

ISSN 1519-7778

LINGUAGENS, IDENTIDADES, ENSINO
Modos de pensar, modos de fazer



Revista do Departamento de Letras
Faculdade de Formação de Professores
Ano 8, nº 16, jul./dez. 2008 - Suplemento

São Gonçalo (RJ)
UERJ
2008

LINGUAGENS, IDENTIDADES, ENSINO
Modos de pensar, modos de fazer

2008

AOS NOSSOS ALUNOS

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	04
----------------------	-----------

PARTE 1: ENSINO E LEITURA

1. RIOS CIFRADOS NA RUA: Leituras de trabalhadores em São Gonçalo.....	12
<i>Iza Quelhas</i>	
2. O DESAMPARO DO LEITOR: O romance modernista na sala de aula de literatura.....	40
<i>Leonardo Mendes</i>	
3. LEITURAS & LEITURA DE LITERATURA OU O (RE)NASCIMENTO DO LEITOR	59
<i>Maria Cristina Ribas</i>	
4. TEXTO E LEITOR NA FICÇÃO BRASILEIRA: Perspectivas e impasses	77
<i>Maria Isaura Rodrigues Pinto</i>	

PARTE 2: ENSINO E PRÁTICAS DISCURSIVAS

1. “EU ACHO IMPOSSÍVEL COLOCAR EM PRÁTICA, MAS EU QUERIA”: pensando em uma abordagem de gêneros para o ensino de inglês	97
<i>Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra</i>	
2. O CORAÇÃO DA ESCOLA: Perspectiva interacional das práticas discursivas.....	126
<i>Maria do Rosario Roxo</i>	

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS.....	148
<i>Renata Lopes de Almeida Rodrigues</i>	
4. EM BUSCA DA FLUÊNCIA ORAL: um curso de Letras sub- judice.....	164
<i>Vera Lucia Teixeira da Silva</i>	
5. OS SIGNIFICADOS AFETIVOS EM TEXTOS ESCOLARES	195
<i>Victoria Wilson</i>	
AUTORES	213

PREFÁCIO

Nas páginas deste volume, desde a dedicatória, o leitor de pronto constatará que ganha relevo o ALUNO – aquele que, ocupando o centro de interesse das práticas pedagógicas, mantém sempre aguçada com a sua presença a curiosidade intelectual do professor. Dessa forma, o aluno é aqui declaradamente reconhecido como elemento propulsor desta produção, cujos artigos foram escritos por professores que atuam na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A idéia de reunir nesse suplemento uma coletânea de natureza interdisciplinar tem como objetivo levar a público o resultado de pesquisas desenvolvidas a partir de eixos temáticos abrangentes relacionados direta ou indiretamente ao ensino. Ao agregar professores de áreas diferentes – Literatura Brasileira, Literaturas de Língua Inglesa, Lingüística, Língua Inglesa, Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas e Prática de Ensino de Língua Inglesa – visamos oferecer um leque de textos, que, apesar das diferenças, compartilham afinidades teóricas e práticas, em função do eixo comum que contemplam. Com isso, não só acreditamos como desejamos mostrar a viabilidade de se estabelecer o diálogo entre as disciplinas, respeitando as fronteiras teóricas respectivas e específicas a cada área. Esse é um encontro desejável e possível para aqueles que trabalham com ensino e formação de professores, entendendo que a atividade de pesquisa nunca está desvinculada de sua contraparte ou contraface: não há ensino sem reflexão continuada. Como o leitor terá oportunidade de verificar, alguns capítulos resultam de pesquisas financiadas por agências de fomento (FAPERJ, CNPq e UERJ/Cetreina) e realizadas com a participação de alunos-pesquisadores, bolsistas e voluntários.

Esta coletânea reúne resultados de pesquisas concluídas ou em desenvolvimento que têm como eixo o ensino, cujas ramificações se estendem aos processos de leitura e práticas lingüísticas e discursivas, e como tal, se divide em duas partes. A primeira parte reúne artigos voltados à experiência e ao ensino da leitura literária, tanto na escola básica quanto na universidade, enquanto a segunda se volta

para o estudo de práticas discursivas diversificadas no contexto escolar e acadêmico.

No artigo de abertura da coletânea, RIOS CIFRADOS NA RUA: LEITURAS DE TRABALHADORES EM SÃO GONÇALO, Iza Quelhas descortina os hábitos de leitura de uma parcela representativa da sociedade brasileira: trabalhadores do comércio de um município carente. O trabalho é movido por um desejo de saber o que a escola brasileira tem feito pela “estética da sensibilidade”, como prevêm as Leis de Diretrizes e Bases (LDB). Partindo do pressuposto de que a experiência da leitura literária é ferramenta valiosa para a expansão da sensibilidade e do mundo compartilhado, a autora, qual antropóloga, se abre para seus entrevistados e mapeia o espaço reduzido que a leitura ocupa nos seus quotidianos. Das entrevistas emergem universos masculinos e femininos diferenciados: as mulheres lêem mais e de forma mais diversificada do que os homens, que parecem preferir o jornalismo à ficção. Os resultados confirmam uma percepção antiga e arraigada de que a literatura é da ordem do feminino e do doméstico, estranha ao mundo do trabalho. Nesse que poderíamos chamar de um “cânone popular”, destacam-se autores consagrados como Jorge Amado e José de Alencar, além de autores bem-sucedidos da literatura de massa, como Agatha Christie e Paulo Coelho. Além disso, a presença de livros religiosos é marcante, com destaque para a Bíblia – eterna campeã de vendas. Apesar da permanência de alguns autores importantes da tradição literária brasileira, o capítulo comprova que a escola vem falhando no ensino e na disseminação da leitura literária. Falhar nesse campo, como argumenta a autora, é falhar na formação de cidadãos/leitores livres e críticos.

O artigo O DESEMPARO DO LEITOR: O ROMANCE MODERNISTA NA SALA DE AULA DE LITERATURA, de Leonardo Mendes, apoiado em pressupostos da Teoria da Literatura e da Psicanálise, coloca o leitor diante de uma pergunta básica: “Como se faz para introduzir os alunos-leitores, ainda presos a parâmetros de leituras do século 19, nos prazeres difíceis da narrativa do século 20?”. Buscando uma resposta para essa indagação, o autor a partir de experiências de leitura com o romance *Mrs Dalloway*, de Virginia Woolf, realizadas na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, contempla questões relacionadas à constituição do romance modernista inglês, em contraposição aos aspectos caracterizadores

do romance realista tradicional. A análise proposta pelo autor, em seu enfoque de traços transgressores da escritura de Woolf, põe em destaque a perda da dimensão protetora e paternalista que reveste a atitude discursiva tradicional do narrador. Essa mudança na técnica romanesca, implicando a quebra do padrão convencional de leitura com a dissolução da estabilidade enunciativa, coloca o leitor numa situação de desamparo. Trata-se então de uma aprendizagem do desamparo – que é do leitor, mas também é do sujeito – que habilite o aluno a negociar sentidos para as experiências da civilização do século 20.

No artigo LEITURAS & LEITURA DE LITERATURA OU O (RE)NASCIMENTO DO LEITOR, Maria Cristina Ribas se vale de sua longa experiência como professora (aliada a um referencial teórico amplo e variado) para sistematizar os caminhos mais produtivos do desenvolvimento de um conceito amplo de leitura na sala de aula. Trata-se de ampliar o conceito de leitura para incluir a leitura de si e do mundo nessa mesma experiência. Nesse novo contexto, a leitura deixa de ser apenas um ato de interação entre um leitor e um texto, para se transformar num ato de interação entre sujeitos históricos. Entendida como processo permanente de construção dos significados do aqui e agora, a leitura – especialmente a leitura literária, como mostra a autora – coloca em movimento um diálogo com a alteridade e com a possibilidade de outras verdades e pontos de vista. Nessa dinâmica cai por terra a leitura “correta” – aquela que seria intencionada pelo Autor/Pai/Deus – e busca-se a leitura como produção de sentido de um leitor historicamente localizado. A leitura que se sabe provisória e mortal é a leitura como “desconfiança”, como demonstra a autora. Desconfiar é uma forma de evitar conclusões precipitadas e de transformar a leitura num percurso de “errância”. Como explica Maria Cristina Ribas, “errar, não enquanto oposição a acertar, mas como caminhar sem direção preestabelecida, estar aberto às muitas possibilidades”. A lição é da ordem da política e da pedagogia. Construída como competência na sala de aula de literatura, a leitura desconfiada engendra a emancipação do aluno/leitor.

Em TEXTO E LEITOR NA FICÇÃO BRASILEIRA: PERSPECTIVAS E IMPASSES, assinado por Maria Isaura Rodrigues Pinto, a temática da leitura é, agora, apresentada numa visada panorâmica que se estende do final do século 19, com Machado de Assis,

à contemporaneidade, com Lygia Fagundes Telles, Antônio Torres e Sérgio Sant'Anna. Valendo-se do conceito bakhtiniano de “polifonia” e das noções barthesianas de “texto de prazer” e “ texto de fruição”, a autora, ao se ocupar do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, orienta sua investigação para o exame de uma nova concepção de leitura construída no interior dessa narrativa. Mostra, então, que a técnica ficcional de Machado, em oposição aos tradicionais processos de compor, prima por tornar evidentes procedimentos de auto-referencialidade dialógica que serão redefinidos pelas estéticas literárias posteriores. Enfatiza-se, no artigo, o fato de essas mudanças acarretarem a subversão do modelo passivo de leitura alimentado por padrões convencionais de escrita, o que, na esfera do ensino, leva à busca de propostas teórico-metodológicas adequadas às formas de pluralização do sentido cultivadas por essa nova ficção.

Em “EU ACHO IMPOSSÍVEL COLOCAR EM PRÁTICA, MAS EU QUERIA”: PENSANDO EM UMA ABORDAGEM DE GÊNEROS PARA O ENSINO DE INGLÊS, Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra faz uma reflexão sobre a prática pedagógica de professores de inglês em um curso de idiomas na região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Utilizando-se da prática exploratória e considerando as perspectivas dos professores como sujeitos sócio-historicamente situados, a autora investiga o que os professores pensam a respeito da língua inglesa e como trabalham o idioma na sala de aula. Com base na perspectiva sócio-construcionista do discurso, a autora propõe o estudo dos gêneros textuais no ensino de língua estrangeira, em lugar de um ensino voltado exclusivamente para o conhecimento sistêmico, como vinha ocorrendo nas práticas pedagógicas dos professores envolvidos na pesquisa. A autora acredita que o estudo de gêneros poderá dar conta do uso social da língua por causa da dimensão histórica de cada gênero, das necessidades comunicativas dos usuários e do reconhecimento de sua organização retórica característica – aspectos que ultrapassariam uma abordagem exclusivamente prescritiva do ensino da língua, com profundas implicações pedagógicas e sociais.

No artigo O CORAÇÃO DA ESCOLA: PERSPECTIVA INTERACIONAL DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS, Maria do Rosario Roxo trabalha com as representações sociais construídas e negociadas no contexto escolar, especificamente no balcão da recepção –

o coração da escola –, metáfora atribuída pela autora para dar destaque à riqueza das relações intersubjetivas que emergem dos eventos de fala produzidos neste cenário. Na recepção da escola, “a atividade de fala mostra os ‘eus’ que se enquadram aos papéis de interação esperados”. Tais atividades não se resumem ao esquema pergunta-resposta dos interlocutores à recepcionista; entram em cena emoções, percepções e valores da comunidade escolar, variando de acordo com o *status* de cada participante: recepcionista, funcionários administrativos, aluno e responsável do aluno. A autora observa como, nesses eventos, são compartilhados estereótipos e comportamentos relativos ao papel social desempenhado por cada um, sobretudo pela recepcionista que desempenha um papel (função) especial, concluindo que “é a partir de esquemas de conhecimento mútuo do espaço e das representações sociais que os atos verbais preenchem as expectativas de cada participante na interação”.

Com base na perspectiva sociointeracionista do discurso, Renata Lopes de Almeida Rodrigues, no artigo *A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS*, reconstrói a visão tradicional da educação infantil e da escola para crianças como espaço e fonte de lazer e entretenimento. Ao refletir sobre as crenças em torno da “socialização” da criança e de considerar que a educação infantil é um “espaço social co-responsável pela construção do sujeito ainda em tenra idade”, a autora analisa o projeto pedagógico da “Escola do Sonho”, na cidade do Rio de Janeiro, observando como são construídos métodos de trabalho que envolvem o estímulo e a criação de variadas formas de significação e sentido com o intuito de levar a criança a participar de forma crítica e reflexiva de questões sociais e culturais. Desde cedo, então, quando deslocada de seu ambiente familiar, a criança passa a desempenhar novos papéis sociais (que não podem ser negligenciados pela escola) e a participar de práticas discursivas distintas, co-construindo com o outro suas identidades sociais.

No artigo *EM BUSCA DA FLUÊNCIA ORAL: UM CURSO DE LETRAS SUB-JUDICE*, Vera Lúcia Teixeira da Silva visa explicitar o conceito de fluência oral, em pesquisa de natureza etnográfica, realizada com alunos do curso de Letras (Português-Inglês), numa unidade acadêmica voltada exclusivamente para a formação de professores. O conceito de fluência oral em L2/LE é amplamente

discutido a partir de diferentes abordagens teóricas até a autora definir a expressão, sob a perspectiva sócio-interacional da língua, no sentido de “descriptor, isto é, qualificativo do falar do indivíduo”. Devido à complexidade que envolve os conceitos em torno da fluência oral e sua repercussão no ensino de L2/LE, a autora toma o ponto de vista dos próprios participantes (alunos), com base nos níveis reais de desempenho, para a construção e refinamento da concepção de fluência oral, de onde emerge uma questão central acerca dos fundamentos e objetivos de um curso de Letras: ensinar língua ou formar professores?

Pode-se falar em uma gramática afetiva? OS SIGNIFICADOS AFETIVOS EM TEXTOS ESCOLARES é um trabalho dedicado à interpretação das marcas de afeto que se manifestam em redações produzidas por alunos do ensino médio da rede pública de um grande município do Estado do Rio de Janeiro. Baseando-se nos pressupostos da Sociolingüística Interacional e da Lingüística Aplicada, Victoria Wilson integra o conhecimento cognitivo ao afetivo, demonstrando que ambos são fonte de informação e saber, muitas vezes dissociados no ensino. A afetividade encontrada nos textos dos alunos pode oferecer indícios das práticas do discurso escolar (pedagógico) e também do modo como os alunos organizam seu discurso: para atender à escola – aproximando-se de seus modelos e normas formais – ou procurando outras formas de dizer – na busca de outros modelos em direção à autonomia e à autoria. Qual é o conhecimento afetivo e cognitivo desejável e possível na escola? Qual o papel da escola no sentido de levar o aluno à produção de textos mais “autorais” e criativos e menos subservientes a um discurso padronizado? Essas são indagações apresentadas pela autora, que, ao analisar os textos, fez um levantamento das categorias afetivas com base em certas regularidades discursivas (afetivas) quanto ao modo de apresentar opinião, expressar sentimentos, atitudes e pontos de vista, seja de forma padronizada e convencional, seja de forma mais participativa e “autoral”.

*Leonardo Mendes
Maria Isaura Rodrigues Pinto
Victoria Wilson*

PARTE 1:

ENSINO E LEITURA

Iza Quelhas
Leonardo Mendes
Maria Cristina Ribas
Maria Isaura Rodrigues Pinto

1. RIOS CIFRADOS NA RUA: Leituras de trabalhadores em São Gonçalo

Iza Quelhas

*Este ensaio é dedicado ao homem ordinário.
Herói comum. Personagem disseminada.
Caminhante inumerável. Invocando, no limiar
de meus relatos, o ausente que lhes dá
princípio e necessidade, interrogo-me sobre
o desejo cujo objeto impossível ele
representa*

(Certeau, 1994, p. 58).

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo

(Santos, 1996, p.252).

APRESENTAÇÃO

Este capítulo retoma as investigações do projeto “Memórias textuais: leituras no município de São Gonçalo”,¹ cujo objetivo é identificar textos, autores e principais títulos de obras lidos por trabalhadores na localidade. O desejo de investigar o assunto surgiu em 1997, quando comecei a lecionar Literatura Brasileira na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em São Gonçalo. Assumi na prática e na teoria o compromisso de pensar as questões relacionadas à leitura, principalmente a leitura literária.

As precárias condições físicas das instituições de ensino da rede pública, apesar de motivo de atenção, não são tratadas neste capítulo. A presente questão investigativa foi desenvolvida em torno do aprendizado da linguagem, nos níveis de competência interativa,

¹ O projeto Memórias textuais: a leitura de textos no município de São Gonçalo, desenvolvido de 2000 a 2005, contou com a colaboração, na fase inicial, da professora e antropóloga Joana Bahia, colega do Departamento de Ciências Humanas da FFP-UERJ, e com a participação decisiva de bolsistas de Iniciação Científica, com bolsas concedidas pela Uerj e pelo CNPq: Dai-ana Kelli Romão Soares, Flávia Campos, Edilaine Vilar Kirk. A aluna Edimar Magalhães Pessoa atuou como bolsista voluntária (2001-2002).

gramatical e textual, um dos objetivos mais antigos da instituição escolar, o que implica conhecer textos diversificados, com diferentes graus de complexidade, inclusive os literários, desde o início da formação do indivíduo. A formação de leitores constitui uma das formas mais eficazes de a escola perpetuar suas marcas na formação de indivíduos não mais vinculados às situações de compromissos escolares.

Os ensinamentos fundamental e médio representaram, até final da década de 90 do século passado, limiares de possibilidades na formação do indivíduo para o mercado de trabalho e para a vida. Nas palavras de Clarice Nunes, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) fortaleceram as bases legais do ensino médio brasileiro, assim como as mudanças curriculares do cotidiano das escolas. A proposta é a de uma “educação isenta de controles cartoriais” (Nunes, 2002, p. 18). Entre os fundamentos estéticos, políticos e éticos propostos, destaco a importância da estética da sensibilidade, ao criar formas de substituir a “[...] repetição e padronização hegemônica na era das revoluções industriais” (*Idem*, p. 55). A estética da sensibilidade volta-se também para a vida, estimula a “[...] criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (*Idem*, p. 55-56).

A tarefa da escola, de seus dirigentes e educadores é perpassada pelo sentimento de compartilhar um mundo em transformação, o que solicita respostas, mesmo provisórias, assim como escolhas responsáveis. Iniciei a pesquisa para conhecer trajetórias e formações de pessoas que, após concluírem o ensino médio (ou o 2º. grau), já atuam no mercado de trabalho, na maioria das vezes sem prosseguir seus estudos (Antunes, 2001). Perguntei-me sobre o que liam essas pessoas, como liam, o que para elas era significativo e permanecia na memória e na prática cotidiana após a formação escolar. Por outro lado, uma questão latente permanece: como alimentam suas curiosidades e resolvem inseguranças se não consideram a leitura literária uma aliada valiosa no percurso? A leitura literária não é considerada aqui como uma fonte de respostas, mas como produtora de questionamentos decisivos para que se possa compartilhar um mundo, na dimensão de uma comunidade formada na perspectiva de fortalecimento e expansão da sensibilidade.

Nas reuniões de trabalho, as perguntas mais recorrentes foram: por que o texto literário é tão pouco lido? Por que a leitura literária não é considerada forma de lazer? Os movimentos seguintes foram tentativas de aproximações para compreender esse cenário social tão próximo e tão distante – situação fronteira – dos interesses que constroem o cotidiano na universidade (Foot-Whyte, 1980). Foram elaboradas perguntas “fechadas” (com apenas uma possibilidade de resposta) e “abertas” (com mais de uma possibilidade), que pudessem ser comentadas, para compreender o perfil socialmente construído desses leitores, assim como a sua percepção sobre questões relacionadas à leitura e ao convívio em sociedade: a escolaridade, a idade, a atividade profissional, leituras realizadas, textos e autores que permanecem prestigiados entre os leitores, assim como aqueles que passam a integrar os horizontes de leitura.

Numa localidade com expressiva densidade populacional – São Gonçalo –, foram consultados censos oficiais para sinalizar, como balizas do incontável que se presentifica no universo amplo da pesquisa, sem a preocupação metodológica de estabelecer patamares quantitativos para as entrevistas.

No município de São Gonçalo, no censo de 2000, sob a responsabilidade do IBGE, com a participação de órgãos municipais e estaduais (<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>), foram registradas aproximadamente 890 mil pessoas residentes na área urbana, com 81 (oitenta e um) estabelecimentos de ensino médio, 311 (trezentos e onze) de ensino fundamental e 177 (cento e setenta e sete) de ensino pré-escolar. Em termos mais específicos de formação escolar, foram identificadas, aproximadamente, 559 mil (quinhentas e cinquenta e nove mil) pessoas com quatro anos ou mais de idade que não frequentam a escola; 100.642 (cem mil e seiscentas e quarenta e duas) pessoas sem instrução ou menos de um ano de estudo; 108.538 (cento e oito mil e quinhentas e trinta e oito) pessoas com 4 (quatro) anos de estudo. Com 11 (onze) anos de estudo, foram registradas 105.510 (cento e cinco mil e quinhentas e dez) pessoas. Os números apontam limites preocupantes: aproximadamente 12% da população, no município, completam 11 (onze) anos de escolaridade. A população residente considerada pelas estatísticas oficiais é aquela composta por pessoas com mais de 4 (quatro) anos de idade.

Durante as entrevistas, foi constatado que a formação escolar das pessoas entrevistadas, mesmo a conclusa, não ultrapassa as barreiras de um cotidiano dicotomizado entre a oralidade, com o reforço da mídia televisiva em larga escala, e a letra impressa. As práticas de leitura, por esse viés, problematizam as questões ligadas à qualificação profissional, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente. Foram registradas diferenças de repertórios das leituras realizadas por homens e mulheres, o que afirma o não esgotamento de questões relacionadas aos gêneros como construção social e cultural. Na divisão social do trabalho, as mulheres parecem ocupar mais espaço, mas são mantidas as diferenças salariais:

A maior parte dos empregos femininos continua concentrada em alguns setores de atividade e agrupada em pequeno número de profissões, e essa segmentação continua na base das desigualdades existentes entre homens e mulheres no mercado de trabalho, incluindo as salariais (Delgado *et al.*, 2000, p. 113).

Entre os trabalhadores em estabelecimentos comerciais, observou-se a predominância quase maciça de mulheres nas atividades do setor terciário, em funções que acionam as qualidades do feminino na comercialização de produtos. Essa observação foi feita pela bolsista de Iniciação Científica, Daiana Kelli Romão Soares,² ao mencionar que as mulheres, com maior frequência, trabalham como vendedoras nas seções de aparelhos eletrodomésticos de pequeno porte, relacionados ao universo doméstico.

Nas páginas seguintes, o convite feito aos que se interessarem pelo tema é o de compreender a reunião de informações que dão vida ao cotidiano disperso na multidão, iluminadas, aqui e ali, com comentários que procuram interpretar a variedade e a dispersão das práticas de leitura entre trabalhadores.

² A bolsista Daiana Kelli atuou no projeto Memórias textuais (2001-2003), tendo sido indicada, pela qualidade de sua apresentação oral, como autora de um dos melhores trabalhos pela Banca Avaliadora da área de Letras e Linguística, na Semana de Iniciação Científica – SEMIC, realizada na UERJ, em 2002. A partir dessa indicação, que representou um reconhecimento dos trabalhos de pesquisa, foi concedida uma bolsa de Iniciação Científica do CNPq ao projeto. Assumiu as atividades a aluna Flávia Campos (2003-2004) e, por último, Edilaine Vilar Kirk (2004-2005), quando foi concluído o projeto. Todas as bolsistas já se formaram pela UERJ-FFP.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

O roteiro de questionário-entrevista, semi-estruturado (ver anexo I), foi elaborado para atender aos objetivos e ao limite de tempo destinado às entrevistas realizadas no próprio local de trabalho. A metodologia inclui procedimentos, o método produz versões de mundo no qual não se pode definir, sem excluir. Adotei o termo “pessoa”, inicialmente tecido na base da Teologia, depois apropriado pela Filosofia e pela Psicologia Social (Spink, 2000), pois o termo enfatiza o processo dialógico e interacional, em consonância com as práticas e as teorias que sustentam este estudo: “[...] só é possível pensar em pessoas, a partir da noção de relação. [...] a pessoa está em um mundo e não apenas em um ambiente como os animais” (*Idem*, p. 55).

A realização das entrevistas (98 no total, 70 entrevistas com mulheres, e 28 entrevistas com homens) ocorreu nos estabelecimentos de comércio formal, assim como locais de comércio informal, situados em São Gonçalo, no Centro Comercial, e em Alcântara. Foram enfatizados nos procedimentos da entrevista a conversação e a prática compreensiva, na tentativa de recriar a atmosfera cultural e mental, os sentimentos e as motivações das pessoas entrevistadas.

Com Richard Rorty (1994), aprende-se que o empenho e o compromisso com o humano se voltam não para o quantitativo que ilude e dá aparência de certeza irrefutável, mas sim para o qualitativo na perspectiva da pesquisa edificante. O conhecimento não é algo que se possa possuir, mas sim construir em coletividade. O movimento é para compreender ações e práticas que dão significado ao mundo.

Para a elaboração do roteiro de entrevista, foi selecionada a terminologia de tipos de textos (Kaufman; Rodríguez, 1995) que facilita a identificação pelos entrevistados, mantidos os elos com um repertório escolar abrangente. Uma das questões focaliza as competências ou habilidades consideradas importantes para a vida pessoal e profissional: “[...]aprender a ver e a analisar; aprender a falar e a ouvir, a escrever e a ler, a explicar; aprender a fazer e aprender a refletir” (Perrenoud *et al.*, 2001, p. 221-223). Do livro *Formando professores profissionais*, escrito por Philippe Perrenoud e outros autores,

foram selecionadas as competências/habilidades que pudessem ser significativas também para a vida pessoal.

Para definir os locais para realização de entrevistas, foi necessário ultrapassar a resistência de comerciantes, reticentes à realização de pesquisa acadêmica num espaço de comércio. A necessidade de não alterar a rotina dos entrevistados exigiu um esforço e um tempo maiores na forma de abordagem. Constatou-se, na prática, o quanto é difícil estabelecer vínculos de confiança em interações com o tempo previamente determinado. A recepção à proposta de entrevista, no entanto, foi aceita com interesse e curiosidade pelas pessoas contatadas, o que favoreceu o trabalho. A abordagem foi iniciada a partir da apresentação pessoal do(a) entrevistador(a), dos objetivos do projeto, e da construção de um diálogo que propiciasse uma interação menos tensa, apesar das eventuais interrupções que possam ocorrer num local de trabalho. Foram informados de que a pesquisa manteria em sigilo as identidades dos entrevistados, assim como seria possível interromper ou desistir, caso o(a) entrevistado(a) assim o desejasse. A duração das entrevistas foi registrada em torno de 15 a 20 minutos, realizada individualmente. As perguntas foram lidas para cada entrevistado e, caso houvesse alguma dúvida de compreensão, eram esclarecidas; após, as respostas dadas foram anotadas pela bolsista entrevistadora, procurando-se respeitar ao máximo as expressões utilizadas pelos entrevistados. O uso de gravador, apesar de manter maior fidedignidade das falas, foi descartado, pois poderia gerar relações de assimetria ou formalidade, não desejáveis nessa pesquisa tal como foi concebida.

A predominância de mulheres entre os trabalhadores do comércio requisitou um recorte na forma de amostragem dos resultados: primeiro serão apresentadas as leituras realizadas pelas mulheres, depois as realizadas pelos homens, comentadas como informações absolutas ou separadamente, relativizadas em momentos pontuais.

Durante as entrevistas, ficou evidente a curiosidade dos entrevistados pelo objetivo principal do projeto – conhecer as leituras – de pessoas comuns, o que se tentou esclarecer para contornar possíveis resistências e/ou desconfiças em relação ao uso das respostas. A curiosidade demonstrada pode, por outro lado, apontar o quanto é surpreendente que as leituras realizadas por eles sejam objeto de

pesquisas desenvolvidas nas universidades. Tal surpresa pode ser interpretada como um indício do desconhecimento de pesquisas desenvolvidas nas instituições, assim como desconhecimento das formas de acesso aos meios de divulgação dos resultados dessas pesquisas. O quadro a seguir apresenta a configuração etária dos entrevistados.

Escolaridade	Mulher	Homem
1º. grau	10	12
1º. grau incompleto	10	2
2º. grau	30	7
2º. grau incompleto	13	6
Superior	7	1

O local de nascimento dos entrevistados, em quadro posterior, é relevante para a pesquisa. O município de São Gonçalo registrou significativa expansão demográfica entre as décadas de 50 e 70 do século 20 (Mata e Silva, 1993). A expansão demográfica decorreu, principalmente, de movimentos migratórios mobilizados por projetos políticos que propunham a construção de um parque industrial na região, atraindo pessoas de outras localidades do Estado e do País. No entanto, o parque industrial foi abandonado durante a segunda gestão de Getúlio Vargas na presidência da República, em meados da década de 50 do século passado. Até hoje se pode reconhecer nos esqueletos e ruínas das construções os vestígios das fábricas que atraíram milhares de pessoas, trabalhadoras, para o município (GUEDES, 1997). Os movimentos migratórios foram anotados e lidos nos resultados das entrevistas que registram: 35 (trinta e cinco) mulheres nasceram em São Gonçalo e 35 (trinta e cinco) em outro município. Entre os homens, repete-se a situação: 14 (catorze) nasceram em São Gonçalo, e, 14 (catorze) em outras localidades.

Quanto ao estado civil dos entrevistados, os números são:

Estado Civil	Mulher	Homem
solteiros(as)	34	14
casados(as)	30	13
viúvos(as)	1	-
outros	5	1

Em relação à escolaridade, os resultados evidenciam maior frequência entre as mulheres que concluíram o segundo grau ou ensino médio, enquanto, entre os homens, a escolaridade mais frequente é o 1º. grau concluído.

Idade	Mulher	Homem
até 20 anos	11	1
de 21 a 30 anos	24	12
de 31 a 40 anos	13	9
de 41 a 50 anos	15	3
mais de 51 anos	7	3

Escolaridade	Pais das entrevistadas	Pais dos entrevistados
1º. grau	25	12
1º. grau incompleto	14	3
2º. grau	4	-
2º. grau incompleto	5	-
3º. grau incompleto	-	1
Outros	22	12

O quadro anterior relativo à escolaridade dos pais aponta um fator decisivo que é o da mobilidade educacional entre gerações, relevante para uma análise das mudanças na qualidade de vida. Nas pesquisas bibliográficas sobre o assunto, em termos de América Latina, é registrada uma “[...] forte presença de mobilidade descendente nos anos 90” (Pochmann, 2001, p. 122), diferente do que foi identificado na pesquisa. O que foi registrado aponta uma “mobilidade ascendente”, isto é, os entrevistados alcançaram uma escolaridade maior do que a de seus pais, indicando um aumento no índice de qualidade de vida que tem, como um dos fatores decisivos para análise, a escolaridade, como se pode observar nos relatórios e censos, assim como na literatura específica.

Um dado relevante para o projeto refere-se aos tipos de textos lidos com frequência pelas pessoas entrevistadas, definidos os grupos entre as mulheres e os homens como no quadro seguinte.

LEITURA DAS MULHERES

Os tipos de textos lidos com mais frequência, com anotações, lado a lado, de ambos os grupos para facilitar a leitura comparativa são:

Textos literários	Lidos por mulheres	Lidos por homens
Romance	27	1
Conto	4	-
Novela	1	-
Poesia	12	1
Textos jornalísticos		
Notícias	41	18
Artigo de opinião	11	2
Reportagem	48	25
Entrevista	45	18
Classificados	-	1
Textos de informação científica		
Definição	1	-
Relato científico	2	-
Monografia	2	-
Biografia	3	-
Relato histórico	4	1
Dicionário	1	-
Textos instrucionais		
Receita	20	
Instrutivo/Manual	2	2
Textos epistolares		
Carta	19	1
Textos humorísticos		
Quadrinhos (HQ)	16	5
Outros	1	-
Textos publicitários		
Aviso	30	3
Folheto	3	3
Cartaz	26	3
Textos religiosos	9	-

Pelo menos 10 (dez) pessoas do sexo feminino fizeram uma solicitação: a inserção de “textos religiosos” na tipologia de textos, o que não aconteceu quando foram entrevistados os homens. A solicitação foi aceita, tendo em vista a dimensão interacional adotada na pesquisa. De forma diferente das pesquisas com livros, a pesquisa com pessoas oferece um tipo de surpresa que requer respostas imediatas, face-a-face. A pesquisa de campo é uma via de mão dupla: transforma (e pode transtornar também) aqueles que se propõem a conhecer o outro. Conhecer pessoas, sujeitos, inseridos na história e suas práticas, convida a pensar sobre o quanto, nas universidades e academias, fala-se sobre o outro, algumas vezes fala-se pelo outro, sem que se façam movimentos efetivos para conhecê-lo e ouvi-lo. Esse mover-se no campo social, numa pesquisa que se propõe conhecer e interpretar, compreensivamente, requer suspensão de julgamentos prévios que alimentem preconceitos ou práticas autoritárias. Estas podem até gerar discursos sedutores, mas não práticas transformadoras.

Em relação aos textos literários mais lidos, os destaques foram o romance, que obteve maior número de indicações (27); entre os textos não-literários, a reportagem (48), a entrevista (45) e a notícia (41), confirmando a leitura de jornais como mais freqüente. As mulheres lêem mais textos publicitários, mostrando-se atentas a cartazes e folhetos que circulam no espaço público.

Retoma-se, nos desdobramentos e comentários a seguir, a ordenação do roteiro da entrevista, reunindo o que foi considerado significativo para os objetivos dessa amostragem. Após a retomada de cada pergunta, serão citadas as respostas mais usuais. A pergunta 8 volta-se para as competências e habilidades (Quais competências e habilidades você considera mais importantes para a sua vida pessoal e profissional? Especifique se for possível). A escolha poderia assinalar mais de uma competência e habilidade, agrupadas por densidade gradativa, das mais escolhidas para as menos indicadas. A seguir o quantitativo de indicações e alguns trechos de respostas:

a) **24 (vinte e quatro) mulheres responderam “Aprender a refletir”**, com as seguintes justificativas: “Perde-se muita coisa por não refletir sobre determinado assunto”; “Costumo agir sem pensar, por isso preciso aprender a refletir”; “Tudo na vida precisa de refle-

xão”; “Temos que refletir primeiro para depois fazer”; “Depois de refletir é que se faz”; “Hoje em dia devemos refletir antes de fazer as coisas”; “A partir da reflexão consegue-se realizar outros objetivos”; “A reflexão nos faz rever nossa própria postura como pessoa”; “Erra-se por não pensar”.

b) **18 (dezoito) indicações, “Aprender a falar e a ouvir”**: “Não consigo falar o que sinto”; “É importante convencer as pessoas, por isso aprender a falar tem mais importância”; “Sinto dificuldades de expressar o que sinto”; “Acho importante passar o que aprendi”; “É importante para evoluir”; “Acho importante ouvir a opinião do outro e falar o que a pessoa espera ouvir”; “Devo ouvir para entender as coisas e não julgar antes de ouvir”.

c) **14 (catorze) indicações, “Aprender a ver e analisar”**: “Gosto de analisar bem as situações diárias”; “Porque você aprende a viver analisando as pessoas”; “Preciso analisar o que as pessoas falam”; “Aprendi muita coisa observando os outros”; “Trabalho com o público, por isso acho importante ver e analisar as pessoas e coisas”; “Presto atenção em tudo para não fazer nenhuma bobagem depois”.

d) **13 (treze) indicações, “Aprender a fazer”**: “Para a vida profissional aprender a fazer é importante, mas para a vida pessoal é preciso aprender a refletir”; “Procuro fazer várias coisas ao mesmo tempo”; “Quanto mais habilidades melhor”.

e) Assinalaram **todas as alternativas**, isto é, todas as competências, **11 (onze)** entrevistadas, com as justificativas: “Acho que todas as alternativas são importantes na vida”; “Todas são importantes, mas ouvindo se aprende muito”. Como é destacado mais adiante, os homens entrevistados assinalaram “aprender a fazer” como a mais importante, enquanto as mulheres priorizaram o “aprender a refletir”, o pensar antes de agir, assinalando o quanto a atividade de pensar é decisiva na vida e na profissão.

A pergunta 9 (Cite algum livro/texto importante na sua formação pessoal e/ou profissional) prioriza a construção de repertórios e o significado que a leitura possa assumir na percepção das entrevistadas. Analisar a percepção que as pessoas têm em relação ao que é perguntado, amplia o significado de suas práticas de leitura. As respostas parecem explicar, pelo menos parcialmente, a solicitação

feita para inserir o texto religioso na tipologia de textos. Constatou-se, nas anotações do grupo de pesquisa, a presença significativa de pessoas que assumem a religião como algo decisivo, com forte marca identitária individual e social. Entre os textos importantes para a formação pessoal, a Bíblia destacou-se com 18 (dezoito) indicações. Em seguida, foram mencionados, na maioria sem identificação de autoria: *O menino maluquinho*; *Quadrinhos da turma da Mônica*; *Como comandar minha vida* (auto-ajuda); *Brida*; *O alquimista*; *O tronco do ipê*; *O quinze*; *Maktub*; *Bênção e maldição* (religioso); *O poder da língua*; *O capital*; *A gaivota*; *O cortiço*; *A perfeição*; *O estudante*; *Gabriela, cravo e canela*; *Confissões de uma adolescente*; *A viuvinha*; *Por parte do pai*; romances. Sem indicação de títulos de livros, os autores lembrados foram Agatha Christie e Monteiro Lobato. Os livros didáticos também foram mencionados, com a ressalva de que foram livros lidos na escola, sem maiores identificações.

A pergunta **10** (Aprecia algum(a) autor(a) em especial?) reuniu entre os mais citados: Machado de Assis (com 7 indicações); Rubem Fonseca e Paulo Coelho (6), Monteiro Lobato (3), Jorge Amado (3), Rebecca Brown (nome não confirmado, possivelmente autora de livros religiosos), Maurício de Souza, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Raquel de Queiroz, Agatha Christie (3), Sidney Sheldon, José Saramago, José de Alencar, Érico Veríssimo, Cecília Meireles, Bartolomeu Campos de Queiroz. De forma abrangente, uma entrevistada respondeu que gosta de ler “os famosos”, enquanto outra declarou “não gostar de ler autores indicados pelas instituições escolares”.

A pergunta **11** (Tem preferência por algum tipo de texto? Se possível, especificar conforme tipos de textos da pergunta 7), registra o favoritismo das revistas em geral (com 11 indicações); textos religiosos e de auto-ajuda com 10 (dez) indicações; 8 (oito) histórias em quadrinhos; 7 (sete) romance; 5 (cinco) jornais; poesia com 2 (duas) indicações.

Sobre o que é mais apreciado num texto ou livro (pergunta **12**), foram assinalados: fotografias ou ilustrações nas revistas; a elaboração de um texto capaz de prender a atenção dos leitores; uma linguagem de fácil entendimento; um final interessante; a mensagem; o enredo; a sinopse; a capa; a história e o objetivo do livro. Das en-

trevistadas, 8 (oito) não quiseram responder à pergunta; 3 (três) afirmaram categoricamente *não gostar de ler*. Quanto à motivação para a leitura (pergunta 14, as opções para resposta são “por prazer”, “por necessidade” ou “outros”), a mais citada motivação é o “prazer”, com 55 (cinquenta e cinco) indicações; a “necessidade” contou 14 (catorze); “outros” apenas recebeu 1 (uma) indicação.

A compra é a principal forma de acesso ao livro e à leitura em geral, 48 (quarenta e oito) entrevistadas compram os livros ou textos para leitura; 34 (trinta e quatro) lêem livros ou textos emprestados por outras pessoas; 9 (nove) têm acesso ao livro e aos textos por outros meios não informados. Foi possível responder mais de uma alternativa para essa pergunta.

A necessidade de ambientação adequada para a realização de leituras foi confirmada por 44 (quarenta e quatro) entrevistadas, enquanto 26 (vinte e seis) declararam não ser necessário ler em ambiente adequado: “lêem em qualquer lugar”. A maioria, no entanto, ressaltou a necessidade de ler em local sem barulho, no quarto antes de dormir, em casa, na varanda, ou em um local isolado, em silêncio. O silêncio e o isolamento favorecem os lugares de intimidade e não os espaços públicos. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade que se faz na solidão de ambientes domésticos e conhecidos.

À pergunta 17 (Ao ler um livro, faz anotações ou sublinha partes que considera importantes? Por quê?) 19 (dezenove) entrevistadas responderam afirmativamente, e 51 (cinquenta e uma) declararam não anotar ou sublinhar partes do texto.

A pergunta 18 (Quais as maiores dificuldades para ler e interpretar livros/textos?) obteve as seguintes respostas com maior frequência: falta de tempo; não entender o que o autor quer dizer com determinadas expressões; falta de vocabulário; necessidade de procurar no dicionário palavras desconhecidas ou difíceis; ter que ler mais de uma vez para entender o livro; dificuldade de entender passagens da bíblia; dificuldades devido a pouca instrução; edições antigas com palavras desconhecidas; textos longos; linguagem rebuscada; problemas de visão; falta de concentração durante a leitura (a entrevistada atribui essa dificuldade ao fato de se considerar uma pessoa impaciente); o custo dos livros que estão muito caros.

A pergunta **19** (Geralmente você lê um livro todo, apenas fragmentos ou algumas páginas?), 48 (quarenta e oito) declararam ler um livro/texto na íntegra; 17 (dezessete) lêem fragmentos; 5 (cinco) lêem apenas algumas páginas.

A valorização da leitura no meio familiar e social (pergunta **20**) obteve 46 (quarenta e seis) respostas afirmativas, e 24 (vinte e quatro), negativas.

Quanto ao lazer (pergunta **21**), foi anotado o seguinte: prática de esportes; fazer compras; ouvir música; ir à igreja; ler (apenas uma indicação); fazer pintura em tecidos; ir ao cinema; assistir a TV; passear; ir ao baile (*funk*); desenhar; descansar; ir à praia; dançar; bordar; sair com os filhos; cuidar dos filhos; “viajar” na *internet*; cozinhar; namorar; fazer artesanato; visitar parentes; aprender trabalhos manuais. As atividades de lazer das entrevistadas, trabalhadoras no comércio, portanto com um horário fixo e geralmente pouco flexível, reafirmam as jornadas duplas na realização de trabalhos domésticos (bordar, cozinhar, fazer pintura em tecidos, cuidar dos filhos etc.).

A pergunta **22** (sobre a guarda de livros lidos) obteve 56 (cinquenta e seis) respostas afirmativas, e 14 (catorze), negativas. Entre as justificativas apontadas, destacam-se: só guardar o que é interessante; costuma reler os livros; o livro guarda muita riqueza para ser deixado de lado; livro é um bem material e custa caro; é importante guardar para os filhos lerem mais tarde.

Para investigar o interesse por ler algum texto (pergunta **23**), no futuro, 41 (quarenta e uma) entrevistadas declararam que desejam ler um determinado livro, 29 (vinte e nove) não sentem, no momento, vontade de ler livros ou textos. Entre as justificativas, registraram-se: o desejo de ler *qualquer livro, desde que seja bom*; um livro de Jorge Amado; outra, um livro indicado pelo pastor da igreja que frequenta sem especificar o título ou a autoria; outra, o último livro de Paulo Coelho; *Guerra e paz*; *Ele escolheu os cravos* (livro religioso); o restante da coleção de Agatha Christie; livros de auto-ajuda; livros escritos por um psiquiatra americano sem identificação do nome. Também foram mencionados os livros *Quem comeu o meu queijo* (auto-ajuda); *Viva o povo brasileiro*; *Odisséia*; *Capitães de areia*; livros sobre mitologia e filosofia. Estão presentes tanto os títulos e autores consagrados na literatura, quanto o direcionamento alimentado

pelo *marketing* editorial (o *último livro*, por exemplo), ou, ainda, a força da indicação de representantes religiosos, ocupantes de funções hierarquicamente reconhecidas na comunidade.

Para Roger Chartier (1996 e 2001), a leitura intensiva define-se por um leitor que lê poucos livros e os insere na tradição, lendo-os e relendo-os ao longo do tempo; enquanto a leitura extensiva propicia um contato maior com a diversidade de textos, sem conferir sacralidade ao que é lido, nem aos seus autores. Tanto a leitura intensiva quanto a extensiva, enquanto práticas, se presentificam nos grupos pesquisados, mas a forte presença de livros religiosos sugere a manutenção significativa de práticas de leitura intensiva

LEITURAS DOS HOMENS

No quadro seguinte, observa-se a quase inexistente preferência pela leitura de textos literários, sendo os jornais, com textos de reportagem (25), entrevistas (18) e notícias (18), os lidos com maior frequência. O jornal configura-se para os entrevistados como importante forma de acesso a informações e conteúdos diversos, numa linguagem mais acessível. É importante lembrar que a leitura do jornal apresenta um atrativo que atende à urgência desses leitores: inserir aquele que lê nos acontecimentos do mundo, propiciando legendas e comentários que possibilitam a compreensão de um cotidiano que ultrapassa os limites do visível e do familiar.

Dos entrevistados, em relação às competências e habilidades, destacam-se as indicações: 13 (treze) entrevistados assinalaram “aprender a fazer”; 6 (seis) “aprender a falar”; 4 (quatro) “aprender a refletir”; 3 (três) “aprender a ver e analisar”; 3 (três) “todas” as competências e habilidades. As justificativas apresentadas com maior frequência são:

a) aprender a fazer: “Gosta de aprender a fazer coisas”; “Quanto mais coisas souber fazer será mais fácil e não precisará gastar dinheiro mandando solucionar alguns problemas domésticos, tais como consertar o encanamento, pintar a casa”; “Quanto mais coisas aprender a fazer, maiores oportunidades terá”.

Textos literários	Lidos por homens	Lidos por mulheres
Romance	1	27
Conto	-	4
Novela	-	1
Poesia	1	12
Textos jornalísticos		
Notícias	18	41
Artigo de opinião	2	11
Reportagem	25	48
Entrevista	18	45
Classificados	1	-
Textos de informação científica		
Definição	-	1
Relato científico	-	2
Monografia	-	2
Biografia	-	3
Relato histórico	1	4
Dicionário	-	1
Textos instrucionais		
Receita		20
Instrutivo/Manual	2	2
Textos epistolares		
Carta	1	19
Textos humorísticos		
Quadrinhos (HQ)	5	16
Outros	-	1
Textos publicitários		
Aviso	3	30
Folheto	3	30
Cartaz	3	26
Textos religiosos	-	9

b) **aprender a falar**: “para expor o que sente e o que ouve para aprender”; “sem aprender a falar e ouvir não vai refletir”; “falando e ouvindo está sempre aprendendo”; “É importante escutar a opinião do outro”; “é ouvindo que se aprende”.

c) **aprender a refletir e aprender a ver e analisar (os entrevistados as consideraram sinônimas ou muito semelhantes no sentido)**: “As pessoas não pensam e fazem as coisas, depois se arre-

pendem”; “Tudo na vida necessita de reflexão”; “Quase não reflete e age por impulso, por isso acha importante aprender a refletir”.

d) Quanto àqueles que assinalaram **todas as alternativas**: “Tem que ser de tudo um pouquinho, todas são importantes”; “Todas as alternativas são importantes na vida de uma pessoa”; “Todas as habilidades são importantes para a construção do ser humano”.

Entre os textos ou livros mais importantes na formação pessoal ou profissional, 8 (oito) apontaram a Bíblia; os demais entrevistados não citaram títulos, gêneros ou tipos de textos. Um entrevistado mencionou histórias em quadrinhos; outro, *A morte de um mago*, de autoria não confirmada; outro, um livro de catecismo; outro, um livro de primeiros socorros. Os dois últimos remetem ao livro como depositário de doutrinas e respostas à precariedade da condição humana. A literatura está ausente.

Ao serem indagados sobre a preferência em relação a autores, a maioria não conseguiu lembrar nomes. Entre os que conseguiram mencionar, as referências são: Paulo Coelho, Cecília Meireles e Machado de Assis, com 1 (uma) indicação apenas para cada autor(a).

Quanto à preferência por algum tipo de texto, 14 (catorze) declararam preferir o jornal, 4 (quatro) especificaram jornais de esportes; 7 (sete) preferem textos religiosos; 1 (um) histórias em quadrinhos como *Homem-aranha* e *X-man*; 1 (um) prefere poesia; 1 (um) prefere texto teológico.

Sobre o que é mais é apreciado num texto ou livro: a mensagem ou a história; o conteúdo; a informação; o final (um entrevistado declarou aguardar com ansiedade o final do livro); a forma como é escrito; a novidade que o jornal traz; um entrevistado declarou não gostar de ler livros ou textos em geral.

Quanto à socialização de livros ou textos lidos (pergunta 13), houve um empate entre as respostas afirmativas (14) e negativas (14).

Dos entrevistados, 26 (vinte e seis) declararam ler por prazer e 4 (quatro) apenas lêem por necessidade. Alguns entrevistados optaram pelas duas alternativas simultaneamente, sem justificar. É im-

portante ressaltar que o prazer na leitura não está associado ao lazer, como se anota mais adiante.

O acesso mais freqüente aos livros é a compra, com 24 (vinte e quatro) indicações; 3 (três) o empréstimo; 1 (um) "outros", sem especificar.

Dos entrevistados, 23 (vinte e três) declararam não precisar de um ambiente adequado, enquanto 5 (cinco) necessitam de um ambiente adequado à leitura. O espaço preferido não é o da intimidade, mas da sociabilidade: lê-se em qualquer lugar. Provavelmente o fato de que os homens lêem mais jornais do que textos literários facilite essa prática.

A respeito de marcação ou destaque de passagens do texto durante a leitura, dos entrevistados, 21 (vinte e um) sublinham ou fazem anotações, 7 (sete) não o fazem. Não houve justificativas.

As dificuldades apontadas para a leitura: não gostar de ler livros porque é difícil e cansativo; sentir dificuldades em entender textos da Bíblia; considerar muito complicado interpretar livros; não ter tempo; ter que ler mais de uma vez para entender; textos sem sequência (sem especificação); dificuldades de ler nomes ou palavras estrangeiras no jornal; problemas com a visão.

Declararam ler o livro todo 10 (dez) entrevistados; 9 (nove) lêem fragmentos apenas, os demais não responderam.

Quanto à valorização da leitura no meio familiar e social, 11 (onze) entrevistados declararam que ela não é valorizada, 11 (onze) declararam que é valorizada. Para 6 (seis) entrevistados a leitura é pouco valorizada.

As formas de lazer mais mencionadas: jogar futebol; "viajar" na *internet*; sair com os amigos; brincar ou passear com os filhos; visitar parentes; assistir à TV; colecionar revistas em quadrinhos; ir à igreja; ficar com a família; praticar esportes em geral; caminhar e estar em contato com a natureza; ir à boate e namorar. A leitura não é considerada uma forma de lazer, não tendo sido sequer mencionada. As atividades de lazer mencionadas pelos homens reforçam a imagem cultural do masculino: não há responsabilidade com a realização de trabalhos domésticos e cuidados com o outro.

Dos entrevistados, 15 (quinze) declararam guardar livros, enquanto 13 (treze) responderam negativamente.

Entre os entrevistados, 10 (dez) declararam não ter vontade ou desejo de ler algum livro; enquanto 18 (dezoito) declararam que sim, sem especificações. Quanto à identificação do que ainda deseja ler, as respostas são: uma edição limitada, provavelmente esgotada, de uma revista em quadrinhos do *Super-Man*; outros não lembram o título; um lembrou o livro intitulado *Os caçadores de Deus*, mas não o nome do autor. Provavelmente trata-se de um livro religioso. Um dos entrevistados declarou ler *O Alcorão* por curiosidade; outros afirmaram ter vontade de se interessar mais pela leitura, sem especificar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Trata-se de uma multidão móvel e contínua, densamente aglomerada como pano inconsútil, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém. Rios cifrados na rua (Certeau, 1994, p. 58).

Os entrevistados, mulheres e homens, destacaram, enfaticamente, a falta de tempo para a leitura. Na maioria das falas anotadas, observa-se um interesse por atividades com maior objetividade, justificando, talvez, a preferência pela leitura de jornais. Destaca-se a necessidade de se refletir sobre as competências/habilidades formadoras escolhidas pelos entrevistados, pois foram acionadas relações significativas para a vida, não só para o mundo do trabalho, colocando as instituições formadoras em conexão com as questões contemporâneas. Os entrevistados atribuíram relevo significativo às dificuldades de compreensão e interpretação de textos, de um modo geral, não apenas os literários. Provavelmente a leitura de textos literários entre em choque com saberes internalizados dos leitores, reivindicando tempo e desejo de elaboração. A introdução à cultura escrita, tal como é apresentada na instituição escolar, mostra-se ainda insuficiente para formar leitores, mesmo que tenham aprendido a ler e reconheçam a importância da leitura.

As questões colocadas em evidência encontram-se inter-relacionadas e compõem um mosaico de situações reveladoras não

apenas de uma comunidade local, mas de um país. Os entrevistados confirmaram nomes e títulos que mantêm seu prestígio, apesar de indicações quase residuais. A leitura literária permanece de forma tênue, quase invisível. A preferência por textos religiosos e de auto-ajuda remete a um aspecto importante e que atravessa a questão da leitura e da sociedade em geral.

O aumento da população local e mundial acelerou a formação de multidões anônimas, as massas. Se por toda a parte o homem evita o contato com o que lhe é estranho, a massa possibilita a inversão do temor do contato: “Quem quer que nos comprima é igual a nós” (Canetti, 1995, p. 14). O aumento populacional acirrou os mecanismos de controle, tanto nas práticas das religiões, quanto nas do mercado. Tanto num quanto noutro o movimento é o de “[...] apanhar a massa” (*Idem*, p.20). A repetição de gestos e movimentos rituais nas formas de lazer (assistir à televisão, ir ao *shopping*, navegar na *internet*) assegura à massa uma domesticação dela mesma: o “rebanho obediente” (p. 23) é mais facilmente consumista. Se forem dimensionadas as afirmações anteriores em relação às entrevistas, as pessoas, nas práticas que desenham seus cotidianos, não são apenas obedientes, podem ser criativas, movendo-se em várias direções, selecionando, aqui e ali, o que as interessa no momento vivido.

Ler pode transformar e transtornar seus leitores (Zilberman, 2001), requer tempo para gerar atos de compreensão. Se há décadas passadas o leitor era formado para ler literatura, atualmente a formação é marcada pela leitura de textos diversificados. No entanto, a leitura literária é vital para aprender a pensar pensamentos alheios, tal como foi assinalado por Wolfgang Iser (1996) e Hans Robert Jauss (1979). Estes os mais conhecidos representantes da Estética da Recepção que, desde a década de 60, do século 20, enfatizaram o leitor e não mais o texto (teorias imanentistas entre outras que atestam a predominância do texto) ou o autor (correntes teóricas que privilegiavam o autor como o detentor dos sentidos do texto).

No conjunto das propostas oficiais para o ensino médio, destaco a importância da estética da sensibilidade ao estimular a “[...] criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar as inquietações, conviver com o incerto, o imprevisível e o di-

ferente” (Nunes, 2002, p. 55-56). Nesta proposta também se prioriza o leitor, não como mero receptor de mensagens, mas sim como autor de leituras, produtor de significados e de sentidos. Política e sensibilidade se afinam, a abertura é ao mundo e ao outro. Nessa perspectiva, a proposta de um ensino que priorize a estética da sensibilidade une-se à formação do cidadão crítico capaz de contextualizar porque “[...] não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência” (*Idem*, p. 57-58). Para tal transformação, proposta em documentos oficiais, é preciso que o Estado assuma as suas responsabilidades, corrija o descaso com as escolas públicas, resolva as razões para o desinteresse e o cansaço de profissionais que atuam no ensino, para que possam assumir o lugar de autores de seu próprio fazer. Falar em estética da sensibilidade nas salas mal iluminadas, sem ventilação adequada, em escolas sem bibliotecas e sem livros, marcadas pelo abandono institucional, com professores mal remunerados e alunos tratados sem dignidade é falar sem palavras. A proposta de qualidade presente no texto oficial das diretrizes e dos parâmetros curriculares sucumbe, como documento, ignorada por aquele que a propôs e denuncia – o próprio Estado – no cotidiano das escolas públicas. Por mais que os profissionais de ensino se aperfeiçoem e atualizem conhecimentos, o descaso do Estado vem surtindo mais efeitos: os alunos (as pessoas) não lêem porque foram excluídos de experiências significativas nas quais compartilhem a beleza, a diferença, a pluralidade e a esperança. A leitura de textos literários precisa acontecer na escola, mas não apenas circunscrita aos seus limites espaciais e temporais. Se a leitura literária não é considerada lazer, como o comprovam as respostas dadas pelos entrevistados, é porque há um trabalho ainda a ser feito. Conhecer o que pensam, como fazem e o que fazem as personagens anônimas da multidão ensina a pensar o diverso, o multifacetado que não pode ser banalizado ou ignorado. Formar leitores requer leituras de textos diversos, mas não apenas esse aspecto é importante. A diversidade de textos, autores e gêneros propicia a construção de uma base relacional. Ao ler, pode-se comparar e relativizar certezas, crenças e verdades. Um dos trabalhos da escola e dos educadores, no século 21, é o de criar condições para que se possa diminuir o abismo entre alfabetização e letramento, entre individualidades e cidadanias plenas. Para tal movimento é necessário que

[...] haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e a escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer (Soares, 2002, p. 58-59).

Formar leitores implica considerar o próprio pensar como uma atividade inseparável da existência, dialogar com textos, autoridades, temporalidades, espaços e vozes distintos: as leituras podem transformar, mas essa experiência precisa ser suportável para os que lêem. A dimensão simbólica do ato de ler precisa do investimento material, não depende da boa vontade dos que consideram as profissões como vocação ou dom. Trata-se de construir o humano socialmente. A leitura é um dos caminhos, não o único, mas um dos mais significativos, pois dá continuidade ao processo de emancipação do sujeito. Esse processo tão caro ao momento iluminista, desde o século 18, permanece latente na experiência da leitura literária: ler é pensar no lugar do outro. Não se trata de mera empatia, mas de uma forma de sociabilidade que permite a distinção do que sou em relação a algo ou a alguém. A leitura dos clássicos pode propiciar um prazer “[...] muito especial que não deve ser confundido com fuga, evasão ou escapismo. É o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade” (Machado, 2002, p. 19).

A preferência significativa pela leitura de textos religiosos aponta a necessidade ainda de respostas às dificuldades enfrentadas em nossa condição humana. Responder às questões dos indivíduos e das sociedades é algo que a literatura enfrenta, desde o século 19, sem oferecer respostas tranquilas e reconfortantes. O risco de existir está em altíssimo grau na leitura literária exatamente porque não se propõem respostas previsíveis ou esperadas. Há um vazio existencial na condição humana e a individualidade de cada um aflora na leitura literária. Essa experiência é valiosa na construção de valores, de re-

pertórios de vida e de interação, dá formas de sustentação no tempo vivido de cada um. Se o leitor ingênuo se deixa levar pelo convite de preencher o vazio existencial com leituras várias, sem atribuir significado, pode cair num mero movimento de repetição, no consumismo (a dispersão e repetição da posse de objetos vários) que pouco ou nada tem a oferecer à vida humana.

As questões vivenciadas durante a leitura literária podem levar leitores a pensar o impensável e o inusual, colocar em suas rotinas o gesto sutil da diferença. Os desafios contemporâneos se abrem a cada dia, caso se permita ver perguntas onde se instaurou o habitual e o conhecido. Experimentar a inquietação alimenta possibilidades de conviver com a incerteza, aciona a busca pela verdade que confere significado à experiência. Leituras que transformam desdobram-se na vida, nas formas de conversação e de felicidade que privilegiam a interação entre as pessoas: palavras no tempo, rios cifrados na rua.

Se nunca se registrou tanta “[...] gente alfabetizada no mundo – tanto em números absolutos como em termos percentuais [...]” (Machado, 2002, p. 134-135), as mudanças terão que aparecer também na definição e uso do cânone, a tradição literária. Esse gesto requer a atenção de todos nós, educadores, para a não cristalização de escolhas e preferências individuais, investindo-se na qualidade da leitura – o *como ler* se aperfeiçoa com a experiência *do que é lido* e *do que ler* – incluído o difícil, o fácil, o diverso, o erudito e o popular, dimensões apreendidas com as personagens na multidão.

A cidadania está implícita nos atos responsáveis e conscientes. Esses investimentos dizem respeito ao fortalecimento da capacidade de discernir e socializar o patrimônio; na leitura o patrimônio é coletivo. Trata-se de investir numa aventura a qual se tem direito ao nascer, mas se conquista na amplitude da palavra, atualizada na finitude dos gestos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 4 ed. São Paulo: Boitempo, 2001.
- CANETTI, Elias. *Massa e poder*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. V.1. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger (Org.) *et al. Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.
- . *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús A. Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- DELGADO, Didice G.; CAPPELLIN, Paola; SOARES, Vera (Org.) *Mulher e trabalho – experiências de ação afirmativa*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- FOOT-WHYTE, William. Desvendando máscaras sociais. **In:** ZALUAR, Alba. *Treinando a observação participante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p.77-80.
- GUEDES, Simoni Lahud. *Jogo de corpo: um estudo de construção social de trabalhadores*. Niterói/Rio de Janeiro: EDUFF, 1997.
- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura – uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kreetschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. V.1.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. **In:** LIMA, Luiz Costa (Coord.) *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 67-84.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. Rumo a uma tipologia dos textos. **In:** *Escola leitura e produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 11-19.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MATA E SILVA, Salvador & FERREIRA, Osvaldo Luiz. *São Gonçalo – 1890 – 1990*. São Gonçalo: Belarmino de Mattos, 1993.

NUNES, Clarice. *Ensino médio*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAIVA, Aparecida. *A voz do veto – a censura católica à leitura de romances*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

PERRENOUD, Philippe (Org.); PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. *Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman 2e. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 211-223.

POCHMANN, Marcio. *O emprego na globalização – a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume & Dumará, 1994.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SPINK, Mary Jane (Org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>, consultado em 8 de junho de 2001.

ANEXO I

Roteiro de entrevista

1. Nome (completo, se possível):

2. Idade: _____ Sexo: *M* () *F* ()

Data/local de nascimento: _____

3. Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Viúvo(a) () outros

4. Escolaridade: () 1º grau () 1º incompleto () 2º grau () 2º incompleto () outros _____

5. Escolaridade dos pais: () 1º grau () 1º incompleto () 2º grau () 2º incompleto () outros _____

6. Atividade profissional: _____

7. Identifique os tipos de textos que lê com mais frequência?

Textos literários:

() romance () conto () novela () poesia () obra teatral

Textos jornalísticos:

() notícia () artigo de opinião () reportagem () entrevista

Textos de informação científica:

() definição () nota de enciclopédia () relato de experimento científico () monografia () biografia () relato histórico

Textos instrucionais: () receita () instrutivo/manual

Textos epistolares: () carta () solicitação

Textos humorísticos: () história em quadrinhos () outros _____

Textos publicitários: () aviso () folheto () cartaz

8. Quais as competências/habilidades você considera mais importantes para a sua vida pessoal e profissional? (especifique, se for possível)

() Aprender a ver e a analisar

() Aprender a falar e a ouvir, a escrever e a ler, a explicar

() Aprender a fazer

() Aprender a refletir

9. Cite algum livro/texto que tenha tido importância na sua formação pessoal e/ou profissional: _____

10. Aprecia algum(a) autor(a) em especial? _____

11. Tem preferência por algum tipo de texto? (se possível, especificar conforme pergunta 7) _____

12. O que mais aprecia num texto/livro?

13. Depois de ler um livro que goste, indica-o para alguém?

() Sim () Não

14. Você lê por : ()prazer ()necessidade () outros _____

5. De que forma é o seu acesso aos livros e à leitura em geral?

() compra () empréstimo () outros _____

16. Sente necessidade de um ambiente adequado à leitura? (se possível, explique) _____

17. Ao ler um livro, faz anotações ou sublinha partes que considera importantes? _____ Por quê?

18. Quais as maiores dificuldades para ler e interpretar livros/textos?

19. Geralmente, você lê um livro todo, apenas fragmentos ou algumas páginas? Por quê?

20. A leitura é valorizada no seu meio familiar e social?

21. Qual a sua principal forma de lazer? _____

22. Você costuma guardar os livros que lê? ____ Por quê? _____

23. Tem vontade de ler algum livro/texto que ainda não leu? Identifique-o, se possível.

Obrigada pela sua participação!

A Equipe do projeto

Professora Iza Quelhas

Bolsista de Iniciação Científica Daiana Kelli Romão Soares

2. O DESAMPARO DO LEITOR: o romance modernista na sala de aula de literatura

Leonardo Mendes

INTRODUÇÃO

Havia apreensão na sala de aula. Aquele seria o primeiro seminário dos alunos sobre o romance *Mrs Dalloway* (1925), de Virginia Woolf (1882-1941), no semestre. Eu já dera duas aulas introdutórias ao romance modernista. Na ocasião, avisara que eles estavam prestes a embarcar numa nova experiência de leitura – era necessário que se preparassem para ela. Tentei mostrar como o romance modernista inglês organiza narrativamente as experiências da crise da modernidade, cujo ponto de inflexão é a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).³ Conceber *Mrs Dalloway* como um romance de guerra (Hussey, 1992) – isto é, como um romance de crise, rupturas, dissoluções, terminos e recomeços – ajuda a preparar o aluno para a travessia do campo minado que ele descortina quando lê a primeira frase do livro: “Mrs Dalloway disse que ela mesma iria comprar as flores” (Woolf, 1985a, p. 5).⁴ Quem é Mrs Dalloway e por que ela precisa comprar flores? Sem explicações prévias, o leitor é lançado no meio de uma vida em andamento. Existe um narrador ali, mas ele é impenetrável. Ao contrário do narrador do romance tradicional do século 19, esse observa os personagens com “olhos duvidosos, interrogativos” (Auerbach, 1971, p. 469). Despejado num momento qualquer de uma consciência em fluxo, o leitor gradual e laboriosamente constrói a biografia da protagonista por meio de inferências (Lodge, 1992). Trata-se de uma pesquisa de silêncios e vestígios que ele vai ter que fazer sozinho.

Podem-se medir as dificuldades da empreitada pelas imagens marinhas que funcionam como “metáforas simbólicas” no romance (Brower, 1986, p. 8). O mar é a metáfora da inconstância e do risco. Por isso o aspecto líquido da narrativa exige do leitor uma espécie de

³ Para o modernismo como estética da crise da modernidade, ver Calinescu (1987), Touraine (1999) e Berman (1986).

⁴ Todas as traduções do inglês são de minha autoria.

concentração que impeça o romance de lhe escorrer pelas mãos e se esvair. Ao mesmo tempo, há que se ter coragem para entrar no mar de experiências que a leitura oferece. No romance, essa dinâmica se cristaliza na palavra *plunge* (mergulhar), sugerindo uma entrega de si a um elemento líquido instável que pode ser, para os personagens, o fluxo cruzado e permanente de suas consciências entre o passado e o presente e, para o leitor, a própria narrativa. Na cena de abertura, o ruído das dobradiças da porta, no presente, faz com que Clarissa se lembre de um dia de juventude quando escancarou as portas da sala e mergulhou nos jardins de Bourton – a casa de campo da família. Se no romance tradicional do século 19, a experiência de leitura, ainda que tivesse emoções fortes, era como um passeio de mãos dadas com um narrador paternal, no romance do século 20 ela é um mergulho solitário (Graff, 1979). O professor deve criar um ambiente de confiança na sala de aula para que os alunos se disponham a mergulhar. Mas se o narrador retirou o braço, não cabe ao professor ceder o seu. O leitor desamparado é aquele que aceita o convite para o mergulho solitário porque deseja aprender a nadar.

O objetivo desse capítulo é mapear a experiência do encontro com esse desafio na sala de aula de literatura. Minhas experiências lendo e estudando o romance *Mrs Dalloway* com meus alunos na Faculdade de Formação de Professores da UERJ servirão como pano de fundo da reflexão e, por isso, o objetivo secundário do capítulo é ser um estudo sobre Virginia Woolf e o modernismo. Para dar nome à experiência de leitura que pretendo descrever, de Freud e da psicanálise pego o conceito de desamparo, e da teoria da literatura – especialmente da estética da recepção – tomo a noção de que a leitura é um ato de simbolização subjetiva no qual resistências, identificações, transferências e sentidos são negociados intensamente (Iser, 1980; Bleich, 1980). A resistência ao romance modernista é um mecanismo de defesa e de negação do desamparo. Para a maior parte dos alunos um romance é uma narrativa realista que deve contar, com firmeza e segurança, uma história com princípio, meio e fim, divididas em capítulos que se organizam como acúmulo progressista, para chegar a um final que é fechamento como resolução dos conflitos – tudo isso conduzido por um narrador onisciente que é autoridade moral e política inquestionável na apresentação do mundo diegético. A legitimidade dessa autoridade emana de sua natureza transcendental e impo-

luta, do fato de não ser deste mundo (Arendt, 2003). Sem um narrador divino que lhes diga como proceder, nossos alunos, por medo ou preguiça, podem desistir da leitura na soleira da porta do romance.

Na porta da sala de aula os alunos haviam pendurado tiras de plástico prateado, de modo que uma cortina líquida nos desafiava a mergulhar no seminário. Desamparados, nós todos mergulhamos.

FREUD E O DESAMPARO

Embora não tenha sido objeto de um estudo específico, o estado de desamparo foi uma preocupação constante de Freud (Laplanche, 1992). A noção aparece em várias obras, e sendo uma “dimensão fundamental da vida psíquica”, de muitas maneiras serve para definir o que é a condição humana para a psicanálise (Pereira, 1999, p. 127). O ponto de partida é a sugestão de Freud de que a prematuração do ser humano – o fato de que, ao contrário de outros animais, ele está “menos acabado” quando é jogado no mundo – o coloca numa situação de extrema dependência do outro (a mãe) para sobreviver. Tal condição intensifica a influência do mundo exterior real sobre ele (o que lhe aumenta os perigos), mas também promove a diferenciação inicial entre o ego e o *Id*. Nesse contexto, o estado de desamparo é um fato biológico da espécie. O bebê humano é desamparado porque é prematuro, mas o importante é que essa condição não cessa com o fim da infância. Sempre que nos encontramos numa situação na qual dependemos de outrem para sobreviver ou para viver melhor, revivemos a prematuração e nos sentimos desamparados. Extrapolando uma imagem que o próprio Freud muitas vezes considerou excessiva, é como se simbolicamente desejássemos retornar ao conforto absoluto do útero materno. Existe, portanto, um fator biológico – um “despreparo” do organismo humano (Costa, 2000, p. 26) – que define o homem como um ser em estado de desamparo. Daí a necessidade de ser amado “que acompanhará a criança pelo resto da vida” (Freud, 1976b, p. 179).

Se o estado de desamparo acompanha a criança pelo resto da vida, vemos que, de despreparo biológico, ele se transforma em estado subjetivo. O desdobramento aponta para a emergência de um eu – um ser de linguagem que sabe o que é se sentir desamparado. O de-

samparo é um estado afetivo de “falta ou carência” próprio aos organismos de fala, como os nossos (Costa, 2000, p. 27). Mas diante de que os sujeitos se sentem desamparados? Nas teorias de Freud, aponta Jurandir Freire Costa, o desamparo é articulado a outros três conceitos: o eu, o sexo e a morte. O eu ou o ego seria o fenômeno “que experimenta o desamparo”, diante da ameaça do sexo e da morte (Costa, 1998, p. 22). Mas o sexo como elemento causador de desamparo, como elemento ameaçador, só faz sentido no contexto vitoriano em que Freud começou suas pesquisas. Nas sociedades contemporâneas, a “regra é a aceitação dos impulsos sexuais, quaisquer que sejam, como desejos legítimos” (Costa, 2000, p. 29). Já o desamparo diante da consciência da morte é outra história. Para Freud, a consciência da morte causa desamparo porque não somos capazes de representá-la. No nosso inconsciente nunca morreremos, e se imaginamos nossa morte, sempre estamos presentes como espectadores (Freud, 1974 & 2003). A angústia da aniquilação do eu é motivo de grande desamparo para nós.⁵

Quando indagados sobre a experiência do desamparo, os alunos falam da tristeza do fim de namoros, da separação de amigos de infância, do frio no estômago no primeiro dia de aula, e, animados pelas lembranças dos traumas da vida escolar, do medo das provas e seminários futuros dos cursos de literatura inglesa. O desamparo diante da morte ocasionalmente faz parte das experiências de alguns alunos, mas é sempre a morte de outrem (pais, irmãos ou parentes próximos), e nunca, como aponta Freud, a morte de si. Essa sensação de eternidade que todo ego nutre está na origem do que Freud chama de “sentimento oceânico” (Freud, 1961, p. 11). Trata-se da fonte verdadeira do sentimento religioso – uma experiência de comunhão com o cosmo. Para Freud, a origem da atitude religiosa está no sentimento de desamparo da criança. Saudoso da segurança paterna originária, o adulto nutre o sentimento oceânico. O anseio pelo pai que compreende nossas necessidades e pode nos salvar se manifesta de

⁵ Por honestidade intelectual, há que se dizer que Jurandir Freire Costa desqualifica também a morte como fonte de um desamparo constitutivo do humano, argumentando que o medo da morte, assim como o medo do sexo, é uma emoção ocidental contingente. Feita a ressalva, o entendimento da historicidade da emoção do desamparo não quer dizer que “a realidade fenomenológica emocional designada por esse nome” não seja verdadeira, como aponta o próprio autor. Ver COSTA, 2000, p. 36 e 44.

várias maneiras. Na literatura ele entroniza o narrador onisciente do romance realista. Nesse contexto, pode-se dizer que o romance realista tradicional nega o desamparo, e nossos alunos, habituados ao realismo, o negam também. Aceitar o desamparo significa livrar-se de todos os pais e abraçar a finitude. Se isso parece ambicioso demais, os alunos podem começar aceitando pelo menos uma morte: a do romance realista tradicional.

VIRGINIA WOOLF E A MORTE

Em *Mrs Dalloway*, Virginia Woolf mostra o que significa aceitar essa morte. Quase cem anos depois, o fato de que nossos alunos ainda têm dificuldade em processá-la é testemunho eloquente da resistência ao desamparo e da lentidão com que se move a história dos hábitos culturais. Mas de tal forma Woolf via sua ficção como um trabalho sobre a morte, que, numa passagem conhecida de seu diário, chegou ao ponto de supor ser a palavra romance inadequada para descrevê-la; no seu lugar, pensou em *elegia* (Woolf, 1985b, p. 84). Lidos assim, os romances se transformam em “afirmações da natureza provisória das relações e realizações humanas” – são formas de luto (Friedman, 1995, p. 209). Para Virginia Woolf, o romance é o lugar que revela a morte (Miller, 1986). Mas a morte do romance realista é a manifestação literária de uma agonia mais vasta e profunda: a morte (ou crise) da modernidade (Berman, 1986; Bradbury, 2001; Calinescu, 1987; Touraine, 1999), e é verdadeiramente sobre essa que *Mrs Dalloway* está falando. O evento é de dimensão épica e as ruínas da primeira grande guerra são sua fotografia realista. Virginia Woolf e suas elegias dramatizam ficcionalmente essas experiências de morte. Os alunos precisam entender a gravidade e a extensão do evento para que possam entender a gravidade e a extensão da ruptura com os hábitos tradicionais de leitura que serão convidados a fazer.

O trauma é o paradigma crítico da morte da modernidade: “a perda repentina e inassimilável que resiste tanto à reconciliação quanto à interpretação” (Freedman, 2003, p. 5). Os romances de Virginia Woolf são narrativas sobre traumas e, por isso, não ofertarão conclusões nem fechamentos. Os romances falam do que não sabem muito bem. As reflexões de Freud sobre a impossibilidade de repre-

sentação da experiência da morte tomam corpo na mesma época. Em “Desilusão da guerra”, de 1915, ele fala do choque abrupto que o desdém pelo sofrimento alheio e a tolerância à destruição causaram na Europa, anunciando o fim de “todos os empreendimentos e instituições internacionais” sobre os quais se fundara a modernidade (Freud, 1973, p. 314). Walter Benjamin associa a morte do narrador ao decréscimo de experiências comunicáveis que se intensifica a partir do fim da guerra. O estado de desamparo que invadiu a Europa se revela pelo silêncio de uma geração que voltou dos campos de batalha com nada para contar (Benjamin, 2000). Ciente da necessidade de romper com as epistemologias de uma civilização que começava a morrer com a guerra, Virginia Woolf se pergunta: se a vida não narra mais, por que o romance deveria continuar a fazê-lo (Woolf, 1984a)? Por isso, o romance como elegia de Woolf oferece grande dificuldade. Ele é mais canção do que história. Nele, a imagem e o ritmo suplantam o enredo e o comentário como elementos arquitetônicos da obra (Mephan, 1986).

O desafio do professor é desenvolver um sentido ousado e alerta de literatura na sala de aula. O conselho Virginia Woolf deu a si mesma quando se deparou pela primeira vez com os contos de Chekhov (1860-1904), para quem a realidade era uma “complicação leitosa” (Wood, 2000, p. 80). O sentido de desorientação que os alunos experimentam nas vinte primeiras páginas de *Mrs Dalloway* ela própria o experimentou ao ler os contos do autor russo. Trata-se de uma afinação (*tune*) incomum que exige um novo modelo de escuta. E explica, revelando uma perplexidade que é exatamente como aquela que os alunos experimentam durante a leitura de *Mrs Dalloway* e *To the Lighthouse* (1927), seus dois romances mais diretamente ligados ao desamparo da guerra. Quando lemos literatura russa, ela diz, não sabemos onde estamos: “É com certeza dever do romancista nos informar se estamos num hotel, num apartamento, ou num quarto alugado. Mas ninguém se preocupa em nos explicar”. Se continuamos lendo, entretanto, com o tempo nossa confusão diminui – “uma corda é lançada até nós” (Woolf, 1984b, p. 178). O leitor é um naufrago à espera do resgate. O estado de desamparo se confirma na descrição da experiência da leitura como um afogamento: “Lançado à crista das ondas e depois arremessado às pedras do fundo, é difícil para um leitor inglês se sentir à vontade” (Woolf, 1984b, p. 179). Em “Mr

Bennet e Mrs Brown”, seu mais importante ensaio anti-realista, Woolf pede ao leitor de seus romances a tolerância ao fracasso e ao inacabado que ela aprendera com os russos (Woolf, 2000). Os alunos precisam tomar conhecimento desse pedido e treinar os pulmões.

As repetições e antecipações que tanto dificultam a leitura inscrevem o trauma do fracasso da modernidade na estrutura de *Mrs Dalloway*, que desse modo simula o medo do fim da civilização. O romance é assombrado não pelo passado, mas pelo futuro (Freedman, 2003). Septimus Smith, o neurótico de guerra que funciona como contraponto ou substituto de Clarissa Dalloway, está aprisionado na repetição traumática de seus sintomas. Quando o vemos pela primeira vez, encontramos-lo bloqueado pela multidão, incapaz de passar. Ele teme o futuro e a morte, e imagina que o mundo perdeu o sentido. Foi justamente através de estudos de vítimas da neurose de guerra que Freud teorizou sobre um *além* que não se encaixava na economia do princípio do prazer. Em *Além do princípio do prazer* (1920) ele dá um salto ambicioso e fornece, a partir de suas observações sobre a repetição traumática, uma teoria sobre a narratividade da existência humana (Brooks, 1980). Ao invés de enfatizar traumas excepcionais, como os traumas de sobreviventes da guerra, Freud argumenta que a repetição aponta para um trauma que se localiza não num evento do passado, mas num evento do porvir – a própria morte do sujeito. A trajetória do sujeito é sempre um movimento em direção à morte, em direção ao trauma que ainda não ocorreu, mas que está inscrito nas repetições e antecipações da existência, e também, por extensão, do romance modernista (Freedman, 2003). Não seria exagero dizer que, em *Mrs Dalloway*, o trauma anunciado e antecipado é a morte da modernidade como idéia capaz de dar sentido à vida das pessoas.

Da mesma forma que a vida do sujeito se faz como desvios em direção à própria morte (Freud, 1976a), o romance de Virginia Woolf se organiza como anúncios do fim. O fim é o encontro com o não-narrável, com o que está além da representação, e não o adiamento ou o ocultamento da morte que o romance realista configura quando projeta um futuro sem conflitos para além do fim da história por meio de imagens integradoras, como as que vemos em festas e casamentos. A fé no progresso que anima o romance realista (e a modernidade hegemônica) se revela por essa projeção. As teori-

as de Freud sobre a pulsão de morte, por outro lado, são uma renúncia à possibilidade de progresso. Estar sujeito à pulsão de morte é regressar (e não progredir) a um estado original do ser. Freud incorpora uma lição da guerra à sua teoria sobre a economia da existência humana – a primeira grande guerra “reverteu a idéia de progresso” (Fussel, 1977, p. 22). No nível do enredo, isso sugere um novo método de leitura: “a estrutura do romance é mais sintomática do que linear e solicita uma leitura retroativa, por meio do choque do fim” (Freedman, 2003, p. 23). Ler o romance de Virginia Woolf exige uma capacidade de tolerância ao não-saber, por longos períodos, até que num momento posterior se possa alcançar (ou não) uma compreensão retrospectiva do que foi narrado. Trata-se de um traço essencial do romance do início do século 20: “a perspectiva resulta do ponto em que os assuntos se encerraram; ela é um arranjo retrospectivo” (Hollington, 1998, p. 358).

No ensaio “Ficção moderna”, Virginia Woolf descreveu a experiência da leitura retroativa como equivalente à adequação dos olhos ao crepúsculo. Aos poucos os olhos se acostumam com a pouca luz e “percebem a forma das coisas na sala” (Woolf, 1984a, p. 152). O leitor precisa tolerar a escuridão até que seus olhos se habituem a ela ou até que uma corda lhe seja lançada. A insegurança e o medo dos alunos são, portanto, compreensíveis. O professor de literatura deve ser solidário ao estado de desamparo que o romance lhes exige. A imagem do crepúsculo remete ao fechamento do dia, e, por extensão, ao fechamento da modernidade e/ou da civilização. É o crepúsculo das certezas e das filosofias do progresso. Indeciso e cheio de dúvidas, o romance de Virginia Woolf se vê obrigado a se deter na análise de várias perspectivas. No mesmo ensaio sobre a ficção moderna, rejeitou para si (e para todos os artistas de sua época) a possibilidade de alcançar um ponto de vista privilegiado. “Não escrevemos melhor”, disse, “tudo que podemos fazer é continuar” (Woolf, 1984a, p. 146). O lugar do escritor modernista é o desamparo. Ele não está no alto de uma montanha de onde possa ver ou escrever melhor, mas no chão, no meio da multidão, parcialmente cego por causa da poeira. Não espanta que, no romance modernista, os acontecimentos sejam revelados gradualmente, e a partir de ângulos e perspectivas conflitantes. O entendimento e a reconstrução são sempre parci-

ais (limitados e subjetivos) e estão “sempre em processo” (Friedman, 1995, p. 18).

O perspectivismo de *Mrs Dalloway* se revela no trabalho de um narrador discretíssimo que só existe quando os personagens pensam. Na cena em que vários personagens contemplam um avião (Woolf, 1985a, p. 19-22), o narrador transita da consciência de um para outro, quase sempre sem nenhum aviso prévio para o leitor. Essas transições sugerem que as coisas concretas da realidade exterior unificam as consciências dos personagens. Mesmo que cada pessoa seja prisioneira de sua consciência e de sua reação particular aos objetos e eventos externos, essas consciências diversas se unificam pelo fato de que todas reagem, ainda que de maneira diversa, ao mesmo evento (Miller, 1970). O que embaralha o romance e dificulta a leitura é a recusa em hierarquizar essas reações. Poder-se-ia dizer que *Mrs Dalloway* investiga várias reações ao evento crítico da morte da modernidade, mas principalmente duas: a de Clarissa e a de Septimus. São duas visões de Londres, da guerra e do império britânico, mas seria um erro supor que elas sejam excludentes ou que o romance favoreça uma ou outra. O mergulho é sempre o mesmo e é sempre arriscado – um mergulho constrói e o outro destrói. Lidos retroativamente, os mergulhos de Clarissa e Septimus são o que poderiam ter sido; um não é melhor do que o outro. A Londres luminosa de Clarissa é tão verdadeira e legítima quanto a Londres sombria de Septimus. O que elas têm em comum é a ronda da morte.

O LEITOR E A MORTE

Sempre que lemos, sugere Norman Holland, usamos a obra literária para simbolizar e finalmente replicar a nós mesmos. Atravessamos o texto e lhe damos sentido com os nossos padrões característicos de adaptação e desejo. Interagimos com a obra tornando-a parte de nossa economia psíquica e nos tornando parte dela (Holland, 1980). Todo leitor, diz o crítico, se relaciona com o texto por meio de um “tema de identidade”. Partindo da premissa de que a identidade por princípio recria a si mesma, é seguro supor que toda leitura seja arbitrária e subjetiva. A proposição, na sua radicalidade, transforma o trabalho do professor de literatura num sonho quase impossível. Cada aluno seria uma muralha egóica inexpugnável. Sobre os

poemas, contos, romances e peças de teatro eles despejariam seus preconceitos, desejos e receios. Quando solicitados a fornecer uma explicação para uma interpretação, os alunos narcisicamente dizem que isso foi o que eles sentiram e que, afinal, todas as leituras são subjetivas. É claro que nem Norman Holland pararia aí. Na sala de aula, a reivindicação de legitimidade de uma interpretação pelo argumento da subjetividade é o estratagema do aluno resistente. E resistentes de fato eles são. O modelo de leitura de Holland é um pouco duro, mas é sensato que o professor de literatura tenha consciência do modo como somos capazes de ver a nós mesmos em tudo que olhamos. Na linguagem do crítico, o trabalho do professor consiste na busca de modos de “subornar os alunos à tranqüilidade” para que eles abaiquem seus mecanismos de defesa (Holland, 1980, p. 125).

A palavra “suborno” é ambígua e aponta para modos nem sempre convencionais de persuasão. Cabe ao professor descobrir como se faz isso no contexto específico de sua sala de aula, pois eles são tão variados quanto as formas de suborno. O que importa é atentar para a natureza relacional da experiência de leitura. Conceber a leitura como uma “transação literária”, como faz Louise Rosenblatt, é uma forma de dar destaque às inter-relações entre o leitor e a obra como o lugar onde a experiência de leitura se constrói. A autora faz uma distinção entre *o texto*, a seqüência de símbolos impressos, e *a obra literária*, que resulta da conjunção do leitor com esse Outro que é o texto (Rosenblatt, 1976), ambos definidos em sua historicidade radical. As tentativas de suborno de Holland podem ser vistas como formas de convencimento ao aluno para que ele passe de um a outro. Rosenblatt reconhece que essa passagem pode ser difícil. Na organização de qualquer experiência literária específica, o que o aluno traz para a literatura é tão importante quanto o próprio texto. O “tema da identidade” de Holland se decompõe em vários sub-temas que incluem “o código religioso e moral do aluno”, além de filosofias e crenças aprendidas em casa ou na comunidade de origem (Rosenblatt, 1976, p. 94). Todo professor de literatura sabe como o impacto de um texto pode ser embotado pelos alunos que se limitam a repetir seu estoque de respostas prontas. Em casos extremos, ocorre o que I. A. Richards chamou de *irrelevância mnemônica* – quando os alunos propõem interpretações que não têm evidência no texto (Richards, 1956).

Combater a irrelevância mnemônica e as reações triviais deve ser o objetivo de todo professor de literatura. Para que isso ocorra, ele deve ensinar ao aluno uma “capacidade para a flexibilidade” (Rosenblatt, 1976, p. 105). Ajudar o aluno a entender e avaliar suas ênfases pessoais é uma maneira de fazer isso. Todo julgamento de uma obra é precedido por uma série de eventos subjetivos, feitos, pensa David Bleich, de dois componentes básicos: *afeto* e *associação* (Bleich, 1975, p. 11). O afeto é uma emoção crua e espontânea, geralmente expressa em termos generalizantes como “amei” ou “fiquei com raiva daquele personagem”. Quando começam a formar uma impressão de quem é Clarissa Dalloway, os alunos a consideram frívola, talvez um pouco esnobe. Miss Kilman é irritante e Rezia, a mulher italiana de Septimus, de dar pena. O que a estrutura complexa de *Mrs Dalloway* aos poucos revela é que os personagens podem ser mais do que isso sem deixar de ser isso também. Tal revelação pode ser um incentivo para que o aluno encare a sua reação ao romance, também ela, como multifacetada e merecedora de uma análise mais detida. Na raiz de emoções definitivas como amor, ódio, ou – como é comum no caso de *Mrs Dalloway* – tédio, estão analogias e associações inconscientes que não raro impedem o mergulho do aluno no romance e em si. Mas compreender esses processos a fundo pode ser uma tarefa que escapa à sala de aula de literatura.

Embora a ambição maior do professor de literatura seja romper com as formas instituídas de ler e de saber, o evento traumático que *Mrs Dalloway* descreve raramente provoca uma crise pessoal no aluno. Aquele que lê o romance e participa das aulas absorve grande parte da novidade, mas não compreende completamente a extensão da crise epistemológica que tem diante de si. Essa dificuldade é compreensível porque o aprendizado da leitura desamparada exige, além de tempo, um auto-exame que a sala de aula inibe. Podemos esperar que o aluno prossiga em suas leituras e perceba, retrospectivamente, as dimensões do evento que o romance dramatiza, e como sua visão de mundo – suas formas de ler e de saber – estão vinculadas à civilização cujo naufrágio Virginia Woolf descreve. Para isso ele precisa ter a coragem de se entregar ao trabalho de analisar suas reações ao romance e de se colocar, também ele, na posição de naufrago. Quando pressionado a explicar e justificar suas reações, o aluno empaca no segundo ou terceiro por quê. Prosseguir seria revelar

algo de si que ele reluta em tornar público. Se o professor insistir muito, ele pode transformar o interesse nas emoções do aluno numa ocasião para psicanalisá-lo na frente de seus colegas de turma. Alguns alunos às vezes estão dispostos a se submeter a esse escrutínio, mas existe sempre o risco de que essa exposição seja desconfortável e de que ela destrua o sentido de confiança mútua e de busca coletiva de conhecimento, que é o estofa das aulas de literatura que realmente funcionam (Bleich, 1975).

Na sala de aula, até onde se pode falar sobre a morte sem tornar o ambiente desconfortável? Pois em *Mrs Dalloway*, Virginia Woolf está interessada em acomodar o entendimento de que as pessoas e as civilizações são mortais. O que se faz com esse dado? A pergunta é filosófica e pedagógica. Temas como infância, mãe, lar, nascimento e morte costumam promover uma gama de “reações mecânicas e reflexos afetivos” (Rosenblatt, 1976, p. 97), quase sempre inconscientes, nos alunos. É razoável supor que eles resistam aos debates sobre a morte do narrador ou da modernidade, pois assim resistem a pensar na própria morte. A resistência à idéia da mortalidade se articula muitas vezes por meio de crenças religiosas que costumam atravessar incólumes os cursos de Letras. O aluno que termina o curso de Letras sem ter colocado em crise o aspecto sagrado de qualquer escritura, seja ela a Bíblia ou Shakespeare, é um aluno com o qual nós falhamos. Ao mesmo tempo, como confrontar o discurso religioso, cada vez mais sectário e feroz, na sala de aula de literatura? Tais discursos são obstáculos ao aprendizado da leitura desamparada e do romance modernista. Em *Mrs Dalloway*, a Londres burguesa de Clarissa está sitiada pela morte que se faz penetra em sua festa, ao final. A princípio Clarissa toma a morte como inimiga, mas logo lhe encontra lugar e função na economia da festa e da existência. O desamparo do leitor, é claro, pressupõe o desamparo do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Virginia Woolf notou que, na literatura russa, ninguém se preocupava em explicar ao leitor o que estava acontecendo, ela apontou para uma ausência perturbadora. No ensaio “O ponto de vista russo”, Woolf diz que essa ausência é a do “romancista”, mas esse desaparecimento era sinal de uma crise de autoridade em senti-

do amplo, ligada, é claro, à crise de civilização de que seus romances foram dramatizações. Woolf não se intimida com esse vazio e prefere imaginar as novas possibilidades de narrar e de saber que se inauguravam a partir da fuga inesperada do romancista. *Mrs Dalloway* é uma dessas possibilidades. Era como se os escritores descobrissem a casa só para eles, sem a presença, ao mesmo tempo reconfortante e ameaçadora, de uma figura de autoridade para protegê-los e lhes dizer o que fazer, fosse ela o pai, o professor, o autor, o narrador, a tradição ou Deus. Quando retorna de sua ida ao florista na primeira parte do romance, Clarissa confessa sem alarde que nunca acreditou em Deus. Em *Mrs Dalloway*, a lista dos mortos da primeira guerra mundial inclui, além de Evans (o amigo de Septimus) e o filho mais velho de Mrs Foxcroft, o romancista/narrador, como notou Walter Benjamin – ou ainda o que a psicanálise chama de função paterna (Souki, 2001). Não havia mais quem dissesse aos leitores como se devia ler ou como devia ser o fim das histórias.

Hannah Arendt localizou nas décadas de 1910 e 1920 – justamente no alto modernismo – a primeira manifestação de “uma crise de autoridade, sempre crescente e cada vez mais profunda”, que atravessou todo o século 20 (Arendt, 2003, p. 128). A “quebra mais ou menos geral e mais ou menos dramática de todas as autoridades tradicionais” criou também espaço para o desenvolvimento de formas totalitárias de governo, como se pôde verificar com os regimes fascistas que se instalaram na Alemanha e na Itália no entre guerras. Se para Virginia Woolf, os impasses da modernidade e o declínio da autoridade tradicional eram uma ocasião para se redefinir o romance como gênero – um romance que a partir de agora se via desobrigado a narrar –, para segmentos expressivos da população européia, a perda da autoridade era equivalente à perda “da permanência e da segurança do mundo” (Arendt, 2003, p. 132). A história do século 20 mostrou como um regime totalitário é capaz de acalmar os ânimos e aplacar o desamparo daqueles que aceitam servi-lo em troca de proteção e segurança. Arendt localiza na figura do carrasco nazista Adolf Karl Eichmann – cujo julgamento acompanhou em 1961 – a superficialidade dos burocratas que abriram mão da capacidade de discernimento. A obediência cega, a chamada “obediência de cadáver”, é o que o burocrata oferta de bom grado a qualquer instância que o

livre da tarefa árdua de lidar com a realidade e seus desamparos (Assy, 2001).

Dessa monta são os embates de professores e alunos com o romance de Virginia Woolf. Trata-se de decidir se há ou não quem nos diga como ler ou como deve ser o fim das histórias (ou ainda se a história precisa ter fim). Essa escolha tem implicações políticas, pedagógicas e pessoais. Submeter-se à autoridade de uma tradição pode ser reconfortante e poupa trabalho. Segundo Arendt, a autoridade que se perde a partir do início do século 20 é de origem platônica e durante muito tempo foi válida em todo o mundo ocidental (Arendt, 2003). Mas, a despeito de seu declínio, o platonismo continua vivo e passa bem. Ele aparece na sala de aula quando o aluno professa sua crença na Bíblia como depositária de verdades eternas, quando ele imagina que a existência humana é subalterna a uma existência mais verdadeira e perfeita que não é deste mundo, e quando ele se acomoda na noção de que existe um princípio fundador – seja ele Deus, a Natureza ou a Razão – de onde emana tudo o que existe e ao qual, portanto, nós devemos gratidão e obediência. Sempre que pergunto aos alunos se eles acreditam nessas coisas, é difícil encontrar um que diga não. A persistência de noções platônicas na sala de aula aponta para a manutenção de uma hierarquia – inscrita no paradigma – na qual o que manda e o que obedece reconhecem seus lugares como sendo naturais e legítimos (Arendt, 2003). O aprendizado da leitura desamparada – atender à intimação de Woolf para o mergulho no fluxo de consciência de um corpo mortal – pode vir a ser a primeira experiência de ruptura paradigmática para os alunos. Embora a ruptura seja uma ocorrência rara, ela deve ser o objetivo maior do professor de literatura.

Uma ruptura ocorre quando se abraça e se potencializa uma interrupção. As rupturas não precisam ser dramáticas nem retumbantes para serem transformadoras. Em *Mrs Dalloway*, as pequenas interrupções do cotidiano são oportunidades de explorar novas perspectivas. Quando volta de seu passeio ao florista, Clarissa descobre que seu marido fora convidado para almoçar com Lady Bruton, mas ela não. O incômodo que ela experimenta naquele momento não é um ciúme comum entre casais, mas a impressão mais perturbadora da passagem do tempo, da solidão e da velhice. Entre gestos prosaicos como reposicionar uma almofada no sofá e subir as escadas, Cla-

rissa se lembra do dia de extrema felicidade, muitos anos antes, quando fora beijada por Sally Seton, antes de ser interrompida pela chegada de Peter. Pois é mais uma vez a chegada inesperada de Peter que a interrompe no presente, enquanto remendava o vestido que usaria na festa, à noite. Se a interrupção a princípio lhe parece um estraga-prazeres, tanto no passado quanto no presente, Clarissa logo compensa a frustração com a lembrança do quanto dependera da opinião de Peter e de como de fato estava feliz ao vê-lo depois de tantos anos. É claro que havia animosidade entre eles – afinal, ela preferira Richard Dalloway a ele –, mas Clarissa “reage mais a Peter do que à idéia que tinha sobre ele” (Ruotolo, 1986, p. 114).

Em Woolf, a capacidade para tolerar interrupções é sinônimo de um desejo sempre renovado de novas experiências (Ruotolo, 1986). Tolerar interrupções é também uma “capacidade para a flexibilidade”, ou ainda uma disponibilidade para ser subornado pelas exigências inesperadas do presente, ou ainda – e talvez mais importante – uma maneira de aceitar o desamparo e não se transformar no cadáver/leitor obediente de Arendt. O mergulho de Woolf solicita uma interrupção de hábitos arraigados de leitura e dos modos estabelecidos (platônicos) de ver e de saber. As interrupções são formas de romper com a repetição do mesmo, são modos de se abrir para a transitoriedade e para o que é perpetuamente inconcluso (Ruotolo, 1986). A dinâmica de abandono e renovação do processo é exemplificada pelos mergulhos de morte e de vida, encenados por Septimus e Clarissa. Por isso, o tema da festa, no final do romance, é tanto a morte quanto a ressurreição (Friedman, 1995). Ocasionalmente, na sala de aula, morrem também leitores platônicos e deles nascem leitores desamparados, mais aptos para as leituras dos séculos 20 e 21.

Ao final do seminário, os alunos pediram silêncio. Todos sentaram nas cadeiras. Um gravador foi acionado e de lá vinham comentários na voz dos alunos. Ouvimos coisas como “não falei tudo o que devia, droga”, “minha pronúncia estava horrível” e “ainda bem que a apresentação terminou”. Eram as consciências dos alunos desamparados ante o julgamento do professor. Alunos em sua maioria egressos da escola pública, de lares modestos, de famílias cujos pais frequentemente não passaram da escola básica, de uma região do Estado do Rio de Janeiro – São Gonçalo e adjacências – que amarga de forma especialmente aguda as mazelas sociais de um país que pouco

faz por sua própria literatura. Alunos para quem o magistério e o domínio de uma língua estrangeira ainda são formas de ascensão social. Alunos que, a despeito de tantas e tamanhas dificuldades, no presente e no porvir, aceitam o desafio e se arriscam num mergulho em língua estrangeira – um duplo desamparo. Antes de terminar, a última dúvida: “será que o professor gostou do seminário”? Gostei muito! Bom trabalho!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, Hannah. O que é a autoridade? (1954) **In:** —. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ASSY, Bethânia. Eichmann, banalidade do mal e pensamento em Hannah Arendt. **In:** MORARES, Eduardo Jardim de & BIGNOTTO, Newton (org). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

AUERBACH, Erich. A meia marrom. **In:** —. *Mimesis. A representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

BENJAMIN, Walter. The storyteller. **In:** McKEON, Michael (ed). *Theory of the novel*. The Johns Hopkins University Press, 2000.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

BLEICH, David. Epistemological assumptions in the study of response. **In:** TOMPKINS, Jane (ed). *Reader-Response Criticism: from formalism to post-structuralism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.

———. *Readings and feelings. An introduction to subjective criticism*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1975.

BRADBURY, Malcolm. *The modern British novel: 1878-2001*. London: Penguin, 2001.

BROWER, Reuben. Something central which permeated: *Mrs Dalloway*. **In:** BLOOM, Harold (ed). *Virginia Woolf. Modern critical views*. New York: Chelsea House Publishers, 1986.

BROOKS, Peter. Freud's masterplot. In: FELMAN, Shoshana (ed). *Literature and psychoanalysis. The question of reading: otherwise*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.

CALINESCU, Matei. *Five faces of modernity*. Durham: Duke University Press, 1987.

COSTA, Jurandir Freire. O desamparo. *Cadernos de psicanálise do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro*. Ano 20, n. 12, 1998, p. 19-25.

———. O mito psicanalítico do desamparo. *Ágora. Estudos em Teoria Psicanalítica*. Revista do Programa de Pós-graduação em Teoria Psicanalítica da UFRJ. Vol. III, n. 1, jan/jun de 2000.

FREEDMAN, Ariela. *Death, men, and modernism. Trauma and narrative in British Fiction from Hardy to Woolf*. New York: Routledge, 2003.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer* (1920). ESB, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976a.

———. *Civilization and its discontents* (1930). Trad. James Strachey. New York: W. W. Norton & Co., 1961.

———. *Desilusão da guerra* (1915). ESB, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

———. *Inibições, sintomas e ansiedade* (1926). ESB, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1976b.

———. *The Uncanny* (1919). Trad. David McLintok. London: Penguin Books, 2003.

———. *Reflexões para os tempos de guerra e morte* (1915). ESB, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FRIEDMAN, Alan Warren. *Fictional death and the modernist enterprise*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

FUSSEL, Paul. *The Great War and modern memory*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

GRAFF, Gerald. *Literature against itself. Literary ideas in modern society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.

HOLLAND, Norman. *Unity Identity Text Self*. In: TOMPKINS, Jane (ed). *Reader-Response Criticism: from formalism to post-structuralism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.

HOLLINGTON, Michael. Svevo, Joyce e o tempo modernista. In: BRADBURY, Malcolm & McFARLANE, James. *Modernismo: guia geral*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

HUSSEY, Mark (ed). *Virginia Woolf and war. Fiction, reality, and myth*. Syracuse: Syracuse University Press, 1992.

ISER, Wolfgang. *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.

JOUE, Nicole Ward. Virginia Woolf and psychoanalysis. In: ROE, Sue & SELLERS, Susan. *The Cambridge companion to Virginia Woolf*. Cambridge: The Cambridge University Press, 2000.

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LEE, Hermione. *Virginia Woolf*. New York: Vintage Books, 1999.

LODGE, David. *The art of fiction*. London: Penguin, 1992.

MEPHAN, John. Mourning and modernism. In: CLEMENTS, Patricia & GRUNDY, Isobel (ed). *Virginia Woolf: New critical essays*. London: Vision Press, 1986.

MILLER, J. Hillis. *Mrs Dalloway: Repetition as the raising of the dead*. In: BLOOM, Harold (ed). *Virginia Woolf. Modern Critical Views*. New York: Chelsea House, 1986.

———. Virginia Woolf's All Soul's Day: the omniscient narrator in *Mrs Dalloway*. In: FRIEDMAN, Melvin & VICKERY, John B. *The shaken realist: essays in modern literature*. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1970.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa. *Pânico e desamparo*. São Paulo: Escuta, 1999.

RICHARDS, I. A. *Practical criticism: a study of literary judgement*. New York: Harvest Books, 1956.

RUOTOLO, Lucio P. *The interrupted moment: a view of Virginia Woolf's novels*. Stanford: Stanford University Press, 1986.

SOUKI, Nádia. Da crise da autoridade ao mundo invertido. **In:** MORARES, Eduardo Jardim de & BIGNOTTO, Newton (org). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

WOOD, James. What Chekhov meant by life. **In:** *The broken estate: essays on literature and belief*. New York: Random House, 2000.

WOOLF, Virginia. Modern Fiction. **In:** —. *The common reader*. New York: Harcourt, 1984a.

———. Mr. Bennet and Mrs Brown. **In:** McKEON, Michael (ed). *Theory of the novel: a historical approach*. Baltimore: The Johns Hopkins UP, 2000.

———. *Mrs. Dalloway*. London: Panther Books, 1985a.

———. The Russian point of view. **In:** —. *The common reader*. New York: Harcourt, 1984b.

———. *A writer's diary*. London: Triad Grafton, 1985b.

3. LEITURAS & LEITURA DE LITERATURA OU O (RE)NASCIMENTO DO LEITOR

Maria Cristina Ribas

Ler um poema é colocar-se à escuta de um outro ser humano, não apenas de uma voz (Jorge Koshiyama).

Para sermos capazes de ler sentimentos humanos descritos em linguagem humana precisamos ler como seres humanos (Harold Bloom).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao repensar o ensino de leitura procurarei, neste capítulo, partir de algumas reflexões teóricas – Alfredo Bosi, Roger Chartier, Pierre Bourdieu e Umberto Eco – somadas a algumas reflexões em Análise do Discurso (Orlandi, 1996) e a desconstruções na “escritura” operadas por Barthes (2004), visando a melhor desenvolver as práticas de leitura em salas de aula, com ênfase no Ensino Superior. Abro aqui um parêntese para explicar brevemente a minha relação com o chamado 3º grau: a UERJ, no Município de São Gonçalo, mantém uma Faculdade de Formação de Professores e, com esta configuração, seu Curso de Graduação tem a peculiaridade de permitir um trabalho essencialmente multiplicador. Lá se desenvolve uma metodologia de duplo alcance no sentido mais imediato, especialmente nas Disciplinas de Prática de Ensino I e II: lida-se diretamente com alunos que se tornarão – ou já são – professores; ou seja, alunos do nível Superior os quais, por sua vez, interagem, em seus estágios e vida profissional, com alunos dos Ensinos Fundamental e Médio – níveis com que se tem alcance, portanto, mas de maneira indireta.

Conviver com tantos alunos e enfrentar diariamente o processo de ensino de língua e literatura, com todas as peculiaridades do contexto educacional no Brasil, demanda o desenvolvimento de condutas específicas – prática e metodológica. Pretendo, aqui, tentar serenar algumas angústias (minhas) de professor, com relação à leitura e, mais especificamente, à leitura de textos literários. Quando falo

em “serenar” os ânimos, em nenhum momento quero dizer “anestesi-
ar”, “sublimar” ou mesmo “ignorar” os limites do ato de leitura
dentro do sistema educacional brasileiro e no contexto da sociedade
moderno-contemporânea. Ao contrário, penso que a ansiedade traz
consigo o desânimo e, na maioria das vezes, esse estado emocional
lado à falta de vontade política dificultam e até mesmo impedem o
vislumbre de soluções que vão desde a prática em sala de aula até a
criação efetiva de projetos pró-leitura intra e extracurriculares. “Se-
renar” é uma necessidade em que me incluo: dar ao pensamento a
pausa necessária para olhar o entorno e compreender o que está a-
contecendo, saber como trabalhar de maneira produtiva e estimular o
que gostaria fosse óbvio – os grandes benefícios do ato de ler.

Pretendo descrever, aqui, algumas conclusões que fundamen-
taram e, mais que isso, vêm constituindo, reflexões e práticas efica-
zes de leitura para as centenas de turmas com que tenho lidado na
minha trajetória como professora.

Antes disso, porém, gostaria ainda de trazer algumas conside-
rações recentes sobre o grau de compreensão da linguagem que os
alunos brasileiros vêm demonstrando de acordo com dados apresen-
tados pelos países membros da Organização de Cooperação e De-
senvolvimento Econômico e o que tal informe representa. Vale lem-
brar, por exemplo, que em crônica da Revista *Veja* (26-04-2006) –
“Precisamos de uma crise” –, o economista Cláudio de Moura Castro
retoma os resultados do teste que mede a capacidade de leitura e o
aprendizado de matemática e ciências, entre jovens de 15 anos, em
cerca de 40 países – o Pisa.¹ Recordo no artigo que, em 2000, a Ale-
manha ficou em 25º lugar e que o Brasil obteve a última colocação,
ficando bem atrás do México. O artigo traz, ainda, a informação de
que na Alemanha a notícia “aterradora” teria “desabado” entre pais,
educadores e autoridades traumatizados e enfurecidos, movimento
que “até hoje” continua provocando tumultos, seminários, novos
programas de leitura e uma “enxurrada” de novas leis. Já aqui no

¹ PISA – *Programme International pour le suivi des acquis des élèves* – é resultado de um es-
forço coletivo dos países membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Eco-
nômico, administrado pelo Conselho de Ministros da Educação do Canadá. Trata-se de um
Teste que avalia as condições de compreensão da escrita e o grau de assimilação dos conte-
údos de matemática e ciências.

Brasil, continua o economista, haveria outra notícia ainda pior: o resultado sintomático não teria gerado crise alguma, com a direita e a esquerda emudecidas, a imprensa igualmente silenciosa e, de acordo com pesquisa feita junto aos pais, um resultado “quase inacreditável” – a maioria deles satisfeita com a educação oferecida aos filhos.

Não pretendo aqui questionar a natureza do teste, as suas condições de aplicabilidade, tampouco a posição do economista em seu “Ponto de Vista” – aliás, esse o nome da coluna. Recolho o exemplo basicamente para trazer um outro depoimento sobre Leitura e, diversamente do apresentado na crônica, afirmar que o tema continua gerando – não descaso ou desconhecimento – mas sim forte ansiedade e engajamento entre os seriamente envolvidos com a Educação no Brasil, em seus mais diversos níveis; mesmo porque a dificuldade existe e se apresenta como um desafio a ser enfrentado. Entre educadores e formadores de opinião, e isso posso afirmar, as condições de produção de leitura e escrita são uma preocupação constante. De qualquer forma, é no mínimo estranho que o estado da educação no Brasil possa gerar uma apatia tão unânime por parte da população.

AMPLIANDO O CONCEITO DE LEITURA

Sobre os aspectos observados ao longo de minha trajetória de vinte anos como professora e pesquisadora, destaco, em primeiro lugar, uma postura ideológica que considero fundamental para um bom resultado na dinâmica de ensino-aprendizagem: desenvolver metodologias que estimulem a emancipação do aluno com relação aos conteúdos aprendidos e à palavra “definitiva” do professor, ainda mais em se tratando do ato de ler/interpretar. Esta postura é de base política, porque a democratização do conhecimento exige, não um culto à dependência do “discípulo” com relação ao “Mestre”; ao contrário, a autonomia do sujeito deve ser estimulada para que, inclusive na ausência deste “mestre”, o aluno possa tecer/construir o instrumental e as ferramentas necessárias para desenvolver e pesquisar – ele mesmo – as idéias e as questões que está aprendendo. Trata-se de um ciclo vicioso: não há leitura sem a participação direta dos sujeitos envolvidos, sem a atuação efetiva destes sujeitos, historicamente comprometidos, não há interação – autor/leitor/texto – e por sua vez, sem inte-

ração, não há leitura. Como, então, transformar o ciclo vicioso em ciclo virtuoso, justamente para que haja leitura, e de boa qualidade. Como proceder?

Eni Orlandi (2006) lembra que:

Se se deseja falar em processo de interação de leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor etc). A relação [...] sempre se dá entre homens, são relações sociais (Orlandi, 1988, p. 9).

Eu acrescentaria históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na “objetalidade” do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância. Para melhor compreender a reflexão em torno do ensino da leitura, ressalto que, de novo em primeiro lugar, é preciso ampliar o conceito de leitura, refuncionalizá-lo como interpretação de si mesmo e do mundo em torno, conforme mencionamos antes; no sentido *lato*, todas as manifestações humanas – culturais, artísticas, comportamentais – são passíveis de leitura, e, como tal, representáveis, textualizáveis. E o fato de lembrar, com Orlandi, que a interação se dá entre homens – sendo mediada pelas coisas – faz uma grande diferença na medida em que é considerada a dimensão sócio-histórica dos sujeitos. Neste esforço de ampliação de conceito de leitura, é preciso também observar que as palavras interpretar e interpretação datam da metade do século 12, enquanto “interpretar”, que pressupõe a ação por parte de um sujeito, é bem posterior, data do século 16. Vale, ainda, ressaltar que a “interpretação”, embora presente desde o século 12, no contexto teológico medieval, era tida como “única (dada pelo mestre, *determinatio*) e não podia ser reivindicada como fato de um indivíduo” (Orlandi, 1988, p.48). Revendo a história da leitura, é possível compreender que algo escapa do controle: afirma Orlandi que, apesar desse modo de assujeitamento medieval, um deslocamento começa a ocorrer e o discurso jurídico intervém cada vez mais sobre o religioso, favorecendo, o nascimento do sujeito – o que ganha força e encontra mais espaço no Romantismo, período de afirmação do individualismo, com a ascensão da burguesia. É quando a subordinação explícita ao sistema reli-

gioso é substituída por uma menos explícita, a idéia de um sujeito livre, com uma crença menos visível. Deste jogo de forças resulta, na Modernidade, um sujeito ao mesmo tempo submisso e autônomo (Orlandi, 1988, 49), que interioriza a idéia de coerção e simultaneamente toma consciência de sua autonomia. Esta valiosa compreensão vai iluminar a percepção do professor para a ambigüidade das categorias com as quais vai lidar ao ensinar leitura, a começar pela noção de sujeito e sua declarada autonomia e/ou sujeição.

O ato de ler, portanto, ultrapassa em muito a mera decodificação de sinais gráficos, fura o bloqueio da imanência de significados e passa a existir na dinâmica da interação entre sujeitos, em contínua produção de sentidos, muitas vezes conflitantes. Ainda de acordo com Eni Orlandi, “Compreender é saber que o sentido poderia ser outro” (1988, p. 106). Esse princípio de desconfiança estimula a participação do leitor na saga interpretativa, pois fala de uma saudável incursão pela alteridade – sem a qual não pode haver interação das partes envolvidas no processo de leitura. A dinâmica da interação realoca os lugares da produção (autor) e da recepção (leitor) em relação às forças do texto (refiro-me aos sujeitos virtuais ali constituídos), implodindo velhas hierarquias – conceitos tradicionais de genialidade, criatividade por inspiração, dentre outros – e operando descentramentos, sobretudo quanto à posição autoral, já sinalizada por Barthes quando decreta a morte do autor:

É lógico que, em matéria de literatura, seja o positivismo, resumo e ponto de chegada da ideologia capitalista, que tenha concedido a maior importância à “pessoa do autor”. O autor ainda reina nos manuais de história literária, nas biografias de escritores, nas entrevistas dos periódicos e na própria consciência dos literatos, ciosos por juntar, graças ao seu diário íntimo, a pessoa e a obra; a imagem da literatura que se pode encontrar na cultura corrente está tiranicamente centralizada no autor, sua pessoa, sua história, seus gostos, suas paixões [...] (Barthes, 2004, p. 58).

Ignorar a morte do autor como a identifica Barthes, significa que “a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu” (2004, p. 58), o que leva o leitor a superpor e até mesmo fundir biografia e literatura, além de estimulá-lo não a analisar, mas a julgar, enfim, a fazer equívocos teóricos que podem levar a uma tessitura de preconceitos e exclusões, muito semelhantes à conduta usual de julgar o ator de uma novela ou filme pelo seu personagem ou pelo seu autor. É muito útil para o desenvolvimento da leitura, en-

tendida como interpretação, estimular no aluno a compreensão de que há uma distância – na verdade uma relação de descontinuidade – entre vida biográfica e vida literária, entre narrador e autor, entre idealizador e obra. A atitude mostra o equívoco, por exemplo, de afirmações como as de Silvio Romero (1851-1914), cujo preconceito notório e questões pessoais contra o homem Machado eram estendidos à sua crítica sobre a obra literária do escritor e homem público Machado de Assis. Um exemplo do referido equívoco teórico-metodológico foi revelado por um defensor do autor de *Dom Casmurro*, revoltado com as seguintes palavras de Silvio Romero, as quais reproduz em sua tese de defesa: “Machado de Assis é um brasileiro em regra, um nítido exemplar da sub-raça americana que constitui o tipo diferencial da nossa etnografia” (Labieno, 1899).

Este é um dos motivos pelos quais é importante fazer a auto-análise, estimular a dinâmica da metacognição; ou seja, voltar o olhar para si mesmo, compreender-se também como objeto, exercitar o contínuo exame da própria prática de leitura e compreender com que sujeitos virtuais está se relacionando – até para minimamente perceber como ela se desenrola, como ela se constitui, ou como eu, sujeito, a construo. Enfim, “para que a minha leitura se torne por uma vez objeto de uma nova leitura, tive evidentemente de sistematizar [...] e interrogar a minha própria leitura...” (Barthes, 2004, p. 26). Quero dizer que empreender uma reflexão teórica sobre a leitura exige uma indagação constante. Sem um questionamento sobre a própria prática, sem inseri-la no contexto histórico específico e sem sistematizar o(s) seu(s) modo(s) de ocorrência não é possível suscitar sequer uma teoria da leitura, quanto mais ensiná-la. Não é possível lecionar sobre algo que se desconhece. Neste sentido, penso que há uma urgência em voltar o foco sobre si mesmo, enquanto leitor, para melhor sistematizar o trabalho como professor.

A partir daí, uma série de questões objetivas sobre ensinar leitura de literatura se desdobra: como estimular a leitura, sem se sentir estimulado por ela? Como querer que o aluno leia muitos livros se o próprio professor não consegue fazê-lo no seu cotidiano atribulado? Como desconstruir os preconceitos e trabalhar a inclusão social, se a própria postura teórica está mergulhada em estereótipos e favorece, quase inconscientemente, a exclusão? Como estimular a formação da cidadania, se há uma grande hesitação na escolha de títulos, em fun-

ção do velho dilema: literatura clássica, obras canônicas ou populares, contemporâneas?

É preciso, também, do ponto de vista do receptor – aluno, leitor, público –, levá-lo a compreender a fértil possibilidade de ler, falar, estar no mundo, colocar(-se), e que o alargamento e fundação do próprio espaço dependem do diálogo com o outro, da condição de ouvir as suas próprias e as vozes alheias – enfim, um modelo interacional de leitura.

Neste sentido, lembro que a formação da cidadania é *pari passu* ao diálogo com a alteridade, ao respeito pelas diferenças, pela consideração de que ninguém é *tabula rasa* e por isso todos têm algo a dar e a receber. Ler é abrir-se às vozes alheias embutidas nas suas – a alteridade não é somente exterior –, e também saber ouvir a voz do outro no outro, ainda que esta fala seja o silêncio.

As diversas modalidades, configurações e efeitos do silêncio não serão desenvolvidos aqui neste trabalho, mas lembro que o exemplo literário reforça a importância de ouvir o outro, a si mesmo, a compreender limites e possibilidades no ato de leitura e produção, confirmar a força da linguagem e perceber o quanto ausência de fala articulada tem igual ou maior força de significância.

Vimos, até agora, a importância de operar mudança de ponto de vista do professor/leitor, a partir do momento em que as habituais indagações sobre o ato de ler – geralmente voltadas apenas para os alunos em sala de aula – passam a ser focalizados em (nossa) própria direção. Só com a sistematização dos próprios procedimentos será possível compreender o que está envolvido no pacto de leitura e empreender uma reflexão de base teórica.

Um movimento fundamental, paralelamente a ampliar, é questionar o conceito de leitura. Embora já se tenha ultrapassado a concepção de leitura como a mera decodificação de sinais gráficos, ainda não está clara a amplitude que o conceito vem ganhando, à medida que se dialoga com a noção de interação da Análise do Discurso e com a percepção de que ler é saber que o sentido pode ser outro (Orlandi, 2006). Ler, então, é interpretar (-se) – no texto, a si e ao entorno, processo dinâmico em que o envolvimento conta mais

que o suposto sentido, mesmo porque é da interação entre sujeitos virtuais e reais que o(s) sentido(s) são produzidos.

Neste exato momento, o aqui e agora da leitura, refiro-me ao “seu” olhar sobre este “meu” texto – e caso haja uma estratégia interativa de leitura, i.e., diálogo/confronto entre sujeitos –, percebe-se uma via de mão dupla, um olhar mútuo. Sobre este jogo de olhares que se cruzam e refazem já há experiências múltiplas de leituras, as quais levam em conta as expectativas de parte a parte, as projeções, os preconceitos, o contexto histórico e os vários sinais obtidos na observação do jogo discursivo – implicitudes e explicitudes. Vale lembrar, inclusive, que estes sinais observados podem confirmar, rachar ou desfazer o pacto de leitura previamente estabelecido.

QUAL É A INTERPRETAÇÃO “MAIS CORRETA”?

A partir destas constatações, outras fórmulas usuais de pensamento podem ser revistas. A começar pelo conceito de correção e os mecanismos de coerção a ele atrelados. Urge perguntar-se, dentre outros exemplos: a leitura que se faz sobre os textos literários é só nossa ou há fatores que nela interferem e a atualizam? A “minha” – de professor – interpretação é passada aos alunos como a única, a verdadeira, a mais correta? Como resolver o dilema das múltiplas possibilidades interpretativas diante das exigências de “gabaritar” as provas nos concursos? Por que determinados itens são estabelecidos como corretos em detrimento de outros ditos inaceitáveis?

São perguntas cujas respostas não estão prontas, basicamente porque precisam ser refeitas a todo o momento, por cada um dos envolvidos no pacto de leitura. Quando falo em leitura, não me abstenho de trazer o peso do “pacto” ou os “protocolos” de leitura (Chartier, 1996, p. 11). Pacto e protocolo são expressões que falam de acordos prévios, contratos em que há várias partes relacionadas. Assim é o pacto de leitura, ou o jogo: há regras previamente aceitas e às vezes de forma tão automática que os próprios envolvidos – nós, leitores (professores e alunos) – não nos damos conta da nossa aceitação nem do alcance deste contrato. Chartier nos fala de dois tipos de protocolo – um em nível de construção textual, feito pelo autor, outro em nível de configuração formal do objeto livro, feito pelo editor.

Detalhando: o primeiro é quando o autor dissemina, espalha elementos pelo texto de forma a assegurar ou indicar a “correta” interpretação que se deveria dar a ele; entendo que essa atitude de decifrar pressupõe, por um lado, um autor centrado e, por outro, um “leitor ideal”, cuja competência lhe permitiria decodificar o sentido preciso com que o autor pretendeu escrevê-lo e até mesmo a identificar a verdadeira intenção autoral. Ou seja: “Baliza-se o percurso do observador de modo que tome para si a função de um leitor cuidadoso e possa chegar a uma interpretação que seu autor julga a única correta” (Chartier, 1996, p. 10).

Neste momento outro questionamento se faz urgente: será que é da competência do leitor encontrar o “mesmo” sentido que o autor daquele texto pretendeu? É possível apreender a verdadeira intenção autoral? E mais: ao re-encontrar, em determinado texto, o mesmo sentido que o seu autor teria pretendido, o ato de leitura não estaria reduzido a um eco da voz do autor, considerando que fosse possível identificar a real intencionalidade dessa voz?

Tomemos agora o segundo protocolo de que nos chama a atenção Chartier. Trata-se daquele que se produz na própria matéria tipográfica e é de responsabilidade do editor, de modo a favorecer certa exterioridade da leitura e a caracterizar o seu “leitor ideal” e portanto não precisa assemelhar-se àquele originalmente suposto pelo autor. O que observamos neste segundo contrato, a meu ver, é uma substituição de sujeição: isto é, forja-se uma aparente liberação do poder autoral e em seu lugar coloca-se uma submissão às expectativas do público que vai interferir diretamente na apresentação formal do livro.

Dizemos, portanto, que, além do primeiro protocolo – a paternidade do autor no ato de leitura/interpretação textual (autor esse de quem já foi declarada a morte)-, há o segundo, isto é, aqueles de edição ou impressão presentes no suporte material de sentido (a configuração formal do objeto livro que “orienta” e reduz a polissemia da leitura). Ter consciência dos equívocos que representam é fundamental para as práticas de leitura, equívocos estes que devem ser considerados para estudo. Tanto é importante reconhecer os efeitos do culto ao autor, da reiterada busca pela “verdadeira” intenção auto-

ral, quanto perceber as restrições a que uma capa de livro pode induzir o leitor, antes mesmo que ele percorra as suas páginas.

Por isso Chartier afirma que “a materialização do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem” (1996, p. 11). Fazer a história das práticas de leitura significa incluir também o estudo dos usos históricos do livro e das formas de impressão, isto é, considerar tanto a “ordem do livro” (materialidade, objeto empírico – edição, impressão etc.) quanto a “ordem do discurso” (subjettiva, interpretativa).

Continuando nossa reflexão, as mesmas questões retornam. Como lidar objetivamente com as interferências do leitor e do autor no ato de leitura? A verdade do texto – se existe, onde está? Enfim, o que é uma leitura correta? E a que está atrelada a adjetivação “correta” no processo ensino-aprendizagem?

Uma leitura que se pretende correta aponta para o fato de o professor querer ensinar o aluno a acertar. Daí voltamos ao ponto de partida. Como viver o grande paradoxo da multiplicidade interpretativa de textos literários quando precisamos ensinar aos alunos a “acertar” as questões de interpretação? Como orientá-los – e a nós mesmos – sem reduzir a força do texto poético nem castrar o percurso interpretativo dos alunos? Como, por outro lado, oferecer-lhes as referências necessárias para que consigam ler e desenvolver por si próprios as citações, homenagens, enfim, os jogos intertextuais cuja percepção tanto ilumina o texto? E em que medida, ensinar a “acertar” é de novo estimular os reconhecidos mecanismos de coerção?

O ensino da leitura é um percurso a ser trilhado por partes. Já disse que a validação da interpretação, enfim, a busca ingloria pela garantia de verdade prescrita pelo autor trai a insegurança e a ilusória expectativa de achar que este autor assegura “a verdade” do texto. Voltando a Chartier, convém repensar a prática a que ele chama “protocolar”, ou seja, a determinação implícita da autoridade do autor a propósito da maneira adequada de ler.

O peso que se atribui à autoria denota uma perspectiva de leitura avessa à postura que venho reafirmando durante esta reflexão – a leitura como desconfiança, o saber que o sentido pode ser outro (Orlandi, 1988). Ora, se a consideração da presença do outro no ato

de ler leva à multiplicidade interpretativa, à construção de outros sentidos, por que insistimos em buscar na autoria o testemunho da verdade prévia à própria leitura? É produtivo achar que o sentido é único, absoluto, que “está lá no texto” e por isso só o autor poderia nos assegurar sua autenticidade? Quais as implicações dessa prática?

Retomo Barthes, quando adverte que “a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa: o autor, a revelar sua ‘confidência’” (Barthes, 2004, p. 58).

Ao insistir na validação da leitura pelo testemunho autoral é por estarem, os leitores, referendando ao autor um poder histórica e socialmente atribuído, um valor de culto, um poder quase religioso de criador, a aura – na expressão de Walter Benjamin (1993). Com esta perspectiva, só resta ler como reconhecimento e não como produção de sentidos. Assim estar-se-á lidando com o autor divino/pai provedor e sua contraface leitor-rebanho, o que contribui para a visão negativa do leitor/filho/aluno que se desgarra. E esta prática “pedagógica” não inclui apenas os possíveis alunos, como também a nós, professores. Por que a insistência em rotular como “perda” e não como “busca de autonomia” o procedimento daquele que se desgarra do rebanho?

Por outro lado, a leitura, se entendida como lugar da liberdade total de produção de sentidos – “cada um interpreta do seu jeito” –, recai no equívoco do outro extremo. Embora não seja partidária do termo “decifração” – porquanto pressupõe um texto cifrado e de significação preestabelecida a ser desvendada –, concordo com Pierre Bourdieu (1996, p.14) quando adverte que a complexidade do ato de ler não deve conduzir ao engodo de uma generalização tal que se descole totalmente do ato de “decifração letrada” suposto nela.

O (RE)NASCIMENTO DO LEITOR

(...) o seu vício: a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pesso-

a, o autor, a revelar a sua “confidência”. (Barthes, 2004, p. 58)

Neste ponto da exposição, insisto em voltar o foco para quem lê – seja aluno, seja professor. Vale a pena lembrar que, em contrapartida à hegemonia do autor, na história da literatura, a figura do leitor cresce a partir do Romantismo e ganha realce na chamada Modernidade, conforme registrado aqui na última citação de Barthes.

O leitor, saudado ao longo da literatura universal por tantos epítetos fraternais e irônicos, dentre outros – “caro” (Cervantes, Machado), “*Hypocrite e frère*” (Baudelaire), “*Insensé*” (Victor Hugo) –, esse alguém cuja produção consiste em falar das obras dos outros (Bourdieu, 1996, p. 232), deixa de ser um mero receptor passivo e amplia a sua esfera de atuação no próprio ato de ler. A partir do séc. 19 e 20, estratégias de leituras se desdobram: dialogismo e intertextualidade, negação, silêncio, implicitude, pressuposição. Ante a polissemia do texto literário, o leitor tanto se compraz em produzir sentidos, quanto se desconcerta ante o desafio de não conseguir produzir sentido algum.

Assim, uma figura menos rígida e ao mesmo tempo mais ativa de leitor vai-se constituindo. Ao encontrar incertezas e na premência de lidar com significantes dispersos em cadeia, a aceitação de uma verdade prévia, enfim, o caráter quase religioso e a passividade no ato de interpretação se tornam, a partir de então, sério impedimento ao processo de ler. Por isso a insistência na leitura como desconfiança e a defesa da interação dos pólos envolvidos no ato de ler: autor/leitor/texto. Sem pretender “dominar” previamente um sentido, o olhar desconfiado é muito útil para compreender o lugar mais produtivo para o leitor no exercício da leitura.

LEITURA DE LITERATURA – UM RISCO NA CONTRAMÃO

Ressalto que a leitura de literatura, mais ainda a leitura de poesia, constitui(-se) um terreno pantanoso, fluido, polissêmico. Para mapear esse terreno, enfim, para lê-lo, é preciso que haja interação das partes envolvidas no jogo discursivo. A leitura de literatura, como lugar do diálogo com a alteridade, está na contramão dos condicionamentos forjados pelo senso comum. A velha educação – ainda

tão presente – trabalha com o culto ao testemunho de realidade: propaga confiar plenamente no que se lê e a ver o autor como aquele pai/mestre que garante a verdade do filho/texto/aluno. Já foi dito anteriormente o quando a atitude recai numa rede de equívocos.

Sobre esta questão autor/pai, Umberto Eco afirma que “um romance é uma máquina de produzir interpretações”. E, logo adiante, “todo autor deveria morrer depois de escrever. Para não perturbar o caminho do texto” (Eco, 1985, p. 12). O romancista e semiólogo dá respaldo à presente abordagem sobre leitura, quando defende a necessidade de uma leitura “desamparada” do autor/pai, aberta à produção de sentidos pelo leitor, na dinâmica da interação.

Para concluir sobre a questão filosófica antes apresentada como “A Morte do Autor” e agora vista como necessário “parricídio” (Santiago, 1977), retomo, com Barthes e também Jacques Derrida, a afirmação de que urge abalar a *epistémè* ocidental em seus paradigmas pai, deus, rei, sol, capital, autor, para que o filho-texto tenha liberdade de “disseminar-se e inseminar-se, longe do olhar paterno e de sua voz” (Derrida, 1971). Assim a escritura se liberta, o que ela (nós) só poderá fazer escrevendo.

O Autor, quando se crê nele, é sempre concebido como o passado de seu livro [...] considera-se que o Autor nutre o livro, quer dizer que existe antes dele, pensa, sofre, vive por ele; está para a sua obra na mesma relação de antecedência que um pai para com um filho. Pelo contrário, o escritor moderno nasce ao mesmo tempo em que seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escritura, não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse o predicado (Barthes, 2004, p. 60-1).

A ERRÂNCIA DO LEITOR

Seguindo a trilha barthesiana, pode-se responder a mais algumas das questões propostas ao longo deste capítulo: que, afastado o Autor, a pretensão de “decifrar” um texto torna-se inútil, de encontrar o autor “sob” a obra também se faz uma atitude estéril. Encontramos, aí sim, a escritura múltipla que se oferece não para ser decifrada, mas deslindada, desfiada em todos os seus estágios. Ela está presente para ser percorrida, revisitada, mas não penetrada, pois não

há um fundo invisível, oculto, algo “por trás”, ao que se resgata a “errância” do leitor no percurso interpretativo. Errar, não enquanto oposição a acertar, mas como caminhar sem direção preestabelecida, estar aberto às muitas possibilidades.

A literatura (escritura), portanto, ao se recusar a imprimir ao texto um segredo, algo escondido, ao resistir a um sentido único a ser descoberto pelo simples fato de já estar lá “libera uma atividade a que se poderia chamar contrateológica, propriamente revolucionária” (Barthes, 2004, p.63).

Obviamente a aventura envolve riscos, mas, conforme sinaliza Benedetto Croce (1928), nada mais salutar do que a incerteza de percorrer sem penetrar no terreno movediço em que se constitui a literatura, especialmente a poesia, com seu complexo de imagens e os sentimentos que animam este complexo imagético.

Jorge Koshiyama (1996) nos lembra que ler um poema é colocar-se à escuta de um outro ser humano, não apenas de uma voz. Conforme entendemos, o outro ser representa o vislumbre da alteridade, aponta para o descentramento do sujeito, o deslocamento de seu eu narcísico para que possibilidades outras sejam consideradas. Vozes de que não se sabe, que não representam origem.

A atitude pode se desdobrar, primeiramente, na “desconfiança” que mencionamos anteriormente. Saber que o sentido pode ser sempre outro favorece a produção de hipóteses e efeitos de sentido pelo leitor, torna-o desamparado, consciente da sua errância – e aqui refiro-me, mais uma vez, à rica duplicidade da palavra errar. Ao fazê-lo, o leitor se afasta do domínio do autor, ao mesmo tempo em que também sai do seu centro. A partir daí, a leitura já está se desenvolvendo autonomamente à figura do autor enquanto gerador do sentido verdadeiro, o que se deve estender ao gênero poético.

Além da abordagem teórica, vale também reforçar como questão pedagógica a opção pela errância. Em outras palavras, é preciso realocar a questão do erro no percurso interpretativo. Um dos mais temidos obstáculos na leitura de textos literários é justamente errar. Se o estímulo é pela produção de sentidos vários, se ocorre o afastamento da suposta verdade do autor, o intérprete se sente desamparado e teme o engano. Quem agora lhe dará a garantia se ele

está sozinho? O caminho é de construção/desconstrução: será preciso dialogar com o texto e suas vozes, em outras palavras, substituir o temor pelo erro como oposição a acerto e mediar as suas hipóteses de leitura pela “coerência” com o próprio texto. O apoio é fluido, construído na dinâmica da interação das partes envolvidas no ato de ler.

Anteriormente exemplifiquei as referências e evocações ao leitor presentes em alguns textos literários da modernidade. Agora o foco é o olhar deste leitor, para o qual alguns escritores deram especial atenção. Dentre muitos exemplos em manifestos, poemas e contos, pinçamos três estratégias de leitura resumidas em uma percepção subjetiva de escritores-poetas brasileiros: “Ver com os olhos livres” (Oswald de Andrade), o estado de “Alumbramento” (Manuel Bandeira) e o de “Epifania” (Clarice Lispector). As expressões apontam para “um modo de percepção desautomatizada, pelo qual o olhar singulariza o objeto e o liberta das camadas convencionais e do uso instrumental que dele se fez e faz” (BOSI, 1996, 30). Até quando a compreendo, a conclusão de Alfredo Bosi é herdada à bela reflexão do formalista russo Vítor Chklovski (1976).

A desautomatização da percepção do sujeito, possível pela arte poética em um movimento de interação, corresponde ao olhar da criança, no período de aquisição da linguagem, momento anterior à conceituação, quando as possibilidades significativas são múltiplas e ainda não sofreram os efeitos arbitrários da convenção social – o signo.

A questão é como chegaria ao adulto esse olhar da criança, uma vez que ele já teria passado pelos condicionamentos do processo de significação, ou seja, aprendido e apreendido o valor dos signos.

Em outras palavras, diferentemente do processo natural da criança – na fase antes e durante a aquisição da linguagem – como seria possível ao adulto “desconhecer” a relação entre as palavras e as coisas, mas depois de tê-las conhecido, enfim, refazer o percurso após vê-lo percorrido, resgatar o valor do significante e anteceder-se ao processo de significação, já ciente dos conceitos e inúmeros pre-conceitos que constituem o (nosso) olhar?

Seria preciso – e urgente – vivenciar o estranhamento diante do velho, do banal, de *déjà vu*. Estranhar é subitamente desconhecer

o óbvio, sentir-se estranho no ninho e, insistimos, suportar o choque ou desamparo inicial, vê-lo sob outros ângulos. Esse esforço traz consigo a possibilidade do novo, do original obtido pela desautoma-tização da percepção, enfim, ver como se fosse a primeira vez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ato de leitura, os meios justificam os fins ou como voar fora da asa

Visando, portanto, à maior eficácia do ensino da leitura de li-teratura, a reflexão aqui empreendida sugere, então, uma série de re-funcionalizações dos aspectos e elementos envolvidos no processo interpretativo.

Tais revisões se tornam possíveis a partir do momento em que o pesquisador/analista/professor altera o ponto de observação e, ao invés de responsabilizar apenas o aluno pelas limitações da leitura ou sucumbir diante dos obstáculos econômico-sociais, decide tanto em-preender um questionamento teórico acerca do próprio ato de ler, quanto orientar-se para sistematizar a sua prática cotidiana no con-texto social em que está inserido.

Das revisões propostas:

(1) premência de um conceito de leitura de literatura e de po-esia no sentido *lato* – ler é interpretar(-se);

(2) descentramento da figura do autor e do professor como garantia da verdade do texto;

(3) desconfiança acerca dessa verdade textual;

(4) consideração da inapreensibilidade da “verdadeira” inten-ção autoral, conseqüentemente,

(5) verificação da impossibilidade de “decifração” do texto, já que a atitude pressupõe um sentido prévio, verdadeiro e oculto;

(6) promoção da figura do leitor como presença ativa e atuante no processo de leitura frente à escritura, compreendendo que a in-teração não é entre leitor e texto (objeto), mas virtualmente entre homens (sujeitos sociais); e

(7) relevância da questão do erro enquanto errância necessária no percurso interpretativo, o que aponta para a valorização do processo sobre o resultado.

Estas revisões em cadeia, primeiras num movimento constante que se refaz e auto-regula, prática que se dobra sobre si mesma, este *modus interpretandi* poderá contribuir para, fora dos paradigmas tradicionais, que se encontre o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade – esse composto chamado escritura.

Assim, iluminando um percurso que vai se constituindo na proporção da caminhada são valorizados os passos – tortos, vacilantes, seguros, do leitor. E assim, fazendo leituras e leituras de leituras de literatura, é possível a quem lê renascer para além das velhas expectativas, dentro e fora das trilhas previsíveis, arriscar-se nas rotas e desvios, produzir sentidos para além das possibilidades usuais; ou, como nos ensina o poeta Manoel de Barros, poesia é voar fora da asa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes Ed., 2004.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte no tempo de sua reprodutibilidade técnica. **In:** —. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. 6 ed..São Paulo:Brasiliense, 1993.

BOSI, Alfredo (Org.) *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 1996.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre e CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier, **In:** CHARTIER, R. (Org.) *Práticas da Leitura*. São Paulo: Liberdade. 1996, 229-253.

CHKLOVSKI, Vítor, A arte como processo. **In:** OLIVEIRA TOLEDO, Dionísio de. (Org.) *Teoria da Literatura – formalistas russos*. 2ª ed.. Porto Alegre: Globo, 1976.

CROCE, Benedetto. *Breviário di estética*. Aesthetica in nuce. Milão: Adelphi, 1928.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

ECO, Umberto. *Pós-Escrito a O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. **In:** Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KOSHIYAMA, Jorge. O lirismo em si mesmo: leitura de “Poética” de Manuel Bandeira. **In:** BOSI, A (Org.). *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 1996.

LABIENO. “Sr. Silvio Romero”. **In:** —. *Vindiciae: O senhor, crítico e filósofo*. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos, 1899.

ORLANDI, E P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1983.

———. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

———. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.

SANTIAGO, Silviano (Org.). *Glossário de Derrida*. Verbete Parricídio. Rio de Janeiro: Edipuc, 1977.

4. TEXTO E LEITOR NA FICÇÃO BRASILEIRA: Perspectivas E Impasses

Maria Isaura Rodrigues Pinto

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

No célebre livro *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis, o narrador, protagonista e pseudo-autor, ins-taura, sob *performances* múltiplas, uma refinada técnica compositiva em que encena um irônico questionamento sobre o sentido de suas representações e a natureza do fazer literário, fornecendo com tal empreendimento valiosas indicações para que se possam pensar questões relacionadas às mudanças por que passam, já no final do século XIX, as categorias de texto e leitor.

Observe-se, nesse sentido, a passagem a seguir, em que o nar-rador, fazendo uso de um expediente genuinamente moderno, dirige-se ao leitor e, sem reservas, critica-lhe a postura equivocada e ana-crônica de adotar – em face de um texto avesso à tradicional noção de sequencialidade, de encaminhamento linear do enredo – uma or-dem de leitura que busca, exatamente, o que essa narrativa desapro-va: a estabilidade enunciativa e a lógica discursiva:

[...] o maior defeito deste livro és tu, leitor. Tu tens pressa de enve-lhecer, e o livro anda devagar; tu amas a narração direta e nutrida, o esti-lo regular e fluente, e este livro e o meu estilo são como ébrios, guinam à direita e à esquerda, andam e param, resmungam, urram, gargalham, a-meaçam o céu, escorregam e caem (Assis, 1990, p. 85).

Nesse segmento de prosa, a fala do narrador machadiano, re-vestida de função auto-referencial, põe em pauta princípios estéticos e valores correspondentes à consciência moderna em fase de consti-tuição. O fazer literário, na busca de parâmetros adequados aos no-vos tempos ditos modernos – os que se definem, no final do século XIX e no início do século XX, com o surgimento de novas lingua-gens decorrentes do avanço tecnológico – abole as características de causalidade e referencialidade e exhibe os processos de elaboração da obra, alçando-os à condição de objeto de seu enfoque. Com a adoção desses métodos antiilusionistas, a arte moderna se empenha na disso-lução do aspecto referencial da ficção porque considera o processo

escritural um produto de linguagem e não uma prática reprodutora do real, o que significa fixar o princípio de autonomia da arte literária.

Perdendo terreno nas décadas finais do século XIX, a estética tradicional defronta-se com um horizonte histórico, em que o progresso tecnológico, as novas teorias da comunicação e técnicas de reprodução, na função de vetores da mudança do novo contexto sócio-cultural com o qual a arte se solidariza, esgarçam a concepção de representação realista, cujas premissas se vinculam à exclusividade de uma voz ou consciência narrativa plena e superior, análoga a de um Deus, que responde por um sistema lógico-discursivo acabado e unificado.

Ao burlar os tradicionais recursos da ficção, a escritura machadiana se volta para o cultivo de uma técnica narrativa altamente imbuída de experimentalismo, criatividade e crítica, não só nos romances, mas também nos contos. O manejo de mecanismos de violação da narrativa convencional, tão marcante em Machado, se tornará bastante presente e expressivo na produção literária subsequente.

Com Machado, o perfil de uma nova produção literária, contrária ao modelo estético vigente, vai se tornando, no limiar do século XX, mais nítido. Machado é um marco dessa reviravolta. Sua escritura atesta a crise do sistema de representação monológico. Sonia Brayner, em seus estudos sobre as metamorfoses machadianas, afirma:

A ficção deixa de ser algo objetivo, completo e acabado para se tornar matéria viva, inscrita na própria temporalidade do autor e do leitor [...] Assimilando e transformando em seus romances e contos toda uma cultura anterior literária, Machado de Assis articula uma nova estratégia formal que opera sobre um sistema de deslocação de significantes, gerando a intertextualidade e a relação dialógica dos discursos (1979, p. 53).

Tendo em vista essa ampla e significativa transformação operada na sociedade e na forma de conceber a escritura, o presente trabalho pretende observar a instauração no romance machadiano de dimensões polifônicas que, reassumidas e revistas na continuidade do século XX até a data atual, desestabilizaram, com o abandono do padrão tradicional de recepção, o contexto das práticas de leitura literária vigentes, o qual, de lá para cá, ganhou novos contornos e pas-

sou a requerer, por isso mesmo, uma outra postura teórico-metodológica que desse conta do entendimento do texto.

O suporte teórico que fundamenta esta reflexão se origina, entre outros, do conceito de “polifonia”, sustentado por Mikhail Bakhtin (1997) e também das noções de “texto de prazer” e “texto de fruição”, propostos por Roland Barthes (1999). No entanto, para além dos fundamentos próprios da crítica literária, devido mesmo à natureza da investigação, a pesquisa integra outros aportes teóricos de diferentes áreas do conhecimento.

DO ILUSIONISMO À CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DOS SENTIDOS: PERCURSOS E PERCALÇOS

Maria Elizabeth Chaves de Mello, citando pressupostos teóricos de Luiz Costa Lima, diz que o fascínio da literatura tradicional pelo ilusionismo constitui um dos aspectos do que o crítico chama de “veto ao ficcional”. Explicado com base no ponto de vista histórico, “[...] o veto consiste em, na medida em que a História vai ganhando importância a partir do século XVIII, tentar aproximar cada vez mais a arte do romance da aparência de realidade histórica” (*apud*, 1987, p. 21). De acordo com esse sistema (que encontra respaldo na teoria clássica da verossimilhança, oriunda do Renascimento), a literatura deveria propiciar uma “ilusão do real”, valendo-se, para alcançar seu objetivo, de um discurso sério e verdadeiro que lhe conferisse um caráter de autenticidade irrefutável. Nessa perspectiva, comenta Robert Stam: “O ilusionismo tem a pretensão de não ser arte. Representa seus personagens como pessoas reais, suas seqüências e imagens como tempo real e suas representações como fatos substanciados” (1981, p. 29).

Pode-se falar, nesse caso, de representação realista, entendendo como tal a modalidade estética que procura realçar a aparência de verdade e provocar a impressão de coerência espaço-temporal. No Brasil, esse tipo de ficção diz respeito, grosso modo, aos pressupostos que balizam os romances românticos e realistas do século XIX, elaborados na trilha de modelos importados. Em ambas as situações, a narrativa, imbuída da crença na transparência da linguagem, tem

como meta tornar-se um decalque artisticamente produzido da realidade empírica, seja ela de ordem exterior (a dos acontecimentos) ou interior (a dos sentimentos e emoções) (Mello, 1987, p. 53).

Em artigo dedicado ao estudo do romance moderno, Anatol Rosenfeld, ao tratar da ficção tradicional, vigente no século XIX, assim descreve a técnica de composição por ela adotada:

No romance do século passado a perspectiva, a plasticidade das personagens e a ilusão de realidade foram criadas por uma espécie de truque: o romancista, onisciente, adotando por assim dizer uma visão este-reoscópica ou tridimensional, enfocava as suas personagens logo de dentro, logo de fora, conhecia-lhes o futuro e o passado empíricos, biográficos, situava-as num ambiente de cujo plano de fundo se destacavam com nitidez, realçava-lhes a verossimilhança (aparência de verdade) conduzindo-as ao longo de um enredo cronológico (retrocessos no tempo eram marcados como tais), de encadeamento causal (1973, p. 91-92).

No âmbito dessa convenção ilusionista, caracterizada pela expressividade plena do sujeito autoral, visto como instância fundadora do sentido, o leitor se reduz à categoria que assume a atitude prazerosa de esperar pelo deleite de uma trama linear e coesa, em que não faltam operadores de leitura bem urdidos para orientá-lo na busca de um sentido intrínseco, presente de forma acabada na escritura. O texto apresenta-se, nesse caso, como relato consumado, com sintaxe lógico-discursiva atrelada ao predicado da ação, à norma, ao bom senso. Eis o “texto de prazer”, de que fala Roland Barthes: “[...] aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura” (1999, p. 21-22).

Convém ressaltar que os textos mais lineares, fechados e obedientes ao princípio da causalidade costumam restringir o trânsito que os sentidos podem tomar, pois sobrecarregam o universo romanesco com explicações e detalhes descritivos. Limitando a interferência produtiva do leitor, enquadram-se no que Eni Orlandi, no livro *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, denomina de discurso autoritário. Segundo a pesquisadora, as formações discursivas podem ser de três tipos: autoritária, polêmica e lúdica (1996, p. 29). A posição de favorecimento de um dos tipos não elimina, necessariamente, a existência simultânea dos demais, porém haverá, com efeito, a sobreposição de um deles. Referindo-se à proposta teórica de Orlandi, Adilson Citelli tece as seguintes considerações:

Enquanto o discurso lúdico e o polêmico tendem a um maior ou menor grau de polissemia, o autoritário fixa-se num jogo parafrásico, ou seja, repete uma fala já sacramentada pela instituição: o mundo do diálogo perdeu a guerra para o mundo do monólogo (1988, p. 39).

Durante o século XIX, o discurso autoritário foi dominante na literatura. Isso significa que o fazer literário – valorizando o padrão referencial, contrário à natureza lúdica do simbólico – teria rechaçado o ficcional para alçar-se à condição de prática monossêmica e monológica, cujos artifícios narrativos instauram uma tática de convencimento que tende a definir a realidade de modo unívoco de acordo com certas concepções do autor. Veja-se, a propósito, como a escritura de José de Alencar, nos romances de ambientação urbana *Lucíola* (1862), *Diva* (1864) e *Senhora* (1875), por exemplo, valendo-se de um modo persuasivo, unidirecional, de estruturar o literário, expressa, por meio de um discurso emocional, juízos de valor sobre o tema da questionável moral da época. Como diz Maria da Conceição Silva: “Este [o narrador alencariano] mantém as rédeas da narrativa na meta ideológica que a respalda e justifica, sob o véu de uma linguagem poética e envolvente” (1989, p. 49).

Ao ler os romances de Aluísio Azevedo, *O mulato* (1881), *Casa de pensão* (1884), *O cortiço* (1890) entre outros, o leitor também se depara com uma prática romanesca diretiva que, movida, neste caso, por outros imperativos, configura uma visão cientificista a ser fixada. Citelli, referindo-se a esse caráter persuasivo da linguagem de *O cortiço*, que vincula a obra às premissas do chamado Naturalismo, assim se pronuncia: “O leitor é colocado, agora, diante de um signo fechado, monossêmico, que elimina toda ambigüidade e passa a “ensinar” que o instinto, o sangue, as contingências biológicas, determinam a natureza animalizada do homem” (1988, p. 62).

A leitura de *Memórias póstumas de Brás Cubas* conduz à constatação de que, com Machado, ocorre uma remodelagem do cerne conceitual da arte que se transfere do sujeito autoral para a linguagem, cujos limites cerceadores foram esgarçados com o propósito de desbancar o que era aceito como princípio natural e irrevogável do fazer literário. Esse esforço para tornar o texto literário aberto a novas maneiras de conceber a realidade, a vida cotidiana, a história, os livros, os leitores e a própria arte vai se consolidando no cenário da literatura nacional.

Nessa nova ficção isenta de regras condutivas, está em jogo, além da transgressão do “veto ao ficcional”, o desalojar o leitor da qualidade de mero consumidor da mensagem para torná-lo co-produtor do texto. É através do chamado narratário (“elemento da situação narrativa”, a quem o narrador se dirige Genette, 1972, p. 265), que Brás Cubas, porta-voz de Machado, desafia, vigorosamente, o leitor, ironiza seus procedimentos defasados, chamando sua atenção para a nova prática de leitura que seu relato titubeante, como os passos trôpegos dos ébrios, requer. Tem-se a seguir uma outra passagem em que esse processo está bem ilustrado: “[...] não esteja aí a torcer-me o nariz, só porque ainda não chegamos à parte narrativa destas memórias. Lá iremos. Creio que prefere a anedota à reflexão, como outros leitores, seus confrades” (Assis, 1990, p. 16).

Fica, pois, evidente que não se trata de uma narrativa confortável, de fácil consumo, que, à maneira do “texto de prazer”, ressalta o que se diz e não o como se diz. Em lugar da busca de uma unidade redutora, própria do texto autoritário, cultiva-se uma ambigüidade que, soando como troça, exige do leitor interação: “Era fixa a minha idéia, fixa como... Não me ocorre nada eu seja assaz fixo nesse mundo: talvez a lua, talvez as pirâmides do Egito, talvez a dieta germânica. Veja o leitor a comparação que melhor lhe enquadrar” (Assis, 1990, p. 16).

Possibilitando o descentramento lúdico dos sentidos, esse tipo de prática romanesca inviabiliza conclusões definitivas e coloca o leitor em situação de instabilidade, de insegurança diante de uma escritura que prima pela incompletude e pela dúvida. Nos termos de Roland Barthes, o discurso literário se define, nesse caso, como

Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (1999, p. 22).

Salta à vista nessa mudança, que o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas* agiliza, a adoção de uma estética dialógica que instaura uma transformação profunda na relação texto/leitor a ser a densada doravante na arte literária nacional, o que, naturalmente, não pressupõe a ausência de predecessores nessa linha de atuação.

O conceito de dialogismo ocupa a centralidade nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin. É, no entanto, em *Problemas da poética de Dostoiévski* (1997), que tal noção é sistematicamente contemplada pelo autor. Compondo um quadro teórico que articula o lingüístico com o sócio-histórico, o estudioso, ao observar o modo de realização do texto literário, distingue duas categorias: a do dialógico e a do monológico. Diferentemente do texto monológico com seus mecanismos de dominação pela palavra, próprios de formações discursivas autocentradas, autoritárias, nas quais se anuncia uma voz que, abafando as demais, se quer oficial e plena; há, em contrapartida, um discurso em que impera o encontro de vozes diferenciadas, cujo diálogo ambivalente, engendra a mútua relativização das falas. Segundo Bakhtin, esta é a marca do romance polifônico, do qual Dostoiévski é legítimo representante.

O filósofo russo afasta-se, por um lado, dos modelos referenciais de enfoque do literário, em voga no século XIX, e ultrapassa, por outro, as abordagens imanentes, atidas unicamente aos aspectos lingüístico-textuais, que entram em vigência no século XX. Em suas reflexões sobre o experiência estética, tal como o fizeram, mais tarde, os teóricos da recepção (de Hans Robert Jauss a Wolfgang Iser), Bakhtin concede importância aos pólos de produção e recepção, postulando para o leitor uma existência real e uma atuação efetiva no processo de leitura e construção de sentidos, com a diferença de que, nas teorias de Bakhtin, o leitor é considerado numa perspectiva sócio-histórica mais definida (Stam, 1992, p. 13). Em *Teoria do efeito estético*, Maria Antonieta Jordão de Oliveira Borba faz o seguinte comentário sobre a virada do olhar teórico que se realiza no século XX:

Durante muito tempo, a arte clássica foi entendida como representante das totalidades de uma época, o que concedia à interpretação a tarefa de resgatar, na literatura, a semântica que guardava as verdades universais. No entanto, o surgimento da arte da modernidade suscitou o exame desse assentamento predominante até o século XIX (2003, p. 60)

Situada no limite de uma herança crítica e estética de base referencial, a escritura machadiana, ao se colocar a contrapelo do sistema de representação monológico, enfatiza as condutas polifônicas do dialogismo (ou intertextualidade – como assinala, Julia Kristeva, em seu prefácio a *A poética de Dostoiévski*, de tradução francesa). A

partir de então, por meio de táticas de descontinuidade, improvisos e jogos de metalinguagem ficcionalizada que desfazem o ilusionismo, a prática literária tem se empenhado em minar e inverter a já fragilizada rigidez das normas instituídas pela antiga estética com o propósito de fixar uma outra forma de tratar o texto.

No Modernismo, sob o impulso da demolição, a busca de ruptura com valores literários tradicionais gerou textos de sintaxe disjuntiva que causaram grande impacto. Um exemplo bastante significativo no âmbito da poesia, é o famoso metapoema “Poética”, de Manuel Bandeira, em que o eu-lírico se rebela contra a tradição vigente, preconizando a desierarquização e a desobediência a práticas que restringem a linguagem poética: “Estou farto do lirismo comedido / Do lirismo bem comportado / Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente protocolo e manifestações de apreço ao sr. diretor” (1976, p. 98).

Interessante observar que também aqui, comungando de idênticos ideais de subversão propostos por Machado, em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, a imagem do embriagado (“Quero o lirismo dos bêbados”) serve de referência metafórica para um fazer poético de caracterização dialógica que se quer irreverente, ambivalente e transgressor e que se incumbe de voltar o olhar do leitor para a auto-referencialidade, investindo em um deslocamento de foco, contrário a processos ilusionistas responsáveis por efeitos catárticos.

Pode-se igualmente perceber a força da contundência obtida, em dois outros textos da prosa modernista, particularmente importantes na derrocada da tradição: *Memórias sentimentais de João Miramar* (1924), de Oswald de Andrade, e *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade. O processo experimental engendrado por essas obras na fuga aos padrões passadistas da velha retórica é subsidiado por uma perturbadora técnica cinematográfica de revezamento de planos e cortes. Esses expedientes que lhes formam o arcabouço lúdico e explodem com o esquema do ilusionismo dão a ver, nos meandros do jogo múltiplo de referências mobilizadas, um questionamento sobre a natureza da arte e sobre a relatividade que envolve a percepção do real.

No cenário moderno, ainda em expansão, das cidades modernizadas, das fábricas em crescimento, das multidões, da velocidade,

da nova cultura industrial de massa, o que o sentido geral das propostas revolucionárias dos modernistas frisava eram as linhas configuradoras de uma nova forma de ler: ativa e com potencial crítico, que levasse o leitor a acionar a sua imaginação e a produzir sentidos.

Rompendo com códigos, convenções e gêneros estratificados, através de procedimentos desestabilizadores do padrão convencional de leitura, como o corte e a montagem, o choque estético e a desautomatização, a moderna ficção brasileira – com suas várias obras na esteira da auto-referencialidade dialógica – buscava se desvencilhar de uma tradição estética tida como superada, pois como assinala Brayner:

O ceticismo diante das perspectivas históricas com seu cortejo de cronologias e desdobramentos factuais empurrou os autores para uma percepção labiríntica da realidade. As formulações epistemológicas e morais tornaram-se suspeitas, pouco válidas e cada vez menos satisfatórias para dar conta das sensações de desamparo e de irracionalismo (1986, p. 3).

Mas as técnicas modernistas de desalienação e distanciamento crítico, bastante ousadas, acabam dotando, em vários casos, a narrativa de uma feição labiríntica que faz com que o leitor se sinta desprotegido, pois vai, afinal de contas, de encontro à sua concepção habitual de mundo e de leitura, o que, em geral, conduz à recusa da obra. Sobre o assunto, vejamos, a seguir, reflexões de Anatol Roselfeld para quem:

A dificuldade que boa parte do público encontra em adaptar-se a esse tipo de pintura ou romance decorre da circunstância de a arte moderna negar o compromisso com este mundo empírico das “aparências”, isto é, com o mundo temporal e espacial posto como real e absoluto pelo realismo tradicional e senso comum (1973, p. 81).

Assim, embora a produção modernista tenha se empenhado em instigar a participação efetiva do leitor; em face do experimentalismo demolidor que constrói, o que, em certa medida, prevaleceu foi um hiato significativo entre arte e público.

Em perspectiva, predominantemente, oposta, os produtos culturais dos meios de comunicação de massa, com sua aberta preferência por recursos conservadores extraídos de narrativas tradicionais, tendem a dispor as seqüências narrativas de forma lógica e fechada. Prendendo, dessa forma, a atenção do leitor ao plano do enredo, es-

sas manifestações alimentam o prazer leve, o entretenimento, numa escala e num alcance de sedução crescentes.

Hoje, no contexto de uma nova paisagem tecno-cultural, momento de fascínio pelos simulacros visuais, em que já se encontram ultrapassados os gestos iconoclastas de ruptura e soa como inócua a querela modernista entre novidade e repetição, observa-se, de maneira geral, nas produções artísticas, uma vocação explícita para a recorrência ao âmbito das linguagens técnicas. O apelo plural do texto, preconizado pela estética modernista, teria passado a constituir um pluralismo auto-reflexivo de natureza, cada vez mais, sincrética e desierarquizante.

Com o propósito de alcançar uma reaproximação com o público, muitos escritores contemporâneos constroem o corpo polifônico de suas obras com elementos pinçados de um repertório discursivo de referências midiáticas, colocando, dessa maneira, seus textos em contato com aspectos mais familiares. Vale mencionar que o processo de incorporação e valorização de mecanismos da cultura industrial pela literatura recente, embora, de certa forma, trilhe um caminho paralelo ao do senso comum e ao do texto de prazer, não se reduz a uma mera apropriação acrítica de convenções, já que se afasta desse mesmo sistema, quando libera novas possibilidades de sentidos, não se subordinando assim às normas de standardização, embora se deixe permear por seus expedientes.

A literatura contemporânea, a produzida, aproximadamente, a partir das décadas de 60/70 – momento cultural em que a arte passa por uma revisão no contexto das sociedades informatizadas – vem recebendo várias designações, de acordo com a opção teórica dos estudiosos que a tomam como objeto de análise. Ocupando-se da questão, em *A provocação pós-moderna: razão histórica e política da teoria hoje*, Ítalo Moriconi frisa: “[...] as problemáticas abarcadas pelo prefixo *pós* não podem ser confundidas com *anti*. Não se trata de um anti-modernismo, anti-vanguarda, anti-estruturalismo etc.: trata-se de posteridade em relação a experiências radicais” (1994, p. 25).

Em termos gerais, a arte pós-moderna, dando, em certa medida, continuidade à linha comum que a relaciona à estética modernista, também adota mecanismos dialógicos descentralizadores da voz narrativa única. Trata-se de um discurso visivelmente alimentado por

um amplo conjunto de vozes culturais que entram em um processo de interação. Configura-se, nesse caso, uma espécie de entrelaçamento discursivo no qual se misturam os mais variados estilos, gêneros e convenções, mesmo os mais tradicionalmente incompatíveis, numa babélica anulação da unidade estética.

Assim, a visão intertextual que emoldura a produção literária atual, diferentemente da forma de compor do Modernismo, já não corresponde à da paródia, mas à do pastiche, “[...] visto que não tem a obsessão de questionamento e ruptura”, construindo-se antes como um “processo de colagem sem culpa” (Paulino et al., 1997, p. 63). Isso posto, convém reconhecer que o modo utilizado por essas escrituras para manter relacionamentos intertextuais que se inscrevem no âmbito da simulação pode reiterar, em certos casos, o distanciamento entre obra e público pelo imbricamento vertiginoso dos recortes discursivos apropriados, que intensifica o apelo à co-participação.

Três romances contemporâneos de ambientação urbana: *As horas nuas* (1987), de Lygia Fagundes Telles, *Um táxi para Viena d’Áustria* (1991), de Antônio Torres, e *Um crime delicado* (1997), de Sérgio Sant’Anna, podem exemplificar muito bem esse atual panorama da ficção brasileira.

Os textos aludidos problematizam de modo peculiar – pela via da embriaguez e do delírio – a memória como condição de acesso à identidade verdadeira, enfatizando, ao contrário disso, a impossibilidade de alcance da recordação autêntica, a fragmentação do sujeito e a perda da identidade estável. Nessa amostra significativa da produção pós-moderna, chama a atenção o fato de aí reaparecer, à semelhança da escritura machadiana, em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, uma concepção de texto descentrado e cambiante, marcado pelo signo da embriaguez.

Embora em nenhuma das três obras figure o título de memórias, nos três romances, de uma forma ou de outra, um discurso moralista de conotação humorística é constantemente requisitado. Gilles Lipovetsky, em *A era do vazio*, estabelecendo distinções entre a subjetivação moderna e contemporânea, destaca que “[...] o senso de humor, com sua dualidade de sátira e de sensibilidade fina, de extravagância indiossincrática e de sério é próprio da primeira revolução individualista”, enquanto da segunda, que corresponde ao hedo-

nismo e à “era do consumo”, é próprio um humor “com *ethos* democrático”, “sem crença firme”, maleável, que “[...] destrona a ordem das proeminências e distâncias hierárquicas em benefício de uma banalização *relax*, promovida hoje à categoria de valor cultural” (1983, p. 147-149).

No romance *As horas nuas*, a presença desse humor desierarquizante, impede que qualquer forma de reflexão e recordação se aprofunde. Os pensamentos se interpõem, uma lembrança se sobrepõe a outra, tudo se mistura e confunde. Já o notara Nizia Villaça em *Paradoxos do pós-moderno*:

É nas pegadas desta invasão do humor que está a novidade da narrativa de Lygia Fagundes Telles, que consegue eletrificar o sentido. O drama e a angústia perante a velhice com sua nudez são temperados de vários aspectos pelo humor que cria uma distância entre aquele que olha, o narrador, e aquele que o vê olhar, o leitor (1996, p. 136).

O principal foco narrativo é constituído por uma voz feminina, a da atriz decadente Rosa Ambrósio, que grava embriagada a sua história, baralhando tempos, espaços e personagens, omitindo e acrescentando dados, desfigurando os acontecimentos.

A ambigüidade se sustenta com a pluralidade de focos narrativos. São dois os narradores de primeira pessoa: Rosa e seu gato Rahul, que crê ter sido humano em outras vidas e declara ver fantasmas pela casa. Numa forma vacilante de escritura, Rosa e Rahul revezam lembranças nem sempre coincidentes sobre fatos passados e acontecimentos recentes. Há também um outro narrador, em terceira pessoa, que mostra a mente de duas personagens, a da psicanalista Ananta e de seu primo Renato, este passa a freqüentar a narrativa depois do desaparecimento misterioso da prima. Funcionando como uma espécie de detetive, ele se incumbe de rastrear pistas. O recurso da pluralidade de pontos de vista produz um efeito desestabilizador do traço intimista, desarticulando o possível caráter autobiográfico do romance.

Num lance de humor surpreendente, quase no final da narrativa, é descartado o texto de memória: Rosa sai de cena sem aviso. O romance muda de rumo – assume outro tom, ganha ares de trama detetivesca na voz do narrador de terceira pessoa – apresentando-se,

com essa sobreposição de modelos, como simulacro esvaziado do processo psicanalítico e do processo existencial.

Como a escritura de Telles, a de Torres também se pauta na encenação de questões ligadas à memória e o faz sob o signo do humor que baralha valores e crenças. Mas, no caso de Torres, a viagem temporal engendrada pela narrativa se realiza em plena rua, dentro de um automóvel, e não no interior de uma casa, como ocorre em *As horas nuas*. Em ambos os casos, tem-se uma espécie de refúgio, que, funcionando como metáfora, remete às interioridades falseadas.

Em *Um táxi para Viena d'Áustria*, o personagem principal Watson Rosavelte Campos, um potiguar desempregado, residente no Rio de Janeiro, após um pileque, num arrebato, comete um crime aleatório: mata, durante uma visita, o amigo Cabralzinho que reencontrara graças a um entrevista mostrada na televisão. Na fuga, ele entra em um carro que está preso num engarrafamento e lá, ao ouvir tocar *Missa em dó maior*, de Mozart, sua mente é tomada por um *flashback* vertiginoso, no qual se cruzam tempos e lugares díspares. O fluxo da consciência, tornado delírio, percorre acelerado a memória, o imaginário, inviabilizando a configuração de um quadro de crise existencial.

De maneira inversa ao texto de Telles, o suspense, ingrediente também presente na narrativa de Torres, é criado logo no início do romance, quando o motorista do táxi em que Watson busca brigo, o observa em atitude suspeita, descendo apressadamente as escadas do edifício número 3 da Rua Visconde de Pirajá. Com fala próxima a de um radialista, o narrador-motorista tece indagações acerca da identidade do homem que segue com o olhar. A passagem faz lembrar filmes de detetive que, apresentando um começo enigmático, levam o espectador à elaboração de conjecturas na tentativa de dar sentido à cena revestida de mistério.

Quando Watson se refugia no táxi, ocorre a suspensão do modelo detetivesco. Nesse ponto, nota-se uma mudança de ponto de vista: a perspectiva externa de 3ª pessoa é substituída pela corrente de pensamento de Watson. A partir daí, a narrativa, agora estruturada em primeira pessoa, ganha um ritmo frenético com a multiplicação crescente de cenas de memória desconectadas que, em estilo prosaico, dão a conhecer personagens dessublimados.

Em *Um crime delicado*, a narrativa esquiva e fragmentada, atuando também na esteira do humor de feição titubeante, reúne texto de memória, narrativa detetivesca e erótica num discurso hesitante que, aberto a várias possibilidades, não elucida o que ocorreu no passado, deixando o crime sem solução.

O crítico de teatro Antônio Martins, personagem principal do romance, é levado ao banco dos réus, acusado de estupro, crime que afirma não ter cometido. No entanto, ao tentar reconstituir seu passado recente, na busca de se inocentar, constrói várias versões descontraídas do seu relacionamento com Inês (a mulher que o acusa), visto que, como ele mesmo confessa, sua memória encontra-se afetada pela bebida, o que inviabiliza, devido ao processo de enfraquecimento do lembrar, o alcance do que foi vivido. O texto constrói uma atmosfera complexa de conspiração, marcada pelo esmaecimento da memória, em que os acontecimentos e as identidades estão em constante mutação.

Aqui também, como nos outros romances citados, contrariando o esquema da narrativa policial, a característica do desvendamento perde a relevância, sendo, a par disso, relativizado o esquema memorialista clássico, o que instaura jogos de ambigüidade. O que a narrativa entrega ao leitor não é a elucidação dos pontos obscuros da trama, mas um convite para ingressar num universo inquietante e insólito. Nesse caso, não é o raciocínio lógico, próprio do método de investigação, que prende a atenção, tampouco é a revelação de subjetividades, entendidas como interioridades singulares, identidades definidas, mas o apreciar os aspectos plurais do texto e o seu jogo de indecisão que fraturam a integridade dos modelos requisitados.

Ressalvadas as particularidades de cada escritura, que não cabem neste momento aprofundar, nessas ficções, logo se percebe, a partir dos recursos utilizados, que o texto se compraz em explorar inúmeras frentes de produção, dando mostras de uma abertura irrestrita ao diálogo intertextual. A prática romanescas dedica-se, nesse caso, à elaboração de um tipo de hibridismo estético, em que se misturam elementos de um repertório discursivo bastante amplo e generalizado.

Nesse trabalho de hibridização está presente de forma residual, uma vasta gama de recursos e componentes que entra na constitu-

ição do produto cultural urbano. Por essa razão, o leitor poderá identificar, com certa facilidade, os caminhos percorridos pelas narrativas no processo de apropriação parcelar de paradigmas. Contudo, é bom frisar que as conexões efetuadas com as técnicas e formas de percepção desenvolvidas pela indústria cultural não pressupõem o descarte de um modo de estruturação complexa e questionadora.

Essas escrituras coincidem no fato de atuarem no circuito da comunicação de massa, mas, sem plena adesão às regras por ele instituídas, traçam linhas de escape no interior desses mesmos discursos. Configura-se, assim, uma margem de indecisão que faz transitar entre o aceite e a transgressão, entre o princípio de prazer e o de fruição, nesse caso, no dizer de Barthes: “[...] a alternância é a de dois prazeres *em estado de sobrelanço*” (1999, p. 14). Essa flutuação constrói a fenda, faz estalar o domínio fechado das formas padronizadas, propiciando a pluralização do sentido. A apropriação desviante desses expedientes tipificados implica uma intervenção na atitude de deleite do leitor, que poderá alcançar, em sua interação com o texto, uma forma de prazer diferente do entretenimento convencional a que se destinam os produtos da mídia, alicerçados em recursos ilusionistas de identificação.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Para concluir essa reflexão, cabe uma pergunta sumária: como ensinar, na escola e, mais precisamente, na universidade, para leitores que ainda não assimilaram o processo de ler como ato produtivo e questionador a leitura de textos que, como os aludidos, são dotados de maior complexidade estética e exigência crítica?

Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa difícil sobre a qual há uma discussão muito vasta. Nesta pesquisa, não se tem a pretensão de aprofundar a referida discussão, ainda que se procure enfocar, sucintamente, alguns de seus aspectos. Objetiva-se apenas levantar, nesta etapa conclusiva da investigação, algumas idéias em torno de opções pedagógicas nas quais se aposta.

Nesse sentido, considera-se que insistir na ampliação dos sentidos dos textos e nas possibilidades de leituras diversificadas, natu-

ralmente, sem desconsiderar a pessoa empírica do leitor e a sua voz, pode ser um primeiro passo no enfrentamento da questão.

Isso posto, torna-se fundamental tratar a leitura de uma maneira abrangente, reconhecendo que o leitor é, primeiramente, formado a partir do lugar cultural, social ou ideológico, onde, historicamente, se localiza. Ou como diz Paulo Freire: “A leitura do mundo precede da leitura da palavra” (1999, p. 11). O leitor tem acesso, em suas múltiplas e diferenciadas leituras cotidianas, a uma grande variedade de formas de cultura, nem sempre afinadas com composições literárias mais complexas como as que foram anteriormente comentadas.

No planejamento de um programa de leitura, dispensar ou não valorizar devidamente essa cultura adquirida no cotidiano seria uma das maneiras de não dar atenção à historicidade do leitor. Seria deixar fora do processo o que Eni Orlandi chama de “história de leitura do leitor” (2001, p. 43).

Se é perfeitamente presumível que o imaginário do leitor urbano é formado, entre outros gêneros, por filmes comerciais, desenhos animados, novelas, músicas, histórias em quadrinhos, crônicas esportivas, *best sellers*, é operatório e válido que as práticas de leitura programadas levem em conta essa leitura de primeiro nível e estabeleçam passagens estratégicas por esses universos discursivos, com o propósito de que seja efetuada a análise dos mecanismos que aí estão em jogo e de que sejam instaurados contrapontos vivos e produtivos dessas imagens e formas narrativas com produções literárias com maior exigência interpretativa. Indo mais além, esse caminho implica uma proximidade com teorias literárias e lingüísticas que favoreçam a compreensão das formas de diálogo entre as linguagens. Por aí, pode-se, então, observar como diferentes linguagens se relacionam com o texto literário.

Abre-se, assim, um instigante espaço de discussão, pautado em práticas interacionistas de leitura, no interior do qual a reflexão sobre as cadeias de continuidade e descontinuidade das séries literárias e extra-literárias, abarcando semelhanças, tensões e diferenças, poderá contribuir para que sejam ampliadas e redefinidas as categorias interpretativas de que o leitor já dispõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, José de. *Lucíola*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1985.
- . *Diva*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984.
- . *Senhora*. 12ª ed. São Paulo: Ática, 1983.
- ANDRADE, Mário. *Macunaíma*: herói sem nenhum caráter. 24ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- ANDRADE, Oswald. *Memórias sentimentais de João Miramar*. Rio de Janeiro: José Olympio, Civilização Brasileira, Editora Três, 1973.
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 15ª ed. São Paulo: Ática, 1990.
- AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 35ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- . *O mulato*. 17ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- . *Casa de pensão*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- . *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Seuil, 1972.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. *Teoria do efeito estético*. Niterói: EdUFF, 2003.
- BRAYNER, Sonia. A ficção brasileira modernista: 1922-1956. **In:** GARCIA, Ângela Silveira Dias et al. *Estudos de literatura brasileira* – 2. Rio de Janeiro: Programa Editorial SR-2 UFRJ, 1986, p. 3-12.
- . Metamorfoses machadianas. **In:** ——. *Labirinto do espaço romanesco: tradição e renovação da literatura: 1880-1920*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Brasília: INL, 1979, p. 51-118.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

CONCEIÇÃO SILVA, Maria da. *As tramas da leitura*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1989.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 38ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GENETTE, Gérard. *Figure III*. Paris: Seuil, 1972.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. São Paulo: Manole, 2005.

MELLO, Maria Elizabeth Chaves de; ROUANET, Maria Helena. *A difícil comunicação literária*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1987.

MORICONI, Ítalo. *A provocação pós-moderna: razão histórica e política da teoria hoje*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2001.

———. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. *Intertextualidades: teoria e prática*. Belo Horizonte: Lê, 1997, 175 p.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. **In:** —. *Texto/contexto: ensaios*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva; Brasília: 1973, p. 75-97.

SANT'ANNA, Sérgio. *Um crime delicado*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

———. *O espetáculo interrompido: literatura e cinema de desmitificação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

TELLES, Lygia Fagundes. *As horas nuas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

TORRES, Antônio. *Um táxi para Viena d'Áustria*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

VILLAÇA, Nizia. *Paradoxos do pós-moderno: sujeito e ficção*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

PARTE 2:
ENSINO E PRÁTICAS DISCURSIVAS

Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra
Maria do Rosario Roxo
Renata Lopes de Almeida Rodrigues
Victoria Wilson

1. “EU ACHO IMPOSSÍVEL COLOCAR EM PRÁTICA, MAS EU QUERIA”: Pensando em uma abordagem de gêneros para o ensino de inglês

Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

INTRODUÇÃO

Alguns métodos e abordagens surgidos ao longo do último século para o ensino de língua estrangeira refletiam profunda preocupação com os aspectos sistêmicos – como o Método Gramática e Tradução, o Método Audiolingual, o Método Direto, o *Total Physical Response*, por exemplo. Esse fato parece ter colaborado para que o foco do ensino em tais aspectos passasse a ter prioridade sobre quaisquer outros.

Ao desenvolver uma pesquisa que envolve professores de inglês, refletindo sobre sua prática, deparei-me com posicionamento semelhante ao acima descrito. Tal questão levou-me a tentar entender por que a prática desses colegas parecia contemplar tanta preocupação com questões sistêmicas, desviando o foco da construção de conhecimento conjunto acerca de gêneros textuais e de seu uso social concretizado em diferentes tipos de textos.¹ Para que o grupo pudesse entender as motivações que subjaziam tais práticas, utilizei-me da Prática Exploratória² como caminho de reflexão coletiva para poder partilhar com os colegas as respostas a esse questionamento.

¹ Abreviações usadas e significado: LM- língua materna; LE língua estrangeira; EIFE- Ensino de Inglês para Fins Específicos; PCN-LP- Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa; PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira; PE – Prática Exploratória.

² Essa forma de ensinar e aprender em que se busca entender a vida em sala de aula e fora dela surgiu na década de noventa. Naquela oportunidade, o professor Dick Allwright, juntamente com professores da Cultura Inglesa do Rio de Janeiro, iniciou o estabelecimento de princípios para a reflexão docente e discente que prioriza, dentre outras questões, o partilhar dos *insights* gerados entre todos, o envolvimento de todos no processo de busca por entendimentos, uma atitude exploratória em relação a qualquer questão que surja em sala de aula (seja sobre aspectos do conteúdo estudado, seja sobre as relações interpessoais ou sobre qualquer aspecto que venha a mobilizar o grupo). Atualmente, venho utilizando-a como forma de pesquisar academicamente, adaptando seus princípios para o trabalho de reflexão pedagógica com docentes.

O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS É POSSÍVEL?

Na literatura da área, dividem-se os teóricos acerca da seguinte questão: ensinam-se gêneros textuais (Bakhtin, 2000) ou eles só podem ser aprendidos nas comunidades em que emergem para dar conta de atividades e de necessidades comunicativas dos envolvidos nessas práticas? Há três correntes que se ocupam dessa questão: a Nova Retórica; o Ensino de Inglês para Fins Específicos e a tradição australiana, com raízes na lingüística sistêmico-funcional de Halliday.

Os partidários da Nova Retórica questionam qualquer tentativa de se efetuar o ensino de gêneros. Para Barnes e Barnes (1990, p. 60), por exemplo, o aprendizado do ato de comunicar-se envolve não apenas o conteúdo, mas também o contexto da comunicação. Dessa forma, aprender a assumir determinados papéis ao escrevermos a outras pessoas é uma competência social aprendida em e para grupos específicos de pessoas, já que depende da experiência do usuário da língua no contexto social. Considerando o ensino de línguas estrangeiras, isso significaria dizer que toda tentativa de ensinar os aprendizes a produzirem diferentes tipos de textos estaria fadada ao insucesso uma vez que eles, além de não viverem no país cuja língua estivessem aprendendo, não estariam inseridos nos contextos micro sócio-culturais em que os gêneros são produzidos em respostas às ações discursivas recorrentes.

Hyon (1996) assinala que pesquisadores da Nova Retórica duvidam da eficácia do ensino de gêneros em sala de aula para tornar os alunos melhores escritores e leitores. Ainda segundo Hyon, estudiosos dessa linha, sugerem que, em lugar de um ensino explícito, os professores deveriam expor os aprendizes a diversos gêneros acadêmicos, propondo tarefas e discussões em sala de aula que os levariam a respondê-las através de determinados gêneros. Seria uma tentativa de criar condições de interação semelhantes àquelas encontradas em situações fora da sala de aula a fim de que o gênero textual se constituísse a partir da prática discursiva. Quanto a essa questão, aponto em primeiro lugar que, se eles defendem que o texto emerge de um contexto específico, tal proposta apenas promoveria a produção de textos para aquele contexto, em resposta àquelas necessidades, não podendo ser ‘transplantado’ para outros. Em segundo lugar, questiono se os aprendizes seriam capazes de depreender as características

retóricas recorrentes sem a intervenção do professor. Pergunto-me, ainda, se um ensino totalmente indutivo de gêneros textuais colaboraria para que os aprendizes construíssem um conhecimento sobre a forma como as informações são organizadas nos textos que circulam socialmente, sobre os processos de intertextualidade e hibridismo² – seja em LM ou LE.

No que diz respeito à tradição de estudos de gêneros no EIFE, não se questiona a necessidade daquele ensino. Swales ([1990] 1993), por exemplo, faz a relação entre análise de gêneros e suas implicações para o ensino de escrita em inglês acadêmico. Dudley-Evans (1997, p. 150) também com relação ao ensino na área acadêmica, aponta que os alunos de graduação “precisam de uma ‘conscientização retórica’ dos textos que têm de escrever para seus departamentos e de uma ‘consciência lingüística’ do espectro de formas lingüísticas que podem ser usadas para expressar a retórica básica dos trabalhos acadêmicos que escrevem” (aspas no original). Ainda neste trabalho, o autor, respondendo a críticas feitas à tendência prescritiva característica dessa tradição, posiciona-se em favor de uma análise de gêneros com foco em tendências e peculiaridades encontradas no que ele denomina de famílias de gêneros. Isso traz implicações para o ensino na medida em que pode haver o afastamento de um modelo prescritivo.

Dudley-Evans (1997, p. 155) chama atenção para os perigos do prescritivismo, especialmente se um professor inexperiente ou sem maiores perspectivas limitar o ensino de produção textual a “seguir o modelo”. Seria preciso sinalizar aos aprendizes o fato de que, para se alcançar os objetivos comunicativos, os movimentos retóricos podem variar, bem como as formas lingüísticas. Dudley-Evans (1997, p. 156) sugere um trabalho pedagógico com análise de gêneros composto de três estágios:

[1] *estágio de leitura*, antecedendo o de escrita – envolvendo a conscientização acerca da estrutura genérica dos textos lidos, o que poderia ter um efeito positivo na futura tarefa de escrita;

² Quanto aos construtos *intertextualidade* e *hibridismo* refiro-me à proposta de entendimento oferecida por Fairclough no arcabouço da Análise do Discurso Crítica (ou Análise Crítica do Discurso). Ver Fairclough (2000 e 2001).

[2] *estágio de planejamento*, no qual as contribuições da análise de gêneros ajudariam os aprendizes a apreender o que se espera deles no gênero a ser produzido;

[3] estágio de produção do rascunho – envolvendo uma conscientização (*awareness*) das convenções do gênero, o que levaria o aprendiz a ordenar e reordenar o seu texto.

Skulstad (1999, p. 289), fazendo uma revisão das reflexões de Dudley-Evans (1997) e de outros autores, focaliza as abordagens baseadas em gêneros cujo objetivo seria desenvolver uma conscientização sobre os gêneros que inclui uma “percepção da relação entre linguagem e cultura em geral, bem como das normas e identidades mantidas pelos membros da comunidade discursiva em questão”. Considerando que a tradição de EIFE sofreu críticas por limitar-se à análise de movimentos retóricos, essa preocupação em relacionar a produção textual a questões culturais e à comunidade discursiva aponta para um pensar além do texto em si, contextualizando sua produção. Skulstad cita também a proposta de Johns (1993, apud Skulstad, 1999) de que é preciso ensinar também uma *conscientização da audiência*, construindo-se e propondo-se atividades que levem os aprendizes a escrever para audiências reais e não para o professor. Dessa forma, os aprendizes desenvolveriam uma “percepção e entendimento das normas e da ideologia da comunidade discursiva que ‘detém’ o gênero” (Skulstad, 1999, p. 294).

A tradição australiana considera e implementa o ensino de gêneros na educação primária, secundária e de adultos, diferentemente da tradição de EIFE, voltada para o curso superior. Esse ensino tem por objetivo colaborar para que os aprendizes dominem diversos gêneros de forma “a participar eficientemente no currículo escolar e na comunidade mais ampla” (Hyon, 1996, p. 700). Sem esse conhecimento, segundo seus proponentes, os alunos não têm sucesso na escola, sendo, por isso, alijados da participação nesse e em outros contextos sociais. Nessa proposta, os pesquisadores reconhecem a relevância implícita ao ato de mostrar-lhes as funções sociais dos textos e a maneira como estão marcados por seus contextos de produção. Revela-se uma preocupação em dar acesso aos aprendizes a recursos lingüísticos articulados à produção e à recepção de textos com as decorrentes implicações sociais e políticas. No entanto, críticos a

essa tradição, como Richardson (1994), afirmam que práticas de letramento dessa ordem não conseguem dar poder (*empower*) aos alunos que não têm acesso a determinados gêneros. Há que se reconhecer, porém, conforme sinalizado por Hyon (1996), que as duas tradições mencionadas anteriormente carecem desse aspecto de letramento, de certa forma libertador, com o qual me identifico.

Assim, no que se refere à educação lingüística, alinho-me a Fairclough (1996a), teórico da Análise Crítica do Discurso, que defende uma educação lingüística promotora de uma conscientização de como determinadas práticas discursivas marcam relações de poder, envolvem a naturalização de ideologias, dão acesso a determinadas comunidades de prática àqueles que as dominarem, etc. Para efetivá-la, torna-se imprescindível desenvolver este trabalho pedagógico usando textos que circulam socialmente. Da mesma forma, alinho-me a Meurer ao defender que a formação do profissional voltado para o ensino da linguagem deve privilegiar o conhecimento de gêneros textuais num processo de desenvolvimento de uma competência de uso de inúmeros deles, pois “a investigação e o ensino sistemáticos dos diversos tipos de textos em uso – escritos por quem, para que fins, como, em que ambientes, com que grau de transparência ou de camuflagem hegemônica e ideológica – são essenciais para a formação” desses profissionais (Meurer, 2000, p. 152).

Considerando as perspectivas apontadas, acredito que seja possível e necessário desenvolver uma abordagem para o ensino de gêneros voltada para a forma como estes se concretizam em textos, articulado-a a um olhar à micro organização discursiva – envolvendo escolhas lexicais, estruturas sintáticas e etc. Contudo, não defendo uma abordagem prescritiva. Entendo que tal abordagem deva primar pela condução de um olhar mais crítico do aprendiz, considerando as condições de produção e de recepção do texto, a audiência potencial, a configuração do gênero, dentre outros aspectos. Por não ser uma linha prescritiva, seria uma proposta que dá lugar à criatividade individual, que inclui um entendimento de gênero bakhtiniano – enunciados relativamente estáveis, passíveis de mudança sempre que as ações desenvolvidas e que provocam a sua gênese assim o determinarem (Bakhtin, 2000). No entanto, isso não exclui a construção de uma percepção de que há contextos em que as restrições impedem o

rompimento dos cânones, posto que poderia impedir a participação do usuário da língua naquelas comunidades de prática.

Uma discussão se faz pertinente agora: como a educação linguística no contexto brasileiro tem sido pensada? Na verdade, há dois documentos que propõem explicitamente linhas para o ensino de língua. O primeiro, os PCN-LP (MEC, 1998) tomam o texto como unidade básica de ensino. Os seus proponentes afirmam:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva seria necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (PCN-LP, 1998, p. 23).

Nesse caso é clara a referência a questões de gênero no ensino de LM. Porém, em que pese afastar o foco do ensino de questões gramaticais, a proposta parece estar bastante atrelada à organização retórica do mesmo. Desse documento, resgato uma perspectiva política que se aproxima daquela defendida pela tradição australiana:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCN-LP, 1998, p. 23).

O segundo documento – PCN-LE (MEC, 1998) – também focaliza o texto como unidade básica de ensino. Por partir de uma perspectiva sociointeracional da construção de significados, localiza o uso social da língua estrangeira na cultura e na história. Assim, os interlocutores, para a negociação de entendimentos em LM ou LE,

articulam os conhecimentos: sistêmico, de mundo e de organização textual.³

Nas orientações didáticas dos PCN-LE para o trabalho com a leitura, por exemplo, são sugeridas três etapas. A primeira delas – *pré-leitura* – seria o momento de ativar o pré-conhecimento de mundo dos aprendizes, explorando títulos, subtítulos, figuras, autor, fonte etc., bem como de observar elementos reveladores da organização textual. Além disso, caberia ao professor “situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde foi publicado e com que propósito (quais interesses serve)” (PCN-LE, 1998, p. 91-2). Durante a *leitura*, o aprendiz seria levado a “projetar seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto”. A *pós-leitura* teria por foco “atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as idéias do autor” (PCN-LE, 1998, p. 91-2). Os proponentes chamam ainda a atenção para a necessidade de as aulas envolvem os mais diversos tipos de textos retirados de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, Internet, por exemplo. Essa sugestão para o ensino de leitura parece aproximar-se de uma abordagem baseada em gêneros através dos textos que circulam na sociedade.

Para o trabalho com a escrita, os proponentes sugerem que o planejamento fundamente-se nas “relações que se podem estabelecer entre o conhecimento de mundo e as diferentes formas de organizá-los em textos por meio de escrita” (PCN-LE, p. 98). Tal possibilidade de múltiplas formas de organização da informação/conteúdo representa um entendimento de que há, conforme a perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2000), enunciados mais ou menos estáveis que organizam a experiência humana. Dessa forma, a tarefa para o desenvolvimento de habilidade de escrita em língua estrangeira deve estar vinculada a uma possibilidade real de existência daquele texto em algum contexto de produção, i.e.:

Que a solicitação de produção escrita do aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da

³ Moita Lopes et al. (2005) adicionam um outro: *conhecimento de outros meios semióticos* e que diz respeito aos elementos visuais presentes em textos.

linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado (PCN-LE, 1998, p. 99).

Os proponentes do documento entendem, assim, os textos como ferramentas de práticas sociais em sociedades letradas. Dessa forma, o conhecimento lingüístico, construído na escola, não pode ser um fim em si. Deve estar a serviço de práticas de compreensão e de produção textual, resgatando a função do texto nos contextos de produção, a relevância das seleções feitas no nível sistêmico pelo autor para posicionar-se e aos leitores, para construir o mundo social. Essa questão é sublinhada no trecho:

Quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e á luz de seus próprios projetos políticos, valores e crenças (PCN-LE, 1998, p. 35).

Nessa perspectiva, ensinar uma língua estrangeira faz parte de um projeto político maior de educação lingüística crítica. Em que pese o foco do ensino nas rotinas retóricas características dos tipos de textos, liga-as à perspectiva dos desejos individuais, resgatados através das marcas lingüísticas, que permitem a possibilidade de superação do modelo e de ação social. Nesse sentido, essa proposta dialoga com meu posicionamento anterior de que uma abordagem do ensino de gêneros seria útil no contexto brasileiro desde que não seja prescritiva e dê espaço para a reconstrução e para a criatividade individual.

PRÁTICA EXPLORATÓRIA: COMO CONSTRUIR DISCURSIVAMENTE UM LÓCUS DE REFLEXÃO?

O ato de pesquisar um dado contexto institucional deve considerar como premissa básica a necessidade de os *insights* gerados serem partilhados com os participantes envolvidos, uma vez que foram construídos a partir de interações entre todos. Entendo que tal procedimento deva ocorrer não apenas após os resultados oficiais haverem sido delimitados. Ele deve ser uma prática ainda durante o processo de geração de dados, de interação com os participantes na

busca de construção de entendimentos úteis à vida profissional e/ou acadêmica dos envolvidos (Moraes Bezerra, 2003 e 2005).

Considerando a presente pesquisa, que envolve professores de inglês pensando sua prática pedagógica, esse dado é tão mais importante, pois levanta questionamentos de cada participante acerca do que significa saber e usar socialmente a língua inglesa, que procedimentos pedagógicos potencialmente levam à construção de conhecimentos e assim por diante. Cada um desses atores discursivos envolve-se no processo através de suas perspectivas construídas ao longo de suas histórias, localizados em contextos específicos, através das práticas discursivas peculiares às comunidades discursivas das quais são membros. Isso quer dizer, em outras palavras, que todos participam de nosso grupo de reflexão a partir de suas perspectivas enquanto sujeitos sócio-historicamente construídos em práticas discursivas.

A fim de articular essa tentativa de reflexão coletiva, implementei os princípios da PE – que vai além de uma mera proposta metodológica para pesquisa – com um grupo de professores de um curso de idiomas localizado na Baixada Fluminense-RJ. Ela está articulada com o recorte teórico adotado nesse trabalho que parte de uma perspectiva sócio-construcionista do discurso. Isso equivale dizer que a Prática Exploratória gera oportunidades para a inserção das vozes de todos envolvidos, contribuindo para um processo dialógico de construção de conhecimento e de negociação de significados (Moraes Bezerra, 2003a). Assim sendo, os entendimentos gerados são responsabilidade de todos e são direito de todos, não apenas do pesquisador.

Outra questão que justifica a utilização da PE diz respeito à geração de qualidade de vida em sala de aula (Allwright, 2002; Allwright e Miller, 2002), a partir do momento em que os professores, refletindo criticamente sobre o que fazem, podem detectar pontos de conflito em relação a suas crenças, por exemplo, gerando contradições na prática pedagógica. Por outro lado, essa forma de reflexão pode fazer com que os professores, conjuntamente com a professora-pesquisadora e consultora, passem a teorizar localmente sobre sua sala de aula. Tanto um aspecto quanto o outro podem ter consequências relevantes porque nascidos do desejo de entender-se profissio-

nalmente, sem a imposição externa e com o envolvimento de todos os participantes.

Outro aspecto da Prática Exploratória que colabora para a construção dessa pesquisa, por configurar o tipo de trabalho desenvolvido no grupo do qual faço parte, como professora-pesquisadora, diz respeito ao objetivo que nos move: nossa formação profissional continuada. Em seu trabalho, Allwright (1999) discute três processos que envolvem a formação do professor. São eles:

[a] *treinamento*: que envolve a aquisição de habilidades práticas para a implementação da prática pedagógica cotidiana do professor, ou seja, é nosso aprendizado de ‘como fazer’;

[b] *educação*: que se restringe à aquisição de conhecimentos para fundamentar essa prática. Vejo-a como o *rationale* que subjaz nosso fazer e é resultante de nossas leituras de textos e das aulas que tivemos em contextos acadêmicos;

[c] *desenvolvimento*: que envolve a aquisição de entendimento. Este, para Allwright (1999, p. 2), significa algo como “ter um senso adequado de como as coisas funcionam com a finalidade de se tomar decisões práticas acerca de como proceder”. Embora Allwright (p. 1) pareça não descartar os momentos do treinamento e da educação na formação docente, o autor enfatiza que as pessoas envolvidas em atividades de ‘desenvolvimento profissional’ poderiam achar útil adquirir novas habilidades e novos conhecimentos a fim de auxiliar o desenvolvimento de seu entendimento” (sobre suas práticas pedagógicas).

Considerando que objetivamos exatamente ampliar nossos entendimentos sobre o que fazemos no sentido que Allwright aponta, a PE nos ajuda a fazer de nossos encontros momentos para tentarmos aproveitar as oportunidades de aprendizagem surgidas ao longo do processo. Na verdade, estamos tentando desenvolver a percepção de que:

[a] esse trabalho para a compreensão deve preceder ações para mudança, já que, ao detectarmos problemas, normalmente nos voltamos para a busca de soluções, nem sempre nos permitindo um tempo para a tentativa de entendimento acerca dos elementos geradores do mesmo;

[b] “qualquer que seja a questão do trabalho para entendimento ou mudança, deve ser visto como algo relevante para todos basicamente envolvidos”, pois as questões de nos têm movido surgem de nossos interesses, questionamentos e inquietações;

[c] a ação para entender deve promover a aproximação dos envolvidos (professores com professores; professores com aprendizes; aprendizes com aprendizes, professores com pesquisadores etc.) em uma relação positiva de coleguismo. Vejo isso acontecer quando nossos laços se estreitam; quando minha identidade de pesquisadora se dilui, dando lugar à professora, à colega, à amiga com quem meus colegas partilham questões mais pessoais. No entanto, isso não quer dizer que não haja momentos em que a assimetria de alguns seja marcada, dificultando as relações interpessoais; que não haja embates, pontos de vista conflitantes, no sentido bakhtiniano da construção do discurso e negociação de significados. Afinal, como nos lembra Fairclough (1996b), estamos envolvidos em práticas discursivas em um dado contexto institucional, de sorte que há ordens do discurso que podemos acionar (o que podemos fazer discursivamente naquele contexto? como?). Porém, isso não impede que através do próprio discurso, localmente negociado, consigamos (re)construir nossas identidades, nossos entendimentos sobre o que é ser professor de inglês, sobre como articular nossa prática pedagógica no sentido de melhor entender a vida que construímos-vivemos em nossa sala de aula e fora dela, na instituição.

Assim sendo, três professores de nomes fictícios (Mila, Gil, Eli) e eu nos encontrávamos durante o período letivo, formando um grupo de reflexão e estudos cujo objetivo era pensar e entender questões pertinentes à nossa prática pedagógica. Com isso, íamos construindo saberes informados não apenas por nossas leituras – providas da literatura da área – mas também através dessa percepção local de nossa prática. Tal proceder era fundamentado por princípios da PE, uma vez que o nosso interesse maior era a geração de entendimentos sobre nosso fazer. Além de buscar o desenvolvimento de todos os envolvidos, movia-nos o desejo de aferir a qualidade de vida vivida em nossa sala de aula com nossos alunos e em nossa vida profissional. Quero esclarecer que, nos termos da PE, falar de ‘qualidade de vida’ não implica necessariamente a significação positiva que se costuma imprimir à expressão. Qualidade de vida, no arcabouço

da PE, quer significar um espectro de possibilidades de viver em um contexto institucional, abrangendo desde o positivo ao negativo. Obviamente, que a reflexão se estende, então, às possíveis e múltiplas conseqüências dessa qualidade de vida para a prática pedagógica, para as relações entre as pessoas envolvidas, para processos de construção identitária.

Considerando que dois colegas (Mila e Gil) são pessoas de recente formação acadêmica, da qual eu participara como professora de algumas disciplinas em uma universidade particular, não pude deixar de surpreender-me com a ênfase que parecia ser dada em nossas discussões aos erros gramaticais produzidos por seus aprendizes. Acredito que eu esperasse a ampliação desse olhar para questões envolvendo o discurso e que o nível sistêmico da língua fosse encarado como mais um nível que os aprendizes tivessem que dominar para negociar entendimentos em contextos específicos, considerando: o objetivo do evento comunicativo (em interação face-a-face ou escrita); os interlocutores envolvidos; o tópico; as relações entre os interactantes; o gênero mais apropriado para tal dar conta das necessidades comunicativas desse evento. Na verdade, eu queria entender por que seus comentários sobre os erros dos alunos limitavam-se àqueles aspectos. Obviamente, eu pretendia partilhar com eles essa inquietação, pois não sabia se eles já haviam percebido esse encaminhamento em suas práticas pedagógicas. Para tal, desenvolvi uma Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório (ARPE) visando favorecer a reflexão acerca da questão. Através dela, os professores deveriam preparar um plano de aula no qual abordariam um texto que fazia parte do livro didático por eles utilizado com alunos iniciantes. Pedilhes que ignorassem as orientações do *Teacher's Book*. Nesse processo, eu esperava que apontassem o *rationale* subjacente à sua prática e, ao refletir sobre ele, pudéssemos entender a questão que me intrigava, partilhando-a com todos.

Na medida em que eram reuniões de estudo e reflexão, havia lugar para a construção conjunta de conhecimentos. Eu acreditava que uma atividade que os levasse a acionar diversos níveis de conhecimentos e os fizesse analisar seu ponto de partida teórico-metodológico, seria mais útil do que simplesmente relatar-lhes o que eu percebera em encontros anteriores. Na verdade, esse processo poderia ser uma oportunidade de aprendizagem para nós.

Assim sendo, analiso como os colegas colocavam-se em relação: [a] à forma como trabalhavam os textos pedagogicamente; [b] à forma como entendiam a sua prática pedagógica no contexto institucional naquele momento; [c] às consequências das questões levantadas em [a] e [b] para o ensino na instituição e para a qualidade de vida profissional. Cruzando essas perspectivas, tentarei observar as implicações desses elementos para o ensino de gênero em suas aulas e na instituição.

PARA ENTENDER O FOCO NA GRAMÁTICA (E EM OUTRAS QUESTÕES): COMO ANALISAR AS INTERAÇÕES?

A fim de analisar alguns fragmentos de nossa interação neste trabalho, é preciso lançar mão de uma forma de ver a linguagem como ferramenta de construção do mundo social, de entendimentos, de identidades e etc. em uma perspectiva de uso. Ao mesmo tempo, deve ser uma forma de perceber como os envolvidos lançam mão de recursos lingüísticos para negociar significados – argumentar, discutir, etc. – nas diversas e inter-relacionadas práticas sociais em que se envolvem. Em uma outra instância, deve colaborar para resgatar discursos que, na perspectiva de Foucault, são produzidos em contextos históricos específicos, produzindo fenômenos sociais.

Dessa forma, é vital olhar o contexto de produção-recepção de textos/ interações, os interlocutores envolvidos, as práticas sociais mediadas pela linguagem para entender o mundo social, as crenças e ideologias que emergem, instituindo valores, regimes de verdade, redes de poder, etc. (Foucault, 2002). Isso quer dizer que nenhum discurso é neutro. Todos estão carregados de ideologia (i.e., refletem crenças, visões de mundo, posições teóricas, etc.). Assim sendo, do que estavam imbuídos os discursos dos professores durante o processo de reflexão da prática pedagógica? Quais sentidos e discursos estavam sendo construídos ou desconstruídos no ambiente institucional em que circulavam? Aquela prática discursiva permitia resgatar relações de poder mediando as práticas docentes naquela instituição? Para tentar responder a essas perguntas que, na verdade, complementam aquelas feitas ao final da seção 4 (perguntas [a], [b]) e [c]), busco estabelecer um olhar aos níveis macro e micro discursivo inspira-

da na Análise Crítica do Discurso, embora teóricos da área como Fairclough (1996a, 1996b e 2001) e Chouliaraki e Fairclough (2002) não se tenham ocupado com interações face-a-face de professores envolvidos na reflexão discursiva de sua prática pedagógica.

Moita Lopes e Fabrício (2005, p. 258), usando construtos da ACD para analisar o discurso da mídia, lembram que a análise do discurso deve ter um caráter multifuncional, “envolvendo a alternância entre dois focos complementares: eventos comunicativos e ordem do discurso”. Essa análise deve considerar a dimensão de prática discursiva, ou seja, o processo de produção e interpretação, por um lado, e a dimensão de prática social, estabelecendo a relação entre ela e o contexto sócio-cultural local e mais amplo. Comentando o construto *ordem do discurso* proposto por Fairclough, os autores ibid apontam que é imprescindível considerar as perguntas *quem pode fazer o que, para quem, quando, onde e como*. Para a análise que farei, elas ajudam a dimensionar o discurso e as práticas pedagógicas e de reflexão focalizados a partir de um contexto específico: um curso de idiomas onde um discurso da administração faz-se presente – tanto quanto outros – no cotidiano das salas de aula e na vivência profissional dos professores.

O QUE AS ARPES PROVOCARAM?

Nesta seção, tento mapear, no falar dos professores sobre suas práticas pedagógicas e sobre a vida em sala de aula, discursos sobre como ensinar língua inglesa. Conforme já mencionado, nosso encontro girou em torno da discussão de um planejamento que focalizaria uma abordagem a um texto. Era uma tentativa de resgatar se os colegas fariam menção a tipos de textos, relacionados a gêneros textuais, como elemento importante para tratar os aspectos sistêmicos focalizados, contextualizando-os. Logo no início do encontro, Mila comentou uma atividade que havia desenvolvido com turmas do mesmo período, revelada na microcena abaixo. Ela começa a delinear sua abordagem para o trabalho pedagógico com a escrita:

MICROCENA 1⁴ – “Aí eles fizeram essas definitions aí.”

16	Mila	aí vem aqui.
17	Bel	(aí tem tudo, mas é bom botar ())
18	Mila	<i>“a child’s point of view. read these children’s definition of a mother and choose the one you like the best.”</i> aí tem as definições, aliás, as crianças escreveram o que ele, o que era uma mãe pra elas. aí foi, ó, <i>“a mom is a person who takes care of you and takes you and () at night. when you make a mistake she says it’s all right.”</i> aí vem o nome e a idadezinha. no final vem escrito assim <i>“write a similar definition for a father.”</i> só que aí me deu na hora assim um esta:lo, eu pensei, por que foi justamente na época de <i>mother’s day</i> . aí eu pedi pra que eles fizessem, nuns pedacinhos de papel, o que era uma <i>mother</i> pra eles. quinto período isso.
19	Bel	humhum.
20	Mila	aí eles fizeram essas <i>definitions</i> aí, né, de colocar seu nome e idade. juntei as minhas três turmas, do quinto período, que são três turmas, juntei as definições de todos, aí digitei, corriji uns errinhos deles, coisa e tal. e a partir daí nós trabalhamos os pronomes relativos.
21	Bel	ah, legal, muito bom.
22	Mila	e:: aí você pode ver por que tem desde doze anos até quarenta e um.
23	Bel	tô vendo.
24	Mila	o meu preferido tá do outro lado.

Nesse momento, sua fala envolve a produção de uma definição feita por seus alunos para uma data comemorativa próxima ao momento em que a atividade fora desenvolvida: dia das mães. Mila a utiliza como contexto para o ensino de pronomes relativos. Há um aspecto muito positivo que diz respeito ao fato de haver partido de uma produção dos próprios aprendizes. Acredito poderia ter ido além do ensino do uso do pronome relativo, refletindo com os aprendizes sobre o que é uma definição, em que situações comunicativas normalmente as definições são necessárias e qual a sua função. A partir daí, partiria para os aspectos lingüísticos pertinentes ao desenvolvimento da tarefa.

Considerando a proposta de educação lingüística apresentada nos PCN-LE, cujas diretrizes de ensino podem ser ponto de partida para o trabalho em cursos de idiomas também, seria uma oportunidade de comparar visões de mundo acerca do que é ser mãe e da maternidade. Fazendo uma leitura crítica, poderiam tentar perceber as vozes e discursos embutidos em seus enunciados, talvez reflexo do discurso da mídia e da propaganda; do discurso da família, dentre outros, através do resgate de marcas lingüísticas.

Da fala de Mila, no turno 20, resgato no nível lingüístico como a atividade esteve centrada no nível sistêmico da língua. Tais marcas abrangem também a seqüência da atividade: *fizeram essas definitions – juntei as definições de todos – corriji uns errinhos deles – nós trabalhamos os pronomes relativos*. Os verbos utilizados parecem apontar para o fazer, sem uma ligação com processos de reflexão sobre o porquê desenvolver a atividade e de como ela poderia inserir-se em um contexto social maior.

A próxima microcena também está centrada na fala de Mila que apresenta seu planejamento para o texto cujo título é *Wheelchair athletes say, “I can do it!”*⁵

MICROCENA 2 – “Teacher, how can I say?”

1	Mila	sendo que aqui, por exemplo, quando é: eles eles falam assim esses esportes muitos eles já sabem. né outros podem perguntar “teacher, how can I say:” ah, sei lá. é: futebol. aí eu falaria pra eles, colocar eles- colocaria no quadro. e aqui tem uns esportes novos que eles não viram. por exemplo um é: o <i>race</i> . né. então já, se eles não falassem, aí perguntaria “and for example car race? Rubinho Barricello, Schumacher. do you like car race?” né então taria já começando dali a puxar as palavras que têm no texto. assim como o <i>race</i> , deve ter outros por aqui mas eu dei uma: <i>brief view</i> aqui. tem o <i>player</i> . >eu perguntaria< “do you like volleyball?” “yes” “< what’s your favorite volleyball player?” e colocaria o <i>player</i> no quadro. tem o <i>team</i> . “what’s your team? Flamengo or Vasco? Fluminense?” e o <i>members</i> . né que são as palavrinhas novas que aparecem aqui. deve ter outras mas assim, rapidinho seria o que eu faria. marcaria todas as palavras aqui como eu fiz aqui, e já fa- faria perguntas em que eles tivessem que usar esse vocabulário novo. depois de ter feito esse vocabulário todo, como teria a figurazinha do do: da: pessoa na cadeira de rodas, aí como eu havia falado antes. Falaria “look students this person. look at look at this person. this person has a <u>problem</u> . what is this person’s? he <u>can’t</u> walk.” aí “ok? “ah, ok.” “he he <u>uses</u> , look this object. wheelchair. ok wheelchair?” aí faria o gesto “ah ok.” “he is a wheelchair athlete.” porque eles já teriam visto <i>athlete</i> também previamente né. aí, a partir daí, depois deles entenderem o que é uma <i>wheelchair</i> , o que é um <i>wheelchair athlete</i> , claro que isso seria bem devagarzinho né?
2	Bel	humhum
3	Mila	eu já pega- aí já usando a listinha que eles mesmos fizeram no qua-

⁵ Texto publicado no livro didático. Seu layout lembrava um artigo de jornal. Acima dele havia um logotipo que indicava um cadeirante. O foco da unidade eram esportes e o modal *can*. Ver ANEXO II.

dro a bem dizer. que eles falaram e eu fui colocando no quadro, eu perguntaria “*in your opinion, can a wheelchair athlete practice these sports? for example, volleyball.*” o primeiro volleyball por causa (). “*can a wheelchair athlete practice volleyball?*” aí eles dão a opinião deles. “*ye:s or no.:*” e a partir daí “*ok, let’s check.*” aí já começaria a ler, fazer a leitura.

Considerando-se as sugestões nos PCN-LE, no que diz respeito à abordagem de um texto para leitura (ver seção 1), o planejamento de Mila revela que ela utiliza o momento de pré-leitura para trabalhar itens lexicais, não abordando o título do texto e o *lead* que se segue a ele, característicos do gênero artigo (turno 1). Parece que ela entende o momento como sendo propício para aumentar o vocabulário dos aprendizes na área de esporte. Não vejo porque não sê-lo também, mas, por que não aproveitar a situação para mostrar que, além do vocabulário, é preciso perceber que sentidos eles ajudam a configurar para um possível leitor? Nos turnos de Mila, os elementos lingüísticos revelam esse foco no desenvolvimento do vocabulário dos aprendizes:

[a] “*teacher, how can I say?*” – ela verbaliza uma possível intervenção do aluno solicitando a sua ajuda para usar um item lexical desconhecido;

[b] *aqui tem uns esportes novos* – faz referência aos itens lexicais novos que detonaria o processo de introdução e explicação dos mesmos;

[d] *puxar as palavras que têm no texto – são as palavrinhas novas – faria perguntas em que tivessem que usar o vocabulário novo – usando a listinha que eles mesmos fizeram* – a repetição do item lexical ‘*palavra*’, o uso dos itens ‘*vocabulário*’ e ‘*listinha*’ que remetem ao anterior; bem como o uso de verbos indicadores de ações da professora – ‘*puxar*’, ‘*faria perguntas*’ – ou dos alunos – ‘*tivessem que usar*’ – mostram o foco da ação pedagógica voltado para uma abordagem ainda no nível sistêmico. Até algumas perguntas do turno 1 – *do you like volleyball?* – *what’s your favorite volleyball player?* – revelam o objetivo de levar o aprendiz a focalizar o vocabulário novo.

Da mesma forma, as perguntas contidas no turno 3 – *can a wheelchair athlete practice these sports?* – *can a wheelchair athlete practice volleyball?* – sinalizam o que seria o foco do texto: introdu-

ção do modal *can* nas formas afirmativa e negativa. Na sequência dessa apresentação de Mila de sua proposta de trabalho, temos:

MICROCENA 3 – “*Pra não ficar lendo esse texto quinhentas mil vezes.*”

5	Mila	como aqui é um texto assim, que não é, é dividido em parágrafos, são parágrafos pequenos, aí dependeria do número da turma. quando a turma é <u> muito</u> grande, pra não ficar lendo esse texto quinhentas mil vezes, eu faço um rodízio com o texto. ou no, vamos supor, no sentido horário, ou então pulando, cada aluno lê uma frase. e vem um ponto vai passar pro outro. né, faz a leitura. e depois, obviamente ao terminar o texto, pergunto se eles ainda teriam alguma pergunta com relação ao vocabulário, algum vocabulário que eu não explique: <i>“problems with vocabulary?”</i> se tivesse, seria explicado ou não e: passaria, eu faria umas perguntinhas sobre o texto. [()]
6	Gil	[nesse ponto também] da leitura. e depois, eu primeiro eu faço, eu leio com eles. eu leio né pra eles prestarem atenção à pronúncia, à entonação, à pontuação. depois eu peço, como: no caso são os <i>ads</i> , né, aí eu peço que cada aluno leia um. porque o texto é pequeno =
7	Mila	= é =
8	Gil	então dá pra cada [um ler]
9	Mila	[esse] vale à pena por que é pequenininho.

No turno 5, ao descrever o procedimento de leitura, percebe-se que não há menção ao tipo de texto. Mila não cogita em apontar para os aprendizes que, apesar de estar em uma versão simplificada para os alunos daquele nível, o texto tem uma determinada estrutura. Não discute qual seria a sua função social, como o tópico é tratado, em que suporte poderia aparecer. Talvez uma abordagem alternativa pudesse, partindo do título e do *lead*, discutir como os atletas cadeirantes estão sendo (re)posicionados no mundo social: pessoas que vão além de suas limitações. Em seguida, poderia mostrar como a função do primeiro e do segundo parágrafo é a de confirmar o título, apresentando exemplos de atletas cadeirantes. No nível micro, poder-se-ia, com relação ao primeiro parágrafo, observar: [a] como a coesão textual é obtida através dos sintagmas nominais que resgatam o foco título: *wheelchair basketball player, wheelchair athletes, women’s wheelchair basketball teams*; [b] a avaliação da qualidade do desempenho das atletas com a utilização de adjetivos: *they can play excellent basketball, a winning team.*

Quanto ao segundo parágrafo, o foco poderia recair sobre [a] a existência de laços coesivos construídos através de referência pronominal (*Tom > he, his; Wheelchair > it*); [b] como a informação nova é inserida nos enunciados: 1^o - informação já partilhada (He), 2^o - informação nova (*can't walk / can race in marathons.*);

Quanto ao terceiro parágrafo (*Wheelchair athletes don't say, "I can't." They say, "I can do it."*) retoma o título, e o autor, ao invés de fazer a afirmação como sendo de sua autoria, coloca entre aspas o que teria sido dito pelos atletas com necessidades especiais. Nesse momento, seria crucial focalizar a função de '*can/can't*', pois posiciona aquelas pessoas no mundo social como seres humanos capazes de agir, em uma ótica diferente daquela que estamos acostumados a vê-los retratados. Assim, a função desse parágrafo seria a de resumir a finalidade do texto: ver as pessoas com necessidades especiais como aquelas que conseguem superar seus limites e, assim sendo, podem ter um lugar na sociedade produtiva. Seria uma tentativa do autor de ressignificar um olhar naturalizado à condição dos portadores de necessidades especiais junto aos leitores.

Outra questão significativa a emergir dessa interação diz respeito à crença de como Mila e Gil entendem leitura. Naquele contexto, pelo menos, ler o texto significa fazê-lo em voz alta e não negociar significados com o autor, construir um posicionamento e defendê-lo, articular com outros conhecimentos/informações que versem sobre o assunto, enfim, ir além do texto, conforme sugerido pelos proponentes do PCN-LE (1998). A atividade de leitura passa a ser o locus para que os aprendizes treinem pronúncia e entonação. Isso pode ser resgatado nas seguintes falas dos professores:

pra não ficar lendo esse texto quinhentas mil vezes, eu faço um rodízio com o texto (Mila – T5)

eu primeiro eu faço, eu leio com eles. eu leio né pra eles prestarem atenção à pronúncia, à entonação, à pontuação. (Gil – T6)

Comparo agora a proposta de Mila, que havia escolhido trabalhar com um artigo, à de Gil que optou por anúncios para aluguel de alguns imóveis.

MICROCENA 4 – “Primeiro eu faria um warm-up, né?”

23	Gil	é: primeiro eu faria um warm-up, né? eu apresentaria o vocabulário, â:h através de uma conversação sobre o assunto. no caso o assunto aqui, né, for <i>rent, parts of the house</i> , né, nessa conversação eu perguntaria aos alunos <i>if they live in a house or in an apartment, parts of the house, how many rooms</i> e assim eu ia introduzindo to:da essa âh esse vocabulário.
24	Bel	humhum.
25	Gil	depois é: também tentar buscar do aluno conhecimentos que já tem do assunto, né, conhecimento prévio, né, (talvez) (). <u>há</u> alunos que já sabem o que é <i>bedroom or living room</i> né e aí trocar né?
26	Bel	humhum.
27	Gil	fazer aquele troca. e.: procurar relacionar, depois eu procuro relacionar o: vocabulário novo com situações de vida real dele, que é o o caso sa- â:h perguntas né “do you live in a house or in an apartment, what’s your house like. is it big or small.” né? “does it have a garage, is there a garage.” né e etc. aí sim, aí depois eu vou pros anúncios né pro texto em si, aí, quer dize:r, eles não vão ter muita surpresa em ler por que tudo que (0.2) vai tá no texto já foi trabalhado oralmente, né, com eles. eu já trabalhei oralmente com eles. e (0.2) depois eu faço essa leitura do do do texto, dos alunos, junto com eles, aí eu faço algumas perguntas ao mesmo, >por exemplo< leio primeiro os anúncios aí eu faço algumas perguntas é: sobre aquele primeiro anúncio, pra pro entendimento do texto.

Assim como Mila, Gil busca ensinar itens lexicais, ao mesmo tempo, aproximando-os da experiência dos alunos. É uma forma bastante positiva de articular a nova informação ao já conhecido. Vale notar, no entanto, que todo o trabalho inicial de abordagem ao texto (T27) parece dar conta para o professor do que o mesmo traria em termos de temática. Em seu discurso, Gil não cogita de questionar sobre a necessidade comunicativa que gera tal texto. Observando cada pequeno anúncio com os aprendizes, seria interessante observar a sequência de apresentação dos elementos; como as escolhas dos itens lexicais revelam o tipo de imóvel na perspectiva da pessoa que deseja vendê-lo; qual a função dos adjetivos utilizados: ajudam a construir uma idéia positiva ou negativa do imóvel?; quais são os elementos que não podem ser suprimidos desse tipo de texto e quais poderiam ser opcionais. Se, possível, comparar o formato daqueles anúncios com anúncios de jornais em língua inglesa para verificar se a estrutura coincide, bem como para verificar o que é semelhante e o que é diferente. Poderia, inclusive, cotejar com anúncios em LM.

A seguir, passo para outro momento do encontro em que refletimos sobre as suas crenças e práticas presentes nos planejamentos e apresentações.

UM MOMENTO DE CRISE: TEORIA E PRÁTICA PODEM SE ENCONTRAR?

Após Gil e Mila haverem apresentado suas sugestões de abordagem aos textos, expliquei-lhes que a atividade surgiu de minha observação de questões sobre as quais vínhamos conversando. Elas revelavam que o foco maior de suas práticas (e preocupações) voltava-se para gramática e correção (*accuracy*) da produção oral e escrita dos alunos. Questionei se uma abordagem aos textos que desse conta de localizá-los na história, na cultura, entendendo-os enquanto gerados a partir de uma necessidade comunicativa não seria mais produtiva. A partir das argumentações de Mila e Gil, surgem questões relevantes:

MICROCENA 5 – “Fase muito crítica de minha vida”.

Mila eu tô numa fase, assim, muito crítica de minha vida.

Ao aprofundar esse comentário, aborda algo que é um incômodo profissional, ajudando a aferir a qualidade de vida no contexto:

Mila feliz eu tô, mas assi::m, sabe quando você vê:: (0.8) teoria e prática não se batem? não se encontram? e você quer- começa a querer achar solução pro seu problema que você: (0.5) (simplesmente) não pode. você quer, você tem solução mas você não pode? por isso que eu tô num momento crítico de minha vida.

Na verdade, ela avalia como percebe a sua prática, considerando as questões levantadas acerca do planejamento que haviam feito e da forma como propuseram uma abordagem ao texto. Sua insatisfação pode ser resgatada no nível do discurso:

Fase muito crítica de minha vida / num momento crítico de minha vida – o adjetivo ‘crítica’, no primeiro turno e retomado no turno seguinte, traz uma carga semântica negativa. Da mesma forma, o advérbio de intensidade ‘muito’, funciona como um *upgrader* para a forma como ela via a situação. Além disso, há a repetição do sin-

tagma ‘de minha vida’, ratificando não apenas a avaliação, mas também como sentia-se afetada.

teoria e prática não se batem? não se encontram? – nessa avaliação, Mila focaliza seu *problema*, como ela mesma coloca adiante. Há uma dicotomização entre teoria e prática, exatamente o inverso do que eu estava tentando mostrar como possibilidade de trabalho.

you quer – começa a querer achar solução pro seu problema que you (simplesmente) não pode. you quer, you tem solução mas you não pode? – o verbo ‘querer’, repetidamente utilizado, registra seu desejo e posição diante do problema. A repetição da expressão ‘não pode’ marca a inviabilidade de operar como desejaria – querer encontrar a solução é um problema que se agrava quando a solução está disponível, mas não pode ser utilizada para minorar a fonte do ‘*problema*’/‘*momento crítico*’. Na microcena que se segue, construída na interação após os comentários acima, continuamos a ponderar:

MICROCENA 6 – “*Eu acho impossível colocar em prática, mas eu queria*”.

22	Mila	olha, Isabel, eu acho isso tudo lindo e gostaria muito. tipo assim, acho que foi até o que o Gilberto escreveu ali, pra, pra quem, pra que e por que, não é isso Gilberto?
23	Gil	é
24	Mila	lindo isso. gostaria <u>muito</u> . tipo as aulas que a gente tinha na faculdade com você da, de: expressão oral e escrita eram assim. bom, se a gente vai ter que produzir, a gente vai ter que ler, pra que, por que e pra quem. mas aí eu, bate, vai bater em outras coisas da nossa realidade aqui entre as quatro paredes que não se enquadram. aí entra o que o Gilberto falou logo no início da faca de dois gumes. ou você faz do seu jeito, de repente foi assim que aconteceu comigo. eles se dão bem em sala de aula e quando bate a avaliação é uma tragédia, ou você trabalha de uma forma que você não gostaria. a nota sai boa e agrada o pessoal que tá ali fora.
25	Gil	((mostrando a provas aplicada aos alunos do período que utilizavam o livro didático de onde os textos da APPE haviam sido utilizados)) vê se da unidade 6, da 1 a 6, tem essa questão dos números, das horas. não é focalizado, entendeu? então o que acontece, o aluno, ele tem a dificuldade de escrever os números, se você não der um exercício extra por escrito, ele não vai saber escrever os números. ele sabe falar. mas pra eles escreverem tem que o que? tem que praticar. então foi quando eu alertei à Mila. “Mila, trabalhe horas e números que na prova vai cair.” os outros professores que eu não tive como alertar, foi uma chuva de notas vermelhas. aí o que o Elimar fez? anulou essas duas questões e redistribuiu os

pontos.

((Comentário feito alguns turnos depois))

Mila mas eu acho impossível colocar em prática, mas eu queria.

Querer colocar em prática, mas ser impossível – esse é o ponto nodal que interfere na prática pedagógica e traz consequências adversas para a qualidade de vida que é vivida com os alunos e na instituição. A microcena deixa claro que os colegas estavam vivenciando um momento problemático, em que havia contradições entre o conteúdo trabalhado e o conteúdo avaliado (turnos 25 e 24). Mais uma vez Mila identifica dois discursos em oposição: o discurso que, para ela, é teórico/acadêmico e o discurso institucional que aponta em direção a resultados de prova que fiquem acima da média, com um mínimo de notas vermelhas. O discurso de Mila e Gil revela uma tentativa de harmonização e sobrevivência no ambiente de trabalho através obtenção das notas azuis por seus alunos. No entanto, isso não resolve como se sentem. No âmbito lingüístico, percebemos:

bate, vai bater em outras coisas da nossa realidade aqui entre as quatro paredes que não se enquadram. – a angústia de Mila. Anterior a esse fragmento de seu discurso, ela avaliou a proposta do trabalho com gêneros e de análise crítica do discurso : *eu acho isso tudo lindo*. Todavia é teorização em embate com sua prática: *vai bater em outras coisas da nossa realidade – não se enquadram*. Nestes fragmentos a oposição é marcada pelos verbos escolhidos: ‘bater’, sinalizando oposição e ‘*não se enquadram*’, com a mesma significação, reiterando a impossibilidade de diálogo entre teoria e prática naquele contexto, nas condições em que se encontravam. Da mesma forma, as expressões ‘*da nossa realidade*’ e ‘*entre as quatro paredes*’ parecem reforçar a perspectiva de onde se originava a questão que a incomodava.

eles se dão bem em sala de aula e quando bate a avaliação é uma tragédia, ou você trabalha de uma forma que você não gostaria. a nota sai boa e agrada o pessoal que tá ali fora. – novamente o comentário de Mila a posiciona avaliando sua prática em relação ao contexto institucional. Há uma oposição entre dois espaços na mesma instituição: ‘*sala de aula*’ x ‘*lá fora*’ (gabinete da coordenação/direção); ‘*você*’ (o professor) x o ‘*pessoal lá fora*’ (coordenação que não participa do cotidiano daquela turma especificamente). Há outra oposição que surge da avaliação feita por Mila de sua prática peda-

gógica, numa análise de possíveis produtos/resultados de suas ações/decisões/opções por atividades, etc.:

Contradições inerentes às ações da professora na ótica de Mila		
eles se dão bem em sala de aula	X	quando bate a avaliação é uma tragédia
você trabalha de uma forma que você não gostaria	X	a nota sai boa e agrada o pessoal que tá ali fora

tem essa questão dos números, das horas. não é focalizado, entendeu? então o que acontece, o aluno, ele tem a dificuldade de escrever os números, se você não der um exercício extra por escrito, ele não vai saber escrever os números. – no turno 25 de Gil, ele analisa a relação conteúdo avaliado em prova e conteúdo coberto pelo material didático oficial. Seus enunciados levam o foco ao aluno, discutindo sua habilidade para dar conta de exercícios. Os verbos marcam a dimensão de três atores:

autor	<i>Não é focalizado (o conteúdo cujo conhecimento é exigido na avaliação não recebe atenção do autor.)</i>
aluno	<i>ele tem a dificuldade de escrever ele não vai saber escrever (as formas verbais escolhidas marcam a dificuldade de o aluno ter sucesso ao responder os exercícios – o problema.)</i>
professor	<i>se você não der um exercício extra por escrito (o uso da conjunção ‘se’ introduz uma condição expressa pelo verbo ‘der’, marcando a circunstância que leva o aluno a superar o problema acima.)</i>

Seu discurso marca a necessidade de intervenção do professor, enfatizando o conteúdo necessário para que os alunos alcancem resultados positivos, atingindo as expectativas dos coordenadores e, conseqüentemente, dos pais. Contudo, há uma pergunta indispensável: é válido construir um processo de aprendizagem cuja finalidade estrita seja a obtenção de notas acima da média?

REVENDO A EXPERIÊNCIA

São oportunas, ainda, mais algumas reflexões sobre os fragmentos analisados que, na verdade, constituem-se em experiência conjuntamente vivida por nós. Em primeiro lugar, para que Mila ou

Gil pudessem dar conta de abordar o texto conforme sugerido na seção 4, sua formação deveria ter contemplado um olhar ao texto que lhes permitisse fazer tal resgate das marcas lingüísticas. Mais do que isso, esse olhar deveria ser refinado na prática, no planejamento de aulas e atividades voltados à abordagem de gêneros textuais e organização micro discursiva (Moraes Bezerra, no prelo). Ainda que em sua fala, na microcena, Mila resgate um pouco desse processo de olhar a linguagem acontecido durante as aulas de expressão oral e escrita em inglês, vejo que as mesmas não foram suficientes para fazer dessa perspectiva parte integrante em sua prática docente. Some-se a isso a conjuntura institucional e a forma como parece que a linha de atuação do professor é delineada no curso: ainda há uma grande preocupação com o conhecimento sistêmico.

Em segundo lugar, as linhas de trabalho pedagógico do curso, para incluir uma abordagem ao texto dessa ordem, deveria adotar também uma abordagem que permitisse, nos níveis iniciais, a utilização de língua materna como língua de instrução, usada pelo professor, e forma de engajamento discursivo, por parte dos alunos, quando os significados que se quisesse negociar estivessem além da capacidade de articulação do conhecimento sistêmico dos alunos em língua estrangeira. Isso não significa deixar a língua estrangeira para segundo plano. Ela deveria ser utilizada com frequência e segurança cada vez maiores nos eventos de interação face-a-face e escrita. Entendo ainda que tal abordagem requeria para o professor, uma reformulação no seu trabalho e uma desconstrução ou re-significação da forma como ele entende o processo de ensino-aprendizado de uma língua estrangeira. Para o curso de idiomas, exigiria uma outra possibilidade de abordagem pedagógica e do conteúdo a ser ensinado. Para o aprendiz, representaria a desconstrução de mitos sobre o seu papel e o papel do professor nesse processo, sobre como se aprende uma LE, dentre outras.

Enfatizo que não me coloco em posição contrária à aprendizagem de vocabulário ou de qualquer item gramatical. Afinal, os aprendizes frequentam o curso com a finalidade de aprender uma língua estrangeira e isso inclui o nível sistêmico. O que defendo é um passo além desse nível, para a conscientização dos aprendizes sobre a relevância do uso social de qualquer idioma, enquanto ferramenta de construção e negociação de significados. Assim sendo, uma abor-

dagem baseada em gêneros – articulando aspectos pragmáticos, discursivos e uma perspectiva crítica – poderia ajudar a dar conta dessa questão; isso porque estudá-los para lê-los ou escrevê-los significaria abarcar uma conscientização múltipla: da dimensão social e histórica maior onde se inscrevem; das necessidades comunicativas que os usuários da língua tentam dar conta ao utilizá-los; da sua organização retórica característica, mas não prescritiva; enfim, dos vários aspectos já discutidos. Obviamente, tal perspectiva traria implicações pedagógicas e sociais maiores, contribuindo para a formação do leitor e escritor crítico em língua materna, inclusive.

Finalmente, entendo que essas considerações que levanto dizem respeito a como estou vendo a questão. Revelam um pouco do que meus colegas e eu temos nos ocupado refletido durante nossos encontros. Isso, todavia, não me dá o direito de tentar impor uma mudança. Aliás, se eu assim o fizesse, estaria caminhando na contramão dos princípios que informam a Prática Exploratória. No entanto, vejo-me na obrigação de partilhar com todos eles as reflexões construídas na produção desse trabalho, especialmente se puderem servir para a abertura de um espaço de discussão entre a coordenação do curso e o corpo docente com vistas a repensar para quê a língua estrangeira é ensinada naquele espaço, uma vez que sempre percebi na coordenação da instituição um desejo não de instruir, no sentido mais técnico e restrito do termo, mas de educar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D. *Putting 'Quality of Life' First: towards a new view of exploratory practice*. Lancaster: 2002. Disponível na Internet: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/EPCentre/newsletter2002/html/principles_of_ep. Capturado em 06 outubro 2002.

ALLWRIGHT, D. *Working to understand classroom life through exploratory practice*. 2002, mimeo.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **In:** —. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.277-326.

CHAMOT, A. U. et al. *Up Close – English for Global Communication. Student book 1*. Boston: Heinle & Heinle Publications, 2002.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.

DUDLEY-EVANS, T. Genre Models for the Teaching of Academic Writing to Second Language Speakers: Advantages and Disadvantages. **In:** *Functional approaches to written texts: Classroom applications*. Washington: USIA, 1997, p. 150-159.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeiras. **In** —. (orgs.) *Gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004, p. 9-15.

FAIRCLOUGH, N. (ed.) Introduction. *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1996a.

———. *Language and Power*. London: Longman, 1996b.

———. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UnB, 2001.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FREEDMAN, A. 'Do as I say': The relationship between teaching and learning new genres. **In:** FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis, 1994, p. 191-210.

HYON, S. Genre in Three Traditions: Implications for ESL. **In:** *TESOL Quarterly*. 30, no. 4, 1996, p. 693-722.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. **In:** FORTKAMP, M. B.; TOMICH, L. M. B. (orgs.) *Aspectos da lingüística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 149-166.

MOITA LOPES, L. P. da; FABRÍCIO, B. F. Discurso como arma de guerra: um posicionamento ocidentalista na construção da alteridade. **In:** *DELTA*, vol. 21: Especial, 2005, p. 239-283.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. **In:** *Pesquisas em Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: IPEL-PUC-Rio, vol. 2 (2), 2003, p. 58-72.

———. “Avalia quem pode?” ou “Quando estratégias de polidez fazem falta em interações no contexto de trabalho”. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Lingüística Aplicada de Contemporaneidade*. ALAB, 2005.

———. Teoria e prática: os dois lados da moeda nas aulas de prática de ensino. **In:** BOTELHO, J. M (org.). *Estudos Reunidos: Linguagem, Literatura e Estilística*. Rio de Janeiro: Botelho, no prelo.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua inglesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RICHARDSON, P. W. Language as Personal Resource and as Social Construct – Competing views of literacy pedagogy in Australia. **In:** FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds.) *Learning and Teaching Genres*. Portsmouth: Heinemann, 1994, p. 117-142.

SKULSTAD, A. S. Genre awareness in ESP teaching: issues and implications. **In:** *International Journal of Applied Linguistics*. 1999, vol. 9, nº 2, p. 285-297.

SWALES, J. M. *Genre Analysis*: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, [1990] 1993.

ANEXO I

Convenções de transcrição:

(2.3)	Pausa medida	(palavra)	Fala duvidosa
.	Entonação descendente ou final de elocução	=	Elocuções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
,	Entonação de continuidade	palavra	Fala em voz baixa
	Subida de entonação	[]	Sobreposição de turnos
<u>sublinhado</u>	Ênfase	>palavra<	Fala mais rápida
MAIÚSCULA	Fala em voz alta ou muita ênfase	“palavra”	Fala relatada
: ou ::	Alongamentos	()	Fala não compreendida
-	Não é enunciado o final projetado da palavra		

ANEXO II

Wheelchair athletes say, “I can do it!”

Wheelchair athletes play basketball and race

Liesl Tesch is Australian. She’s a great athlete, but she can’t walk. Liesl is a wheelchair basketball player. All the women on her team are wheelchair athletes. Liesl and her team can’t run or jump, but they can play excellent basketball. Her team is a winning team. They play in countries all over the world. Other countries with women’s wheelchair basketball teams are New Zealand, Canada, and Japan. Tom Smith is from the United States. He can’t walk but he can race in marathons. Tom can race in his wheelchair. His wheelchair can go very fast. It can go 35 miles per hour (56 kilometers per hour). Tom can also play basketball and baseball, but racing is his favorite sport. Wheelchair athletes don’t say, “I can’t.” They say, “I can do it” (Chamot, A. et al., 2002).

2. O CORAÇÃO DA ESCOLA: Perspectiva interacional das práticas discursivas

Maria do Rosario Roxo

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, analiso as representações sociais construídas e negociadas na recepção da escola. O espaço “recepção” *o coração da escola* é o cenário das práticas discursivas. A conversa manifesta graus de interação diversos e, por conseguinte, os atos de fala monitorados pelos participantes projetam “eus” discursivos diferentes, manifestando significados peculiares sobre a realidade.

À luz da Sociolingüística Interacional (Goffman, 1998 e Gumperz, 2001 e 1998) são discutidos os fatores da comunicação e sua relação com as noções de *pistas de contextualização* (Gumperz, 1998), *footing* (Goffman, 1998) e *comunidade de fala* (Hymes, 1974) no evento em que os participantes se representam e desempenham, constantemente, papéis sociais diferenciados ao longo do fluxo interativo.

A metodologia da pesquisa é de base *etnográfica*, mediante análise dos atos de fala da recepcionista (ver Anexo I). Os dados são de um evento de fala, gravados durante 30 minutos, na parte da manhã de 11 de dezembro de 2002. No “continuum” do evento, a participação do pesquisador se limitou a observações gerais e notas de campo, não influenciando no curso da interação conversacional. Os participantes do evento são: a recepcionista (B), os funcionários administrativos (F1, F2, F3, F4 e F5), alunos da 3ª série do Ensino Fundamental (A1), da 5ª (A2) e 6ª (A3 e A4) e responsável do aluno (R). A transcrição da fita inclui, além da atividade concreta de fala, dados ligados a sinais não-verbais como gestos e atitudes do funcionamento da interação (chegada, ausência dos participantes e aceno de mãos).

Na recepção da escola, podem-se analisar representações diferenciadas dos “eus” nas práticas discursivas, representações estas que variam conforme o conjunto de papéis construídos nas trocas verbais entre B. e outros participantes. Seja qual for o nível de orga-

nização social considerado, a unidade de análise parte de uma relação dialética, que ocorre em um cenário específico quanto aos modos de comportamento verbal e não-verbal. Do ponto de vista da etnografia, a atividade concreta da fala em eventos ou atos contextualizados não é considerada separada de outras referências socioculturais que são constitutivas do jogo das práticas discursivo-ideológicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os processos comunicativos desempenham um papel importante “entre falantes de culturas diferentes (cruzamento cultural) ou de classes sociais ou papéis sociais diferentes” (Pereira, 2002, p. 8). Em qualquer situação interacional, as pessoas interpretam e trocam informações uma com as outras, sinalizando, por inferência, pressuposição ou outros mecanismos, intenções comunicativas que evocam relações étnico-culturais típicas dos grupos. Nosso mundo é um mundo, portanto, de relações simbólicas em que as práticas discursivas focalizam forças de poder no âmbito político-ideológico.

A comunicação pressupõe o envolvimento dos indivíduos num sistema em que as regras e as convenções sociais estão “ecologicamente condicionadas” (Gumperz, 1998) a uma variedade de representações e projeções de “eu”. O ato de comunicar pressupõe diferenciadas estratégias que incluem o uso de recursos verbais e não-verbais, “que são adquiridos, e que ao longo da vida são automaticamente produzidos e intimamente coordenados” (Gumperz, 1998, p. 108).

Nas relações sociais, a língua vincula-se aos processos complexos de produção discursiva. Esse pressuposto requer do falante um conhecimento da língua correlacionado, de um lado, às variantes lingüísticas e, de outro, às categorias sociais e contextuais específicas. Além destes aspectos, o evento de fala é individualizado quanto ao propósito comunicativo e quanto às convenções interpretativas realizadas na interação entre os participantes.

A atividade da fala origina-se da interação e da co-construção do significado na comunicação dialógica. Nessa perspectiva, falante e ouvinte assumem papéis ativos num aqui e agora. “Não há significado que não seja situado” (Ribeiro e Garcez, 1998, p. 8). Por estar

inserida num contexto, a atividade discursiva deve ser concebida a partir da ação dos participantes, considerando-se dados relativamente estáveis como: papel dos participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento).

O significado é situado nos processos de contextualização (Gumperz, 1998), os falantes apreendem o significado da mensagem na sua relação com o contexto, ou seja, com diferenciados sistemas de referência do social. Na perspectiva da Sociolinguística Interacional, é impossível dissociar da língua as circunstâncias de sua produção num evento comunicativo. Deste modo, “a habilidade para usar variáveis linguísticas, para alternar códigos ou estilos, para selecionar variáveis fonéticas adequadas, ou opções prosódicas ou formulaicas, deve ser parte integrante da competência comunicativa” (Pereira, 2002, p. 11). Além desses fatores, falante e ouvinte estabelecem condutas e regras que dizem respeito à natureza da interação verbal. O papel social de cada participante se liga ao tipo de face construído ou mantido conforme o motivo da atividade de fala e, como cita Goffman (1980, p. 76), “toda pessoa vive em um mundo de encontros sociais, que a põe em contato, seja este face a face ou mediado, com outros participantes”.

Portanto, a escolha dos recursos linguísticos relaciona-se a “uma *linha* isto é um padrão de atos verbais e não-verbais através dos quais expressa essa visão da situação e, através disso, sua avaliação dos participantes, especialmente de si mesma” (Goffman, 1980, p. 76). Como parte de um conjunto de “signos indiciais que guiam e encaminham” (Pereira, 2002, p. 11) as relações intersubjetivas, a interpretação da fala se realiza “através de constelação de traços presentes” (Gumperz, 1998, p. 110) na estrutura linguística (opções lexicais, sintáticas, expressões formulaicas, abertura/fechamento conversacional e sequência do discurso), na conduta de cada participante (gesto, olhar, vestuário, tom de voz), nas inferências e nos enquadres produzidos a partir do posicionamento do sujeito no espaço social.

Com essa noção, as relações interacionais nascem do conhecimento de habilidades, que estão além da competência da língua como sistema ou como aquisição de formas isoladas e independentes do contexto. Sob o enfoque sócio-interacional, a língua integra pro-

cessos lingüísticos, por um lado, e conhecimento cultural, por outro. Desta maneira, o sentido das estruturas lingüísticas é *afetado* e *situado* pela ação dos falantes. Isto significa que a língua é resultado do trabalho dos falantes. Produzir uma atividade de fala é agir com e na língua no que diz respeito ao dispositivo lingüístico (lexicais, gramaticais e prosódicos) e às convenções culturais, ideológicas e históricas uma vez que sinalizam o processo de interação do grupo. Na comunicação, a “aparência” e a maneira de agir dos participantes transmitem uma relação dialógica, relação esta que funciona para representar os papéis sociais e os “eus” discursivos.

Na escola, as atividades interacionais envolvem representações que correspondem a traços lingüísticos e culturais. Na recepção da escola, a atividade da fala mostra os “eus” que se enquadram aos papéis de interação esperados. Isto quer dizer que as práticas discursivas projetam certas expectativas da realidade. Portanto, tanto a atividade de fala quanto os papéis sociais não são formas idealizadas ou abstratas, à parte dos valores e crenças reconhecidos pelos grupos no evento comunicativo.

Nos itens seguintes, noções como “pistas de contextualização” (Gumperz, 1998) e “footing” (Goffman, 1998) serão apresentadas.

PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Um dos pressupostos básicos desenvolvidos por Gumperz (1998) é o de *pistas de contextualização*. Na conversa, e com base na estrutura de superfície da informação, os falantes sinalizam e interpretam a atividade de fala de acordo com o contexto do evento conversacional. Na relação discurso-interpretação, a interação é marcada por convenções esperadas e não esperadas, que incluem traços lingüísticos e não-lingüísticos, ligados à cultura e a valores sociais. Dessa perspectiva, o conceito de “pista de contextualização” é elaborado por Gumperz (1998, p. 100) da seguinte maneira:

(...) todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações lingüísticas, dependendo do repertório lingüístico, historicamente determinado, de cada participante. Os processos relacionados às mudanças de código, dialeto e estilo, alguns dos fenômenos prosódicos

(...) bem como possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, aberturas e fechamentos conversacionais e estratégias de seqüenciamento podem todos ter funções semelhantes de contextualização.

No processo interacional, tais pistas são fatores portadores de significação. No que diz respeito à comunicação, a construção do significado não só passa por processos implícitos (as pressuposições sociais) como também pressupõe o reconhecimento tácito e cooperativo dos participantes no contexto em que é produzida a atividade de fala.

FOOTING

Goffman (1998) estuda o conceito de *footing* para analisar a postura/alinhamento e o comportamento dos participantes na interação verbal. Em um evento social, a conversa pode ter várias maneiras em seu percurso, dependendo do envolvimento entre falantes e ouvintes e das convenções institucionais. Segundo Goffman (1998), a organização dos eventos de fala vincula-se ao/à:

a) alinhamento do participante, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção do “eu” [que] está de alguma forma em questão;

b) projeção [que] pode ser mantida de uma seqüência de comportamento que pode ser mais longa ou mais curta do que uma oração, de forma que a gramática de sentenças não será de grande ajuda, embora pareça claro que, de alguma forma, uma unidade cognitiva está em jogo, minimamente presente, talvez uma “oração fonêmica”. Estão implícitos segmentos prosódicos, não sintáticos.

Ao se considerar a noção de *footing* para análise da interação, entende-se que a atividade de fala pode passar por níveis diferenciados conforme os estados de subjetividade dos sujeitos. Considerando esta abordagem, o estudo da comunicação abarca outros aspectos, além daqueles mencionados por Gumperz (1998), como os traços de cumplicidade/solidariedade, de conflito, de poder, de afeto e outros. No evento de fala, as mudanças dos “eus” discursivos e, conseqüentemente, das representações sociais constituem fatores pertinentes à

análise da manifestação dos sujeitos. Isto quer dizer que a atividade de fala se correlaciona a funções mais complexas do domínio social.

ANÁLISE DOS DADOS

Um aspecto que determina o papel social de recepcionista é que B fica a maior parte do tempo dentro de um balcão que é idêntico a um círculo. O espaço da recepção, em que a recepcionista fica de um lado e os outros participantes, do outro, é um dado que revela a linha de participação de cada indivíduo. Observa-se que este é o primeiro sinal da marca dos papéis não só sociais, mas também discursivos na atividade de fala. A conduta a ser conduzida por cada um é aceita, sem o “desfiguramento [defacement]” (Goffman, 1980, p. 81) da face. No evento de fala em que se situa o espaço da recepção, “é estabelecido um estado [de envolvimento] no qual cada um aceita temporariamente a linha do outro. Este tipo de aceitação mútua parece ser uma característica estrutural básica de interação, especialmente a interação de conversa face a face” (Goffman, 1980, p. 81). Nas seqüências do discurso, os exemplos mostram o estado de envolvimento e, conseqüentemente, uma aceitação mútua dos papéis de cada locutor e/ou ouvinte:

PAPEL DE FUNCIONÁRIO

Segundo Tannen e Wallat (1998, p. 122), “quando as pessoas estão na presença uma das outras, todos os seus comportamentos verbais e não-verbais são fontes potenciais de comunicação”. Com relação à situação imediata, observe-se que F1 interpreta o gesto realizado por F2 “tirar e carregar o balde para outro lugar” como um ato de “tapeação”, que corresponde a estruturas da memória social. Essa noção, invocada pelos sujeitos, é percebida no seguinte trecho:

F2: assim não dá

F1: agora ele disfarçou um pouco (+) tirou aquele balde (+) carregava um balde pra dizer que tava trabalhando (+) o que você está fazendo [?]

F2: não estou fazendo nada

Nas seqüências discursivas, verifica-se uma linha interpretativa específica em relação à idéia de trabalhador: a fala de F1 mostra que a expectativa que se tem de trabalhador é a de que este deve estar atuando o tempo todo. Pela análise das falas destacadas no trecho acima, essa operação de significado resulta das expectativas dos sujeitos em relação a um conjunto de conhecimentos ligados à idéia de “trabalhar”.

PAPEL DE RECEPCIONISTA

Nos trechos selecionados, a atividade de fala é iniciada por atos que evidenciam um estado de conversa descontraído (“B:oi”, “R: bom dia B [?] A. está por aí [?]”).

Na interação, os participantes se comportam a partir do reconhecimento do papel social da recepcionista: quem chega na recepção profere o nome da recepcionista ou solicita diretamente alguma informação e quem está do outro lado do balcão atua conforme os atos anteriores:

O estado de conversa realiza-se em decorrência do conhecimento do *script* da comunidade escolar (Tannen e Wallat, 1998). É a partir de esquemas de conhecimento mútuo do espaço e das representações sociais que os atos verbais preenchem as expectativas de cada participante na interação. Nos exemplos em 2, o modo de cumprimentar e as solicitações das informações são compatíveis “às exigências comunicativas originadas” (Tannen e Wallat, 1998, p.126) nos enquadres interativos da recepção da escola. Este é o lugar em que a atividade de fala se efetua num tom de intimidade e harmonia; instaura-se um discurso explicitamente espontâneo, com atos verbais que não se restringem apenas à pergunta solicitada pelo interlocutor, mas às emoções, às percepções e aos valores da comunidade escolar.

Atos como “porque de tarde em casa tava um horror”, “obrigada amor”, “ai tou morta”, “não acho isso muito legal” e “você não vai ficar sem seus amigos eles vão tá junto de você no colégio eles continuam no colégio entendeu” são pistas que sinalizam que o evento de fala realizado na recepção da escola ocorre conjugado às neces-

sidades comunicativas emergentes e às circunstâncias de comportamento. “Quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores [e emoções] reconhecidos” (Goffman, 1985, p. 41) pelo grupo.

PAPEL DE RESPONSÁVEL DO ALUNO

No que diz respeito ao papel social de responsável do aluno na escola, vê-se que esta representação se dá através de pistas lingüísticas variadas. A maneira de a participante se projetar no papel de responsável mostra os estereótipos de aluno, filho e família, por um lado, e o envolvimento conversacional entre a recepcionista e a responsável do aluno, por outro.

Partindo da idéia de que as representações sociais emergem da negociação das interpretações da fala (Gumperz, 1998), as relações simbólicas de “filho”, “aluno” e “responsável do aluno” são construídas através das ações de cada participante na interação verbal.

Segundo Gumperz (1998, p. 100-101), “os participantes de uma conversação, (...) têm expectativas convencionais sobre o que é considerado normal” no que diz respeito aos papéis sociais. As pistas lingüísticas selecionadas ilustram as expectativas convencionais e estereotipadas com relação ao papel social de aluno/filho. Nos trechos destacados ‘brinco o tempo todo’, “não teve uma responsabilidade”, “aí chega em casa esqueci sexta”, “ah então V. com português oh tá malzão”, “não MUDA entendeu (+) o problema tá com ele” , certas pistas reforçam uma representação negativa do aluno/filho na comunidade escolar. Nestes segmentos, R. utiliza estruturas de negação, revelando uma percepção que é resultado de um processo interpretativo sobre a situação em que se encontra o filho no final do ano letivo. Com o uso dos recursos lingüísticos como “brinco o tempo todo” e “não teve responsabilidade”, a mãe rejeita o modo como o filho se projeta no papel social de aluno na escola. Esta perspectiva é ratificada quando a mãe explicita as atitudes do filho com atos verbais que remetem a ações de irresponsabilidade como é visto no exemplo destacado:

R: V. TRAGA as coisas mamãe *vou trazer*

[B: cobra

R: *ai chega em casa esqueci sexta*

B: MAIS isso (+) e cobra dele pra levar as pasta no final de semana pra casa

R: não no final de semana não todo dia vai ter que levar uma coisa uma matéria *eh e eu é que vou ter que vir aqui porque ele vai esquecer*

Na recepção da escola, o papel social de responsável ocorre a partir da cooperação e do envolvimento da recepcionista. Na cadeia discursiva, fica explicitado que B e R compartilham dos mesmos estereótipos relativos ao papel social de aluno. Os atos verbais proferidos são pistas que contribuem para os significados referentes a V. (aluno e filho de R), sendo estes negociados e retomados no percurso da atividade de fala.

Segundo Gumperz (1998, p.100), o significado é sinalizado a partir do reconhecimento tácito por parte dos participantes. No primeiro segmento, observa-se que B. sinaliza que é parceira de R. no que diz respeito aos significados atribuídos sobre V (aluno irresponsável e não estudioso):

R: brinco o tempo todo né B. não teve uma responsabilidade (+)

[B: *ano que vem minha filha*

R: V. TRAGA as coisas mamãe vou trazer

[B: *cobra*

R: *ai chega em casa esqueci sexta*

[B: *sexta (+) cobra muito cobra muito*

R: não (+) *cobrava eu vivia aqui na escola*

Os significados são construídos pelos intercâmbios de certas expectativas em termos de representações sociais. Pelas respostas e pelas réplicas, os falantes B e R cooperam uma com a outra tanto em relação ao que pretendem discutir os objetivos da conversa quanto em relação às projeções simbólicas do “eu”. Isso é percebido

pelas pistas lingüísticas na estrutura de superfície do discurso quanto ao uso do/da(s):

A.verbo “cobrar”:

R: brinco o tempo todo né B. não teve uma responsabilidade

[B: ano que vem minha filha

R: V. TRAGA as coisas mamãe vou trazer

[B: cobra

R: aí chega em casa esqueci sexta

[B: sexta (+) cobra muito cobra muito

R: não (+) *cobrava eu vivia aqui na escola*

B. negação:

B: vi o seu marido:o:o:o (+) vi seu marido:o aqui (incompreensível)
(+) *não não tira não*

R: *não vou tirar não* (+) botar onde gente [?] eu adoro o Centrinho eu adoro isso aqui

C. repetição:

R:você acha que *mudando* de colégio *muda a pessoa* [?]

B: não

R: *não MUDA* entendeu (+) *o problema tá com ele*

B: *eu sei*

D. expressões de afeto:

R: o problema tá com ele (+) mas teve se-pa-ra-ção teve separação de fi pai e mãe

[B: *ah a cabecinha*

[R:teve assalto lá em casa (+) este ano teve tudo né

B: *a cabecinha dele*

R: aí a cabeça mas já TAVA JÁ TAVA aí aprov- aí né

As estratégias lingüísticas apresentadas na atividade da fala não ameaçam a “face” (Goffman, 1980) da responsável pelo aluno. O evento de fala se dá num ambiente de equilíbrio do ponto de vista da cooperação entre as partes. B e R se esforçam na construção dos significados referentes aos assuntos da comunidade escolar. Com relação à projeção dos “eus”, observa-se que os papéis sociais provenientes de certas relações simbólicas se neutralizam: (1) B e R se conhecem, evocando diferentes formas de afetuosidade R: (+) “tudo bom:om:om [?]”, B: “briGADA AMOR é natal [?]”, R: “é pra dar um beijinho de natal”; (2) B reforça as atitudes de R R: “eu já vivia mas o ano que vem eu vou vim mais” e B: “MAIS isso (+) e cobra dele pra levar as pasta no final de semana pra casa” e (3) B e R interpretam os atos do aluno/filho da mesma maneira R: “você acha que mudando de colégio muda a pessoa [?]”, B: “não”, R: “não MUDA entendeu (+) o problema tá com ele”, B: “eu sei”. Os exemplos servem para mostrar que os atos são objetos de interpretação e por isso passam a fazer referência a determinadas relações simbólicas nos eventos de fala. As atividades de fala indicam as expectativas de interpretação enquadradas em um lugar de referência (a escola).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas situações interacionais, a “compreensão de estratégias comunicativas é, portanto, mais uma questão de experiência” (Gumperz, 1998, p. 108) e expectativas mútuas. A atividade de fala é enquadrada num domínio que tem implicações que não são somente de troca de sinais verbais e não-verbais.

Em outras palavras, a circulação da fala evoca as convenções culturais, típicas em um evento social, evoca o modo como os grupos sociais se identificam ou se diferenciam em suas vidas diárias. No caso da recepção *o coração da escola*, a interação verbal entre B e outros participantes possibilita o estabelecimento de papéis e identidades relevantes no encontro em que se sucedem diferentes expectativas sobre pessoas e eventos do mundo.

De acordo com a abordagem da sociolingüística interacional, o evento social ocorrido na recepção da escola mostrou que a representatividade dos papéis sociais situa não apenas os indivíduos nos

espaços, mas também nas práticas discursivo-ideológicas recorrentes. Ao se contextualizar estas práticas, foram reveladas ações de co-operação e expectativas de mundo semelhantes daqueles que pertencem à comunidade escolar do Centro Educacional de Niterói. Segundo Goffman, (1974, p. 10-1), “as definições [das representações sociais] são construídas de acordo com princípios de organização que governam eventos no mínimo os sociais e nossos envolvimento subjetivos com eles”.

Os participantes aceitam as projeções do “eu” que se manifestam ora para solicitar ou informar com delicadeza, ora para manifestar certas expectativas ligadas ao dia-a-dia da comunidade escolar. Desse modo, a recepção é o “coração da escola”, é o lugar simbólico em que as representações sociais são marcadas pela intersubjetividade e pela perspectivização das informações, de modo a gerar identidades e crenças no drama da interação. Dessas considerações é oportuno dizer que, na recepção da escola, os envolvidos atuam e assumem determinados papéis em relação a si e em relação aos outros (Gumperz, 1998). Sob o alinhamento de cada participante, é ratificado o poder da instituição na medida em que se cria cumplicidade para exercer os papéis sociais que convêm aos indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. **In:** RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 11-15.

GOFFMAN, Erving. Footing. **In:** RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

———. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

GUMPERZ, John. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. **In:** RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

PEREIRA, Maria das Graças Dias e GARCES, Pedro M. (orgs.). Entrevista com John J. Gumperz. *Palavra*. Departamento de Letras da PUC-rio. Rio de Janeiro: Editora Trarepa. 2002, p. 26-35.

PEREIRA, Maria das Graças Dias e BASTOS, Liliana Cabral. Afeito, poder e solidariedade em encontros de serviço em uma empresa brasileira. *Palavra*. Departamento de Letras da PUC-rio. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2002, p. 169-208.

ANEXO I

Ah ela vai gravar

Não não pode ficar a vontade

B: Aí é a conversa do dia a dia (+) o homem (+) chega em casa quer tomar banho quer ficar em frente a televisão e nós temos que fazer comida bota a janta lava a louça (+) tem que ajudar (+) o homem tem que participar (+) senão fica muito cansativo (+) só pra gente (incompreensível) a mulher trabalha fora

F1: eh mas se o homem der muita colher a mulher faz isso

B: não (incompreensível) tem que dividir (+) tem que colaborar dentro de casa (+) quanto mais nesse mundo de hoje (incompreensível) não é isso (+) pra dar o melhor pro filhos (...) eu não estou com cabeça pra pensar também (+) fala pra sua mãe que eu amei ta amiga [?]

F2: assim não dá

F1: agora ele disfarçou um pouco (+) tirou aquele balde (+) carregava um balde pra dizer que tava trabalhando (+) o que você está fazendo [?]

F2: não estou fazendo nada

B: tinha que vir cedo (+) hora do movimento (+) agora acalma (+)
hora do movimento (+) hora mais (incompreensível)

F3: agora não

B: todo mundo me solicita (+)

F3: pergunta alguma coisa [?]

B: TODO (+) de manhã eh (+) oito hora da manhã aqui é uma coisa

F3: vou colocar aqui [A PESQUISADORA ANOTA NO PAPEL O
HORÁRIO DE MAIOR MOVIMENTO]

B: às oito horas (+) o movimento maior é a oito da manhã (+) é muita gente me solicitando até ao mesmo tempo (+)

[CHEGA UMA MÃE DE UMA ALUNA DA ESCOLA]

B: já sabe pra que serve aquilo [?] se ela não souber (incompreensível) ela põe com um topizinho pra ir ao restaurante (+) pra ela andar dentro da bolsa (incompreensível) tá

[CHEGA UM ALUNO DA ESCOLA E SE DEBRUÇA NO BALCÃO]

A1: (incompreensível) que ele comprou aí todo mundo tá correndo atrás de mulhe pelada (+) aí quando eu fui abrir o livro (+) é aquele livro que dá choque aí quando eu fui abrir [O ALUNO MOVIMENTA OS BRAÇOS] (+) o livro dá choque

B: o que você sentiu [?]

A1: o livro (+) cara (+) o negócio zizizizi [O ALUNO FAZ UM BARULHO ZIZIZI MOVIMENTANDO OS BRAÇOS] é um livro de um garoto que ta ali ó

B: [ah é

A1: (+) que tem uma mochila verde

B: teve amigo oculto na sua sala[?]

A1: vai ter hoje

B: vai ter hoje [?]

A1: (+) teve sexta e vai ter hoje

B: mas sexta foi o amigo oculto ou é hoje [?]

A1: teve sexta e hoje

B: ué dois dias de amigo oculto[?]

A1: há há (+) é porque sexta pra quem não veio ainda nem segunda nem terça nem quarta

B: ah é (+) e quem não tirou [?]

A1: ainda não tirei amigo oculto

B: ainda não tirou não [?]

A1: eu não trouxe presente

B: você esqueceu [?] ah (incompreensível)

A1: a maioria da turma esqueceu

B: ah ou trazia um presente de menina ou ou assim (+) ou unisex [?]

B: É [?]

A1: é

B: podia ser pra menino ou pra menina[?] (+) u'a lapiseira

A1: é só que aí minha mãe não me deu o dinheiro (+) a tia disse que podia ser até uma barra de chocolate só que minha mãe não me deu o dinheiro (+) eu só tenho um ticket de almoço aqui que eu nem vou usar (+) eu acho que eu vou rasgar

B: por que [?]

A1: porque não trocam

B: não mas aí você almoça aqui vai embora já almoçado (+) pra não perder esses três reais (incompreensível)

A1: não porque eu aí tenho vã também

B: tem vã ah (+) mas não rasga não

A1: então o que vou fazer com isso [?]

B: amanhã al-mo-ça

A1: eu não almoço amanhã eu também tenho vã

B: só tem um ticket só [?]

A1: só um

B: então tem que conversar se deixa pra ano que vem

A1: ano que vem vai ser eh vai ser três e vinte

B: mas aí você intera dez centavos

A1: (incompreensível)

B: intera compra uma fichinha de dez centavos faz três e vinte (+) aí você almoça

A1: só que eles eles não corrigem

B: tem certeza [?] conhece XX [CITA O NOME DO ALUNO] [?] aluno da tia [?]

A1: [NOME DA PROFESSORA]

B: [REPETE O NOME DA PROFESSORA]

P: eu estive na sala dele várias vezes

B: é (+) meu amigo chega a ficar com saudade de mim nas férias (+) ficar com descanso sabe com descanso deles (+) são frutos da escola (+) M. C. veio hoje [?]

A1: não

B: não [?]

A1: M. C. ficou com infecção de garganta

B: ah [B. FAZ UMA EXPRESSÃO DE TRISTEZA]

A1: eu acho que nem vai vir

B: porque ela mora aqui na rua aí eu encontro vejo

R: bom dia B [?] A. está por aí [?]

B: A [?] (incompreensível) eu não sei o horário do A.

R: vem é chu-va né [?] ontem também tava choveu em algum porque de tar-de em casa tava um horror

(incompreensível)

[B. PEGA O TELEFONE E PROCURA O PROFESSOR]

B: doutor [?] o A. de matemática tá aí em cima [?] o professor [?] tá na biblioteca [?] tá dando aula [?]

R: tá dando aula [?]

B: tá no recreio [?] então tá (+) a mãe de F. tá aí v'subir (+) obrigada amor (+) ele tá na biblioteca tá lá sozinho

R: a biblioteca fica

[B: no lado de cá eh ela daqui é o último piso (+) a primeira porta à sua direita [B. APONTA PARA O CORREDOR]

R: obrigada

B: de nada

A2: dona B. tava dentro da sua fanta

B: dentro da minha fanta [?] ah joga fora tá com terra (+) joga fora

A3: B.

B: oi

A3: (incompreensível)

B: não não tá na sala dos professores não [?]

A3: não (incompreensível)

B: L. B. onde tá V. [?] você vai ter aula de que agora [?]

A1: é com ela (+) agora vai ter LANCHE (+) vai ter torta

[B: coisa gostosa

A1: TOR-TI-NHAS

B: o que você trouxe de gostoso [?]

A1: nada

B: sua mãe esqueceu até de mandar isso [?]

A1: não precisava

B: não:o:o

A1: não

B: mas o presente que ela esqueceu [?] ah:a:a amorção

A1: eu nem comprei:i:i o presente (+) JÁ tchau

B: tchau fui:i:i

A4: tá com a bolinha [?] a bola de totó tá aí [?]

B: de totó não filhinho

A4: onde ta [?]

B: vê se a M. ta com a bolinha ou V.

F4: uma criança esqueceu no portão (+) é de D. [?]

B: diz que tem nome

F4: pois é (incompreensível)

B: vê se ta nesse saco (+) ele viu o nome Luiz Felipe

R: bom dia:a:a (+) tudo bom:om:om [?]

B: briGADA AMOR é natal [?]

[não (+) é não

R: é pra dar um beijinho de natal

B: e sua irmã [?]

R: ah M. [?]

B: ah não sei o nome (+) mãe do L. C.

R: L. L.

[essa gente que faz serviço aqui (incompreensível)

B: C.

R: não M. não sai daqui

B: ah é sobrinho seu também: ém: ém

R: gordinh' (+) ah J.

B: J.

R: ah ah ah M. mãe de D. quase que não vem

B: ela é difícilima vir aqui

R: ah deu um presentinho ela [?]

B: mandou pra mim um panetone ah [B. DÁ UMA GARGALHA-DA]

B: tudo bom com você [?]

B: tudo bem ah eu fiz confusão

R: vim falar com S. hoje

B: R. vai sair [?] né G.[?] e V. [?]

R: não

B: NÃO [?] ah ah

(incompreensível)

R: brinco o tempo todo né B. não teve uma responsabilidade (+)

[B: ano que vem minha filha

R: V. TRAGA as coisas mamãe vou trazer

[B: cobra

R: aí chega em casa esqueci sexta

[B: sexta (+) cobra muito cobra muito

R: não cobrava eu vivia aqui na escola

B: mas (incompreensível)

R: eu já vivia mas o ano que vem eu vou vim mais

B: MAIS isso (+) e cobra dele pra levar as pasta no final de semana pra casa

R: não no final de semana não todo dia vai ter que levar uma cois uma matéria eh e eu é que vou ter que vir aqui porque ele vai esquecer

B: pensei que você fosse sair

R: não não vou sair não

B: porque eu escutei um negócio assim

R: não eu tava assim na dúvida se tirava V.

B: vi o seu marido:o:o:o (+) vi seu marido:o aqui (incompreensível) (+) não não tira não

R: não vou tirar não (+) botar onde gente [?] eu adoro o Centrinho eu adoro isso aqui

B: essa aqui é coordenadora de português

R: ah então V. com português oh tá malzão mas sabe o que acontece (+) o que acontece

B: Fa-bi-a-na (+) você conhece Fabiana [?] é um (tchan) aquela mulhe dá um ba-nho (+) meu filho desenvolveu

R: quem é ela é é professora [?] professora de que série [?]

B: ele vai pegar lá (+) a R. pegou aqui na sete (+) na sétima

R: ah só vai pegar só lá né (+) não quero tirar não (+)

B: um ba-nho

R:se Deus quiser eu vou manter aqui

B: (+) ela é uma EXCELENTE profissional

R:você acha que mudando de colégio muda a pessoa [?]

B: não

R: não MUDA entendeu (+) o problema tá com ele

B: eu sei

R: o problema tá com ele (+) mas teve se-pa-ra-ção teve separação de fi pai e mãe

[B: ah a cabecinha

[R:teve assalto lá em casa (+) este ano teve tudo né

B: a cabecinha dele

R: aí a cabeça mas já TAVA JÁ TAVA aí aprov- aí né

F5: entendeu agora você tá na fase de amadurecimento emocional dá um tempo porque ele não conseguiu segurar a onda

R: ele não segurou ele não ele não reagiu

[F5: dá um tempo né (+) uma luta difícil

[R: (+) botei em psicóloga tirei de psicóloga (+) mas é maturidade mesmo é maturidade não tem muito carinho dei uns tapas mas tem muito carinho

[F5: é é

[NO TELEFONE A RECEPCIONISTA FALA]

[B: passa um recado pra S. [?] avisa (incompreensível) fala que a mãe chegou ela me avisou que tava lá

R: ela marcou dez horas (+) capaz de não trouxe nem u- nem um relógio

B: ela me avisou (+) esperei uma mãe pra mim chamá-la na sala de M.

R: ela tá ali [?]

B: tá

R: vai lá não espera né

B: não ela já mandei chamar (+) aí tou mor-ta

R: ela já me falou antecipou pelo telefone (+) pela voz dela (+) minha filha PODE falando (+) aí eu tou preparando V. (+) mãe eu não quero ficar sem meus amigos você não vai ficar sem seus amigos e-les vão tá junto de você no colégio eles continuam no colégio enten-

deu o negócio são os amigos não quer nem saber de perda entendeu poder de ter que estudar tudo de no-vo

B: (incompreensível) não acho isso muito legal (+) R. oi querida

[ALGUÉM OFERECE UM PEDAÇO DE BOLO]

B: obrigada filha se não eu não vou almoçar

R: eu marquei dez horas com a chefe do SOE

B: W [?]

R: eu vou subindo B

B: tá na sala chamo sim (+) pode deixar (+) meu a-mor se a tesoura não sumiu daqui porque eu empresto tanto as coisas

F5:: vai na S. lá (+) lá ela tem

B: é na S. tem aqui já sumiu minha tesoura (+) tá amigo (+) na S. aqui na primeira porta à sua direita

[O TELEFONE TOCA E B. PASSA A CONVERSAR]

B: oi Q. tá boa minha filha [?] oi amor ah (+) ah eu acho que já teve o lanche eu fui lá em cima eu vi a turma de de M. lanchando [B. SORRI, DÁ GARGALHADAS] ah per' aí um pouquinho por favor

[B. SAI DO ESPAÇO E VAI OBTER UMA INFORMAÇÃO]

B: já teve o amigo oculto (+) você não tem mais condição de trazer presente não (+) já te-ve ah eu não sei (incompreensível) ela me falou que já teve o amigo oculto [B. DÁ UMA GARGALHADA] tá filha não esquentar sua cabecinha já teve um beijinho tchau (+) aí minha filha

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS

Renata Lopes de Almeida Rodrigues

INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto da minha inquietação em tentar compreender como na sociedade contemporânea os novos sujeitos estão se construindo para agir socio-discursivamente no mundo social. Focalizo, então, a Educação Infantil por considerar que esse espaço social é um dos co-responsáveis pela construção do sujeito ainda em tenra idade, já que – depois da família – é o primeiro espaço social de que participamos (Moita Lopes, 2002). Portanto, é nesse espaço que começamos a construir e reconstruir os sentidos que nos constituem. É um espaço social apropriado para construir “a consciência crítica do que fazemos com o outro no mundo por meio da linguagem” (Moita Lopes, 2002, p.14). Focaliza-se aqui a maneira como uma escola de Educação Infantil direciona seu trabalho para construir um sujeito-criança que é parte de um mundo moderno, num momento em que a questão identitária emerge com força na mídia, escrita ou televisiva, na escola e em outros contextos institucionais. O mundo social parece estar em uma constante necessidade de definir e criar novas possibilidades identitárias. Portanto, tendo esse cenário como ponto de partida, pergunto: É possível ignorar na escola que conceitos construídos socialmente, como gênero ou sexualidade, sofreram transformações? Ou que avanços tecnológicos transformaram as relações sociais e as formas de comunicação? Ou ainda, podemos deixar de lado no discurso, em sala de aula, a questão das diferenças de que somos feitos?

O mundo moderno ou “modernidade tardia” (Giddens, 2000) passa por transformações e mudanças que o homem tem dificuldades não só de entender, mas também de conviver. Vivemos em uma ansiedade constante na busca pelo entendimento de quem somos e de como vamos conviver com mudanças tão rápidas e significativas no campo social, das relações interpessoais, no campo científico, econômico e cultural. Como exemplos dessas transformações, Choulia-raki & Fairclough (1999) citam avanços na tecnologia da informa-

ção, criando novas formas de conhecimentos e novas possibilidades de relação como a que estabelecemos via *internet*.

Esses autores apontam ainda para o fato de que essas transformações sociais causam inúmeras desestabilizações, afetando nosso senso sobre quem somos, onde estamos ou de onde viemos. Tal confusão é referida como uma “perda de sentido” (Baudrillard, 1983, *apud* Chouliaraki & Fairclough, 1999). De forma significativa, percebem-se transformações na linguagem e no discurso, o que diretamente influencia as relações educacionais, uma vez que são mediadas e constituídas pelo discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Segundo Giddens (2000), estamos atravessando um período de importante transição histórica, com mudanças por toda a parte do planeta. Estamos vivendo, portanto, uma era de transformações globais que precisamos acompanhar para continuar a escrever a nossa história. O mundo encontra-se “em descontrole” (Giddens, 2000), sob os efeitos da ciência e da tecnologia, de uma globalização que transforma os conceitos de família, sexualidade e religião – conceitos que sempre foram embasados em tradições socialmente construídas.

Vivemos num mundo de transformações, que afetam quase todos os aspectos do que fazemos. Para o bem ou para o mal, estamos sendo impelidos rumo a uma ordem global que ninguém compreende plenamente, mas cujos efeitos se fazem sentir sobre todos nós (Giddens, 2000, p. 17).

A educação, portanto, encontra-se nesse meio transformador e confuso, em que pais, professores e alunos precisam caminhar lado a lado para criar novas formas de significação para as práticas discursivas em que se envolvem. O presente capítulo tem por objetivo discutir e refletir sobre a maneira encontrada por uma escola de Educação Infantil de criar essas possibilidades de significação no mundo moderno, contribuindo para a construção das identidades sociais das crianças. Através de um estudo sobre o Projeto Pedagógico de 2005 da Escola do Sonho, pretende-se caminhar para um olhar mais crítico e reflexivo da Educação Infantil. Distancia-se aqui da visão ou associação da Educação Infantil ao entretenimento apenas, redefinindo-a a partir de uma base teórica que vislumbra a construção de um ser humano integral e integrado no mundo moderno.

DISCURSO, IDENTIDADES E MODERNIDADE

Na tentativa de entender e refletir sobre os efeitos dessas transformações sobre a construção social do sujeito, é preciso situar o discurso como forma pela qual agimos socialmente e como instrumento sem o qual não se produz sentido no mundo social (Fairclough, 1989 e 1992). Adota-se aqui uma perspectiva socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais (Moita Lopes, 2002), cujo foco no discurso vê este como uma ação social. Analisar o discurso sob essa perspectiva é “analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo sua realidade social e a si mesmos” (Moita Lopes, 2003, p.31).

Estamos, portanto, ao nos engajarmos em práticas discursivas em diferentes contextos sociais, como a escola, a família ou o trabalho, construindo e reconstruindo nossas identidades sociais de gênero, classe social, idade ou profissional. O discurso, portanto, ocupa um lugar central na vida social, uma vez que não fazemos nada ou não agimos socialmente sem discurso (Santos, 2000 *apud* Moita Lopes, 2003).

Nossas identidades sociais estão, portanto, em um processo constante de reconstrução, situadas em contextos socio-históricos diversos e relevantes para o entendimento de quem somos, à luz do que dizemos, ou seja, “o que dizemos está sempre em contexto” (Moita Lopes, 2002, p. 33). Daí a necessidade de se procurar historicizar para buscar fundamento nas formações discursivas. Para Foucault (1979), o discurso só se realiza se houver condições históricas de possibilidades para sua existência, pois “os enunciados são de natureza histórica, têm na história condições de emergência” (Araújo, 2004, p. 220).

Considera-se nesse estudo a natureza dialógica do discurso (Bakhtin, 1981), isto é, o fato de que usamos a linguagem em relação a alguém (Moita Lopes, 2002), em uma relação que não é fixa, mas que está sempre sujeita a transformações de acordo com o contexto de realização, as pessoas envolvidas e o momento sócio-histórico. A todo momento nos envolvemos em práticas discursivas distintas em que nos posicionamos em relação aos outros (Shotter & Gergen, 1993). O uso do discurso não é, portanto, neutro, mas reflete nossas

crenças, *status* social e modos de pensar a vida social, indo além “da visão tradicional da linguagem como representação do mundo (Moita Lopes, 2003, p.34). Assim,

[...] nossa ação discursiva não está simplesmente ocorrendo no mundo social de forma autônoma, mas, ao contrário, é fundamentalmente marcada por condições sócio-históricas particulares, que definem como os participantes se posicionam e são posicionados no discurso (Moita Lopes, 2002, p.60).

Relacionando essa visão ao contexto escolar, nota-se que ela é de extrema relevância para o entendimento das relações interacionais que ali ocorrem, pois é preciso que se considere o contexto social em que esta se encontra inserida e não ignorar sua natureza, como tradicionalmente acontece (Moita Lopes, 2002).

A partir dessa perspectiva, portanto, nossas identidades sociais não podem ser vistas como “qualidades inerentes à pessoa, mas que surgem na interação com os outros” (Sarup, 1996, p.15). Não nascemos com nossas identidades determinadas, mas iniciamos o processo de construção quando nascemos (Rodrigues, 2003; Louro, 1997). Assim, nossas identidades têm relação direta com o processo de “tornar-se”, e não com o “ser” (Sarup, 1996).

EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADES E DIFERENÇAS

Segundo o dicionário eletrônico Antônio Houaiss (<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=Escola&stipe=k>, ver *escol-*), a origem etimológica da palavra ‘escola’ relaciona-se a descanso, repouso, lazer, tempo livre, ocupação de um homem com ócio, “de forma digna” (Saviani, 1998, p.2), lugar de estudo.

Optei por iniciar essa parte do capítulo resgatando a etimologia da palavra ‘escola’ para que pudéssemos refletir sobre o que esperamos que ocorra nesse contexto social, ou, pelo menos, ter consciência da concepção original da palavra para que possamos pensar sobre seu papel à luz da Filosofia da Linguagem e da Linguística Aplicada.

O acesso à escola até algumas décadas se dava a partir dos cinco ou seis anos de idade. Hoje, crianças já começam a frequentar o espaço da escola antes dos cinco anos, talvez não somente para o-

cupar seu tempo livre, mas por diversos outros motivos da vida contemporânea, que incluem a necessidade dos pais trabalharem ou a impossibilidade de se confiar os filhos a uma babá, ou ainda para “socializá-lo”, como afirmam alguns pais.

O que será que pais e educadores entendem por socializar uma criança? Há crenças naturalizadas na sociedade de que a criança precisa ir mais cedo para a escola a fim de ter “contato com outras crianças”, para “brincar com outras crianças”. Meu objetivo neste capítulo é justamente problematizar essas crenças sob a perspectiva foucaultiana, estranhar a realidade familiar, ou seja, desconstruir aquilo que é naturalizado e que se transforma em crença e que se configura como obstáculo para novas construções (Spink, 2000, p.27).

Meu objetivo é, portanto, problematizar essa visão de escola associada apenas ao lazer e lugar de entretenimento ou de passar o tempo livre. A escola – “um dos primeiros espaços sociais a que a criança tem acesso” (Moita Lopes, 2002, p.16) – assume hoje um papel mais abrangente, além do proposto acima. “É na escola que em geral a criança se expõe, pela primeira vez, às diferenças que nos constituem e que, portanto, representam as primeiras ameaças ao mundo da família” (Moita Lopes, 2002, p.16). Na escola, a criança passa a participar de práticas discursivas distintas e começa a construir sentido a partir dessas práticas, co-construindo com o outro sua identidade social.

Uma vez consciente de seu papel co-construtor das identidades sociais das crianças, a escola, em especial, a escola de educação infantil deve ir além da brincadeira pela brincadeira, não ignorando que o aluno é situado socio-historicamente (Moita Lopes, 2002; Fairclough, 1989; Foucault, 1979). A escola de Educação infantil, como instituição produtora de saber, precisa estar comprometida com a construção do sujeito-criança, a partir das relações entre saber-poder (Foucault, 1979), não um poder repressor, negativamente definido, mas um poder que produz individualidade, pois “o indivíduo é uma produção do poder e do saber” (Foucault, 1979, p. XIX). O indivíduo é o efeito que o poder e o saber produzem.

Assim, ao pensarmos a escola como espaço social de construção de identidades e diferenças, pensamos em alunos mais conscien-

tes e críticos acerca de seu papel social na construção de si próprio e do outro com quem ele interage. Segundo Hall (1999, p.37),

A formação do eu no “olhar” do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual.

Portanto, nossas identidades são construídas a partir de envolvimento em processos inconscientes, “não são dadas ou acabadas num determinado momento” (Louro, 1997, p.27), mas estão sempre incompletas e “em processo”, sempre “sendo formadas” (Hall, 1999, p.38).

Esses meios simbólicos de representação referidos acima por Hall (1999) com os quais a criança se envolve para construir sua identidade social, podem viabilizar a marcação das diferenças e da exclusão social (Woodward, 2000). Essa constitui mais uma tarefa desafiadora a ser enfrentada pela escola de educação infantil: trabalhar o respeito às diferenças que nos constituem. A partir da perspectiva legal, a escola tem de dar conta de diversos aspectos do desenvolvimento humano. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) não faz qualquer distinção de classe social, gênero ou religião. Por exemplo:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB – Seção II – Lei 9.394, Art. 29).

Os conceitos de identidade e diferença, segundo Silva (2000, p. 76), são interdependentes e têm de ser, portanto, ativamente produzidos. As identidades “não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social”. Tanto a identidade quanto a diferença são construtos lingüísticos, definidos a partir da relação ‘ser isto’ e ‘não ser aquilo’. Vale ressaltar que esses conceitos estão sujeitos a uma relação de poder, ou seja, que não são inocentes (Silva, 2000). A sociedade exerce o poder ao demarcar quem está incluído ou excluído de determinada prática social ou discursiva. Essa é uma questão central na escola, pois esta é formadora de saber, onde o poder está imbricado. Ao desenvolver seu Projeto

Político Pedagógico, a escola define os caminhos que pretende seguir e o tipo de relações sociais e discursivas que privilegia e a maneira como trata as identidades e diferenças.

Segundo Silva (2000, p.100),

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

A seguir, descrevo o contexto em que este estudo foi realizado a fim de situar socio-discursivamente a análise do documento (Projeto Pedagógico).

A ESCOLA DO SONHO

Passo agora para a apresentação da Escola do Sonho (nome fictício). Essa escola de educação infantil funciona não apenas como escola, mas como creche e recebe alunos de 3 meses a seis anos de idade. É uma escola particular, de vinte anos de existência, situada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, e tem cerca de 200 alunos matriculados. Sua equipe pedagógica é formada pela diretora, uma pedagoga, uma psicóloga, cerca de oito professoras (com nível superior completo ou em andamento) e uma orientadora, além das recreadoras e auxiliares das professoras. Como parte do currículo escolar, ela oferece ainda aulas de informática, música e inglês.

Uma característica particular dessa escola é que ela é filiada ao Programa Escolas Associadas (PEA) da UNESCO, cujo perfil, entre outros, inclui:

Basear toda a vida da escola na promoção da compreensão internacional e de um mundo pacífico e sustentável;

Estar aberto a novas idéias e desenvolver projetos experimentais (nacionais e internacionais);

Focalizar projetos voltados para: desenvolver uma cultura de paz, respeito pelos direitos humanos e democracia; proteger e preservar o meio ambiente; promover a aprendizagem intercultural; promover solidariedade e eliminar pobreza e miséria.

Assim, a partir desse documento, pode-se perceber que é uma escola teoricamente comprometida em transformar a realidade social em que estamos todos inseridos, a partir de um trabalho que vai além do contexto regional, um trabalho com a preocupação em ver o sujeito situado no mundo social e comprometido com a sua reestruturação para uma cultura de paz, ou de interação social, baseada em valores morais como solidariedade e respeito ao próximo.

Autorizada pela diretora da escola, tenho coletado dados sobre a escola e sua equipe desde 2004. Fiz uma entrevista com a diretora, na qual ela me forneceu a cópia do documento que norteia as ações pedagógicas anualmente – o Projeto Pedagógico do ano de 2005 – objeto principal de análise. Obtive dados de questionários que passei para as professoras e gravações de reuniões com os pais de alunos, feitas com a psicóloga. Na próxima seção, discuto os dados obtidos a partir dos questionários com as professoras e do Projeto Pedagógico de 2005.

UM OLHAR DIFERENCIADO VOLTADO PARA O ESPORTE

O Projeto Pedagógico da Escola do Sonho de 2005, como é feito em todos os anos, é baseado no tema proposto pela UNESCO: Ano Internacional do Esporte e da educação física, do microcrédito e da física. A Escola do Sonho nomeou o projeto “Esporte é Vida”, uma vez que sua proposta se baseava em desenvolver com os alunos a relação entre esporte e saúde, inclusão social, solidariedade, assim como aponta o perfil das escolas associadas ao PEA, apresentado anteriormente.

Antes que o ano letivo fosse iniciado, a diretora e a pedagoga da escola fizeram uma reunião geral com os funcionários (incluindo os da secretaria, porteiros, limpeza, cozinheiras) para apresentar e discutir o tema do projeto pedagógico. Assim, toda a escola teria oportunidade de opinar, discutir e refletir sobre as questões apontadas e a perspectiva sobre esporte que seria o foco das ações naquele ano. O fato de que todos os funcionários, sem exceção, são convidados a participar já nos dá indícios de que a interação social e o respeito ao outro e às diferenças são questões privilegiadas pela instituição. Esse fator nos remete à visão socio-construcionista do discurso (Moita

Lopes, 2002), uma vez que cada um, com suas crenças e experiências pode co-construir o projeto ou se posicionar em relação a ele.

Passemos para a análise discursiva do projeto pedagógico “Esporte é vida”. Primeiramente, destaca-se o fato de que a pedagoga da escola, em diálogo com a diretora, é a maior responsável pela redação do projeto. Ambas dizem ter visões semelhantes sobre onde querem chegar com a proposta educacional que elaboram, baseada em um perfil determinado de alunos e famílias que procuram pela escola. Após fazer uma breve introdução ao tema e situar socio-historicamente este projeto dentro do contexto maior das escolas associadas à UNESCO, assim como fornecendo dados sobre a relevância de se pensar o esporte na época atual, o documento apresenta como justificativa:

A cultura da paz está intimamente ligada à prevenção e resolução não violenta de conflitos e tem por base a tolerância, a solidariedade e o compartilhamento cotidiano, no respeito a todos os direitos individuais e na busca de soluções criativas para os problemas, por meio do diálogo, da negociação e da mediação.

Percebe-se aí a noção de diálogo como interação social, de que não há discurso sem o outro, sem um interlocutor (Bakhtin, 1995). Ao referir-se ao “compartilhamento cotidiano”, a co-construção do conhecimento e de nossas identidades está em foco como atividade não acabada, que está sempre em processo (Hall, 1999). Esse compartilhar de informações para a “resolução não violenta de conflitos” configura uma constante busca de distanciamento do que a sociedade vive hoje – situações de violência extrema e desrespeito pelo outro. Esse estranhamento ao que já parece ter-se tornado natural na modernidade tardia tem como pano de fundo a visão foucaultiana para entender a realidade a fim de transformá-la, como parece ser o objetivo dessa escola, como adiante, ainda na justificativa, o texto diz “trata-se de um processo de mudança de consciência de cada ser humano para a estruturação de uma cidadania planetária baseada na responsabilidade universal”.

Desse modo, justifica-se apresentar o projeto pedagógico primeiramente e discuti-lo com os funcionários. Para que eles sejam co-responsáveis por essa transformação, precisam estar conscientes de seu papel social e político na educação.

Tendo como foco principal os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (anexado ao Projeto), o documento defende a opção pelo esporte como “instrumento para desenvolver conhecimentos, atitudes e valores indispensáveis a uma formação integral e de qualidade”, uma vez que o esporte possibilita o desenvolvimento e a vivência de valores éticos e morais, em cujas bases construímos nossas identidades sociais.

A fim de contextualizar o projeto pedagógico no mundo social e na História, uma reportagem publicada no jornal *O Globo* é anexada ao projeto e tem como título “As aldeias de fome cercadas de riqueza – Morte de crianças índias por desnutrição expõe tragédia de tribos com terra, mas miseráveis”. Essa reportagem funciona como o cenário que precisa ser revertido através da ação social realizada na escola, a realidade a qual a escola busca estranhar para reconstruir (Foucault, 1979), ainda que em pequenas proporções. A escola busca instrumentalizar-se para exercer o poder através da construção do saber – um poder positivo, que produz novas possibilidades de existência (Foucault, 1979), diferentes daquela descrita pelo artigo jornalístico.

Como finalidade do projeto pedagógico, destaca-se o seguinte parágrafo:

Convictos de que os primeiros anos são fundamentais para a formação de todo/toda cidadão/cidadã e constituem base para qualquer desenvolvimento posterior no plano intelectual, social, cultural, afetivo e ético, vimos desde sempre engajados num Programa de Direitos Humanos e Cidadania. Portanto, temos como finalidade estimular e desenvolver um processo educativo que contribua para a melhor compreensão, conquista e vivência dos direitos humanos e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Uma sociedade verdadeiramente democrática.

Nota-se logo no início do parágrafo a visão não-essencialista das identidades sociais (Hall, 1999), ou seja, ao dizer que os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para a formação do cidadão, está implícita a visão de que não nascemos cidadãos, mas nos tornamos os sujeitos que somos na medida em que entramos em contato com diferentes práticas sócio-discursivas, em diferentes contextos sociais como a escola e a família.

Continuando a situar o projeto pedagógico e a justificar sua relevância para aquele contexto social, a escola propõe no documento a “Construção de uma nova cultura”, tomando por base histórica os sete mil anos de registro da humanidade, nos quais “a dominação pela força tem sido tão constante que acabou parecendo natural”. O objetivo desse projeto, no entanto, é lutar contra essa dominação, através de contra-discursos de resistência (Foucault, 1979; Fairclough, 1989), como o discurso do bem comum, da solidariedade, da paz e da não-violência, por exemplo, que, segundo afirmam no projeto, “é uma empreitada que demora a mostrar resultados por implicar mudança de paradigmas”. Os novos paradigmas que orientam o trabalho da Escola do Sonho são apresentados no Relatório Delors, que aponta os rumos para a educação no século 21, cujos pilares são: “aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos”.

Dentre os objetivos mais específicos do desenvolvimento desse projeto pedagógico na Escola do Sonho estão:

Potencializar o conhecimento pessoal, a percepção das capacidades e limitações, a auto-estima e o espírito de superação;

Favorecer a integração de todos e de cada uma de nossas crianças, com independência de suas características motoras, sexuais, étnicas ou sociais, eliminando situações embaraçosas, traumáticas e a marginalização;

Possibilitar aos alunos o controle de conflitos na sala de aula, de forma harmônica e autônoma;

Promover o conhecimento de diferentes culturas pelo estudo de suas manifestações culturais.

Ao analisarmos esses objetivos, podemos apontar para o comprometimento com a construção do sujeito-criança mais integrado ao meio sócio-histórico em que vive, contemplando e interagindo com as diferenças sociais, étnicas, de gênero e ainda motoras que nos constituem. Há ainda a preocupação em construir o saber sobre aquele que é diferente de nós e que nos ajuda a conhecer quem somos no mundo social, para que os alunos possam agir socialmente em sala de aula de forma harmônica, sem rotulações ou marginalizações.

E quanto aos educadores? Que papel ocupam nessa construção de novos paradigmas para a educação? Segundo afirma a Escola do Sonho no projeto pedagógico, “os educadores ocupam posição de destaque enquanto criadores e organizadores de oportunidades educativas para que seus educandos aprendam, e aprendam bem”. Portanto, uma vez compartilhado e construído o conhecimento comum na instituição, todos os seus participantes se tornam educadores, cada um assumindo sua responsabilidade social. Os professores, entretanto, no exercício do poder-saber em sala de aula, têm maiores chances de promover diálogos e criar, juntamente com os alunos, novas possibilidades de conhecimento, de interação social e novos paradigmas, buscando desconstruir crenças naturalizadas para inventar ou criar novas (Foucault, 1998), que viabilizem seus objetivos e metas educacionais e políticas. Nessa tarefa, o discurso é o instrumento mais forte e mais potente na luta contra os “regimes de verdade” (Foucault, 1998) impostos pela sociedade.

A partir das entrevistas com os professores (cujos nomes usados aqui foram modificados por questões éticas), ao responderem a pergunta a respeito de sua visão acerca da atividade docente no meio social, destaco algumas falas que vêm corroborar a visão do projeto: “Nós começamos a formar o cidadão do futuro. É de fundamental importância que a criança cresça responsável em ‘fazer’ um mundo melhor” (Profa. Vânia). Nessa declaração, a professora se vê como co-construtora do sujeito-criança, mas tem consciência de que o processo é contínuo e inacabado (Hall, 1999), ao dizer “nós começamos”. Ela demonstra ter também consciência de seu papel social e do papel social de seus alunos na construção de um “mundo melhor”, talvez, a seu ver, mais humanizado, no qual as diferenças constituem parte de nossa construção social. Uma outra professora, Nara, declarou: “vejo como uma troca, onde nós (educadores) acreditamos no que propomos, sabemos com certeza até onde poderá o nosso aluno chegar, com segurança e consciência”. Ao usar a palavra ‘troca’, a professora parece demonstrar consciência de que seus alunos trazem para a prática social suas crenças, experiências e valores, que são construídos ao longo de suas vidas, processo no qual a escola ocupa lugar de destaque por ser aquela caracterizada pela formação/construção de saberes cujo valor de verdade é reconhecido socialmente (Foucault, 1979). Percebe-se também uma preocupação com

o aluno consciente, crítico e não apenas um mero repetidor de discursos.

Em outra declaração, a professora Vânia, ao responder sobre a maneira como seleciona os temas a serem trabalhados em sala de aula, disse “de acordo com a necessidade atual da turma e de acordo com o que está acontecendo no mundo”, percebe-se claramente sua visão de que o discurso está socio-historicamente situado, que não pode ocorrer num vácuo social (Moita Lopes, 2002 e 2003; Fairclough, 1989). Essa visão desconstrói a crença de que as escolas parecem ignorar que estão inseridas em um contexto social (Moita Lopes, 2002). Nota-se, portanto, que as visões apresentadas por essas duas professoras vêm reforçar e conferir valor de verdade ao discurso apresentado no projeto pedagógico, também situado sócio-historicamente, como discutido acima.

Como atitudes educativas práticas para viabilizar esse projeto, um quadro foi desenhado com objetivos e linhas de atuação nos âmbitos pessoais e sociais. Como exemplo de objetivos sociais apresentados no Projeto Pedagógico, cito “melhorar as relações de grupo e criar um clima positivo nas aulas”, que leva a atuações como “introdução de atividades motoras que impliquem a mudança constante de colega” ou “participação dos alunos nas decisões de aula”, e “introdução de atividades cooperativas orientadas ao desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe: desafios físicos cooperativos”. Tais atividades propostas trabalham sempre para desconstruir qualquer atitude segregacionista por parte das crianças e promover cada vez mais a interação, seja ela verbal ou física, viabilizando, assim, a consciência nos alunos de que as nossas identidades sociais são relacionais (Hall, 1999), isto é, só é possível a construção do sujeito em relação ao outro.

Outro objetivo que tem relação com aquele citado acima é “eliminar todo tipo de discriminação: étnica, de sexo, de condição social, etc” para que os alunos vivam as diferenças e se construam a partir delas. Como linhas de atuação para alcançar esse objetivo, destacam-se “introdução de elementos motores das culturas minoritárias; reforço positivo dos grupos mistos (meninos e meninas); emprego das atividades aos alunos com algum tipo de deficiência”. Notavelmente, nota-se que há um comprometimento com a quebra de pa-

radigmas ou visões cristalizadas, como ‘mulheres são inferiores’, ou ‘alunos com deficiência não podem participar de práticas esportivas junto com outros que não sejam portadores de deficiências’. Enfim, há uma preocupação em integrar a diferença para que ela não seja apenas tolerada (Woodward, 2000), mas que reflita a multiplicidade ativa e produtiva que nos constrói no mundo social.

Como avaliação, o projeto pedagógico propõe que seja processual e constante, uma vez que esse seria o único caminho coerente com o tipo de atuação que a escola planeja. Como indicadores válidos para a avaliação apresentados no projeto pedagógico “Esporte é Vida”, destacam-se:

respeito e valorização das diferenças;

mudanças nos jogos tradicionais, geralmente competitivos e sexistas;

capacidade de trabalhar em grupo.

Esses aspectos nos levam a concluir que um projeto pedagógico voltado para a construção de identidades sociais se destaca por sua natureza social, múltipla, com variações nas atividades, além de ser aberto para a voz dos participantes, permitindo, assim, que estes possam se posicionar discursivamente no mundo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo me possibilitou, portanto, um distanciamento e a possibilidade de estranhar uma realidade muitas vezes banalizada: a da escola de educação infantil. À medida que projetei um olhar crítico às ações educativas planejadas para o ano letivo dessa escola, percebi que esse espaço social é não só o lugar onde a brincadeira é saudável e o sorriso da criança prazeroso, mas também configura um espaço social fértil para a construção de identidades sociais – as das crianças, dos professores, de funcionários e da família dos educandos.

Os atores sociais envolvidos nessa prática são ainda privilegiados por terem a oportunidade de co-construir e reconstruir sentidos. Sendo as crianças ainda muito pequenas, torna-se fundamental cons-

truir uma postura crítica e reflexiva acerca de preconceitos que circulam no mundo social em relação às diferenças que nos constituem.

O conceito que construímos para a escola – lugar para se ocupar o tempo livre – precisa ser repensado e reconstruído. Por ser a escola um ambiente propício para o contato com uma diversidade de discursos, é também um espaço social em que nossas múltiplas identidades se encontram vulneráveis aos olhos do outro e, portanto, constitui um contexto social marcado pela alteridade e pela interação social mediada pelo discurso – elementos-chave para a inserção dos sujeitos na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, I. L. A noção de discurso em Foucault. **In:** *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 215-244.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

CHOULIARAKI, L.; Fairclough, N. *Discourse in Late Modernity*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999.

COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda., 2004.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

———. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIDDENS, A. *Mundo em Descontrole*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política **In:** Barbara, L. & Ramos, R. C. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

———. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

RODRIGUES, R. L. A. “A arte de construir um menino ao contar histórias em família”. **In:** MOITA LOPES, J. P. (org.) *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade, profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 67-88.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARUP, M. *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1996.

SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SPINK, M. J. (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1997.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. **In:** SILVA, T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, 7-72.

<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=Escola&stype=k>, consultado em 20 de maio de 2006.

4. EM BUSCA DA FLUÊNCIA ORAL: um curso de letras *sub-judice*

Vera Lucia Teixeira da Silva

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda a *fluência oral* em um curso de Letras. Trata-se não só de um esforço para delimitar o conceito a partir da literatura da área e das perspectivas dos graduandos, mas também para propor encaminhamentos dos problemas que impedem um melhor desempenho oral da parte de professores brasileiros de Língua Estrangeira (Inglês)¹, contribuindo assim para o aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem de linguagem oral em língua estrangeira.

Assim, investiga-se como o Curso de Letras vem desempenhando o papel de formador de professores no que diz respeito à *fluência oral*, e indaga-se se os alunos desse curso conseguem atingir um nível estabelecido como adequado a um formando, futuro professor de Inglês dos ensinos fundamental e médio, como se verá adiante.

É fato notório, admitido de forma recorrente, e comprovado pela observação desta pesquisadora em sua atividade de docente em escolas de idiomas, em escolas públicas de ensino médio, na Universidade pública, e, atualmente, em faculdade particular que um grande número de professores de ensino fundamental e médio, e até mesmo professores universitários, ministram aulas de língua estrangeira em língua materna por não serem capazes de ou se sentirem inseguros em sustentar uma aula na LE. São freqüentes as reclamações por parte de alunos sobre essa falta de *fluência* de seus professores, fato que os levaria a abordar a gramática e a leitura preferencialmente, excluindo praticamente as atividades voltadas para o desenvolvimento da expressão oral. Conforme assinalam os alunos em seus depoimentos, ao fazer uso excessivo da língua materna, os professores tornam a sala de aula em lugar árido, inadequado ao desenvolvimento da *fluência oral*. Assim sendo, com raríssimas exceções, alunos com vários anos de estudo sistemático e ininterrupto de língua inglesa não conseguem ir além do desempenho de algumas poucas ações na língua-alvo, como as de cumprimentar, despedir-se, ler em voz alta. Rara-

mente conseguem fazer uso da língua em tarefas mais complexas, como as de explorar idéias e tópicos.

Esta é uma preocupação evidenciada em trabalhos de vários estudiosos brasileiros, os quais chamam a atenção para pontos tais como: a existência de um número acentuado de professores de inglês que não exhibe *fluência oral*; o fato de o mercado vir exigindo cada vez mais um aprimoramento dos profissionais na *fluência oral*; a ausência de treinamento adequado na habilidade oral. Não há dúvida de que esses professores se beneficiariam muito de um desenvolvimento nessa habilidade, de vez que a *fluência oral* é fundamental para se estimular a confiança do aprendiz. Afinal de contas, o professor é sempre tido como modelo. Além disso, usar a língua oral adequadamente deve fazer parte da bagagem profissional do professor de LE. Releva notar que como o Inglês é língua estrangeira no Brasil, o professor torna-se, sem dúvida, uma das maiores, possivelmente a principal, fonte de *insumo* de inglês para os aprendizes dessa língua. (Amarante, 1990, p. 58-59; Souza, 1982, p. 59; Consolo, 1991, 1994, p. 25, 1996, 1999, 2000b, 2002, 2004, 2005; Cabral dos Santos, 1993 e Teixeira da Silva, 2000).

Um dado importante a complicar a investigação é o descompasso às vezes observado entre o imaginário do que seja aprender a falar inglês e a realidade desse aprendizado, sobretudo na sala de aula. Essa diferença se evidencia na construção do conceito de *fluência oral*, a partir da literatura e da pesquisa de cunho etnográfico empreendida aqui com o objetivo de determinar quais os significados de *fluência oral* compartilhados pelos alunos e professores do curso escolhido para o estudo. O estudo busca responder às seguintes perguntas:

a) Que conceito os discentes do curso de Letras, participantes da pesquisa, têm do que seja ser oralmente fluente em LE (Inglês)?

b) Como relacionar, no plano teórico, a cognição de *fluência* por atores de um curso de Letras com os níveis reais de desempenho dos alunos formandos?

c) Que nível de *fluência oral* em LE (Inglês) exibem os formandos, participantes da pesquisa, ao final do curso, em relação à

sua própria idealização, a dos professores, e a um exame de *proficiência* de base comunicativa?

FLUÊNCIA ORAL: CONSTRUINDO UM CONCEITO

Durante longo tempo neste século, pelo menos até os anos sessenta, o ensino de língua estrangeira concentrou-se mundialmente na língua escrita, a qual era tida como língua da literatura e da erudição. Qualquer estudante de LE com instrução formal, conseqüentemente, deveria ter acesso à literatura no idioma original. Provavelmente pelo fato de todos sermos capazes de falar, a língua oral nem sempre foi considerada uma habilidade maior, e sim uma forma popular de expressão “natural” que usava o pouco prestigiado registro coloquial (Brown e Yule, 1983).

A língua oral tardou a ser valorizada, não lhe sendo atribuída na sala de aula a mesma importância conferida à escrita. Era como se a língua escrita tivesse vida autônoma em relação à linguagem oral, como se esta não tivesse antecedido àquela; como se um código não tivesse decorrido do outro (Júdice, 1997, p. 39; Marcuschi, 1995, p. 01). O estabelecimento teórico da autonomia da oralidade e de letramento (com efeitos cognitivos de apreensão do mundo com base na escrita facultada em grande parte pela escolarização contínua) ajudou na separação do oral e do escrito. A tecnologia da escrita e o comando da “economia da escrita” foi se valorizando como a grande meta da escola ao longo do século. No entanto, cumpre assinalar que a língua oral é, sem dúvida, um dos veículos mais importantes para a condução de negócios, para o avanço profissional; enfim, para a socialização e que para isso habilidades mais aperfeiçoadas são necessárias na escolarização. Sem contar que conversar é uma ocupação das mais prazerosas. Gastamos horas conversando, contando histórias, ensinando, discutindo, e, por que não, falando sozinhos (Bygate, 87, p. vii; Levelt, 1989, p. xii).

Somente a partir da *abordagem comunicativa*², a qual passou a ter maior difusão no ensino/aprendizagem de LE a partir de meados dos anos 1970, é que a língua oral passou a ser vista não apenas sob o ponto de vista de suas estruturas (gramática e vocabulário), mas também em termos das funções comunicativas (Allen e Wid-

dowson, 1978, p. 124; Littlewood, 1981, p. 01; Berns, 1984, p. 04; Neves, 1996, p. 69).

Nesse contexto, a língua oral passou a ser valorizada como meio de expressão. A ênfase, até então na ilustração de pontos gramaticais em pseudo diálogos “naturais” e no ensino da pronúncia, deslocou-se para a busca da *fluência oral*, diversificando-se o uso de estratégias específicas para a aquisição da *fluência* (Guillot, 1999).

FLUÊNCIA: O QUE É?

Em se tratando de língua oral, o conceito de *fluência* é fundamental para o professor de ILE que tenha por objetivo desenvolver essa habilidade no seu aluno. Guillot (1999) assinala que os estudos destinados a desenvolver a *fluência* têm ocupado lugar de destaque no ensino de LE, constituindo-se na pedra fundamental da metodologia comunicativa. Trabalhar com a noção de *fluência*, todavia, oferece, em princípio, algumas dificuldades. A primeira está relacionada à própria definição do termo *fluência*. Segundo Scarpa (1995, p. 163-164), ao se buscar na literatura definições para *fluência* ou estudos sobre ela, constata-se que esses foram desenvolvidos mais por foniastras e fonoaudiólogos do que propriamente por lingüistas, o que, na autora, desperta uma certa surpresa em virtude do fato de ela nunca ter imaginado que áreas *aplicadas* necessitassem tanto do conceito. Na verdade, a surpresa de Scarpa não é procedente, uma vez que para a Lingüística Aplicada o conceito de *fluência* é extremamente útil e corrente, carecendo apenas de normalização. Guillot (1999, p. vii) segue sustentando que a noção de *fluência* é indefinível, ou pelo menos bastante nebulosa. Segundo essa autora, isto se deve ao fato de que, em não pertencendo a *fluência* à seara de qualquer disciplina em particular, ela é uma noção de interesse para quase todas as disciplinas que tenham a linguagem como seu campo de ação. A noção de *fluência* atravessa fronteiras que a torna resistente a qualquer tentativa fechada de racionalização, até mesmo na Lingüística Aplicada. Contudo, é interessante notar como a noção de *fluência* é acessível a todos, especialistas ou não, como uma medida de desempenho oral. É, entretanto, utilizada com uma confiança injustificável, na medida em que as escassas descrições existentes se baseiam muito mais na intuição do que propriamente em teorias científicas.

Como o próprio conceito, as teorias subjacentes às abordagens utilizadas na sala de aula para ensinar *fluência* permanecem, em sua maioria, não examinadas. Como se *fluência* não pudesse ser ensinada. Ela emerge como um sub-produto do envolvimento e de oportunidades criadas para que isso aconteça, tais como diálogos situacionais, dramatizações, discussões em grupo, debates e simulações, entre outras. A “prática” é que tornaria o aluno fluente. Entretanto, não há indícios de que esta, por si só, faça com que o aprendiz seja capaz de usufruir dos diferentes tipos de *insumo* a que é exposto.

A *fluência* ainda está cercada de muitas perguntas. É preciso adotar uma metodologia adequada para se promover um ensino fundamentado numa abordagem mais crítica e mais bem informada tecnicamente. Uma outra dificuldade no trato da noção de *fluência* diz respeito ao fato de que, embora a noção se aplique tanto à linguagem escrita quanto à oral (Richards, Platt e Platt, 1992, p. 141), costuma-se associá-la à língua oral apenas e, apesar de considerado importante por aprendizes e professores, o conceito de *fluência* parece ainda não estar bem delimitado (Leeson, 1978, p. 03; Schmidt, 1992, p. 357; Chambers, 1997, p. 535; Guillot, 1999, p. 03).

Guillot assinala que, de modo geral, a noção de *fluência* tem recebido, comparada a outras, pouca atenção. Enquanto, na Linguística Aplicada, referências a essa noção são frequentes, as tentativas de circunscrevê-la e identificar o que ela inclui são poucas na literatura. Este fato causa uma certa surpresa, uma vez que a Linguística Aplicada é sempre muito meticulosa em definir seus conceitos. *Fluência*, como outros termos no ensino de língua estrangeira, é proveniente da linguagem do dia-a-dia, não técnica. Contudo, o seu significado não recebeu qualquer tratamento que o conformasse aos requisitos da área na qual ele é utilizado. Os vários estudos sobre *fluência* não informam se essa noção adquiriu um *status* especializado ou identificável como tal pelo menos no que se refere ao ensino de LE.

Embora a noção de *fluência* seja algumas vezes caracterizada como uma área problemática, seu significado tende a ser meramente presumido, aceito sem investigação, ou sujeito a definições pouco rigorosas, tais como: “facilidade para se comunicar”, “facilidade de expressão”, “ausência de pausas”. É explicada muitas vezes por meio

de definições encontradas em dicionários, definições essas muito gerais, que descrevem uma norma, representam um ideal abstrato, e que, na maioria das vezes, não resistem ao teste da prática.

Na tentativa de compreender o que a literatura indica sobre o significado de *fluência oral*, procede-se abaixo a uma revisão crítica da literatura a esse respeito.

Durante muito tempo, pelo menos até o advento do *movimento comunicativo* nos anos 1970, acreditou-se que o conhecimento de regras gramaticais e sua prática por meio de exercícios e “drills”, invariavelmente conduziriam o aprendiz à aquisição da *fluência oral*. Ficou evidente, todavia, que esse tipo de abordagem, calcada na repetição pura e simples de estruturas sem qualquer valor comunicativo, não traz os resultados esperados, e que muitos aprendizes, apesar do sucesso quando a competência gramatical é a exigida, não mostram a mesma *competência* quando o que está sendo avaliado é o *desempenho oral* (Gatonbonton e Segalowitz, 1988, p. 477).

É comum atribuir-se a carência de *fluência oral* a múltiplos fatores. Reves e Medgyes (1994, p. 360), ao discutirem as diferenças existentes entre falantes nativos e falantes não-nativos, salientam que os falantes não-nativos estão sempre muito preocupados com correção e com as características formais da língua. Ressaltam ainda que muitos aprendizes conhecem pouco as sutilezas semânticas da língua-alvo; estão sempre em dúvida sobre o uso adequado de alguma construção, palavra ou expressão e abusam de registros formais, uma vez que estão pouco familiarizados com os informais. Muitos falam vagarosamente e com hesitação, até mesmo como uma estratégia para evitar cometer erros.

Já Leeson (1978, p. 01), no despontar do *movimento comunicativo*, em obra voltada exclusivamente para o estudo da *fluência* no ensino de LE, chama a atenção para o surgimento de novas atitudes em relação ao ensino de línguas estrangeiras. Segundo ele, apesar de ainda haver a preocupação com o ensino da língua escrita, um esforço muito maior surgiu com o desenvolvimento da *fluência oral*. Preocupado com a imprecisão que normalmente cerca a noção de *fluência*, esse autor define como fluente o falante que “produzir um número infinito de frases corretas obedecendo às regras fonológicas, sintáticas e semânticas da língua-alvo”.

A definição de *fluência oral* apresentada por Leeson ainda está muito influenciada pela visão tradicional, gramatical, privilegiando a forma em detrimento da comunicação. Trata-se de uma definição voltada mais para a competência lingüística descrita por Chomsky. A preocupação de Leeson é a de revelar elementos de uma competência fundamental, pouco esclarecendo o que realmente seja *fluência*.

Harley et al (1990, p. 189) definem *fluência* como sendo “a habilidade de falar ou escrever uma língua espontânea e apropriadamente, com velocidade adequada.” De novo a imprecisão das palavras. O que é falar ou escrever uma língua espontaneamente, apropriadamente, e com velocidade adequada? Através de quais evidências é possível identificar tais características na fala? Um outro ponto que merece atenção é o fato de que, como salienta Goldman-Eisler (1968, p. 31), um discurso espontâneo se constitui numa atividade altamente fragmentada e descontínua. Segundo esse autor, dois terços do que se fala vêm em blocos de não mais que seis palavras. Nesse sentido, palavras como “fluir” e “fluência” para caracterizar a produção oral representam uma ilusão.

Richards (1990, p. 75-76), por sua vez, reconhece a dificuldade de conceituar *fluência*, mas arrisca uma definição: “ser fluente é produzir um discurso compreensível, fácil de acompanhar, livre de erros gramaticais e interrupções na comunicação.” Pela definição desse autor não se consegue chegar a uma conclusão do que realmente seja ser fluente em inglês. E assim por diante, diversos autores tentaram definir *fluência*, sem, contudo, apresentar uma definição que fosse realmente esclarecedora. Também é o caso de van Ek (1977) e van Ek e Alexander (1980), que descrevem *fluência oral* como sendo “um discurso razoável, com precisão suficiente, com correção suficiente (gramatical, lexical e fonológica)”. Como os autores não esclarecem o que entendem por “razoável” e “suficiente” fica no ar a pergunta: o que significam “razoável” e “suficiente”? Toda essa discussão em torno do conceito de *fluência oral* é sem sombra de dúvida teórica. Acredita-se que a pesquisa de campo que realizamos e cujos resultados aparecem em seção posterior possa ajudar a confinar o conceito de *fluência oral* dentro de contornos audíveis.

Um outro complicador para o entendimento da noção de *fluência oral* é a confusão, entre a mesma e *proficiência*. A confusão aparece claramente na definição que Lennon (1990) dá para *fluência*. Esse autor acredita que o termo *fluência* é usado com dois sentidos: um amplo e outro restrito. Em sentido amplo, *fluência* é sinônimo de *proficiência oral*. Ser fluente representa o ponto mais alto numa escala que avalia o domínio em língua oral que uma pessoa possui. Em sentido restrito, *fluência* em LE é um componente da *proficiência oral*. Assim sendo, um aprendiz pode ser fluente mas apresentar uma gramática ruim, ou ser fluente mas não possuir um vocabulário extenso e variado. O inverso também é verdadeiro, ou seja, um aprendiz pode falar corretamente sem ser fluente. Para Lennon, *fluência* é a capacidade de o falante atrair a atenção do ouvinte para aquilo que ele quer dizer. Ele, falante, apresenta um produto pronto sem mostrar ao ouvinte os mecanismos de produção da fala. Na realidade, a tentativa de Lennon de distinguir os conceitos acaba por aprofundar a confusão, o que talvez se deva ao fato de esse autor entender a *fluência* como um fenômeno essencialmente temporal.

Em obra posterior, Lennon (1999) retoma os dois sentidos que idealizou para a *fluência*: o amplo e o restrito, e procura então distingui-los mais claramente. O sentido restrito referindo-se a características temporais, e o sentido amplo referindo-se tanto a características temporais, como rapidez e desembaraço, quanto à precisão, clareza e eficácia com as quais um falante traduz o seu pensamento em palavras. E procura demonstrar também, como Guillot (1999), que o conceito de *fluência* não é único, é multifacetado, podendo-se até falar em *fluências*. Para Lennon, a *fluência* de cada um varia de acordo com o assunto que está sendo tratado ou discutido, a situação em que se acham o falante, o interlocutor, e o estado psicológico do falante.

Levando-se em conta todos esses fatores, e considerando a *fluência* estritamente em seu aspecto temporal, o falante poderá não ser tido como fluente. No entanto, esse falante, mesmo exibindo produção audivelmente marcada por pausas e rupturas, as terá justificadas e aceitas pelo interlocutor devido à delicadeza, seriedade e dificuldade do assunto, da situação ou das relações interpessoais.

Anos mais tarde, tentando esclarecer a confusão, sem sucesso, Chambers (1997, p. 535-536) retoma os dois sentidos atribuídos à

fluência propostos por Lennon (*op. cit.*) e passa a discuti-los à luz do *modelo comunicativo* de ensino/aprendizagem de línguas, visualizando uma perspectiva tradicional e uma perspectiva comunicativa. Segundo Chambers, sob uma perspectiva tradicional, *fluência* implica domínio da língua e *desempenho* de falante nativo. Sob uma perspectiva comunicativa, *fluência* diz respeito a como os aprendizes estrangeiros utilizam o conhecimento da língua-alvo para atingir seu propósito lingüístico-comunicativo. Chambers assinala igualmente que a *fluência oral* é influenciada por outros fatores além do conhecimento gramatical. Ao pensar em *fluência* como um conceito que depende de várias competências, Chambers (1997, p. 543) reconhece que fica difícil não associá-la à *proficiência*, que parece ser um conceito mais amplo. Como se vê, permanece a confusão, ou, pelo menos, a complexidade e as múltiplas formas de ver a questão, e isto fica mais evidente se confrontarmos a descrição de Chambers com a de Richards, Platt e Platt (*op. cit.*). Estes salientam que *fluência* no ensino de L2 ou LE descreve um nível de *proficiência* na comunicação que inclui: a) a capacidade de produzir língua escrita ou oral com facilidade; b) a capacidade de falar com um bom, mas não necessariamente perfeito domínio da entonação, do vocabulário e da gramática da língua alvo; c) a capacidade de comunicar idéias efetivamente; d) a capacidade de produzir um discurso contínuo sem causar dificuldades na compreensão ou interrupção na comunicação.

Reportando-nos a Lennon (*op. cit.*), observa-se que Richards, Platt e Platt acompanham-no apenas na sua visão restrita de *fluência oral*, ou seja, aquela que a vê como componente da *proficiência*.

Uma interessante abordagem do assunto é a de Fillmore (1979, p. 93). Esse autor, em contexto de língua nativa, ressalta que algumas pessoas conversam facilmente, enquanto outras falam pouco e/ou mais vagarosamente, de uma maneira mais hesitante, fato que se pode reputar como válido para contexto de L2/LE. O autor abre um capítulo para tratar de *fluência*. Nele, enfatiza que vai considerar “quão bem as pessoas falam sua língua”. Para ele, existem várias maneiras pelas quais se percebe se uma pessoa é ou não fluente, e relaciona cinco tipos de pessoas consideradas fluentes, a saber:

- a. o indivíduo que preenche o tempo com conversa, isto é, não tem de parar várias vezes para pensar no que vai

falar ou de que maneira vai expressar-se citando os disque-jóqueis (Djs) como exemplo;

- b. o indivíduo que, ao falar, usa frases coerentes, racionais e semanticamente densas;
- c. o indivíduo que tem coisas apropriadas a dizer em um número variado de contextos, diferente daqueles que só são fluentes em ambientes conhecidos e se calam completamente na presença de estranhos e em situações inesperadas;
- d. o indivíduo que é criativo no uso da língua, expressa suas idéias de maneira singular, faz piadas, trocadilhos, constrói metáforas, varia estilos, etc.;
- e. o indivíduo que reúne todas essas habilidades.

Fillmore afirma ainda que muitos tipos de conhecimentos entram na formação da *fluência oral*, a saber: conhecimentos de formas lingüísticas fixas (morfemas, palavras e expressões); de um vasto repertório de respostas prontas que corresponderiam a um número também grande de situações; dos processos de formação de palavras; do mundo; dos vários tipos de esquemas interacionais usados na conversação; dos esquemas discursivos; da adequação de determinadas palavras, formas, construções sintáticas a contextos específicos (conhecimento de estilos e registros).

Como se vê, Fillmore explicita as qualidades associadas à *fluência*, embora as apresente com reconhecida informalidade e superficialidade, e primordialmente as associa à produção como um conjunto de capacidades relacionadas ao fluxo e à continuidade; à densidade semântica e à coerência; à sensibilidade ao contexto e à criatividade; e ao uso imaginativo da língua.

Ao se pensar no conceito de *fluência oral* há ainda que considerar que toda e qualquer língua possui um número significativo de expressões e frases “prontas”, ou “pré-fabricadas”, ou “do dia-a-dia”. Essas expressões e frases fazem parte de um repertório que se convencionou chamar de *linguagem formulaica*. Diversos autores (Krashen e Scarcella, 1978; Pawley e Syder, 1983; Gatonbonton e Segalowitz, 1988; Chambers, 1997 e Consolo, 1994) consideram que de-

mostram *fluência oral* os aprendizes de Inglês que mostram conhecimento e fazem uso dessa linguagem. Pawley e Syder (*op. cit.*) reconhecem que a *linguagem formulaica* possibilita ao aprendiz canalizar sua atenção para outros aspectos que não a produção de enunciados. Ele, aprendiz, poderá, por exemplo, se preocupar com o tempo, tom e ritmo de suas frases ou construir um discurso maior, expandindo ou combinando construções “pré-fabricadas”, idiomáticas. O domínio dessas construções é de grande valor para a bagagem do aprendiz. Ele se constitui realmente num componente essencial da *fluência*. O bom uso dessas construções, sem dúvida, faz com que os falantes pareçam falantes da língua.

Considerando-se todas as posições e definições apresentadas até aqui, conclui-se o seguinte: umas, como as de Brumfit e Roberts ou a de Richards estão recheadas de palavras pouco elucidativas, tais como: “razoável”, “suficiente”, “adequada”; ou a de Leeson que, baseada numa visão de linguagem tradicional, vê *fluência* como o conhecimento de regras gramaticais; outras, como as de Chambers e Lennon centram-se em classificações. Fillmore lista cinco tipos de *fluência* e está, na verdade, atribuindo ao conceito de *fluência* contornos de grande complexidade. Lennon procura sem sucesso esclarecer a diferença entre *fluência* e *proficiência*, e Chambers, depois de falar em perspectiva tradicional e comunicativa, retoma essa discussão e conclui que não é possível dissociar *fluência* de *proficiência*; e ainda outros, como é o caso de Gattonbonton e Segalowitz e Syder e Pawley dão realce à *linguagem formulaica*.

No presente estudo, adota-se a expressão *fluência oral* por entendermos que, apesar da confusão observada em relação ao conceito de *proficiência oral*, como vimos, *fluência oral* é uma expressão mais comumente utilizada tanto por especialistas quanto pelo público em geral.

Toma-se *fluência*, então, como um descritor, isto é, um qualificativo do falar do indivíduo. Sendo assim, lembrando o estudo de Lennon (1990), *fluência oral* será um componente da *proficiência oral*, seu traço mais saliente, um definidor, por excelência. Além disso, resolvemos adotar esse conceito porque a *fluência* figura como descritor em todos os exames conhecidos destinados a avaliar a *pro-*

ficiência geral do aprendiz (IELTS, Michigan, TOELF, CELPEBRAS, Cambridge, entre outros).

Entendemos também que a noção de *fluência* é relativa, podendo-se falar em *fluências*; e em *fluência* de professor de LE. Nesse sentido, há que se considerar as especificidades desse tipo de *fluência*. Um professor oralmente fluente, pois, fala com desenvoltura – que é o sentido lato do termo *fluência* advindo do latim *fluere*, que significa fluir.

A *fluência* implica uma mensagem e um contexto. A mensagem de um professor de LE e o contexto em que o professor atua demandam que ele possua uma *fluência* que vai além do sentido geral do termo. Ele terá que dispor de competências para atuar nas situações de comunicação que são inerentes à sua profissão.

Em outras palavras, a *fluência* é o resultado de uma experiência global e exige do falante não somente que ele seja capaz de produzir discurso, mas também que seja capaz de participar da interação tanto verbalmente quanto não verbalmente, utilizando-se de uma variedade de recursos gerais com o objetivo de se adaptar às exigências criadas pelo contexto e pelos participantes da interação.

Será considerado fluente o professor de LE que, além de apresentar as características temporais normalmente associadas ao conceito de *fluência*, tais como desenvoltura, espontaneidade, prontidão, velocidade, possuir riqueza de recursos que o faz capaz de adaptar sua produção aos requisitos de qualquer situação, incluindo respostas a seu (s) interlocutor (es) – fato esse que pressupõe conhecimento das regras discursivas e textuais responsáveis pela coesão e coerência do texto e conhecimento das regras socioculturais responsáveis pela adequação textual. Só dessa maneira a mensagem, que é a moeda de troca do contato verbal acima mencionado, se tornará viável e eficaz. Erros e deslizos gramaticais, lexicais ou de adequação colocam tensão no processamento da mensagem, podendo, assim, comprometer a *fluência* do falante. Por esse motivo, o professor não pode ser considerado fluente se apresenta uma gramática ruim ou se não possui um vocabulário extenso e variado.

Não resta dúvida de que o conceito de *fluência* deste estudo está intimamente ligado à noção de *desempenho* porque é por meio dele que ela, a *fluência*, é percebida.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma vez que o presente estudo busca explicitar um conceito de *fluência oral* a partir dos pontos de vista dos alunos, participantes do contexto cultural a que a pesquisa se refere, revelou-se adequado o tratamento etnográfico de observar e interpretar o próprio desempenho dos atores para responder às perguntas de pesquisa, na medida em que o simples “dizer” dos alunos, participantes da pesquisa, por meio de questionários e entrevistas apenas, não seria suficiente.

Esta pesquisa teve como base uma unidade de Universidade pública do estado do Rio de Janeiro uma unidade esta situada na região metropolitana, e voltada exclusivamente para a formação de professores. Na unidade, a pesquisadora atua como professora de Língua Inglesa. Como este estudo se concentra no curso de Letras, cumpre fornecer algumas informações sobre o referido curso. Trata-se de licenciatura, não se oferecendo ao aluno a alternativa do bacharelado. Através dos programas, pode-se comprovar que o conteúdo curricular de Inglês está voltado preponderantemente para as regras e estruturas da língua, com pouca ou quase nenhuma ênfase no aspecto oral. O Inglês é tido mais como um sistema do que como meio de comunicação.

Visto que o exame vestibular para ingresso no curso consta exclusivamente de provas escritas, o nível de *proficiência oral* em inglês dos alunos que optam pelo curso de Português/Inglês não é avaliado e, por isso, grupos bastante heterogêneos são admitidos, variando de alunos com *desempenho oral* extremamente limitado a alunos exibindo esse desempenho em nível dos exames de *proficiência* a que voluntariamente são submetidos os alunos das escolas de idiomas, como os de Cambridge ou Michigan. Infelizmente, não existem na unidade programas para melhorar o *desempenho oral* dos alunos que não conseguem acompanhar o ritmo imposto pelo curso. Estes acabam sendo reprovados sumariamente, mudando de curso ou

evadindo-se. De qualquer forma, afetando negativamente a qualidade do curso, que acaba tendo que se ajustar a esse duplo condicionamento: a heterogeneidade e o nivelamento por baixo.

Os participantes da pesquisa são quinze formandos do sétimo e oitavo períodos de Português/Inglês pertencentes à unidade de ensino mencionada anteriormente. Doze são do sexo feminino e três do sexo masculino, com idade compreendida entre 22 e 25 anos.

Os quinze formandos já ingressaram na Universidade tendo cursado inglês em escolas de idiomas. Dos quinze, treze tiveram aprendizagem ininterrupta e concluíram o chamado nível *avançado*³. Dos restantes, um chegou ao intermediário sem concluí-lo e outro ao avançado também sem concluí-lo. Dos quinze, sete já trabalham como professores de inglês. Apenas três não exercem outra atividade além daquela de estudante. Três são professores das séries iniciais, um é professor de informática, e um exerce outra atividade que não é de magistério. Há que se observar também que, como são formandos, nossos participantes já cursaram praticamente todas as disciplinas exigidas para a conclusão do curso. Assim, cada formando carrega, em sua bagagem, um curso de inglês em escola de idiomas (quatro anos, no mínimo), o curso da escola regular (sete anos), e ainda, entre três anos e meio a quatro do curso universitário.

Como toda pesquisa de caráter etnográfico, esta não pretende testar qualquer hipótese pré-estabelecida. O objetivo foi levantar do contexto pesquisado fatores relevantes para aprofundar o conhecimento empírico relativo à *fluência oral* em LE, a fim de cotejar esse conhecimento com o que diz a literatura.

Para a coleta de dados foram usados os seguintes instrumentos: questionários escritos (somente para formandos não só para coletar informações preliminares sobre os mesmos, como também como um meio de aproximação). Os questionários foram combinados com entrevistas semi-estruturadas, seguindo um roteiro básico; um exame de *proficiência oral*; um *painel de juízes*; e fontes documentais, isto é, ementas, programas dos diferentes cursos e o fluxograma da unidade onde a pesquisa foi realizada.

Dois questionários foram aplicados. As perguntas buscavam conhecer a bagagem de conhecimento de inglês que possuíam os a-

lunos antes de ingressarem no curso de Letras, número de anos que tinham estudado o idioma, motivação para aprender línguas, aspecto da língua em que eram mais desenvolvidos, situação da língua oral no curso de Letras, entre outros pontos. O segundo questionário constou de 20 (vinte) afirmativas sobre as crenças e expectativas dos sujeitos com relação à aquisição de *fluência oral*. Este segundo questionário foi baseado no “Inventário de crenças sobre Aprendizagem de Línguas” desenvolvido por Horwitz (1987:120) e, posteriormente, utilizado por Kern (1995). A versão para este estudo foi retirada do trabalho de Kern.

As entrevistas, do tipo semi-estruturadas, serviram como um meio de coletar dados a respeito dos pontos de vista dos participantes com relação à questão proposta, ou seja, a *fluência oral*.

O exame de *proficiência oral*⁴, aplicado pela pesquisadora, teve por objetivo avaliar a *fluência oral* demonstrada concretamente pelos alunos no final do curso. Essa avaliação foi baseada numa grade adaptada por Lanzoni (1999) da usada pelo Instituto de Relações Exteriores dos Estados Unidos da América⁵ com a descrição dos diferentes níveis. Optou-se por essa grade porque ela traz definições aplicáveis a qualquer língua e a qualquer tipo de exame de natureza comunicativa. A tabela adaptada prevê seis níveis de *proficiência* (a original prevê onze) indo do *Preliminar 1* ao *Avançado 2*. Cada nível é descrito qualitativamente, levando-se em conta o estágio em que se encontra o sujeito no que se refere à sua *proficiência oral*.

Os professores, pouco acostumados a grades qualitativas, mostraram-se inseguros em aplicar a grade fornecida. Resolvemos, então, consensualmente, sem, no entanto, nos afastarmos da natureza qualitativa das descrições, traduzi-las em termos mais objetivos. Para isso, foi necessário elaborar uma grade adicional. Recorreremos à grade sugerida por Consolo (1996) em sua tese de doutorado.

Apesar de tido como *somativos* e *classificatórios* (Rea 1985, p. 29), dir-se-ia que, o exame de *proficiência* que se aplicou neste estudo tem também caráter *formativo*. Isto porque os resultados alcançados pelos alunos podem vir a fornecer, de certa forma, evidências em relação ao tratamento que o curso de Letras dá ao desenvolvimento da *fluência oral* de seus alunos. Isto feito, esses mesmos re-

sultados poderão ser usados como *insumo* na condução de mudanças ou redirecionamento do ensino.

Um painel de juízes⁶, formado por cinco professores, foi constituído para valorar o desempenho oral dos alunos.

As fontes documentais são evidências de como o curso de Letras trata o desenvolvimento do ensino oral de seus aprendizes. Elas reúnem o fluxograma do curso de Português-Inglês, as ementas dos cursos, programas e bibliografias das diferentes disciplinas voltadas para o ensino de Inglês. No caso da presente pesquisa, a documentação deixa clara uma orientação não-oral.

FLUÊNCIA ORAL: IMAGINÁRIO E REALIDADE

Tendo como parâmetro o conceito de *fluência oral*, procurou-se responder às perguntas inicialmente formuladas sobre o relacionamento da cognição de fluência, no plano teórico, por atores de um Curso de Letras com os níveis reais de desempenho dos alunos formandos, a noção de *fluência oral* que tinham os formandos do Curso de Letras, e sobre o nível de fluência oral que exibem os formandos ao concluírem o referido curso.

Do construto à realidade

Analisa-se a seguir inicialmente os dados relativos ao perfil dos formandos participantes da pesquisa, as suas crenças com relação à aquisição de *fluência oral* e o nível em inglês que exibiam quando ingressaram no curso de Letras e o que apresentam na fase terminal do curso. Em seguida, fala-se brevemente sobre o exame de *proficiência oral* e discutem-se os resultados das avaliações feitas. Por último, apresentam-se as fontes documentais (o fluxograma, as ementas e os programas curriculares da unidade, base da pesquisa). A análise dessas fontes foi de grande auxílio para um melhor entendimento do que acontece no Curso de Letras posto sob análise nesta pesquisa.

- a. O perfil dos formandos sujeitos e suas expectativas com relação ao ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira na Universidade

Os quinze formandos (A1, A2, etc, doravante) que responderam aos questionários e que foram posteriormente entrevistados pela pesquisadora amoldavam-se ao perfil traçado de início, ou seja, eram formandos, estavam suficientemente motivados com o curso que concluíam e sete deles já estavam atuando como professores de inglês. As idades variaram entre 22 e 27 anos. Ao primeiro questionário todos responderam que decidiram cursar Letras (Português/Inglês) com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos em língua inglesa. A1 reitera esse objetivo em entrevista, conforme se constata no depoimento abaixo:

A1: (...) *eu acho assim que quando você pensa em faculdade de inglês você já tem que ter um certo conhecimento e ali você vai aprofundar seus conhecimentos (.) mas não deve ser um lugar específico pra você aprender a falar [...]*

O depoimento de A1, além de confirmar as evidências, ainda trouxe dados reveladores sobre essa questão. Por exemplo, faz sentido a opinião do formando quando afirma que “a faculdade é o lugar onde você vai aprofundar seus conhecimentos”, não onde “você vai aprender a falar”. É de se esperar que, depois de sete anos de estudo de LE na escola regular e mais sete numa escola de línguas (concomitantes muitas vezes), o ingressante universitário não espere um ensino básico, mas um avançado e com outra qualidade, diferente das anteriores. O depoimento de A1 traz à baila a discussão sobre a finalidade do curso de Letras: ensinar língua ou formar o professor?

As expectativas dos formandos estavam voltadas prioritariamente para o domínio da língua oral, como sugere o relato de A10:

A10: (...) *eu pensei também que aqui eu iria falar bem mais mesmo (...)*

Apesar de os quinze formandos já terem ingressado na Universidade tendo cursado inglês em escolas de idiomas, ressalte-se que três classificaram seu desempenho oral como ruim, atribuindo o fato à “falta de prática”, à “dificuldade em aprender os fonemas da língua”, à “dificuldade em compreender a língua oral”, ao próprio

“curso que privilegia a parte escrita”. Os trechos de entrevistas que se seguem são indicadores dessas posições:

A6: *A faculdade faz? muito pouco pela parte oral, mais na parte escrita, principalmente na escrita. Trabalhos imensos, análise de textos (...).*

A13: (...) *eu acho que no curso o contato com inglês bem maior do que aqui (.) aqui então piorou (.) Se eu já não tinha (.) aqui então!*

No relato de A13 constata-se, conforme já alertou Barcelos (1995), a grande importância dada às escolas de línguas. Parece que os aprendizes, de um modo geral, não se dão conta de que há uma diferença de proposta entre o ensino de inglês nas escolas de línguas e o ensino de inglês na Universidade. Chegam a esta última com a visão dessas escolas e estranham quando percebem a diferença.

Todos afirmaram tanto nos questionários quanto nas entrevistas que os professores do curso de Letras “privilegiam a parte escrita” e atribuíram esse fato a dois motivos principais, a saber: o grande número de alunos por turma, o que dificultaria a prática da língua oral e propiciaria a eleição da avaliação por meio da escrita como sendo mais fácil; e, o mais surpreendente dos dois, à dificuldade de alguns professores em falar a língua-alvo em sala de aula. Como se pode ver nos excertos extraídos das entrevistas transcritas abaixo:

A6: *Parte oral, eu acho difícil, porque as turmas são grandes.*

A11: (...) *tem alguns professores que não falam inglês em sala de aula (...)*

Mais do que uma causa, o depoimento de A11 é uma denúncia que, aliás, foi confirmada por vários depoimentos. Sem dúvida, um dos grandes problemas do ensino de Inglês é o fato de muitos professores de inglês não falarem a língua que se propõem a ensinar. Às vezes, eles até poderiam falar, mas não o fazem por comodidade ou excesso de zelo por uma presumida falta de capacidade de compreensão do aluno. Esse fato já foi apontado com forte apoio nas observações realizadas por Consolo (1991) e referido na Introdução. Esta é, com certeza, uma grande fonte de reclamação dos alunos.

Constatou-se, pelos questionários e entrevistas, que todos os formandos entrevistados tinham ingressado no curso de letras “*falando*” inglês, uma vez que, como vimos, todos eram provenientes

de escolas de idiomas. Todavia mesmo admitindo “*ter cursado sete anos de cursinho de inglês*”, como declara A1, ou “*ter se formado lá na escola de idiomas*”, como é o caso de A10, é bastante modesta a auto-classificação do nível de *fluência* que exibiam aquela época, indicando que essas escolas estão cumprindo parcialmente o seu papel (Veja, Agosto de 1996). O trecho da entrevista abaixo mostra isso:

A10: (...) *eu acho que o meu inglês morreu um pouco* (...) *eu acho que agora tenho sim um certo bloqueio entre eu e o professor* (...) *eu e amigos na turma entendeu? Não sei se é vergonha não sei se é (...)*

Declararam que os professores não introduzem atividades para desenvolver a *fluência oral*. Salientaram que durante as aulas o professor detém os turnos de fala, e atribuíram a culpa do seu (dos alunos) fraco desempenho oral ao tipo de ensino, ainda tradicional, isto é, centrado exclusivamente no professor, e sem qualquer orientação para o estudo da língua enquanto comunicação. Esses fatos puderam ser observados também nas entrevistas:

A1: *Eu acho que em relação a essa parte falta mais trabalho nessa área (...) eu acho que poderia ter mais matérias tipo Expressão Oral e Escrita que você fala, que você escreve.*

Observa-se ainda a indicação de A1 para que haja mais disciplinas como Expressão Oral e Escrita. Sobre esse fato é necessário que se aprofunde a análise. Comprovou-se, através da pesquisa nas fontes documentais, que dentre as dezesseis disciplinas, sem mencionar as pedagógicas, direcionadas especificamente para o curso de inglês investigado, só existe uma, durante toda a duração do curso de Letras (e com apenas três tempos semanais) que privilegia a língua oral, e mesmo assim, em parte, porque a disciplina cobre também a expressão escrita, dependendo do professor, que pode torná-la mais oral ou escrita, ao seu bel prazer. A quase total ausência de disciplinas voltadas para a língua oral comprova o descuido e denuncia um desvalor da linguagem oral no ensino universitário de Inglês, pelo menos na Unidade estudada.

O depoimento de A8, um tanto constrangedor por sinal, talvez seja mais um indício da pouca atenção que é dada à prática da expressão oral.

A8: *Os professores nem falar inglês falam* (...) *se preocupam mais com a parte Escrita* (...) *ou então falam* (...) *falam muito pouco* (...) *não têm ainda desenvoltura* (...) *não têm vocabulário* (...) *sabe?*

Se o professor é o maior responsável pelo insumo (cf. Conso-
lo, *op. cit.*), se ele não fala, o aprendiz terá que buscar insumo em
outras fontes, o que ele normalmente também não faz. Em suma, ele
não recebe e também não procura, reavivando assim o velho modelo
de ensino centrado no professor, provedor que tudo pode; até de não
querer prover coisa alguma.

Também foi possível perceber, pela análise das respostas da
entrevista, uma certa frustração quanto às suas expectativas em rela-
ção ao desenvolvimento da *fluência oral* nas aulas de inglês na Uni-
versidade. Este fato confirma o que foi dito na Introdução, ou seja,
que a vivência da língua oral foi sempre relegada a segundo plano.
Essa situação, tida como vigente até o surgimento do *movimento co-
municativo*, perdura até os dias de hoje, quase trinta anos depois.
Não nos esqueçamos de que num dos questionários, todos os for-
mandos declararam ter escolhido o curso de Letras *para aprofundar
seus conhecimentos, principalmente nas habilidades orais*. Houve
decerto surpresa desses aprendizes ao se depararem com um curso de
inglês quase que 100% voltado à língua escrita. Não exageram, por-
tanto, quando afirmam que em termos de *fluência oral*, o curso de
Letras representou *um retrocesso, um desastre*, citando aqui as pala-
vras do sujeito identificado como A2, como exemplo.

Pelo exposto conclui-se que:

- (a) Apenas dois formandos do universo de quinze afirma-
ram ter melhorado durante o curso de Letras, sendo
que um deles não creditou ao curso o mérito: “*Eu acho
que a faculdade até me ajudou nesse ponto*”, *mas não
por causa do meu contato com a faculdade*”.
- (b) A maioria declarou ter mais *fluência* quando ingressou
do que ao término do Curso de Letras, refletindo o
descompasso entre a sua expectativa em relação ao
curso e a realidade do aprendizado. Suas limitações
são atribuídas ao curso, talvez porque não desejem as-
sumir responsabilidades pelas suas falhas.
- (c) A maioria (treze formandos) avaliou que o curso não
fez diferença em termos positivos: “*antes de vir para
cá eu falava melhor*”; “*fez muito pouco pela parte o-*

ral”, “foi um retrocesso”, “eu acho que o meu inglês morreu um pouco”, “aqui então piorou”;

- (d) O curso de Letras, alvo da pesquisa, é quase todo voltado para a língua escrita. Com exceção de apenas uma disciplina que precariamente se volta à língua oral, não existe no curso qualquer outra para esse fim.
 - (e) Os professores do curso de Letras, na sua maioria, não estão preocupados com a expressão oral de seus alunos. Primeiramente porque o próprio currículo, de certa forma, os impede de fazê-lo e em segundo lugar porque eles próprios nem sempre são fluentes na língua.
- b) Perspectivas dos formandos quanto à noção de *fluência oral*

Pela análise das respostas dadas ao primeiro questionário e da análise das entrevistas, procurou-se saber a idéia que cada formando tinha sobre o significado de *fluência oral*, e em que medida essa idéia convergia com a literatura discutida ou dela divergia.

Reconhecida a construção ideacional que os formandos fazem do que seja *fluência oral*, cumpria determinar se essas concepções eram, de alguma maneira, informadas por alguma teoria científica, se por alguma reflexão, se era fruto da sua própria cultura de aprender ou da cultura de aprender de seu/seus professor/professores, ou uma combinação dessas.

A correção é enfatizada no excerto da entrevista de um formando, transcrita abaixo, evidenciando que ela figura como traço importante na idéia que os aprendizes fazem do que seja a *fluência oral*.

A1: *Pra mim ser fluente é você conseguir manter uma conversação e sem falar errado (.) o som certo (.) a fonética certa (.) as estruturas gramaticais de uma maneira correta (.) ser fluente é isso: é você conseguir falar de uma maneira clara (.) correta ((P ri)) (...) eu posso estar errada (.) mas eu acho que o estudo da fonética é fundamental para você falar fluentemente*

Percebe-se também que existe algum tipo de reflexão, embora intuitiva, sobre o significado de *fluência oral* em alguns dos relatos.

Essa conclusão advém da sabedoria que nelas aparece, conforme pode ser observado nos segmentos seguintes:

A3: *Conhecimento de vocabulário (.) coerência de idéias (.) uma organização de pensamento (.) enfim (.) todas essas coisas contribuem para uma boa fluência (...)*

A9: *(...) que fala bem (.) que pensa rápido (.) eh... na hora de você formular frases no pensamento consegue formular bem (...).ou então quando você tá falando com a pessoa você já entendeu claramente o que a pessoa tá falando e você também conseguir falar com essas pessoas também claramente usar as palavras certas nas horas certas (...)*

A11: *Acho que é você saber se expressar bem (.) fazer com que as pessoas entendam o que você está falando (...) é preciso ter algum conhecimento da língua (.) uma mistura de tudo: um pouquinho de vocabulário (.) um pouquinho de gramática (.) as expressões mais comuns, um pouquinho de tudo uma mistura de tudo pra você poder se expressar (...)*

Na visão dos formandos evidenciam-se várias das sub-competências que aparecem nos diversos modelos de *competência comunicativa* e que compõem a noção de *fluência oral*, conforme já discutido anteriormente. Além das competência gramatical e sociolingüística contidas nos depoimentos dos professores, aparecem nos depoimentos dos formandos as competências discursiva e formulaica. Esta última representada pela frase “*expressões mais comuns*”. Assim, ser fluente para os formandos é ter *algum conhecimento da língua*, isto é, não basta apenas ter *conhecimento de vocabulário*, é preciso *uma mistura de tudo: um pouquinho de gramática, das expressões mais comuns*, além, é claro de *coerência de idéias que faz com que o falante saiba* usar aquela *mistura de tudo* no discurso.

De qualquer modo, percebe-se que a conclusão dos formandos está baseada em reflexão sobre o tema. Já outras, no entanto, apesar de vagas, como é o caso das duas definições citadas abaixo, trazem, pelo menos uma delas, outra noção do que seja ser fluente em língua oral: a noção da espontaneidade, uma variável temporal que diz respeito à percepção que o interlocutor tem de que os processos psicolingüísticos que envolvem o planejamento e a produção da fala estão funcionando com facilidade e sem requerer muito esforço por parte do falante. Essa variável tem sido apontada na literatura (Fillmore, 1979; Lennon, 1990 e Guillot, 1999). Na realidade, a imprecisão que cerca as definições dadas pelos formandos não é muito

diferente da que cerca a maioria das definições apresentadas por estudiosos do assunto, como já demonstrado anteriormente.

A6: *É você ser espontâneo, sem precisar ficar pensando (.) ficar nervosa (.) como você faz no português (.)*

A13: *Uma pessoa que consegue se expressar com tranquilidade, com eficiência, eu entendo que é uma pessoa fluente (.)*

Ao mencionar que ser fluente “*é ser espontâneo, sem precisar ficar pensando*”, ou que é “*você não parar muito pra pensar*”, A6 traz à baila a noção de automaticidade, que faz com que o falante considerado fluente utilize o conhecimento de itens lexicais, sintáticos e morfológicos que ele possui bem como de outros conhecimentos, tais como o discursivo e o sociolinguístico, de maneira tal a garantir a atenção de seu interlocutor.

Contudo, nem todas as percepções são fruto de reflexão ou estão informadas por teorias. Muitas, por sinal, vêm recheadas de visões tradicionais sobre o que é ser fluente em língua oral.

A4: *(...) lógico que tem que ter pronúncia correta (.) tem que ter gramática correta também (...)*

A10: *Falar bem é não ter certos bloqueios né compreender o que se eh: o que se fala né (.) saber colocar os verbos (.) saber as regras de concordância e tal (.) a gramática em si né (.) os sinônimos (...)*

Essa visão de aprendizagem de línguas parece estar mais de acordo com um tipo de ensino que destaca o conhecimento das estruturas, das regras gramaticais, e do léxico da língua. Aliás, ainda bastante presente nas nossas escolas, tanto de ensino básico (LEFFA, 1991:57-65), quanto de ensino superior (BARCELOS, *op. cit.*). Percebe-se também uma ênfase grande dada à correção. Por sinal, a mesma ênfase a que P1, já mencionado acima, se refere.

Ao asseverar que ser fluente “*não é falar rápido*”, mas é preciso “*também não ficar demorando muito tempo pra você se expressar (.) porque isso é uma coisa cansativa (.) você quer se expressar e ficar 20 minutos tentando achar a palavra ideal*”, ou “*que tem um nível de comunicabilidade muito bom*”, A2 está se referindo à noção de *velocidade* contida na concepção de *fluência oral*. Essa noção diz respeito às variações temporais mencionadas por Lennon (1990) ao conceituar *fluência*. Essas variações condizem com uma segunda maneira de se conceituar *fluência oral*, ou seja, de forma

quantitativa, de acordo com fatores tais como: velocidade, número de pausas, falsos começos, quantidade de hesitações, repetições, etc. Essa visão de *fluência*, que se refere a características puramente temporais do discurso, foi prevista por Fillmore (vide seção dedicada à revisão da literatura) quando esse autor identifica os cinco tipos de *fluência*. Reconhecemos que, pelo menos na superfície, esses fatores são importantes, na medida em que levam os falantes/ouvintes a avaliarem o nível de *fluência* do falante/interlocutor. Ainda sobre a questão da *velocidade* mencionada pelos participantes, esta está em descompasso com o que pensa a maioria. A maioria associa *fluência* à rapidez. Como é normalmente o nativo que exibe essa rapidez, falar depressa equivale a falar como o nativo. Mais adiante, um dos participantes, em seu comentário, alerta para o fato de que é “*muito cansativo para as pessoas que querem escutar a sua opinião (.) você querer se expressar e ficar 20 minutos tentando achar a palavra ideal*”. Este alerta nos faz concluir que nas palavras do sujeito está a idéia de que para se expressar, e isto vale para qualquer língua, inclusive a materna, é preciso conhecer o assunto sobre o qual se está falando. É preciso ter conhecimento do mundo, como bem o salienta Fillmore (*op. cit.*). Os depoimentos de A11 e A12 abaixo vêm ao encontro dessa opinião. Como bem o salienta A12, ser fluente é *falar o que der vontade, qualquer situação*, sem o conhecimento do assunto sobre o qual se vai falar. Não é outra a opinião de A11, que deixa claro que não é possível falar sobre qualquer assunto, e este fato não faz ninguém menos fluente.

A11: Não sei ((P ri)) assim oh. dependendo do tipo de assunto que é abordado eu acho que sim, eu tenho sabe como me defender se forem falar de baseball na minha frente eu vou ahn? primeiro eu não tenho vocabulário pra isso (.) mas eu acho que no dia-a-dia dá pra eu me defender bem ... mas a gente se comunica sem ter que falar de beisebol com alguém, não é?

A12: Rapidez não é sinônimo de fluência, eu (.) eu penso assim (.) não importa a rapidez (.) acho que fluência é você falar aquilo que tiver vontade (...)

As afirmações de A15 e revelam que elas têm consciência de que existe um componente sociolingüístico na noção de *fluência oral*, apesar de terem deixado de considerar outros apontados quando da discussão sobre o que é *fluência oral*.

A15: (...) Usar as palavras certas nas horas certas (.)

Contrariamente ao que pensa A15, acima, A8, abaixo, acredita que um falante pode ser fluente se conseguir dizer o que pretende mesmo utilizando uma palavra “*não tão adequada assim*”, isto é, quando o falante não sabe alguma coisa é preciso que ele, falante, lance mão de estratégias para salvar a comunicação. Nas palavras de A8, acha-se presente o componente estratégico da *competência comunicativa*.

A8: *Acho que é você conseguir se expressar o máximo mesmo que de repente usando uma palavra não tão adequada assim, é você conseguir transmitir a idéia né?: tem que ser o mais claro.*

As percepções de A4 e A7 sobre o que significa ser oralmente fluente têm muito em comum. Que falante não-nativo não se sentiria recompensado em ser “*suficientemente íntimo com a língua estrangeira*” a ponto de utilizá-la como se estivesse “*usando a sua língua materna?*” Contudo, por vários motivos que já foram expostos no decorrer deste estudo, esta pesquisadora conclui que, no contexto onde a pesquisa foi conduzida e nas condições em que a Língua Inglesa é ensinada, esse objetivo, por enquanto, parece estar longe de ser atingido.

A4: (...) *não é suficiente saber colocação dos tempos verbais(.) usar os tempos verbais (.) né corretamente na fala e na escrita né é falar (.) ser íntimo suficiente da língua e falar normalmente (...)*

A7: *É como eu conversando com você aqui entende?: usando a minha língua materna (.) então seria isso (.) eu acho que seria isso (.) a gente podia ter esse tipo de conversação só que usando inglês (...)*

Em resumo, os sujeitos formandos acreditam que para ser fluente o falante precisa:

- a. ter amplo vocabulário;
- b. usar a gramática com correção;
- c. adequar as palavras às diferentes situações de linguagem;
- d. exibir espontaneidade, automaticidade e velocidade;
- e. ser desenvolto a ponto de falar inglês como se esta fosse sua língua materna;
- f. conhecer a fonologia da língua;

- g. usar a entoação certa;
- h. conhecer o assunto sobre o qual se vai falar;
- i. expressar pensamentos e opiniões de maneira clara e eficiente;
- j. fazer uso correto do léxico e da sintaxe;
- k. conhecer a cultura da língua-alvo;
- l. exibir pronúncia de nativo;
- m. ter bom nível de comunicabilidade;
- n. ser capaz de usar estratégias comunicativas para compensar limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que formandos e professores, participantes da pesquisa, afirmaram sobre o tratamento que é dado ao ensino do Inglês-LE falado, conclui-se que há um enorme descompasso entre o que a literatura aponta como ideal, ou seja, um ensino voltado para o uso da língua, e o que realmente acontece na sala de aula.

Na sala de aula, apesar de toda a contribuição que os estudos em Linguística Aplicada trouxeram ao ensino de línguas, percebe-se com base nos depoimentos dos sujeitos pesquisados, que o professor continua ensinando gramática a partir de nomenclaturas, regras e classificações. Continua fazendo com que os alunos leiam e produzam textos escritos, demonstrando pouca ou, em alguns casos, quase nenhuma preocupação com o desenvolvimento da expressão oral.

Seria desejável que um Curso de Letras que se propõe a formar professores de inglês, se preocupasse mais sistematicamente com o desempenho oral desses futuros professores. Seria desejável também que seus professores não se mostrassem indiferentes a esse tipo de orientação.

A falta de providências quanto ao desempenho oral do aluno se faz presente no currículo do Curso de Letras (Port./Inglês). Como se pode constatar, não há outra disciplina a não ser a denominada

“Expressão Oral e Escrita” para desenvolver a *fluência oral* dos aprendizes, o que é, com toda a certeza, insuficiente.

Quanto ao conceito de *fluência oral*, o qual a pesquisa se propôs delimitar, observou-se que a visão de linguagem que os aprendizes detêm ainda é tradicional e estruturalista, não reconhecendo o valor da LE como meio de expressão. Por isso, compartilham a idéia de que para ser fluente é preciso conhecer a gramática da língua-alvo em profundidade, ter um amplo vocabulário, conhecer a fundo as regras sintáticas e exibir pronúncia de nativo. A palavra-chave para a maioria dos sujeitos é correção.

Os aprendizes ainda baseiam sua concepção de *fluência oral* na *competência lingüística* apenas e levam pouco em conta o *desempenho*. É como se ser fluente significasse o acúmulo de conhecimento sem levar em consideração o como e quando usar o que se acumulou. Muitas dessas concepções são fruto de aprendizagens anteriores e crenças propagadas popularmente e pela mídia. Até aqueles aprendizes que identificam a *fluência oral* com o saber falar, ou comunicar-se, não vêem a comunicação além do superficial. Apesar de alguns participantes terem se desviado desse conceito tradicional, e até se aproximado de uma visão de linguagem mais contemporânea, aquela que vê a língua como instrumento de interação e comunicação, e que une *competência* e *desempenho*, não podemos dizer que essa seja a visão predominante. Os professores continuam a desenvolver na sala de aula um ensino voltado sobretudo para a língua escrita, em nada ampliando a capacidade comunicativa do aluno. Um Curso de Letras que se propõe a verdadeiramente formar professores de Inglês deveria também estar direcionado para o desenvolvimento e estudo da língua oral. Segundo Júdice (1997, p. 36), “a oralidade afigura-se como patrimônio de todos”, e deve ser consolidada em práticas que a aperfeiçoem na construção de sujeitos falantes de novas línguas que vivem outra teia social e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEN, J.P.B. & WIDDOWSON, H. G. Teaching the communicative use of English. In: BRUMFIT, C.J. & K. Johnson. *The Commu-*

nicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979.

AMARANTE, M. F. S. Desempenho em sala de aula: Reflexo da Formação? **In:** BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 1995.

BERNS, M. S. Functional Approaches to Language Teaching: Another Look. **In:** SAVIGNON, Sandra J. & Margie S. Berns. *Initiatives in Communicative Language Teaching: A Book of Readings*. Reading: Addison-Wesley Publishing, 1984.

BROWN, G. & YULE, G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BYGATE, M. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CABRAL DOS SANTOS, J. B. *A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas: Unicamp/IEL, 1993.

CHAMBERS, F. What do we mean by fluency? **In:** *System*, 25 (4), 1997, p. 535-544.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass.: M.L.T. Press, 1965.

CONSOLO, D. A. Spoken Language and the EFL teacher'. **In:** *IA-TEFL Newsletter* 112, 1991. p. 41-42.

———. Viewing teacher talk as formulaic language: a contribution towards non-native teachers' oral performance? **In:** *Contexturas* 2, 1994. p.17-28.

———. *Classroom Discourse in Language Teaching: A Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil*. Tese de Doutorado. Reading: Universidade de Reading, 1996.

———. The Ability for Communicative Language Use: An Overview. **In:** *R. Letras*, PUC-Campinas, 18 (1/2), 1999. p. 82-91.

———. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários*, vol. 26, no 1. Sorocaba: UNISO, 2000, p. 56-68.

———. Competência lingüístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 2002 (CD-ROOM).

———. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 43, nº 2, 2004, p. 265-286.

———. Posturas sobre avaliação da proficiência oral de professores de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. **In:** M. M. Freire, M. H. Vieira-Abrahão & A. M. F. Barcelos (orgs.). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB & Campinas: Pontes, 2005, p. 269-287.

FILLMORE, C. J. On Fluency. **In:** *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.

GATONBONTON, E. & SEGALOWITZ, N. Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. **In:** *TESOL Quarterly*, 22 (3), 1988. p. 473-492.

GOLDMAN-Eisler, F. Language and the science of man. **In:** LENNENBERG, E. H. (ed.) *New Directions in the Study of Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1964.

GUILLOT, M-N. *Fluency and its Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 1999. p. 184.

HARLEY et alii. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HORWITZ, E. Using student beliefs about language learning and teaching. **In:** WENDEN, A. & RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. Nova Jérsei: Prentice-Hall, 1987.

JÚDICE, N. *Verbo e voz na escrita do homem e da mulher*. Tese de Doutorado. UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.

KERN, R.G. Students' and Teachers' beliefs about language learning **In:** *Foreign Language Annals*, 28 (1), 1995.

KRASHEN, S & SCARCELLA, R. On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance. **In:** *Language Learning*, 28 (2), 1978.

LANZONI, H. de P. *Percepção de fossilização e fatores associados na interlíngua de brasileiros adultos aprendendo inglês*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL, 1998.

LEESON, R. *Fluency and Language Teaching*. Londres: Longman, 1975.

LENNON, P. Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. **In:** *Language Learning*, 40 (3), 1990.

———. The Lexical Element in Spoken L2 Fluency. Alemanha, 1999 (mimeo).

LEVELT, W.J.M. *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1989.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MEDGYES, P. *The non-native teacher*. Macmillan: Hong Kong, 1995.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. **In:** PAIVA, V. L. M. (Org.). *Ensino de língua inglesa: Reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 1997.

PAWLEY, A. F. & SYDER, F. H. Two puzzles for linguistic theory: native-likeness and native-like fluency. **In:** RICHARDS, J. C. & R. W. Schmidt. Harlow: Londres: Longman, 1983, p. 191-226.

REA, P. M. Language Testing and the Communicative Language Teaching Curriculum. **In:** LEE, Y. P.; FOX, A.C.Y.Y.; LORD, R. e LOW, G. *New Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1985, p. 15-32.

REVES, T. & MEDGYES, P. The non-native English speaking EFL/ESL Teacher's self-image: an international survey **In:** *System*, vol.22 (3). 1994, p. 353-367.

RICHARDS, J. C., J. Platt and Platt, H. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres: Longman, 1985.

———. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

——— & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SCARAMUCCI, M.V. R. O Projeto CELPE-BRAS no âmbito do MERCOSUL: Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. **In:** *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

SCARPA, E. M. Sobre o Sujeito Fluente. **In:** *Cadernos de estudos lingüísticos*, 29, 1995.

SCHIMDT, R. Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. **In:** *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1992, p. 357-385.

SOUZA, L. M. T. M. Towards a Reconsideration of Foreign Language Teaching In the Third World – The Case of Brazil. **In:** *Foreign Language Teaching and Cultural Identity*. São Paulo: Brussels: Instituto de Idiomas Yázigi, AIMAV, 1982.

TEIXEIRA DA SILVA, V.L. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num de curso de Letras/LE*. Tese de doutorado. Campinas; UNICAMP, 2000.

VAN EK, J. A. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Londres: Longman, 1977.

——— & ALEXANDER, L. *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon, 1980.

5. OS SIGNIFICADOS AFETIVOS EM TEXTOS ESCOLARES

Victoria Wilson

INTRODUÇÃO

Estudos sobre o afeto no âmbito da sociolinguística interacional têm contribuído para a compreensão do fenômeno, integrando-o a outras áreas do conhecimento e a aspectos de natureza cultural e interativa. Sob essa ótica, o afeto não se restringe ao componente bio-psíquico, pois é atravessado pelo componente social, construído e reconstruído pelos indivíduos em eventos reais de interação. A dimensão afetiva, nesse sentido, ultrapassa os limites do domínio da vida íntima e privada, e ganha o espaço público no qual se manifesta, reproduzindo as contradições e os dilemas desses dois domínios. No que tange à linguagem, a competência afetiva é de ordem pragmática e funcional e responde também a fatores contextuais.

Desde Sérgio Buarque (1999) que o afeto vem sendo contemplado como estudo antropológico e social e como parte integradora e constitutiva da natureza do homem “cordial”. O autor distingue cordialidade (natureza afetiva que integra emoções positivas e negativas) de polidez (disfarce, dissimulação, integrada às convenções sociais) para acentuar a funcionalidade da lógica afetiva das relações sociais brasileiras que representa tanto a esfera da casa (de onde é proveniente) como a esfera da rua (onde se mescla à polidez, mas não se dissocia de sua raiz íntima e pessoal).

A escola, como lugar público, também está sujeita às mais variadas manifestações afetivas, muitas vezes, descuidadas pelos educadores ou compreendidas apenas em sua dimensão bio-psíquica. Um estudo de textos produzidos na escola pode revelar o tipo de afeto que é reproduzido nesse contexto a partir dos usos linguísticos e discursivos que emergem (explícita ou implicitamente) dessa e nessa produção. Se emoções são construídas e continuamente reconstruídas na interação (BURKITT, 1997; BESNIER, 1990; OCHS E SCHIEFFELIN, 1989; LUTZ E ABU-LUGHOD, 1990; SHIMANOFF, 1983) se fazem parte do mundo bio-psico-social; se alcançam a esfera pública e aí se manifestam (BUARQUE DE HOLANDA, MAT-

TA), que tipo de emoção se apresenta nos textos escolares? E como são (re)produzidas nesse contexto?

Pode-se falar em uma gramática afetiva a partir das produções textuais dos alunos? Partindo-se do princípio de que as emoções estão em toda parte e de que significam algo (CERBINO, 2000), o objetivo desse trabalho é traduzir as informações afetivas que se “revelam” na escrita dos alunos. Por informações afetivas, compreendem-se índices e usos lingüísticos que não se esgotam em interjeições ou expressões de conteúdo afetivo, mas elementos lingüísticos e discursivos que expressam valores e comportamentos sociais ou uma certa “ordem local” (BODOR, 1999), perceptíveis através do modo de organização discursiva tomada em seu conjunto.

Ciente de que (a) o contexto escolar, em geral, não privilegia ou mesmo desfavorece a dimensão afetiva, dissociando-a da cognitiva; (b) nas aulas de língua materna, os aspectos estritamente gramaticais são, em geral, privilegiados em detrimento dos discursivos e interacionais; (c) as aulas de redação podem favorecer a expressão de emoções, a pesquisa foi direcionada para observação e acompanhamento de aulas de redação ministradas em um colégio da rede estadual do município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

A UNIDADE ESCOLAR

O colégio, onde a pesquisa foi desenvolvida (Projeto de Iniciação à Docência FFP-UERJ: *Leitura e produção textual na formação sócio-cognitiva de alunos de ensino médio*; aluno-pesquisador: Carlos Eduardo Soares da Cruz), fica situado no município de São Gonçalo, às margens da baía de Guanabara, região metropolitana do Rio de Janeiro. Sua população vive basicamente do comércio, de uma pesca incipiente, de pequenas indústrias têxteis e de antigas fábricas de sardinha que ainda sobrevivem. Foi há décadas atrás município agrícola, de grandes fazendas, atualmente loteadas. A proximidade com a metrópole leva sua população a procurar trabalho naquela região e, ainda, devido aos problemas sociais e ao descaso permanente das autoridades políticas, o município também sofre com as ondas de violência.

Toda esta conjuntura reflete-se na comunidade e também atinge todo o ambiente escolar. Já não bastassem esses problemas, políticas estaduais vêm ultimamente se “esforçando” no sucateamento e na deterioração do ensino público, com a diminuição do número de aulas por disciplina e conseqüente aumento da carga horária dos professores, o que nesta visão equilibraria a carência de professores na rede, em função, entre outros fatores, dos baixos salários.

Apesar disso, professores e orientadores educacionais resistem, de formas variadas, a esse quadro nefasto e pouco promissor em que se encontra a educação no Estado do Rio de Janeiro. Esse colégio está sempre aberto a parceria com a universidade, abrindo suas portas para pesquisas de alunos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. No ano de 2002, foi elaborado o Projeto Pedagógico da escola, cujos princípios abrangem: “as especificidades da comunidade na qual a unidade escolar está inserida, a participação de toda a comunidade escolar em sua elaboração e a reflexão crítica sobre a conjuntura sócio-política”. O projeto pedagógico da unidade traça suas diretrizes concentrando-se em três áreas: a área administrativa, a pedagógica e a de integração colégio-comunidade. No que diz respeito à área pedagógica, seu objetivo orienta-se para a integração dos conhecimentos; portanto, o trabalho de natureza transdisciplinar aparece como ação prioritária no projeto e como método de trabalho a ser aplicado em todo o âmbito escolar, incorporando “as áreas de conhecimento específico, através de suas interligações e a aplicabilidade dos conhecimentos conceituais no dia-a-dia”.

Em conformidade com a metodologia voltada então para a “prática e resolução de problemas em constante processo de produção de conhecimento”, os projetos pedagógicos específicos oriundos do projeto matriz devem também atender às competências específicas, integrando-se entre as e dentro das áreas. As áreas de conhecimento apresentadas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias já de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Os professores envolvidos com os quais entramos em contato e que, gentilmente, cooperaram com a pesquisa, atuam na área de Língua Portuguesa, desenvolvendo atividades de *leitura e produção de texto* em aulas destinadas *exclusivamente* a este trabalho de acordo com os objetivos e propostas do Projeto Pedagógico do colégio.

O trabalho, acompanhado pelo bolsista, concentrou-se em duas turmas onde o projeto era desenvolvido. As atividades eram programadas de acordo com uma seqüência: leitura de textos variados (que funcionavam como textos motivadores), seguida de comentários para a elaboração da redação. De acordo com as observações registradas, apesar dos esforços empreendidos pelos professores, desde a coleta de textos afinados com questões contemporâneas, como a discussão dos mesmos, a turma não se sentia motivada, sobretudo no momento de escrever.

Durante o período da pesquisa, o bolsista pôde observar dois componentes estruturais da escola: o institucional e o pedagógico. O primeiro consiste em examinar as formas de organização do trabalho pedagógico; as estruturas de poder e decisão; os níveis de participação; e a disponibilidade de recursos humanos e materiais; o segundo se concentra: nos objetivos e conteúdos do ensino; nas atividades e no material didático; na linguagem e outros meios de comunicação; e nas formas de avaliação.

Sobre os relacionamentos e comportamentos em sala de aula, o bolsista (Cruz, 2003) observou que os alunos eram condicionados a dar conta das tarefas e acabavam não se envolvendo com o projeto, pouco se interessando pelos textos e pelas discussões. Aliada à falta de interesse, o bolsista detectou também o descaso dos alunos em relação ao trabalho dos professores, que, segundo ele, esforçavam-se para contribuir para uma atmosfera de diálogo e reflexão.

Também foi observado que no material trabalhado em sala de aula não havia uma preocupação referente ao tipo de texto e ao gênero textual. As atividades de escrita eram realizadas livremente sem qualquer menção ou estudo às características de um texto narrativo, descritivo ou argumentativo. Na maior parte das vezes, a produção dos alunos ficava restrita à poesia.

O CONTEXTO DA PESQUISA: AS AULAS (LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO)

Para este trabalho, foram selecionados quatro grupos de redações de uma mesma turma com temas e propósitos diferenciados, a saber: (1) Retrato familiar; (2) O Menor abandonado; (3) Palavras, palavras, apenas palavras. Mas algumas delas podem transformar o mundo; (4) O que você espera do novo milênio.

Cada um dos temas propostos vem associado a atividades de leitura. O primeiro, cujo foco está voltado para a figura central da mãe, é encaminhado conforme a descrição que se segue. Primeiramente, solicita-se ao aluno que proceda à seleção de palavras ou expressões associadas ao termo mãe, para, em seguida, fazer a leitura em voz alta a partir da seleção realizada; segue-se a leitura do texto “Carta”, de Carlos Drummond de Andrade, acompanhada de seus respectivos comentários; finalmente, passa-se à etapa da elaboração do texto, em prosa ou verso, em que o aluno deve redigir uma narrativa: “conte um fato alegre, engraçado, triste, estranho em que a mãe seja a personagem principal”.

O segundo tema é motivado pelas leituras e comentário do poema “Menor abandonado” de Cora Coralina e de “Mil meninos”, de Beatriz Chacon e Luciana Falcão, ficando a sugestão tanto para um texto em verso quanto em prosa.

O terceiro e o quarto temas compreendem uma mesma atividade, subdividida em duas propostas. Na primeira, Palavras, palavras, apenas palavras. Mas algumas delas podem transformar o mundo, o aluno é solicitado a escolher de 8 a 10 palavras, destacadas num quadro, encabeçadas pelo enunciado acima apresentado. As palavras agrupadas livremente são: trabalho, justiça, liberdade, saúde, educação, democracia, solidariedade, felicidade, igualdade, fraternidade, fé, poesia, arte, gente, participação, honestidade, autenticidade, talento, paz, amor, vida, povo, competência, esperança, sensibilidade, luta, união, livro, verdade. A segunda proposta, O que você espera do novo milênio, vem acompanhada da seguinte ilustração: sobre um globo terrestre, com desenhos em forma de mosaico, assemelhando-se à calçada de rua, um menino de pé sustenta, além de signos verbais, imagens visuais como um automóvel e um cifrão.

Os temas são variados quanto ao gênero e a seus propósitos. O primeiro sugere uma narrativa de experiência pessoal, íntima; o segundo, embora tenha um cunho social, pode evocar a exposição de sentimentos, dada a natureza do tema e o tipo de texto sugerido: prosa ou verso. O terceiro e o quarto sugerem temas sociais, baseados em expectativas pessoais.

Em nenhum deles, porém, explicita-se a natureza e o tipo de texto quanto ao gênero, donde se deduz que não há por parte dos professores a preocupação em sistematizar o trabalho com gêneros. Apesar de prévia e cuidadosamente elaboradas, as aulas de leitura e produção de textos estavam orientadas para a motivação para a escrita sem, contudo, serem dedicadas à aquisição das competências discursivas adequadas a cada propósito e situação de comunicação. Em nenhum momento também, não se fez menção ao tipo de competência ou conhecimento lingüístico e discursivo apropriado para a elaboração do texto. Ou seja, os alunos escreviam do modo como eles já estavam acostumados, desconhecendo os modos de organização discursiva comuns a cada tipo ou gênero textual.

Talvez ainda falte na escola a consciência sobre a importância de o aluno adquirir e se familiarizar com práticas lingüísticas e discursivas diferenciadas. Ocorre que o discurso pedagógico alimenta uma prática lingüística baseada num modelo de língua ideal, modelo esse que deve ser reproduzido pelo aluno. Dificilmente, o discurso pedagógico orienta-se para uma ação libertadora, mesmo em aulas cuja proposta está orientada para práticas mais livres e espontâneas como essas de leitura e redação. Uma ação pedagógica equilibrada seria aquela que transitasse entre uma prática normativa (de reprodução das convenções sociais e lingüísticas) e uma prática libertadora (da reprodução criativa dessas convenções), segundo as palavras de Fairclough (2001).

Como conciliar, no contexto escolar, essas duas práticas, agregando-se a elas a dimensão afetiva da linguagem? Estudiosos do afeto como Besnier (1990) afirmam que a qualidade e a natureza do afeto variam conforme o contexto, pois há contextos que são mais ou menos favoráveis a expressões de afeto e outros que são totalmente desfavoráveis. O contexto escolar e o discurso pedagógico tendem a privilegiar um tipo “neutro” de emoção. Tanto a escola quanto os ob-

jetos da cultura letrada estão assentados em valores centrados na racionalidade, na neutralidade e na objetividade, privilegiando-se a experiência cognitiva e meta-cognitiva sobre a experiência emocional. A crença enraizada nos contextos escolares (acadêmicos muito mais) ainda dissocia os tipos de conhecimento, reservando apenas ao objeto “científico”, livre de emoção, a fonte de verdade e saber.

No entanto, sob o ponto de vista interacional e pragmático, o afeto e as expressões afetivas são formas de ação sobre o real; o afeto se manifesta como ato de fala em várias situações do cotidiano e deve ser considerado como um tipo de competência pragmática e interacional.

A afetividade encontrada nos textos dos alunos pode oferecer indícios das práticas do discurso escolar (pedagógico) e também do modo como os alunos organizam seu discurso: para atender à escola – aproximando-se de seus modelos e normas formais – ou procurando outras formas de dizer – na busca de outros modelos em direção à autonomia e autoria.

Para esta análise, foram selecionados excertos das redações, extraídos segundo os objetivos apresentados, ou seja, trazer à tona um tipo de conhecimento afetivo que revela o modo de fazer/escrever dos alunos. Não houve preocupação referente aos aspectos gramaticais (adequação à norma padrão; uso da concordância e regência, sinais de pontuação, etc.) e textuais (como coesão e coerência); a ênfase foi dada à forma como os valores afetivos e sociais foram construídos nos textos.

ANÁLISE DOS TEXTOS

Retrato Familiar

Quanto aos textos agrupados sob o rótulo Retrato familiar, três são redigidos em verso e os oito restantes, em prosa. Essa atividade foi motivada para a comemoração do “dia das mães”. Apesar de o tema propiciar a expressão de emoções, a caracterização da figura materna é marcada por formas padronizadas tanto no que diz respeito às práticas discursivas quanto às práticas sociais e afetivas (expressivas).

A figura materna é tratada de acordo com os moldes convencionais do dizer, baseada em expectativas padronizadas e alimentadas pela mídia. O perfil de mãe encontrado nas redações caracteriza-se pelos seguintes atributos: “trabalhadora, amiga, conselheira, preocupada, compreensiva, carinhosa, amorosa”. Há uma única exceção. No geral, a mãe é sempre a pessoa mais importante na vida dos filhos, identificada como figura, basicamente, modelar. Em todos os textos observados, foram reproduzidos os valores que correspondem a uma visão estereotipada da mãe/mulher.

Nos textos em verso, as rimas também não fogem ao lugar-comum em relação ao conteúdo que revelam:

(i) Mas agora aprendi a importância do seu amor
Que foi feito para eu crescer como uma flor

(ii) Você me ensinou a ter paciência,
a perdoar, sentir confiança
e a segurança de um amor
constante, incondicional que
me faz sentir um pouco
do quanto Deus me ama.

A idealização da mãe como figura-central na vida dos filhos repete o padrão discursivo romântico, como também nos seguintes excertos dos textos em prosa:

(iii) Ela é muito fundamental e especial na minha vida, pois se naquela pessoa que eu confio e que me incentiva em todos os momentos.

(iv) Minha mãe ela é tudo para mim desde pequena até agora eu a amo, ela tem muitos defeitos e qualidades. Ela é carinhosa, chata, compreensiva, boa etc...

Estes exemplos revelam a recorrência de recursos expressivos, poéticos, imaginários; ressentem-se de uma forma mais criativa e espontânea do dizer e acabam por reproduzir valores afetivos convencionais, seja para se adequarem às expectativas da instituição, seja por falta de domínio de outras alternativas. Reproduz-se um estereótipo discursivo e “poético”, revelador de leituras e informações pasteurizadas, sem comprometimento afetivo e autoral inclusive.

Na verdade, como construir e trabalhar a competência pragmático-afetiva na escola? Quais seriam as emoções desejáveis e aceitáveis nesse contexto? Como favorecer o processo de construção de

identidade(s) no momento da elaboração de textos? Quais seriam as competências necessárias a serem adquiridas pelos alunos nesse momento?

Menor Abandonado

O grupo de textos em torno do tema Menor abandonado foi produzido, em sua maioria, em verso, como poemas narrativos. Os textos contam a vida dos meninos de rua, repetindo o repertório de histórias já conhecidas e infelizmente vividas no seio da vida social urbana no Brasil.

Devido à narratividade do discurso e, apesar da familiaridade com as rimas e com a estrutura poética padrão, os textos revelam a competência desses alunos para a reprodução desses modelos; por outro lado, também expressam a reprodução de chavões e lugares-comuns revelam a aquisição de uma prática com as diferentes formas do dizer poético: reproduzem-se.

Os textos falam da solidão, do desespero, do sofrimento, em geral, por que passam todos os menores abandonados sem, contudo, abordarem a questão social de modo crítico ou reflexivo. Ao contrário, o social é apresentado já pronto, pré-moldado, rijo, como um espaço fechado e sem alternativas.

Os valores afetivos integram-se aos sociais e falam de esperança, o sentimento mais forte e presente nos textos. Há dois sentidos de esperança e para a esperança nos textos. Um correspondente à manifestação de um sentimento de impotência, localizado em algo externo; outro apontando para fora em busca de soluções concretas para uma vida melhor. Vejamos:

A. Primeiro grupo:

- (i) “como vai ser o destino para salvar esse menino”;
- (ii) “menino de rua que precisa de alguém”;
- (iii) “pobre menino pequeno/que só quer uma solução/prá viver sem medo da solidão”;

(iv) “todas as noites orações e esperanças/esperanças de uma vida melhor”;

(v) dorme a noite a rezar/para que um dia isso mude”.

A face retratada da esperança expressa ora comoção e lamento, ora compadecimento e pesar, sentimentos que refletem atitudes de acomodação e passividade, à espera de salvação, de milagre.

No sentido no qual se funde com um significado mais objetivo (pontual), a esperança representa os anseios sociais e as necessidades básicas de qualquer indivíduo, tais como a família, o lar, a escola, sobretudo para aqueles que precisam conquistá-los, pois falta a escola e muitas vezes o lar e a família. Os textos, embora falem de aspectos mais concretos, integram os dois planos: o da realidade e o do sonho, ambos correspondendo aos mesmos bens simbólicos: o lar, a família e a escola.

B. Segundo grupo:

(i) “seu sonho/ uma família encontrar”

(ii) “sonhar a procura de um novo lar”

(iii) “talvez se estivesse na escola”

(iv) “seu sonho: estudar/ sua esperança: ser criança”

Os valores culturais e simbólicos representados nesses fragmentos reproduzem discursivamente as práticas sociais e linguísticas que são vivenciadas diariamente por esses alunos. O afeto representado distancia-se da neutralidade em direção a formas padronizadas do dizer, que aqui assumem uma natureza dialética, no sentido de reproduzirem uma lógica afetiva dual: doce (para uns) e amarga (para outros). Os chavões nesses textos devem ser lidos em sua funcionalidade, pois expressam a lógica afetiva assentada na falta, na dificuldade, na incerteza.

De acordo com Berger e Luckmann (1985, p.177, grifo dos autores), “a identidade é objetivamente definida como localização em certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada *juntamente com esse mundo*”, ou seja, trata-se de um processo dialético e, nesse processo, observam-se duas identidades intercaladas e ambas falam de exclusão. A reprodução das normas interiores ao sistema (*ethos*)

produz uma dinâmica própria da construção social da realidade pelos sujeitos. Se os textos confirmam a exclusão social dos meninos de rua, também ratificam um modo convencional de dizer. A voz do texto ratifica o lugar da exclusão: exclusão do dizer a que estes alunos-autores-sujeitos são submetidos em sua trajetória de vida e escolar. A enunciação é:

um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo (e) constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (Bakhtin, 1988, p.121).

Se temas sociais desencadeiam discursos orientados para a reprodução da realidade, por outro lado, também podem abrir espaço para a construção de um imaginário discursivo em que sejam ultrapassadas as convenções do dizer para a produção de modos de dizer mais diversificados e autônomos.

***Palavras, palavras, apenas palavras.
Mas algumas delas podem transformar o mundo.
Como você encara o novo milênio?***

Esta atividade inclui duas opções de proposta, embora o total das 23 redações reunidas nesse conjunto, contemple ambas, indistintamente. Na primeira, os alunos são solicitados a escolher várias palavras que se encontram destacadas num quadro, tais como: esperança, saúde, educação, paz, amor e solidariedade, etc. Na segunda, os alunos devem responder à pergunta: “Como você encara o novo milênio”?

A maioria dos textos foi redigida em prosa, com acentuados traços de narração e dissertação, embora no comando das propostas, só haja indicação para o aluno redigir um texto, ficando livre a opção quanto ao gênero. Os textos que compõem este grupo dividem-se praticamente entre aqueles que se caracterizam pela presença de lugares-comuns e chavões e aqueles que, apesar de ainda marcados pela previsibilidade temática e reprodução do modelo discursivo da escola, já apresentam maior autonomia discursiva, sobretudo se comparados com as produções anteriores.

Quanto aos textos que ilustram o primeiro caso, verifica-se a tentativa de se usar a maior parte das palavras apresentadas no quadro, organizando-as de modo a reforçar um discurso modelar com a exposição de valores sociais positivos, a saber:

A. Primeiro grupo:

(i) “Espero que esse ‘futuro’ seja cheio de paz nos corações humanos, que brote a amizade, o amor e a compreensão quanto ao próximo, Quero paz e amizade. [...] Gostaria que nesse mundo houvesse justiça, honestidade na política, para que haja igualdade entre o próximo”.

(ii) “Espero que o futuro haja mais paz e união. E que pessoas que estão governando o mundo procurem ajudar mais a população dando saúde, trabalho, para eles da uma educação melhor para seus filhos”.

(iii) “Espero que as nossas expectativas no futuro seja de muita solidariedade e paz, por que a nossa competência seja a arte e o talento que todo ser humano pode ter de lutar para o que acredita que as idéias sejam de união e justiça”.

(iv) “Esperamos um futuro cheio de honestidade, trabalho, justiça, competência, lutas e idéias [...]”.

(v) “O Brasil precisa crescer para que nos possamos crescer temos que investir em educação, saúde, arte, saneamento básico etc.... [...] Vamos unir as nossas forças e vamos toca o Brasil para frente. Vamos la Brasil. Vamos acordar enquanto a tempo. Justiça já”;

(vi) “Fica aqui um apelo para que nós possamos encontrar a Paz, e viver com muita felicidade. [...] Esse é o meu apelo para o mundo ser melhor porque a esperança é a última que morre”.

A maior parte dos excertos apresentados enquadra-se num tipo de discurso afetivo padronizado por reproduzir práticas e modelos lingüísticos e sociais. O discurso afetivo corresponde ao lugar-comum e aos valores consagrados, representando um afeto “imediatto” e pasteurizado. A lógica afetiva é mascarada pela pasteurização dos sentimentos, devido à previsibilidade temática e discursiva: as emoções que devem ser ditas ou as que podem ser ditas.

Se as experiências subjetivas emergem de convenções já encontradas no estoque cultural coletivo, como resultado da interação entre os indivíduos e de suas relações com o meio social, são essas expressões afetivas, reprodutoras do caráter normativo, que confirmam a hipótese de que a escola vem dissociando a dimensão afetiva da cognitiva e com isso vem contribuindo pouco para a formação e afirmação de identidade(s) e autoria. Ou seja, o afeto estereotipado é aquele desejado pela escola e o representado na ‘ordem local’ e reproduzido na escola.

No outro grupo de redações, já se verifica um grau de envolvimento e comprometimento do aluno com a linguagem (até mesmo com atenção ao uso da norma padrão) e com a informação. Os textos apresentam questionamentos, indagações e um grau maior de reflexão sobre os aspectos sociais abordados. Embora correspondam aos valores sociais em circulação, apresentam embrionariamente sinais de autoria e identidade.

A voz do texto destes alunos fala (de) uma realidade que ultrapassa o discurso: é a própria vida em ação. Nesse sentido, verifica-se um comprometimento maior do aluno com o seu texto, sua voz: um passo em direção a modos de dizer mais autônomos. Pode-se afirmar que nesse tipo de texto a “identidade subjetivamente apropriada” dialoga com a “identidade objetivamente atribuída” (Berger e Luckam, 1985).

Vejamos alguns excertos mais representativos do segundo grupo:

- (i) “Todo mundo quer um mundo melhor tudo é feito de promessas mais nada é cumprido”.
- (ii) “Eu só quero a verdade nada mais / ainda tem gente morrendo por falta de hospitais”.
- (iii) “Espero que nossa gente não fique só na esperança olhando pela janela. Que façamos dela um espelho fazer acontecer e não esperar por ela”.
- (iv) “O povo, até mesmo pela sua falta de informação, acaba votando em um político que asfalta a rua, mas não melhora a educação e a

saúde que são a base de um futuro, o que é praticamente um ‘voto de cabresto’ ”.

(v) “(...) que a verdade seja dita acima de tudo, e que a idéia do negro ser o principal suspeito possa mudar”.

(vi) “Para entrar no mercado de trabalho não é fácil, pois a cada dia se torna mais difícil. Temos que nos qualificar de forma extrema para tentar competir com pessoas que têm uma bagagem muito maior que a nossa. (...) Com esse mundo desigual é difícil ter muita perspectiva para o futuro pois a cada dia as coisas se tornam mais difíceis. Como sempre aconteceu o pobre, nasce pobre e morre pobre”.

Nesses fragmentos, nota-se uma mudança na força ilocucional dos enunciados que reflete uma mudança de atitude: a expressão de sentimentos de insatisfação e frustração diante do descaso político; a reprovação da conduta de políticos que prometem e nada fazem; o reconhecimento da existência dos preconceitos social e racial e das dificuldades deles decorrentes; a não omissão diante da realidade, conseqüentemente, a avaliação negativa das situações que são vividas e experimentadas no cotidiano de cada um destes alunos. Esses excertos reforçam a expressão aberta de emoções (negativas). Sentimentos de insatisfação e indignação exibem o descaso dos governos com a população: as rimas tornam-se produtivas, ficam mais “ricas”: eu só quero a verdade nada MAIS / ainda tem gente morrendo por falta de HOSPITAIS. Os papéis sociais ficam mais definidos: as vozes falam do lugar da exclusão. O conhecimento afetivo acionado revela o lado amargo da cordialidade brasileira: uma sociedade excludente e violenta: Com esse mundo DESIGUAL é difícil ter muita perspectiva para o futuro, pois a cada dia as coisas se tornam mais difíceis. COMO SEMPRE ACONTECEU, O POBRE NASCE POBRE E MORRE POBRE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento das categorias afetivas pôde revelar a existência de certas regularidades discursivas quanto ao modo de apresentar opinião, expressar sentimentos, atitudes e pontos de vista, seja de forma padronizada e convencional, seja de forma mais participativa e “autoral”.

A maioria dos excertos aqui expostos representam o tipo de discurso parafrástico (Orlandi, 1987), pois não ultrapassam os limites da convenção, ficando restritos à mera reprodução de saberes e dizeres (emocionais e cognitivos), implicando o apagamento do sujeito e de suas vozes. Nesse tipo de produção discursiva, o aluno não exerce nem a função de autor nem a de sujeito no sentido atribuído por Orlandi (1993), como aquele que passa a ser responsável pelo que diz, pois também não se compromete com o que diz: se não ultrapassa os limites do já dito e já conhecido. As implicações desse tipo de atitude discursiva podem levar os alunos a um tipo de competência pragmático-discursiva e afetiva não espontânea e estereotipada.

Apesar de os textos terem sido escritos após a leitura de outros textos motivadores, estas escritas também são reveladoras da história de leituras destes alunos, ao longo de sua trajetória, em que o livro didático sempre ocupou a posição de destaque enquanto leitura sistematizada. Portanto, a previsibilidade temática dos textos reflete o tipo de leitura e o tipo de texto que fazem parte do acervo desses alunos e que constituem sua história (Orlandi, 1993).

Amparados pela imediatez e convencionalidade discursiva, os alunos não se envolvem com o que dizem, com exceção do último grupo de redações. Nos textos sobre o “dia das mães”, os valores e sentimentos positivos a elas atribuídos configuram-se de forma estereotipada e pouco acrescentam em termos criativos ou reflexivos (o papel de mãe e mulher na sociedade contemporânea, por exemplo, poderia ter vindo à baila). Trata-se de uma AFETIVIDADE PADRÃO: na falta do que dizer, diz-se o esperado, o conhecido. Os textos sobre o “menor abandonado” representam um tipo de AMBI-GÜIDADE AFETIVA, pois ora tratam a questão de modo padronizado e parafrástico (no sentido que Orlandi atribui ao termo), isto é, reproduzindo-a convencionalmente, ora avançam em busca de um discurso polêmico ou polissêmico (Orlandi, 1993, 1987) de modo a contribuir com a expressão de sentimentos e pontos de vista menos convencionais e mais criativos do ponto de vista discursivo.

O último grupo de redações transita entre a NEUTRALIDADE AFETIVA (neutralidade entendida nesse contexto como a expressão estereotipada e convencional do dizer) de forma a evitar sentimentos de natureza negativa ou desagradável, que apontem para

uma situação de graves injustiças sociais e a EXPRESSÃO ABERTA DE SENTIMENTOS, em que as injustiças sociais são apresentadas de forma incômoda, de um lado, e asfixiante, de outro.

Qual é, então, o conhecimento afetivo e cognitivo desejável e possível na escola? Qual o papel da escola no sentido de levar o aluno à produção de textos mais ‘autorais’ e criativos e menos subservientes a um discurso padronizado?

O modo como as pessoas se expressam revela o modo como elas se apropriam do conhecimento (afetivo e cognitivo) e se relacionam com o mundo e com o outro; retrata também as formas com as quais os sujeitos vão se constituindo em suas múltiplas formas de representação. Os textos, que se distinguem da visão pasteurizada do real, adquirem maior autonomia tanto do ponto de vista lingüístico-discursivo, tanto do ponto de vista da competência pragmático-afetiva, o que revela a possibilidade de se olhar o mundo dialogicamente. Apesar de alguns chavões – COMO SEMPRE ACONTECEU, O POBRE NASCE POBRE E MORRE POBRE –, estes retratam a consciência adquirida de uma “ordem local” que pode ser superada, mesmo com o “mundo desigual”. A expressão negativa dos sentimentos coloca em cena a apropriação discursiva em direção à autonomia: da interiorização das normas à progressiva abstração e generalização das mesmas: ganha-se em subjetividade toda vez que dela se afasta, isto é: “abstração progressiva de papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral” (Berger e Luckmann, 1985, p. 178, grifo dos autores).

O discurso letrado (escolar) é uma forma de aquisição do conhecimento objetivo; no entanto, se articulado ao discurso afetivo, pode desenvolver uma forma de conhecimento mais integrada, pois colocará em ação as múltiplas identidades que desse contexto emergirão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **In:** *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes 2000, p. 277-326.

———. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BAMBERG, M: Emotion talk(s). The role of perspective in construction of emotions. **In:** NIEMEIER, Suzanne & DIRVEN, René (eds.). *The language of emotions*. Conceptualization, expression and theoretical foundation. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BESNIER, Niko. Language and affect. **In:** *Annual Rev. Antropology*. P.419-51,1990.

BURKITT, I. Social relationships and emotions. **In:** *Sociology*, 31 (1), p. 37-99, 1997.

CERBINO, Victoria Wilson Coelho. *A manifestação de afeto em cartas de reclamação*. Rio de Janeiro: Departamento de Letras da PUC – Rio de Janeiro, 2000 (Tese de doutorado, sob a orientação da Profª Drª Maria do Carmo Leite de Oliveira).

CRUZ, Carlos Eduardo Soares da. Leitura e produção textual na escola: uma trajetória de autoria e identidade. *Anais da Assel*. Rio de Janeiro: UERJ-FFP, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

GOFFMANN, E. *Interacional ritual: essays on face to face behavior*. New York: Pautton, 1967.

———. *A representação do EU na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1979.

———. A elaboração da face. Uma análise dos elementos rituais da interação social. **In:** FIGUEIRA, S. (org.): *Psicanálise e ciências sociais*. trad. I. Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p.76-114.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

LUTZ, C. & ABU-LUGHOD, L (eds.). *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990.

MARKUS, H. R. & KITAYAMA, S. Culture and self: implications for cognition, emotion and motivation. **In:** *Psychological Rev.*,96 (2), 1991, p. 224-251.

MAUSS, M: A expressão obrigatória dos sentimentos. **In:** FIGUEIRA, S. A. (org.) *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980, p. 56-63.

OCHS, E. & SCHIEFFELING, B: Language has a heart: **In:** *Text* 9 (1), p. 1-5, 1989.

———. Affect, social control and the samoan child. **In:** *Culture and language Development*. CUP, 1988, p. 145-167.

———. Introduction. **In:** *Text* 9 (1), 1989, p. 1-5.

AUTORES

Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

Mestre em Lingüística Aplicada pela UFRJ e doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Atua como Professora Assistente na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e como Professora do Ensino Médio na rede pública estadual. Seus interesses de pesquisa envolvem análise do discurso pedagógico, ensino/aprendizagem de língua inglesa, construção de identidades e do saber docente, produção e implementação de material didático para o ensino de inglês.

Iza Quelhas

Doutora em Teoria Literária pela UFRJ, Professor Adjunto de Literatura Brasileira na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. Publicou os livros: *A passagem dos sinais* – poemas, pela EdUFF, em 1996, e *Os laranjais abandonados e outras histórias*, vencedor do concurso de livro de contos organizado pela Fábrica de Livros/Senai/Senac/Firjan, em 2005. Entre as publicações mais relevantes e recentes: "As literaturas africanas de língua portuguesa: exclusões e inclusões, onde a língua materna?", editado nos *Anais do VI Celerj*, em *cd-rom*, 2005; "A literatura e a história cultural: diálogos disciplinares indisciplinados", editado em *cd-rom* nos *Anais do X Encontro Regional da Abralic*, em 2005; artigo "No país do faz de contas: uma leitura da obra de J.J.Veiga", publicação virtual, Recorte – *Revista de Linguagem, Cultura e Discurso*, do Mestrado em Letras da Unincor/MG; "o que fala a concha? Corpo, casa – O lado fatal, de Lya Luft", *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, MG, v. 19, n.2, p. 57-65, 2003.

Leonardo Mendes

Doutor em Letras pela Universidade do Texas (EUA) e Professor Adjunto de Literatura Inglesa no curso de Letras da Faculdade de

Formação de Professores (FFP) da UERJ. É pesquisador do grupo de estudo *ARS – Arte, Realidade e Sociedade* (UFRJ e Biblioteca Nacional) e editor da *Revista do ISAT* (ISSN 1679-4540). Publicou o livro *O retrato do imperador: negociação, sexualidade e romance naturalista no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000 (Coleção Memória das Letras, 7), além de artigos em periódicos nacionais e internacionais, entre os quais se destacam “Naturalismo com aspas: *Bom-Crioulo* de Adolfo Caminha, a homossexualidade e os desafios da criação literária”, *Revista Gragoatá* – Número 14, 1º. Semestre de 2003, p. 29-44, Programa de Pós-Graduação em Letras da UFF; “As ruínas da homossexualidade: o gótico em *Bom-Crioulo*”, de Adolfo Caminha. *Luso-Brazilian Review* – Volume 41, Número 1, 2004, p. 56-70, University of Wisconsin, EUA; “Na lama forte do vício de largo fôlego: naturalismo e prostituição no Brasil”, *Cadernos Neolatinos* – Emile Zola e o naturalismo – Número especial, Ano IV, Abril de 2005, Departamento de Letras Neolatinas da UFRJ; “Sordid literature: naturalism and sexuality in Brazil. *Excavatio* – International Review for Multidisciplinary Approaches and Comparative Studies related to Emile Zola and his Time, Volume XXI, 2006, University of Alberta, Canadá.

Maria Cristina Ribas

Doutora em Ciência da Literatura, Teoria, pela UFRJ. Atua como Professora Adjunta no curso de Letras da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ e no curso de Comunicação Social da PUC-Rio. Últimas publicações: “Dois manúéis e um bavcar: três ou mais olhares em torno dos novos realismos”. Alceu (PUC-RJ), v.7. p.53-67, 2007. “Efeitos e estudos nas múltiplas vozes da correspondência machadiana”. **In:** Muylaert, Joana (Org.) *A escrita literária: teorias, histórias e poéticas*. Uberlândia: EDUFU, 2007. Literatura e jornal: uma proposta de ensino entre fronteiras. **In:** Fontoura, Helena (Org.) *Diálogos em formação de professores: pesquisas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2007. “Efeitos barthesianos da escritura múltipla”. GRAPHOS, João Pessoa: UFPB, vol.8, 2006. “Deficiência o eficiência da visão:- especulações em torno do (hiper)real. Ver. Terra Roxa e outras terras. Londrina: UEL, Vol.8, 2006. “Era belo, áspero, intratável – Manuel, *bandeira* do modernismo.” **In:** Botelho, Mario

(Org.) *Estudos reunidos*. Linguagem literatura e estilística. Rio de Janeiro: Botelho ed., 2006. “Errâncias na docência: leituras de literatura ou como dissecar um sapo sem matá-lo.” **In:** Histórias e Formação de Professores. Grupo Vozes da Educação. Meio. CDRom. p. 1-15 Home page: <http://www.vozesdaeducacao.org.br>. “O canto de si ou quando os relatos se tornam *delatos* – estudos sobre a correspondência machadiana.” II Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica: tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Meio digital CDRom, <http://www.2cipa.uneb.br>

Maria do Rosario Roxo

Mestre em Letras pela UFF e doutora em Lingüística pela UFRJ. Atua como professora na Universidade Estácio de Sá (UNESA). Co-autora dos livros *Análise sintática: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006; *Sintaxe de concordância nominal e verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006; *Regência verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006; *Coesão e coerência: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006; *Princípios básicos da argumentação jurídica*. Niterói: Impetus, 2006.

Maria Isaura Rodrigues Pinto

Graduada (1976) em Letras pela Universidade Federal Fluminense, Mestre (1994) e Doutora (2000), respectivamente, em Literatura Brasileira e Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense. Atua, desde 2003, como Professora Adjunta de Prática de Ensino e Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ e, desde 1999, como Professora de Literatura Brasileira no Centro Universitário Plínio Leite (UNIPLI). Desenvolve, atualmente, pesquisas sobre o ensino da tradição oral e folclórica na escola e sobre leitura literária. É organizadora do período *Linguagem em (Re)vista* (ISSN 1807-6378). Entre as publicações recentes, destacam-se: “O popular e o erudito na narrativa roseana”, artigo editado no livro *Veredas de Rosa III* (Belo Horizonte: CESPUC, 2007, p. 545-552) que reúne uma seleção das comuni-

cações do II Seminário Internacional Guimarães Rosa, realizado na PUC Minas em 2004; “Literatura e mídia: interfaces”, editado nos *Anais do XVIII Congresso da Associação Internacional de Literatura Comparada*, em cd-rom, 2007 e “Doses de Quixotismo e presepadas picarescas na poesia popular do Brasil”, publicado no periódico *Linguagem em (Re)vista*, ano 4, números 6 e 7, 2007, p. 99-112.

Renata Lopes de Almeida Rodrigues

Mestre em Lingüística Aplicada pela UFRJ e Professora Assistente de Língua Inglesa da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade da UERJ. Pesquisa atualmente a questão da construção de identidade social no espaço da sala de aula de educação infantil.

Vera Lucia Teixeira da Silva

Vera Lúcia Teixeira da Silva é doutora em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atua como professora adjunta na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e como Professora Docente I da Secretaria de Educação do Estado. Coordena os cursos de Letras do Instituto Superior Anísio Teixeira (ISAT). Atua na área de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e dedica-se à pesquisa da proficiência oral de alunos e professores de Inglês como LE, de suas crenças e de instrumentos utilizados para sua avaliação.

Victoria Wilson

Doutora em Lingüística pela PUC – Rio. Atua como Professora Adjunta de Lingüística da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. Co-autora dos livros *Lingüística funcional: teoria e prática*. Co-edição FAPERJ e DP&A, 2002; e *Lingüística: fundamentos*. Ed. CCAA, 2006. Desenvolve atualmente pesquisas na área de letramento e ensino, além de participar de grupos de pesquisa na área de sociolingüística interacional.