja em casa, nas escolas, nos meios sociais.

Miranda (2005) propõe, embora podendo parecer contraditório ao que aqui propomos, uma pedagogia do silêncio. Ela explica que, atualmente, nas diversas situações sociais, convivemos com uma "elasticidade" em termos de padrões interacionais e de comportamentos lingüísticos. A falta de compostura e polidez nas instâncias públicas e privadas de interação sinalizam para uma necessidade de avaliação dos padrões interacionais e lingüísticos da oralidade.

Nas diversas situações sociais (em cinemas e teatros, nas residências, na escola, e até em situações mais ritualizadas, como formaturas) deparamo-nos com comportamentos lingüísticos que perderam totalmente a regulação das condutas interacionais e lingüísticas. Dessa forma, perde-se o sentido de autoridade, de hierarquia dos papéis sociais envolvidos nas diversas situações de comunicação.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, a autora esclarece que muitos professores ainda estão voltados ao ensino ineficiente da gramática. Mesmo entre aqueles que já tomaram conhecimento da necessidade de um trabalho profícuo voltado para o domínio das práticas sociais de leitura e escrita, a maioria ainda não sabe como fazer isso. Uma das razões da crise existente hoje em sala de aula, sob o rótulo de indisciplina, é justamente a falta de legitimação dos papéis de professor/aluno, segundo a autora. Dessa forma, os gêneros da oralidade letrada são, de todas as formas, rechaçados pela maioria. Isso fica agravado pelo massacre da cultura grafocêntrica em que estamos mergulhados. Os alunos, como conseqüência, independentemente do nível social, não reconhecem as regras que regulam as diferentes interações sociais.

A ausência da oralidade nas escolas está confirmada pelas nossas pesquisas: tanto as entrevistas com os professores (Magalhães, 2005/2006) quanto os livros didáticos revelam descaso com o componente oral, deixando no aluno uma lacuna não somente quanto ao conhecimento referente à linguagem, formador de um arcabouço teórico ao longo da escolarização, mas também quanto às regras de conduta que permeiam alguns eventos.

Nesse sentido, fica reforçada a necessidade de que o professorado seja esclarecido quanto à importância de tais atividades. Salientamos a necessidade de se desenvolverem pesquisas que repensem conteúdos, metodologias e condições de trabalho para o professor do ensino fundamental e médio. Tais pesquisas podem fornecer um mínimo possível de resoluções de pelo menos uma parte dos tantos problemas presentes nas escolas brasileiras.

Nossos esforços, dessa forma, enfocarão, em futuras pesquisas, a formulação de atividades que proporcionem uma consciência dos papéis interacionais que permeiam as atividades de fala.

Referências

BRASIL. MEC. Coordenação geral de estudos e avaliação de materiais. **Apresentação e orientações sobre o PNLD**. Disponível em www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm#1a (acesso em 15/03/2006)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CASTILHO. A. T. **A língua falada no ensino de português**. 2 ed. São Paulo: Contexto. 2000.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 2 ed. São Paulo: Atual, 2002. (8ª série)

COSTA VAL, M. G. **A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa**. Belo Horizonte: Educação em Revista. (UFMG) V7, nº16, p. 23-30, 1992.

CYRANKA, L. F.; SCAFUTTO, M. L.; MAGALHÃES, T. G. **Variação, gramática, oralidade: contribuições da lingüística para a prática do professor de português**. In: Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora, Editora UFJF. 2006.

DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna: 2003.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

KATO, M. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade na sala de aula: alguém "fala" sobre isso? **Revista Instrumento**: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação / UFJF, Colégio de Aplicação João XXIII. 2005/2006. V. 7-8, p.65-81.

MAGALHÃES, T. G. **Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos**. 2007. 211f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal Fluminense.

MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de português**. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996. (mimeo).

MARCUSCHI, L. A. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. 49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC. Belo Horizonte, julho de 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada".** In: DIONÍSIO, A. P. ; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna: 2003 a.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna: 2003 b.

MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou *cala a boca não morreu*. **Revista da Anpoll**, Campinas, nº. 18, 159-182, jun. 2005.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad e org Roxane Rojo). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. , 6 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TAZAKI, H. H.. **Linguagens no século XXI: língua portuguesa**. 1 ed. São Paulo, IBEP, 2002. (Coleção Vitória Régia) (8ª série).

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Tânia Guedes Magalhães é Doutora em Letras – Lingüística e Ensino de Língua (UFF), professora do Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF. Integrante do Grupo de Pesquisa – FALE – Formação de Professores, Alfabetização Linguagem e Ensino
E-mail: tania.magalhaes@ufjf.edu.br

Recebido em junho de 2008
Aprovado em agosto de 2008

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização da autora

A MODALIZAÇÃO ENUNCIATIVA NO DISCURSO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA[26]

Adilson Ferreira de Souza
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo:

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a modalização enunciativa no discurso do professor de Língua Portuguesa, na 8ª série de escolas pública e privada, pela análise de três tipos de atos enunciativos, como propõe Charaudeau (1992). Esses atos denotam os diferentes modos pelos quais o locutor se serve para exprimir sua relação, seja com o interlocutor, com o dito e com o mundo.

Para colocar em evidência essa relação, fizemos um estudo através da Teoria Semiolingüística de Patrick Charaudeau, notadamente no que diz respeito à organização enunciativa, no domínio educativo.

Para atender esse objetivo, tentaremos mostrar a modalidade na linguagem didática, as relações de poder no discurso de sala de aula, centrada na figura do professor.

Palavra-chave: modalização enunciativa; discurso de sala de aula; interação professor-alunos; escola pública e privada.

Abstract:

Based on the three enunciative acts proposed by Charaudeau (1992), this paper aims at reflecting on enunciative modalizations in the discourse of eighth grade Portuguese teachers both in public and private schools. Charaudeau's enunciative acts indicate different ways used by the speaker to express his or her relashionship with the listener, the world and with what is said. To focus on this relationship, this paper focuses on Patrick Charaudeau's semiolinguistic theory, emphasizing the enunciative organization in educational domains. This way, the paper shows modality in didactic language and power relations in classroom discourse, which is teacher centered.

Key-words: enunciative modalization; classroom discourse; teacher-student interaction; public and private schools.

[26] Este artigo é parte de minha dissertação de mestrado, sob o título "A modalização enunciativa no discurso do professor em sala de aula: uma análise dessa prática nas 8ªs séries do ensino fundamental" Belo Horizonte/ FALE/UFMG, 2008. 134f.

1.0 – Introdução

O ato de linguagem, como atividade comunicativa, envolve sujeitos socialmente organizados que se manifestam por meio de estratégias discursivas dentro de um quadro de regularidades sócio-comunicativas convencionalmente determinadas. No processo de comunicação na sala de aula, as formas rotineiras de interação estão condicionadas pelas representações que os agentes (professor/ alunos) fazem sobre seus papéis, de acordo com as restrições situacionais que fundam o contrato de comunicação (Emediato, 2006).

Assim, a atuação do professor, na escola da rede pública e/ou privada, ganha importância, já que é marcada por aspectos expressivos que revelam a assimetria da relação. É, portanto, fundamental o estudo dessas relações no domínio educativo, pois através dele podemos compreender melhor as estratégias de regulação como também as dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Como sabemos, o professor é aquele que, geralmente, tem o direito à palavra e a identidade de "sujeito competente" reconhecidos. Ele assume o papel de autoridade e de sujeito que possui competência de saber e de saber-fazer. Do aluno supõe-se uma dupla competência: a de aprendizagem e a de compreensão (Mello, 2005) e uma identidade de sujeito que não detém o saber. Entre esses dois parceiros, com suas identidades e papéis respectivos, é que se constroem a relação contratual da sala de aula e suas estratégias discursivas. Entre as estratégias discursivas está, por exemplo, a modalização. Em toda atividade discursiva, os sujeitos falantes assumem posições definidas, uns em relação aos outros, colocando em evidência certo funcionamento enunciativo. É nesse sentido que podemos, então, considerar que, segundo Maingueneau,

> O discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais e, ao mesmo tempo, indica que *atitude* está tomando em relação àquilo que diz em relação a seu co-enunciador (fenômeno de "modalização"). Ele indica, em particular, quem é responsável pelo que está dizendo: um enunciado simples como "Está chovendo" é colocado como verdadeiro pelo enunciador, que se apresenta como responsável pelo enunciado, como o fiador de sua veracidade. Mas esse enunciador poderia ter modalizado seu grau de adesão ("talvez esteja chovendo"), atribuindo a responsabilidade do enunciado a outra pessoa ("De acordo com Paulo, está chovendo") ou comentando sua própria fala ("Falando francamente, está chovendo") etc. Ele poderia até mostrar ao co-enunciador estar apenas fingindo assumi-lo. (Maingueneau, 2001, p.55).

Ao trazer essa reflexão para o contexto de sala de aula, temos, então, uma situação na qual o enunciador (professor), diante de seus co-enunciadores (alunos), pode também tomar esses posicionamentos em suas proposições, para atender seus objetivos e interesses ou quaisquer outros fins. Isso pode manifestar-se na instituição escolar, onde professor e alunos, imbuídos de papéis legitimados institucionalmente, vivenciam também situações de disputa de poder. E, quando falamos de papéis, sabemos que o professor ocupa uma posição superior em relação ao aluno. Essa posição permite que ele oriente o trabalho que vai ser desenvolvido em classe, ministre os conteúdos, responda às dúvidas de alunos, anime a aula, realize avaliações, etc. Pensando nas ações desenvolvidas no espaço de sala de aula, gostaria de abordar um importante aspecto que diz respeito ao gênero, já que a aula assim se constitui. Quanto ao gênero, Emediato vai dizer que

> O gênero, na verdade, corresponderia a uma série de categorizações inter-relacionadas: categorização dos domínios de prática social, sub-categorização desses domínios em situações de comunicação, categorização das formas semiolingüísticas mais adaptadas e pertinentes às categorizações anteriores, categorização de regularidades e de variantes textuais. (Emediato, 2003, p.71)

Numa tentativa de visualizar a aula dentro desse processo de categorização, tendo em vista as ações dos atores envolvidos na comunicação didática (professor / alunos), teríamos, então, como representação dos condicionamentos impostos pela situação de comunicação didática o seguinte quadro:

Com muita freqüência, a aula articula eventos de interação para introduzir o sujeito em certa área de conhecimentos. Através dessa interação, mas não somente, o discurso didático se atualiza. Ele tem a função de introduzir o sujeito no campo dos saberes, uma vez que sua característica mais importante é "fazer aprender". Esse tipo de discurso está presente, em manifestações escritas, como os manuais didáticos e em suas manifestações orais, como é o caso das práticas interativas em sala de aula (Beacco & Moirand, 1995), vistas aqui com maior interesse, uma vez que o discurso do professor será o ponto crucial de nossa pesquisa. E uma das formas de apreender esse discurso é através da "fala" do professor, cuja autoridade é legitimada pela escola.

A propósito da legitimidade institucional, Vion (1995) vai dizer em seu artigo "La gestion pluridimensionnelle du dialogue", que as relações institucionais contribuem para definir o quadro social do encontro e justifica uma tipologia das interações. Podemos, então, dizer que as interações, no cotidiano da sala de aula, são determinadas por esse quadro institucional, a que chamamos de escola. Na perspectiva desse autor, podemos compreender esse quadro levando em conta: a natureza da situação de comunicação na qual os atores (que podem ser professor/alunos) estão engajados; os tipos de textos mobilizados; a natureza da relação social entre os contractantes; os lugares discursivos que eles ocupam na interação; os lugares que se constroem; as estratégias de posicionamento e de comunicação que os interlocutores se esforçam em coordenar.

Essa reflexão ainda pode ser mais enriquecida se considerarmos os componentes de uma situação de comunicação, a partir dos quais veremos como se dão as relações interpessoais, pensando particularmente no contexto de sala de aula, em que professor e alunos mantêm um comportamento ritualizado, pré-determinado pela situação escolar. Pois, como disse Charaudeau, essa relação se define, segundo:

> a)As características físicas: a disposição dos falantes (interação face-a-face ou não); número de participantes; proximidade ou distância dos parceiros; o canal de transmissão (oral ou gráfico; direto ou indireto); outros códigos semióticos utilizados (imagem, sinal, gesto, ...).
> b)As características identitárias dos participantes: sociais (idade, sexo, raça, classe), profissionais (médico, escrivão, professor, etc), psicológicas (inquieto, nervoso, sereno, espontâneo, amável, agressivo,...) e relacionais (os participantes entram em contato pela primeira vez ou não; eles se conhecem? têm relação familiar ou não?).

> c)As características contratuais: contrato de troca e não-troca; as situações de comunicação (interlocutiva/ monolocutiva); os rituais de abordagem comunicativa. (Charaudeau, 1992)

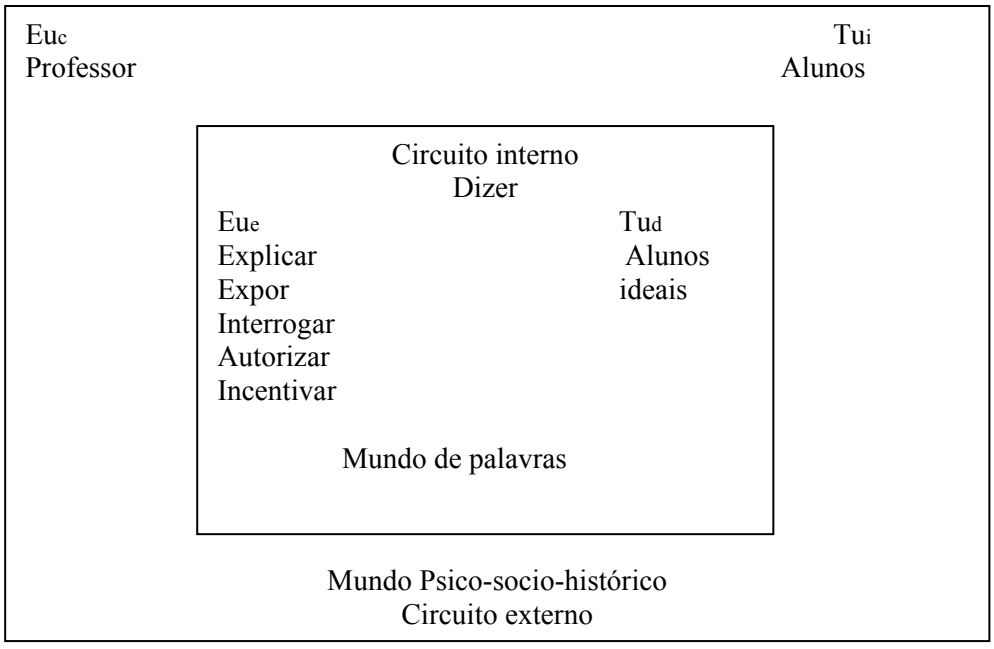
Segundo esse autor, todo sujeito falante encontra-se no centro de uma situação de comunicação como um lugar de trocas entre ele e seu interlocutor. E como a instituição escolar é o ponto de partida para essa pesquisa, logo somos levados a pensar na sala de aula, com o professor e os alunos interagindo de acordo com o que a escola pré-determina.

Para enriquecer essa discussão, Kerbrat-Oreccioni (1995) vai dizer que toda interação se desenvolve em um certo quadro e coloca em cena uma dada situação em que as pessoas envolvidas mantêm um tipo particular de relação. Essa relação interpessoal que se dá durante a interação é definida como: relação *horizontal* (de proximidade / distância) e relação *vertical* (de tipos hierárquicos), e vai depender de fatores "externos", tais como as propriedades intrínsecas de cada participante (sexo, idade, estatuto, etc) e a natureza da relação existente entre eles (grau de conhecimento, tipo de relacionamento – familiar, amigável, profissional, etc), bem como do tipo particular de "contrato" que caracteriza a troca comunicativa.

Uma vez que nosso foco é a situação de comunicação em sala de aula, importa dizer que a orientação do ato de linguagem é determinada pelas visadas, "que correspondem a uma intecionalidade psico-sócio-discursiva que determina a expectativa do ato de linguagem do sujeito falante e, por conseguinte, da própria troca linguageira" (Charaudeau, 2004). No contexto de sala de aula, teremos, portanto, uma visada de *instrução*: o *eu* quer "fazer saber e ele se encontra ao mesmo tempo em posição de autoridade de fazer saber e de legitimação para transmitir o saber-fazer"; e uma visada de *informação*: o *eu* quer "fazer saber" e ele está em sua posição de saber. O *tu* encontra-se na posição de "dever saber" alguma coisa sobre a existência dos fatos, ou sobre o porquê ou o como de seu surgimento. A transmissão de saberes, efetivada pelas práticas de ensino em sala de aula, passa por essas duas principais visadas, o que não exclui a possibilidade de outras que podem talvez ser convocadas.

É importante entender que essas visadas determinam a orientação do ato de linguagem como ato de comunicação em função da relação que o sujeito falante deseja instaurar diante de seu destinatário. O que *dizer* e o que *fazer* fazem parte dessa relação contratual existente entre tais parceiros, como, a seguir, podemos ver:

A enunciação didática:



A partir desse quadro, tentaremos mostrar alguns aspectos ligados à questão do contrato e da representação de papéis exigida na sala de aula, ou seja, da identidade dos parceiros (professor/ alunos) dentro desse ato de linguagem. O Eu e o Tu são atores envolvidos na comunicação educativa, numa relação assimétrica em que o professor tem o papel de ensinar, avaliar e captar, enquanto o aluno tem o papel de reconhecer o seu não saber, ou seja, a sua condição de aprendiz. O circuito externo diz respeito aos seres empíricos, pessoas reais, que desempenham o papel de professor e aluno; o circuito interno seria o espaço das idealizações, das representações psico-sócio-históricas dos sujeitos falantes envolvidos na comunicação.

O que na verdade procuramos mostrar até aqui é que as relações entre sujeitos (professor/ alunos) são construídas dentro de um quadro institucional (a escola), pois ambos ocupam papéis bem definidos. A dimensão do papel que tem o professor diz respeito a uma posição que se constitui em seu discurso e cujas marcas lingüísticas podem ser nele identificadas como é o caso da modalização.

Tendo em vista a compreensão do discurso didático, a partir de sua organização enunciativa em situação de sala de aula, pretendemos descrever os atos enunciativos (elocutivo, alocutivo e delocutivo) da rotina didática de professor e alunos, como também suas dinâmicas interativas.

2.0 - A modalização no contexto de sala de aula

Uma investigação da modalidade pode ajudar-nos a explicar a interrelação entre a autoridade e o poder do sujeito falante em relação a seu interlocutor, e a exploração de significados modais para propósitos manipulativos. Tentar entender isso no contexto de sala de aula nos levará, com efeito, a uma compreensão dos propósitos de manipulação da língua, quando se trata de usar a modalização, que implica diferentes modos do sujeito falante se posicionar em relação ao seu interlocutor. De acordo com Charaudeau:

> A consideração da modalização, além de permitir a identificação dessas ou daquelas modalidades, é crucial para a análise do discurso que, por definição, lida com enunciações pelas quais os locutores, ao mesmo tempo, instituem uma certa relação com outros sujeitos falantes e com sua própria fala. A modalização pode ser explicitada por marcas particulares, ou manter-se no implícito do discurso, mas ela está sempre presente, indicando a atitude do sujeito falante frente a seu interlocutor, a si mesmo e a seu próprio enunciado. (Charaudeau, 2004, p. 336)

No presente contexto, pretendemos abordar essa questão, por acreditar que o modalizadores têm, de fato, o potencial de expressar, ora explícita, ora implicitamente, uma autoridade ou poder que um falante reivindica para si; ou, em outras palavras, a expressão de poder e autoridade que um falante quer que seja entendido por seus interlocutores. Nesse sentido, Bourdieu (1996) nos fala que o poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico. Também, seguindo essa mesma linha de pensamento, Gnerre (1987, p.3), considera que "as regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações entre o falante e o ouvinte".

A sala de aula, portanto, é o lugar onde existem interesses dos interlocutores (professor/alunos) voltados para a efetivação do saber e da ordem. Encontra-se aí um jogo de confronto, em que professor e alunos posicionam-se frente aos enunciados produzidos, para a negociação do sentido desses enunciados em sala de aula.

A literatura sobre modalização contém várias sugestões concernentes ao número e tipo de modalidades que precisam ser reconhecidos. Para levar a termo este estudo, nos

posicionamos dentro do quadro teórico proposto pela semiolingüística, cujas categorias nos permitirão descrever de modo mais sistemático os fatos de modalização.

Charaudeau (1992), por exemplo, define a modalização como o posicionamento do falante em relação ao seu interlocutor. Para ele, a modalização não constitui o todo da enunciação, pois esta é um fenômeno complexo que testemunha o modo como o sujeito falante se apropria da língua, para organizar os discursos. A modalização pode assim se manifestar: a partir das marcas formais explícitas, tais como os verbos (eu penso que..., eu sei que..., eu duvido que..., além de outros), os advérbios e locuções adverbiais (verdadeiramente, sem dúvida, talvez, a meu ver, de meu ponto de vista, sem contestação, etc.), os adjetivos nas construções pessoais (é bonito, horrível, maravilhoso) ou impessoais (é provável que..., é duvidoso que..., que se combinam com um modo indicativo, subjuntivo ou infinitivo), os nomes nas construções perifrásticas (fazer uma declaração, dar uma ordem, fazer uma sugestão), como também pode não ser expressa por nenhuma marca lingüística particular. Ela é composta de certo número de atos enunciativos que correspondem a uma posição e a um comportamento particulares do locutor em seu ato de locução. Ainda sobre a modalização, de acordo com Charaudeau (1992) citado por Emediato (2006), assinalamos:

> (i)que não se deve classificar as modalidades segundo as formas verbais e adverbiais, pois no uso linguageiro podem remeter a diferentes modalidades; (ii) que as marcas lingüísticas não são monossêmicas, já que uma mesma marca pode recobrir diferentes sentidos; (iii) que a modalização pode não estar expressa no texto por meio de uma marca lingüística, mas por uma organização do conjunto do enunciado; (iv) que a modalização encontra-se no implícito do discurso. (v) que ela é uma categoria conceitual à qual correspondem meios de expressão que permitem explicitar as diferentes situações do sujeito falante e suas intenções de enunciação. (Charaudeau *apud* Emediato, 2006)

Existem três tipos de atos locutivos:

1. **Ato Alocutivo**:

O locutor envolve o interlocutor em sua enunciação e lhe impõe o conteúdo de sua fala. O interlocutor está presente no ato de enunciação sob a forma de um pronome pessoal (você, tu, senhor, vossa excelência, etc.), nome próprio ou comum que o identifique, frases imperativas e interrogativas. Eis algumas modalidades alocutivas: interpelação, injunção, autorização, advertência, julgamento, sugestão, proposição, interrogação e pedido.

2. **Ato Elocutivo**

O locutor situa seu dito em relação a si mesmo, revelando sua própria posição em relação ao que diz, não colocando o interlocutor nessa relação. Convém ressaltar que o locutor pode explicitar sua posição, sua avaliação e seu engajamento em relação ao seu dito. Eis algumas modalidades elocutivas: confirmação, opinião, apreciação, avaliação, engajamento, obrigação, proclamação, promessa, aceitação/refutação, acordo/desacordo, declaração, etc.

3. **Ato Delocutivo**

O locutor enuncia um dito, mas o faz como se não fosse responsável por ele. Locutor e interlocutor estão "ausentes" do ato de enunciação, como se este fosse desligado da locução. Como o sujeito falante se apaga da enunciação, ele não implica diretamente o interlocutor. Eis algumas modalidades delocutivas: Asserção (evidência, probabilidade) e o Discurso Relatado (citado, integrado, narrativizado, alusivo).

O que dissemos até aqui é uma tentativa de reafirmar a importância de desenvolver um estudo sobre a modalização na situação de sala de aula. Agora, vamos fazer uma aplicação prática dessas noções a partir de alguns dados que ora analisamos.

3.0 - Análise de dados:

Como vimos anteriormente, a organização enunciativa do discurso se relaciona aos protagonistas envolvidos no ato de comunicação e possui um estatuto particular por dar conta da posição do locutor em relação a si mesmo, ao interlocutor e a terceiros. Esses posicionamentos do locutor se apresentam organizados em torno de certo número de atos enunciativos, denominados atos locutivos, que se dividem em três: alocutivos, elocutivos e delocutivos. Por essa razão, tentaremos mostrar agora a correspondência que existe entre comportamentos enunciativos e as representações que circulam no espaço escolar. Para isso, selecionamos alguns excertos de aulas de Língua Portuguesa de 8ªs séries do ensino fundamental, tanto da rede pública quanto da particular. Além disso, apresentamos as normas[27] adotadas para transcrição dos eventos comunicativos. No plano dos atos alocutivos, algumas modalidades (injunção, interpelação, autorização, advertência, julgamento, exigência, sugestão e proposta) são, quase todas, iniciativas do professor. Algumas delas podem ser apontadas nos eventos que ora apresentamos.

O trecho a seguir, por exemplo, se refere ao início de uma aula. A professora, após chegar na sala de aula, usa a ordem (modalidade de injunção) como uma das estratégias voltadas para o *fazer-fazer*, ou seja, as atividades de controle das ações implementadas nos aprendizes, evidenciada nas seguintes seqüências (28) e (30). Fato que nos pareceria curioso seria o aluno dar ordem ao professor, o que parece não corresponder ao estatuto sócio-profissional de aluno.

> **28 - Profa**: Todos virados pra fren::te... postura que ainda está faltando ali no cantinho ... Lá debaixo da lateral... Estou esperando TODO mundo virado pra FRENte... Não quero ninguém sentado de lado. (Alocutivo de ordem)
> **29 - Aluno**: Ah, professora!
> **30 - Profa**: Nenhum sentado de ??? Estou mandando. ! (Alocutivo de ordem)
> **31 - Aluno**: Vai fazer bagunça.
> **32 - Profa**: Ainda dá pra ouvir ??? Pronto para daqui a pouquinho no colégio.
> {barulhos}
> **33 - Profa**: Ok, Eduardo.

---

[27] Normas adotadas para transcrição (fundamentadas nas normas propostas em **Castilho (**1986):

a)	Incompreensão de palavras ou segmentos:	[inaudível]
b)	Truncamento:	/
c)	Alongamento de vogal ou consoante:	::::
d)	Superposição, simultaneidade de vozes:	// xxxx //
e)	Comentários descritivos do transcritor:	{ xxxx }
f)	Qualquer pausa:	...
g)	Citações literais:	“ “
h)	Entonação enfática:	MAIÚSCULAS

Observações complementares: **Profa** indica que as intervenções são feitas pela professora; **Als** indica que vários alunos falam ao mesmo tempo; **Aluna** ou **Aluno** indica a intervenção de aluna ou aluno; **Ev**. significa evento, para localizar o enunciado no anexo. Lembramos também que, no final de cada evento comunicativo, assinalamos a que escola o mesmo se refere. Ei-los: (ESC.Públ.) para escola pública e (ESC. Priv.) para escola privada.

> // Aluno rindo//
> **34 - Profa**: Ok? Bom, eu vou ensinar a apresentação das informações...
> (Esc./Profa. B)

Outra situação a que nos referimos é a advertência, evidenciada numa situação em que a professora ameaça seus alunos no final de uma aula, conforme aparece na seqüência (76). Já na seqüência (47), em que a professora fala para os alunos sobre os procedimentos para apresentação de trabalho, evidenciamos alguns atos locutivos e suas especificações enunciativas, como podemos ver abaixo:

> **76 - Profa**: (...) agora tem um detalhe: não faltem à aula amanhã. Se faltar à aula amanhã, vai falar assim: eu fiz o trabalho, apresentei na aula de história, estava presente no grupo. Tá, mas não veio no dia apresentar o trabalho de português, perdeu ponto no grupo. (Alocutivo de advertência)
> (Esc./profa. B)

> **47 - Profa**: É:: mas claro, a aparelhagem tá toda em ordem pra palestra que você vai dar, pra apresentação que você vai fazer ... pra essas oitenta pessoas, setenta por aí, mas de repente é:: no último momento aparece um problema do microfone, não tem outro, não tem como resolver, você tem que falar, fazer o quê, sem microfone. (Delocutivo: explicação) Ah, cancela tudo, manda tudo embora? (Alocutivo: interrogação de controle). Situação assim, né? Então a gente tem que levar em consideração essas coisas, assim como a gente precisa aprender a hora de falar baixinho ... baixo, né? É:: por conta do momento da situação que a gente está vivendo ... tem que aprender a colocar a voz também. Então essa questão do envolvimento, da responsabilidade, da colocação da voz, o domínio que está sendo/ é do que foi feito e está sendo apresentado naquele momento... ehm ... seriedade, postura, inclusive, né? meu grupo está apresentando aqui, fulano estava falando ali e eu converso aqui, eu converso aqui. É a festa. No caso, no momento formal, que é a apresentação de trabalho, então essas coisas a gente tem que levar em consideração pra trabalhos futuros aí ao longo da vida de vocês e pra esse aqui se ele existir. Quero ver se tenho a resposta dele ... hoje. Cês tão/ ok? Eu já vou começar ... elaborar já a orientação ... mas ele deve ser lá pro meio da etapa (Delocutivo: explicação).... tudo bem? (Alocutivo: interrogação de controle) - Então são essas as considerações. Por isso, eu relevei pouco em relação à pontuação ... dos grupos ... é:: nesse trabalho, dessa etapa... tá? Daqui a pouco vou dando, tá? (Alocutivo; interrogação de orientação/justificação). Então é:: vou até fazer minha [inaudível] agora, tinha um grupo lá em especial que faltou clareza na fala deles, faltou domínio, seguRANça, **(Elocutivo: avaliação)** né? Eles tinham colocado um/ um/ uma pontuação. Eu não vi nada de pontuação/ é sinalizar pra eles ... assim detalhadamente ... olha, estou dando um ponto, mas é isso, isso, isso, se houver aquilo ali ... foi avisado todinha essa informação, né? É ... eu acho/ acho que aqui na sala é:: o pessoal ficou com um ponto, não sei os outros lá, né? Ficaram com a nota de história. Ta? Então está aqui perto. Essa foi a nota de história. É:: antes de/ de mostrar a lâmina aqui, eu falei com vocês que eu ia discutir algumas coisas da prova? Ah, da prova? (Alocutivo: interrogação)
> (Esc./Profa. A)

É importante frisar que os atos alocutivos de advertência permitem ao professor colocar em evidência a sua autoridade em relação aos comportamentos e atitudes desejadas por ele no processo de ensino/aprendizagem, para manter a disciplina, etc. Além disso, podemos considerá-las, até certo ponto, inerentes à pratica educativa, tendo em vista as necessidades e os objetivos de ensino.

Se na escola privada foram constatados os comportamentos enunciativos mais evidentes, veremos que, no espaço da escola pública, pudemos também detectar fatos interessantes de modalização, com base em marcas lingüísticas, explícitas ou implícitas, na sua organização enunciativa ou na articulação entre os enunciados.

No caso da advertência, destacamos uma situação em que a professora ameaça os alunos de dar-lhes falta caso não copiem as perguntas relacionadas ao texto lido em sala de aula, como podemos observar nas seqüências abaixo (210) a (213) e (222) a (224):

> **210 - Aluno**: Não vou copiar a pergunta, não.
> **211 - Profa**: "Os dois..." Vão copiar os [inaudível]. Então "Os dois primeiros/"
> **212 - Aluno**: Eu vou copiar a pergunta?
> **213 - Profa**: Ah, claro, uai! Quem não copiar, eu vou dar falta, tá? (Alocutivo: advertência)
> (Esc./ Profa B)

> **222 - Profa**: Eu quero ver quem está/ quem não está copiando, viu.
> **223 - Aluno**: Gros-so.
> **224 - Profa**: Na chamada eu vou dar falta pra ele. xeu ver [inaudível] (Alocutivo: advertência)
> (Esc. Profa B)

Na seqüência (337) a (339), a interação professora/ alunos(as) se desenvolve em torno de depoimentos sobre drogas. Nessas duas situações interativas, destacamos os tipos de perguntas que as professoras fazem, seja no sentido de problematizar o saber ou de verificar a aprendizagem, como aparecem nestes excertos. Assinalamos também que essa prática expõe uma falta de superação da escola, onde o binômio exposição/assimilação ainda é recorrente, de acordo com Emediato (2006).

> **337 - Profa**: Não, agora cansa. Eu quero uma menina pra responder isso aqui, ó.
> **338 - Als**: [conversas paralelas]
> **339 - Profa**: Cite ... cite as perdas/ todo mundo tá respondendo, só os dois ... cite as perdas (prejuízos) que a dependência de drogas provocou na vida do paciente do depoimento 1:
> (Esc./Profa. B)

Outras ocorrências, em que as *interrogações de controle* aparecem com freqüência, são aquelas da seqüência (58) a (62) e também (261) a (264), em que a professora procura verificar a aprendizagem dos alunos, deixando transparecer um modo de controlar o saber e o aprendizado de seus alunos:

> **58 -Profa**: Olha,
> **59 - Aluno**: // é //
> **60 - Profa**: é necessário que faça OUtra leitura do texto ou vocês já entenderam do que se trata? (Alocutivo: interrogação de controle)
> **61 - Alunos**: entendemos.
> **62 - Profa**: É Preciso? (Alocutivo: interrogação de controle)
> (Esc./Profa. B)

> **261 - Profa**: Podemos comentar a leitura? (Alocutivo: interrogação)
> **262 - Als**: [Barulho - conversas paralelas]
> **263 - Profa**: Terminaram, pessoal? (Alocutivo: interrogação de controle)
> **264 - Als**: [Barulho - conversas paralelas]
> (Esc./Profa. B)

No plano dos atos elocutivos, tomamos como exemplo a modalidade de apreciação, manifesta na seqüência (198), em que a professora faz um elogio à turma e, na seqüência (25) a (27), faz apreciações sobre o desejo por se tratar do dia dos namorados, ensejando a leitura de um poema de Carlos Drummond de Andrade, a quem ela não pretende se comparar, quando se auto-avalia.

> **198 - Profa**: Eu vou falar com cê: é um praZER trabalhar com essa turma. **(Elocutivo: elogio)**
> **199 - Aluno**: O prazer é todo meu.
> (Esc./Profa. B)

> **25 - Profa**: Sala dezoito, eu queria, de todo meu coração... eu queria dizer umas coisas bonitas pra vocês, né? **(Elocutivo: desejo)** - mas quem sou eu pra me comparar com Drummond. **(Elocutivo: auto-avaliação)** [inaudível] Então ele fala pra vocês assim ... pra nós: *Desejo a você.../ Fruto do mato*
> *Cheiro de jardim* (Delocutivo: discurso relatado)
> **26 - Aluno**: A [inaudível] está chamando lá.
> **27 - Profa**: Agora, não, só um pouquinho. (Alocutivo: pedido)
> *Namoro no portão/ Domingo de chuva / Segunda sem mau humor / Sábado com seu amor*
> (Delocutivo: discurso relatado)
> (Esc./Profa. B)

No plano dos atos delocutivos, assinalamos o discurso relatado/citado, que aparece com recorrência, a exemplo das poesias de Drummond, lidas durante a aula da professora. Quanto a isso, devemos lembrar que a exposição e transmissão do saber fazem parte do papel do professor, que pode fazer isso através da asserção (como o saber se impusesse por si próprio) e do discurso relatado (o saber se impõe a partir de uma autoridade convocada que o legitima ainda mais). Ele constrói uma enunciação aparentemente objetiva, de modo que as proposições e textos não pertencem ao sujeito falante (Emediato, 2006). Os exemplos a seguir, tanto nas seqüências (27), quando a professora declama um poema no início da aula, como na (117), quando a mesma professora lê um trecho do texto sobre "drogas", são evidências do discurso relatado citado. Já na seqüência (173), ainda a mesma professora faz uma asserção de narração.

> **27 - Profa**: (...) *Namoro no portão / Domingo de chuva / Segunda sem mau humor / Sábado com seu amor / Filme de Carlitos / Crônica de Rubem Braga / Viver sem inimigos / Filme antigo na TV / Ter uma pessoa especial e que ela goste de você / Música de Tom com letra de Chico / Frango caipira em pensão de interior* (Esc./ Profa. B)

> **117 - Profa**: Vou ler um pedacinho: "Como drogado, só tive falsas ilusões, parei de estudar, não tenho emprego até hoje. Moro em uma cidade do interior onde as pessoas sabem o que fiz e me discriminam. O drogado precisa de ajuda, mas não procura. Eu só aceitei quando fui parar no hospital muito machucado." (Esc./ Profa. B)

> **173 - Profa**: (...) É, a escolha é minha; a escolha é sua ... né? Faça a escolha que você quiser. Você tem o livre arbítrio. Só que:: só que tem uma coisa, ó:: [bate na mesa e diz]: eu faço a minha escolha. Eu tenho livre arbítrio ... mas as conseqüências dos meus atos eu não escapo. Eu não fujo, não adianta ... querer culpar meu pai, minha mãe, o governo que não me dá emprego, a pessoa que me xingou porque eu estou sem estudar, porque não sei o quê? Meu pai bateu na minha mãe, meu pai espancava meu irmão, minha/ meu primo me estuprou, não adianta ... tá? O que eu fizer ...

> responsabilidade Minha ... tá? Eu posso que/ fazer a minha escolha errada. Posso ... mas as conseqüências dela. (Esc./ Profa. B)

Como assinala Emediato (2006), a enunciação delocutiva coloca em evidência a proximidade da situação de comunicação com o domínio informativo. "O saber surge, assim, como impessoal, e o professor é aquele que, dentro de seu campo do saber, é legítimo suporte da verdade a ser transmitida" (Idem, p. 152)

Pelo que pudemos evidenciar nos trechos (117) e (173), como também em toda a aula gravada, parece que o espaço social da escola, ou seja, o seu perfil social, pode estar condicionando o tipo de relação enunciativa dominante, já que se trata de uma escola com problemas, que opta pela discussão de temas como "drogas" e busca estabelecer relações mais afetivas com seus alunos. Vejam, por exemplo, como as apreciações afetivas estão presentes nos eventos (03), (15), (190), (198) e (218) da professora B:

> **03 - Profa**: Foi um dia de muito amor ... é:: assim eu fiquei assim sentida porque é ano novo e na turma ontem não teve nada assim de diferente.
>
> **15 - Profa**: Ô, lindinho, da titia, (...)
>
> **190 - Profa**: Muito bem! Tô gostando.
> **198 - Profa**: Eu vou falar com cê: é um praZER trabalhar com essa turma.
>
> **218 - Profa**: Então, espera aí. Parabéns, viu rapaz ... pela resposta.
> (Esc./ Profa. B)

O que vimos até aqui nos mostra que algumas modalidades enunciativas são iniciativas quase exclusivas das professoras, pois, no plano dos atos alocutivos, a injunção (ordem), a advertência e as interrogações de controle correspondem a ações próprias do papel de ensinante, ou seja, de quem tem o poder sobre a palavra na sala de aula. Ao pensar na relação professor/alunos em termos de contrato, devemos levar em conta que as práticas de ensino/aprendizagem se inscrevem no interior de um contrato didático, que vai dizer o que é cabível a cada pessoa envolvida na situação de comunicação didática. Isso esclarece as razões pelas quais ordenar, advertir, autorizar, entre outras modalidades, não pertencem ao papel de aprendiz, pois até nos pareceria estranho depararmo-nos com situações em que o aluno estaria dando ordem ao professor ou mesmo advertindo-o.

4.0 - Conclusão

À luz dos critérios enunciativos, a análise quantitativa das ocorrências enunciativas nos dá um panorama das regularidades de suas formas, revelando comportamentos evidenciados tanto na escola pública quanto na privada, no que se refere à incidência dos atos alocutivos, elocutivos e delocutivos. Sendo assim, as análises, ao que parece, não demonstraram a evidência de possíveis contrastes relativos ao discurso das professoras entre as duas instituições, a pública e a privada, pois os dados não nos permitiram identificar traços que marquem as diferenças no discurso das professoras da escola pública em relação às da escola privada que representassem, de modo mais objetivo, características individuais dos professores analisados.

Acreditamos também que a oposição público/privado parece não ter sido determinante. A regularidade dos comportamentos enunciativos parece estar relacionada mais propriamente às situações específicas de cada turma analisada e ao perfil dos professores

selecionados. Em termos metodológicos, uma seleção mais criteriosa das escolas, dos professores e dos temas das aulas talvez permitisse, em pesquisa futura, estabelecer contrastes mais significativos sobre a oposição público/privado.

Salientamos que as categorias advindas do modo enunciativo são bastante úteis para a caracterização do *corpus*, uma vez que pudemos relacionar os comportamentos enunciativos com as representações que circulam no espaço escolar sobre as identidades e os papéis dos interlocutores.

Podemos dizer que a Análise do Discurso e particularmente a Teoria Semiolingüística nos permitiu levantar algumas questões quanto à organização enunciativa de sala de aula, de modo que pudéssemos compreender melhor a rotina didática de professoras e alunos, suas estratégias de interação, relacionadas com os parâmetros do contrato de comunicação didática que o discurso das professoras transparece.

Referência Bibliográfica

BEACCO, Jean-Claude; MOIRAND, Sophie. Discours de transmission de connaissances**.** In: *Langages*. Paris, Didier Érudition, nº 117, 1995, p.32-53.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*: o que falar quer dizer. (Tradução de Sérgio Miceli *et al*)São Paulo, EDUSP, 1996.

CASTILHO, A. & Preti, D. (Orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*: materiais para seu estudo. São Paulo, TAQ, 1986.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick.. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (orgs) *Gêneros*: Reflexões em Análise Discurso. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004, p.13-41.

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso***.** São Paulo: Contexto, 2004. (Coord. de trad. Fabiana Komesu), p.334-338.

EMEDIATO, Wander. Os gêneros discursivos como tipos situacionais. In: MARI, H. et alii. *Análise do Discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003, p.63-72.

EMEDIATO, wander. Organização enunciativa e modalização no discurso didático. In: LARA, Gláucia Proença (Org*). Língua(gem), texto, discurso*: entre a reflexão e a prática/ v.1 – Rio de Janeiro: Lucena: Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006, p. 137-154.

GNERRE, Maurizzio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. La construction de la relation interpersonnelle: quelques remarques sur cette dimension du dialogue**.** In: *Cahiers de Linguistique Française*, n.º 16, Universite de Genève, Genève, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação***.** Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, Renato de. A relação professor/aluno e contrato de comunicação. In: Machado, I. L. et al. *Movimentos de um percurso em Análise do Discurso.* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005, p. 53-74.

VION, R. La gestion pluridiomensionnelle du dialogue. In: *Cahiers de Linguistique Française*, nº 17, 1995, p. 182.

Adilson Ferreira de Souza é mestre em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.
E-mail: adilsonsouza007@yahoo.com.br

Recebido em outubro de 2007
Aprovado em janeiro de 2008

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização do autor

TEORIZAÇÕES ACERCA DO SIMBÓLICO E ATITUDES DIDÁTICAS: UM LIVRO PARA PESQUISADORES E PROFESSORES

Melliandro Mendes Galinari
Universidade Federal de Minas Gerais

Nos tempos atuais, com o avanço, variedade e complexidade dos estudos acerca da linguagem, do discurso e da enunciação, torna-se necessário rever várias concepções tradicionais sobre esse tema e sobre certas crenças e práticas didáticas, demasiadamente cristalizadas, que ainda persistem nas mentalidades, como, por exemplo, a de que os sistemas de signos existem para simplesmente "informar" ou "transmitir idéias" entre os interlocutores; a de que a língua é uma estrutura a ser apreendida do ponto de vista sistêmico e descritivo; ou a de que o ensino de português é, por excelência, o ensino das estruturas sintáticas e morfológicas, no qual não cabem questões históricas, psicológicas e, nem mesmo, o papel construtor e articulador da linguagem no âmbito das práticas sociais. O livro em questão – o segundo volume da série *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática* –, organizado por Ana Cristina Fricke Matte, traz à tona uma série de indagações sobre o "velho pensamento" colocando o leitor, direta ou indiretamente, a par de uma variada rede de teorias que se ocupam do simbólico, como a Semiótica, a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, e avança com análises práticas de *corpora* variados (música, literatura, cinema, outdoors, seriados televisivos, currículos escolares etc.), além de apontar perspectivas para os profissionais do ensino, no sentido de aperfeiçoar e atualizar as posturas didáticas em sala de aula.

O livro começa tratando de uma das características mais latentes da linguagem humana, provavelmente a mais antiga de que temos notícia: a *narrativa*, talvez pelo fato de transmitir a idéia de *tempo*, que tem papel fundamental no discurso e na percepção da própria vida. O texto "Sol contra samba: Chico Buarque, 'Olê, olá'", de Luiz Tatit e Ivã Carlos Lopes, analisa, para além de um plano lógico-narrativo, uma das canções mais interessantes do repertório nacional, demonstrando que a Semiótica funciona como um eficiente instrumento teórico de análise da música. Ana Cristina Fricke Matte aborda também uma canção, *Valsa Brasileira*, de Chico Buarque e Edu Lobo, elucidando um importante aspecto simbólico: as *debreagens* (ou marcas lingüístico-discursivas) de pessoa, de espaço e de tempo. A canção em questão ampliaria discursivamente um efeito de cristalização do tempo, muito além da própria possibilidade de a música ser repetida.

No terceiro capítulo do livro – "Algumas possibilidades de interpretação lógica da passagem do tempo na narrativa" –, de Marcos Lopes, encontra-se em pauta a *sintaxe narrativa*, com suas operações lógicas e estratégias indutivas. É analisado um curioso conto da literatura Zen tradicional. Deste conto, é salientada a situação inicial, os figurantes da trama, a ordem do texto, assim como as operações lógicas elaboradas pelo "Mestre Sangai", um protagonista astuto, que deixo ao leitor a título de curiosidade. A narrativa é tratada mais uma vez no capítulo "Discurso: reflexões sobre o modo de organização narrativo e sobre o narrador no cinema", de Carolina Assunção e Alves e Renato de Mello. Os autores deixam evidente que a narrativa não é privilégio dessa ou daquela ciência: da pré-história e das pinturas nas cavernas, objeto de historiadores e arqueólogos, à Semiótica e à Análise do Discurso, passando por Platão e Aristóteles (filosofia), ela é e sempre foi tema de inquietações teóricas. Hoje, no cinema, a vemos materializada de modo complexo e significativo, com o auxílio de um vasto conjunto de códigos semiológicos (textual, gestual, icônico, sonoro, musical etc.), característicos dessa arte.

Outro assunto tratado no livro, já apontado há pouco – a questão da debreagem ou das marcas lingüísticas de tempo, pessoa e espaço –, é ainda desenvolvido em mais dois capítulos. Antônio Augusto Moreira de Faria, no texto "Muito além do adjunto adverbial de lugar: espaço, uma dimensão básica da linguagem", ressalta a importância da dimensão espacial do discurso, que se mostra através de uma variedade de elementos textuais, e não apenas através do adjunto adverbial de lugar, apregoado pelo ensino tradicional da língua portuguesa. Isso é demonstrado com as análises do poema "Confidência do itabirano", de Carlos Drummond de Andrade, e dos romances *Morro Velho*, de Avelino Fóscolo, e *Germinal*, de Émile Zola. As marcas discursivas de tempo, espaço e pessoa (ou "atores"), e seus efeitos de sentido, são também primorosamente examinados por Diana Luz Pessoa de Barros, no capítulo "A publicidade na cidade: construção e transformação de sentidos". Dessa vez, tais elementos são ressaltados em *outdoors* do Banco Itaú, disseminados em São Paulo, e que buscam instaurar a adesão do cidadão, instituindo um peculiar jogo de identificações com o homem urbano.

Podemos agora entrar nos capítulos do livro que tratam explicitamente das questões ligadas ao ensino e ao posicionamento didático do professor em sala de aula. Em "Ensino da literatura e o diálogo entre discursos", Maria Zilda Ferreira Cury joga luzes sobre o sujeito professor e seu discurso pedagógico, entendido e recebido, tradicionalmente, como um discurso de autoridade, transmissor de um "saber competente", para usar uma expressão de Marilena Chauí, e muitas vezes dado como inquestionável. Ora, "o saber é uma construção, que se faz na relação eu/outro, no cruzamento de olhares e práticas discursivas sobre o objeto, na busca de uma significação em movimento" (p. 76). A autora alerta, então, para a necessidade de rever a posição (autoritária) do prefessor, substituindo-a por uma postura descentralizada do educador, atitude esta que pode fazer parte e tirar proveito da riqueza da literatura e de seu ensino. Revendo também posições, com base na Semiótica Francesa, Iara Rosa Farias no capítulo "Letramento e linguagem: reflexões a partir da semiótica francesa para uma prática de ensino", coloca em cheque uma visão ultrapassada, comungada ainda por muitos professores de língua portuguesa, quando transmitem o mito recorrente de que a linguagem é feita para "comunicar", "informar", "transmitir idéias", sem chamar a atenção para o papel articulador da língua nas relações sociais, tais como "(...) ocultar, manipular, intimidar, fazer calar, vender sabonetes, carros, perfumes e ideologias"(p. 100).

Por sua vez, preocupada em inovar e atualizar o ensino de português com base nos avanços da ciência lingüística e discursiva, Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes enfatiza, no capítulo "Estratégias de textualização em gêneros opinativos – uma aplicação didática", o estudo específico dos *gêneros* como ferramenta de ensino e aprendizagem. Dentro de uma perspectiva interacional-discursiva, ela privilegia a questão dos usos e efeitos das orações substantivas subjetivas e predicativas nos gêneros midiáticos de opinião. Mas a atenção do livro para com a formação de professores não pára nesse compasso: Maria Luiza Cunha de Lima fala de sua experiência docente no projeto interdisciplinar "Ler para Aprender", desenvolvido com professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo de todas as disciplinas de 5ª a 8ª série (ensino fundamental), no âmbito do projeto "Teia do Saber". Esse capítulo, dentre outras coisas, ressalta a importância da formação de professores que se preocupem em instituir e aprimorar "atitudes de leitura" nas condutas dos estudantes.

Objetivando agora aprimorar a competência comunicativa dos alunos, com base no estudo de exemplos ricos de gêneros que contém o registro oral da língua, outro campo do ensino contemplado é a formação em língua inglesa. Trata-se do capítulo "Discurso e ensino de habilidades orais em língua inglesa", assinado por quatro autores da UFMG, que exploram didaticamente alguns seriados norte-americanos, como *Friends* e *Seinfeld*, além de programas jornalísticos. Noutro momento, o livro postula ainda uma atitude pedagógica de letramento que contemple a nossa "era de imagens visuais", na qual o comportamento humano se caracteriza por relações com a TV, com o computador e com as ilustrações. São problemas

levantados por Sônia Pimenta e Carolina Santana no texto "Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte". Levar tais questões e objetos para a sala de aula, contando sempre com a ajuda da Semiótica social, constitui-se num posicionamento importante no sentido de preparar o estudande para agir e interagir na contemporaneidade.

Por último, destaco uma questão mais abrangente, que estaria por traz de todas as questões sobre o ensino até aqui ressaltadas, que é levantada por Marildes Marinho: a constituição discursiva – a própria discursividade – dos currículos de Língua Portuguesa de alguns estados brasileiros e dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, produzidos pelo Ministério da Educação. De certa forma, enquanto documentos oficiais, os currículos escolares das disciplinas foram, ao longo da história, depositários de uma série de expectativas psicossociais, elementos ideológicos, práticas e características culturais de seu tempo, participando das relações de poder e indicando-as mediante análise. Sendo assim, o tema levantado pela autora seria algo a ser pensado continuamente pelos educadores e educandos.

Com tudo isso, o livro apresenta-se como um importante *discurso* sobre as posturas necessárias à educação, no tocante ao ensino dos aspectos simbólicos, à didática renovada das aulas de português e ao ensino teórico da Lingüística, da Semiótica e do Discurso. Trata-se de um interessante ponto de partida para quem se interessa por tais problemas, com ricas indicações bibliográficas para quem se dedica, cotidianamente, ao "sacerdócio" da educação.

MATTE, Ana Cristina Fricke (org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007. v. 2

Melliandro Mendes Galinari é Doutor em Lingüística com ênfase em Análise do Discurso pela Faculdade de Letras da UFMG. Realizou recentemente pesquisas de Pós-Doutorado na *Università Degli Studi di Padova*, na cidade de Pádua, Itália, com o tema "Lingüística Italiana, Retórica e Argumentação". Atualmente continua a realizar pesquisas no campo da argumentação discursiva na Faculdade de Letras da UFMG, com o auxílio de uma bolsa da FAPEMIG de Pós-Doutorado Júnior.
E-mail: melliandro@yahoo.it

Recebido em junho de 2008
Aprovado em junho de 2008

Texto publicado em *Língua Escrita* com autorização do autor