

ISSN 2177-9856

Diálogos

PERTINENTES

v.11 n.1 jan./jun. 2015

diálogos diálogos diálogos diálogos
tes pertinentes pertinentes pertinentes

Diálogo

PERTINENTE

Revista Científica de Letras

DIÁLOGOS PERTINENTES

REVISTA CIENTÍFICA DE LETRAS

Franca
2015

Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras.
Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria: Prof. Dra. Ester Regina Vitale

Chancelaria: Dr. Clovis Eduardo Pinto Ludovice

Pró-reitor de Graduação: Prof. Ms. Arnaldo Nicolella Filho

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof.a Dra. Kátia Jorge Ciuffi

Pró-reitoria de Extensão: Profa. Ms. Elisabete Ferro de Sousa Touse

Projeto Gráfico e Diagramação
Núcleo de Projetos e Pesquisas de Design

Coordenação:
Ana Márcia Zago

Supervisão:
Rodrigo Aparecido de Souza

Execução:
Amanda de Oliveira Zardini
Cristiane Vilela de Azevedo
Jéssica Estrela Manso
Leticia Ravagnani Carlos

Catálogo na fonte – Biblioteca Central da Universidade de Franca

DIÁLOGOS PERTINENTES – ONLINE : revista científica de Letras / Lúcia Maria Guimarães Nassim; organizadora. v. 11 n.1, 2015. Franca, SP : Universidade de Franca; Curso de Letras, 2014.

138 p.

ISSN (online) - 2177-9856

1. Linguística – Estudo e ensino. 2. Linguística – Periódicos. I. Universidade de Franca

CDU - 801(07)

EDITORA

Lúcia Maria Guimarães Nassim

CONSELHO EDITORIAL

Ana Cristina Carmelino (UFES)

Ana Lucia Furquim de Campos (Uni-Facef)

Ana Maria Paulino Comparini Leite (Unifran)

Camila de Araújo Beraldo Ludovice (Unifran)

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (Unesp)

Elaine Cristina Cintra (UFU)

Erasmus d'Almeida Magalhães (USP)

Fernanda Mussalim G. L. Silveira (UFU)

José Nicolau Gregorin Filho (USP)

Juscelino Pernambuco (Unifran)

Luiz Antonio Ferreira (PUC - SP)

Maria Célia de Moraes Leonel (Unesp)

Maria Eloisa de Souza Ivan (Uni-Facef)

Maria Flavia Figueiredo (Unifran)

Maria Regina Baracuhy Leite (UFPB)

Marilurdes Cruz Borges (Unifran)

Marina Célia Mendonça (Unesp)

Marlene Aparecida Gonzalez Colombo Arnoldi (Unesp)

Naiá Sadi Câmara (Unifran)

Renata Facuri Coelho Marchezan (Unesp)

Vera Lúcia Rodella Abriata (Unifran)

APRESENTAÇÃO

Este volume da revista “Diálogos Pertinentes”, na edição inaugural de 2015, apresenta sete artigos relacionados ao ensino nas áreas de língua e Linguística.

Com o título “O ENEM como prática social e sua abordagem dada pelo livro didático de Língua Portuguesa”, Marilúcia dos Santos Domingos Striquer e Carla Catarina Silva compartilham o resultado de uma investigação acerca do tratamento dispensado pelo livro didático ao ensino da prática social do Exame Nacional do Ensino Médio, tomando como objeto de estudo o livro “Português: Linguagens” (2013), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Os autores do segundo artigo, Valdenildo dos Santos, Aguinaldo da Silva Santos, Thais Helena Medeiros e Ana Paula Amorim apresentam no texto “Leitura crítica na Escola Pública Luiz Lopes de Carvalho”, os resultados da aplicação de uma sequência de atividades com foco na leitura crítica a fim de melhorar a leitura e compreensão de enunciados de caráter não verbal ou sincrético.

Vanéria Mendes da Silva e Marilurdes Cruz Borges, no artigo “A constituição de sentido nas relações dialógicas das capas da revista Veja no período pré-eleitoral de 2014”, analisam, apoiadas nos estudos bakhtinianos sobre as relações dialógicas, seis capas da Revista Veja, publicadas entre 05 de março a 14 de abril de 2014, período compreendido como pré-eleitoral. As autoras consideram nas análises, que, enquanto gênero discursivo, nas capas de revistas há uma unidade comunicativa que dialoga com os demais textos publicados no periódico, com o leitor pré-determinado e com a proposta enunciativa de seus organizadores.

O quarto artigo, intitulado “Atividades de compreensão de texto no livro didático”, escrito por Luzia Francisca dos Reis Rodrigues e Juscelino Pernambuco, empreende uma análise das atividades de compreensão de textos, tendo como suporte o livro didático de Língua

Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental “Português: Linguagens”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. O artigo traz reflexões que suscitam propostas de diversificação nos manuais didáticos, tais como possibilidades de ampliar as habilidades de uso da língua, propiciando ao aluno sua melhor compreensão.

Em “Todo corpo remodelado é um corpo feliz”, a veiculação de programas televisivos dedicados a promover mudanças estéticas em pessoas anônimas levou os autores Claudemir Sousa e Francisco Vieira da Silva a questionarem como o discurso que vincula a felicidade à estética corporal inscreve-se nos mecanismos de biopoder e do cuidado de si da sociedade de controle, de modo a considerar o corpo como o lugar onde se aloja a felicidade. Para tal, os autores recorrem às teorias de Foucault, a Courtine (2011; 2013), Milanez (2009), bem como a Deleuze (2008), Hardt e Negri (1999).

No sexto artigo, “Uma leitura bakhtiniana de letras de músicas do período da bossa nova brasileira”, Lorraine Pereira Sousa e Camila de Araújo Beraldo Ludovice aplicam os conceitos do “Dialogismo” e do “Cronotopo” na análise das letras de duas canções: Coisa Mais Linda, de Vinicius de Moraes e Carlos Lyra e Garota de Ipanema, de Vinicius de Moraes e Tom Jobim, estudando a construção de sentido nos textos a partir das relações dialógicas estabelecidas com a história, sociedade, cultura e política.

O último artigo, “Reflexão teórica e prática sobre o ensino de língua”, de autoria de Robson Deon, discute desde conceitos essenciais como a língua, o sujeito da educação e a noção do texto, até posições práticas sobre o ensino de língua. Como apoio para a discussão e propostas, o autor recorre a Bakhtin (2011), Vygotsky (2015) e Geraldini (1990).

Os artigos aqui apresentados, pela sua consistência e atualidade, configuram-se como bons instrumentos de discussões, principalmente para os profissionais que trabalham com a linguagem. Assim, que as reflexões delineadas pelos autores tragam novas perspectivas e abram caminhos para outros estudos.

Lúcia Maria Guimarães Nassim.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1. O ENEM COMO PRÁTICA SOCIAL E SUA ABORDAGEM DADA PELO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA THE NATIONAL HIGH SCHOOL EXAM (ENEM) AS A SOCIAL PRACTICE AND ITS APPROACH GIVEN BY THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK	8
STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos, SILVA, Carla Catarina	
2. LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA PÚBLICA LUIZ LOPES DE CARVALHO CRITICAL READING IN LUIZ LOPES DE CARVALHO PUBLIC SCHOOL	27
SANTOS, Valdenildo dos, SANTOS, Aguinaldo da Silva, MEDEIROS, Thais Helena, AMORIN, Ana Paula	
3. A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS DAS CAPAS DAREVISTA VEJA NO PERÍODO PRÉ-ELEITORAL DE 2014 THE CONSTITUTION OF MEANING IN THE DIALOGICAL RELATIONS OF VEJA MAGAZINE COVERS DURING THE PRE-ELECTION PERIOD IN 2014	53
SILVA, Vanéria Mendes da, BORGES, Marilurdes Cruz	
4. ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO COMPREHENSION ACTIVITIES IN THE TEXTBOOK	69
RODRIGUES, Luzia Francisca dos Reis, PERNAMBUCO, Juscelino	
5. TODO CORPO REMODELADO É UM CORPO FELIZ EVERY REFURBISHED BODY IS A HAPPY BODY	89
SOUSA, Claudemir, SILVA, Francisco Vieira da	
6. UMA LEITURA BAKHTINIANA DE LETRAS DE MÚSICAS DO PERÍODO DA BOSSA NOVA BRASILEIRA A BAKHTINIAN READING OF SONG LYRICS FROM THE PERIOD OF BRAZILIAN BOSSA NOVA	107
SOUSA, Lorraine Pereira, LUDOVICE, Camila de Araújo Beraldo	
7. REFLEXÃO TEÓRICA E PRÁTICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA THEORETICAL AND PRACTICAL REFLEXION ON LANGUAGE TEACHING	123
DEON, Robson	

O ENEM COMO PRÁTICA SOCIAL E SUA ABORDAGEM DADA PELO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

1

THE NATIONAL HIGH SCHOOL EXAM (ENEM) AS A SOCIAL PRACTICE AND ITS APPROACH GIVEN BY THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos

Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Doutora em Estudos da Linguagem e pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas (DIALE) (CNPQ/UENP).

SILVA, Carla Catarina.

Graduanda do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho.

Bolsista de Iniciação à docência do PIBID/EENP.

Membro do Grupo de Pesquisa “Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas (DIALE) (CNPQ/UENP).

RESUMO:

Norteados pelo Interacionismo Sociodiscursivo e com base nos documentos oficiais orientadores do ensino de língua portuguesa nas redes básicas de ensino, interessamo-nos por investigar o tratamento dispensado pelo livro didático ao ensino da prática social do Exame Nacional do Ensino Médio, visto ser essa uma prática da qual grande parte dos alunos concluintes do ensino médio participam. Assim, de forma mais específica, investigamos como o livro didático “Português: Linguagens” (2013), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães aborda a prática do ENEM e qual a convergência do trabalho proposto pelo LD com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e com a Matriz de Referência do ENEM.

Palavras-chave: Gênero textual. ENEM. Livro didático.

ABSTRACT:

Guided by Sociodiscursive Interactionism and based on official documents guiding the Portuguese language teaching in the basic

school systems, we are interested in investigating the treatment of the textbook to the social practice teaching of the National High School Exam (ENEM), which practice the most of graduating high school students participate. Thus, more specifically, we investigate how the textbook Portuguesa Languages (Português Linguagens - 2013), b William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães deal with the practice of ENEM and the kind of the proposed convergence by the textbook with the guidelines of the National Curriculum Parameters and the ENEM Reference Matrix.

Keywords: Textual genre; ENEM; Textbook.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com os “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa” (PCNs)¹, documento norteador das ações pedagógicas da educação básica, “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22). Assim, consideramos que ao participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio da realização de suas provas, o aluno está participando de uma das práticas sociais mediada pela linguagem, e por este motivo interessamo-nos em investigar como a escola se encarrega de preparar o aluno para participar dessa prática. De forma mais específica, o quanto o livro didático de língua portuguesa, instrumento tão presente na sala de aula quanto o professor (STRIQUER, 2007), ensina o aluno a participar do ENEM, e ainda, um outro objetivo que do primeiro emerge é analisar a convergência das propostas do livro didático de língua portuguesa, destinado ao ensino médio, mais precisamente da coleção “Português: Linguagens” (2013), de William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães, com as orientações dos PCNs e com a “Matriz de Referência do ENEM” (MR).

2. O ENSINAR

Para ser possível investigarmos o quanto a obra de Cereja e Magalhães (2013) ensina o aluno a participar do ENEM tomamos como aporte teórico os preceitos vygotskyanos a respeito de ensino, discutidos por Striquer (2013), uma vez que comungamos da premissa de que os conteúdos escolares são “mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, [...] mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento” (VYGOTSKY, 2007, p. 104). Os conteúdos escolares possuem, sempre, um grau elevado de abstração, pois não estão evidenciados nos fenômenos e nos contextos como acontece com os conceitos cotidianos (espontâneos) (VYGOTSKY,

1. Nesse momento, referenciamos as diretrizes para a educação básica e não de forma mais específica as “Orientações Educacionais aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ensino médio” (OCNs) (BRASIL, 2006), como fazemos algumas vezes em outras seções deste trabalho, por entendermos que as diretrizes abrangem toda a educação básica de uma forma geral e a OCN é um conjunto de documentos complementares as diretrizes, dirigindo-se de forma mais específica ao ensino médio.

2000). Por isso, para que sejam ensinados, é preciso que o professor, e no caso, o livro didático, elabore ações que intencionalmente dirija a consciência do aluno para eles (GALUCH; SFORNI, 2009). Só assim tais conteúdos são internalizados dando condições de desenvolvimento às funções superiores de um indivíduo.

Isto é, os conteúdos não são aprendidos por simples “memorização” (VYGOTSKY, 2000), como se fossem algo pronto e acabado, sendo definido e transmitido. “O desenvolvimento dos conceitos pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (VYGOTSKY, 2008, p. 104). Eles são aprendidos em um processo produtivo em que o aluno é colocado em atividade mental de comparação, análise, generalização, abstração e síntese, assim, de acordo com Hila (2009, p. 8), o aluno passa a tomar “consciência do real uso e valor do conceito, além de conseguir mobilizá-lo em diferentes tarefas”.

É nessa mesma perspectiva que Sforni (2004) afirma que o conteúdo em processo de ensino e aprendizagem deve sempre ser tratado de modo a promover no aprendiz reflexão, análise e generalização, processos mentais imprescindíveis à apropriação conceitual. E para que esses processos aconteçam é imprescindível que o conceito esteja explícito, para que possa ser conscientizado pelos alunos na condição de um instrumento de generalização. Porém, isso não significa que o aluno deva saber listar, exemplificar, reproduzir os conceitos escolares. O que é fundamental, conforme postula Sforni (2004, p. 92), é o aluno tomar “posse tanto do nível de consciência neles potencializado quanto da capacidade de organização do pensamento sem os limites empíricos”

3. AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM

De acordo com Bakhtin (2003), o caráter e as formas de uso da linguagem são tão multiformes quanto os diversos campos da atividade humana. Compreendendo campos, ou esferas sociais (na tradução de Bakhtin, 1997), como toda e qualquer situação comunicativa da qual um indivíduo realiza atividades por meio do uso da linguagem. Por sua vez, atividades são as práticas sociais realizadas pelos indivíduos das e nas quais os gêneros do discurso são elaborados e se estabilizam. É nesse sentido a afirmativa de Bakhtin (2003) de que,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (p. 262)

Assim, o campo ou esfera da qual participa o ENEM é o educacional, conforme explicitaremos na próxima seção, e alguns exemplos das atividades ou práticas que se constituem esse campo são: a elaboração das provas; o planejamento logístico de distribuição e realização das provas; a correção das provas; a participação no exame através da realização das provas, prática essa da qual nos interessamos em investigar se o livro didático está preparando o aluno para dela participar.

4. O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

O ENEM, de acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)², tem por objetivo analisar o desempenho do aluno ao final da educação básica, e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, da seguinte forma:

As informações obtidas a partir dos resultados do Enem são utilizadas para acompanhamento da qualidade do ensino médio no País, na implementação de políticas públicas, criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio, desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira e estabelecimento de critérios de acesso do participante a programas governamentais. O Enem serve também para a constituição de parâmetros para a auto avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho. (<http://portal.inep.gov.br>)

O exame consiste na aplicação de provas, no período de dois dias, as quais avaliam conteúdos que envolvem as quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da

2. O INEP é uma autarquia federal que está vinculado ao Ministério da Educação (MEC), com o intuito de realizar pesquisas, estudos e avaliações acerca do Sistema Educacional do país. Tem por objetivo “subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral”. Todas as informações a respeito do ENEM estão disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em 10/02/2015.

Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias.

Ainda de acordo com o INEP, o ENEM foi criado em 1998 e desde de 2009 seus resultados são utilizados por todas as universidades federais do país e em algumas das instituições estaduais de ensino superior como forma de ingresso, substituindo o vestibular. Uma outra função do ENEM é promover que o aluno maior de idade obtenha a conclusão do ensino médio; e ainda possibilita o universitário ter direito a participar de programas de bolsa do governo federal como o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

5. AS MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENEM

As “Matrizes de Referência do Enem” (disponíveis no site do INEP) são os documentos que regulamentam quais as competências e habilidades são exigidas do participante no momento de compreender e responder as questões que compõem as provas do exame. Organizadas a partir das quatro grandes áreas do conhecimento, já apresentadas, apenas a Matriz a área de Linguagem, códigos e suas tecnologias é a de nosso interesse neste trabalho, visto que essa é a área que se relaciona a disciplina do livro didático analisado, a de Língua Portuguesa.

Porém, importante ainda destacar que o documento apresenta como eixos cognitivos comuns a todas as cinco áreas: 1.O domínio das linguagens—dominar a norma culta da língua Portuguesa, assim como das linguagens artística, científica, matemática, espanhola e inglesa; 2. A compreensão de fenômenos - que se caracteriza por avaliar a construção e aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento para o entendimento de fenômenos naturais, manifestações artísticas, processos histórico-geográfico e produção tecnológica; 3.O preparo para o enfrentamento de situações-problema - o que exige a interpretação e consideração de fatos para a tomada de decisões; 4. A construção de argumentos - que se define por relacionar informações e conhecimentos de situações para a construção de uma argumentação; 5. A elaboração de propostas - onde deve empregar os conhecimentos desenvolvidos na escola para o desenvolvimento de propostas de intervenção, respeitando os direitos humanos e levando em consideração a diversidade sociocultural.

E, de forma mais pontual, a MR da área Linguagens, códigos e suas tecnologias é composta da exposição de 9 competências, divididas

cada uma em algumas habilidades. Em uma acepção geral e sintética, tais competências e habilidades abordam a necessidade do indivíduo de saber: aplicar as tecnologias da informação e da comunicação em várias áreas da vida cotidiana, identificando diferentes linguagens e seus recursos expressivos, recorrendo aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolução de problemas sociais, a relação de informações desses sistemas e o reconhecimento de posições críticas frente aos usos sociais das linguagens e dos sistemas citados anteriormente; conhecer língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como forma de acesso a informação e culturas diferentes; utilizar linguagem corporal; compreender a arte como um saber cultural e estético; saber interpretar e aplicar recursos de linguagem relacionando textos aos contextos; compreender e usar os sistemas simbólicos de linguagens distintas; saber confrontar opiniões, incluindo-se reconhecer textos verbais e não-verbais, diferentes gêneros textuais; compreender e utilizar a língua portuguesa como língua materna, contemplando a identificação de marcas linguísticas em variados gêneros textuais, fazer relação entre situações específicas e variedades linguísticas, reconhecer quando da necessidade do uso da norma padrão da língua; entender os princípios e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na vida pessoal e social do indivíduo.

6. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³ tem como objetivo auxiliar o trabalho pedagógico dos profissionais de educação, de todas as disciplinas, por meio da avaliação e da distribuição de livros didáticos para os alunos das escolas da rede pública e básica de ensino de todo o país. Os livros aprovados pelo PLND são apresentados pelo Guia dos LDs, que é encaminhado às escolas a fim de que os professores escolham entre as coleções aprovadas disponíveis, aquelas que estão de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Assim, todos os livros adotados pelas escolas da rede pública de ensino no Brasil passam por avaliação do PNLD e quando aprovados é porque estão de acordo com os princípios básicos dos PCNs, contudo,

3. Todas as informações a respeito do PNLD podem ser encontradas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de responsabilidade do MEC. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. Acesso em 30/12/2014.

a obra de Cereja e Magalhães (2013) é a única entre as aprovadas pelo PNLD 2015 que se propõem a trabalhar com seções que envolvem o ENEM.

7. O LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS LINGUAGENS*

A coleção “Português: Linguagens” de William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães abrange os três anos do ensino médio. A edição de 2013, a qual é nosso corpus, foi escolhida pelos professores da rede básica estadual do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Jacarezinho em 2014, para ser utilizada de 2015 a 2017 por grande parte das escolas estaduais que fazem parte do NRE Jacarezinho. Por limitação do gênero que ora produzimos, o artigo científico, apresentaremos aqui apenas as análises e os resultados referentes ao livro destinado ao 1º ano do Ensino Médio, o qual se divide em 4 unidades, compostas por capítulos, sendo que a primeira e a terceira unidades têm 10 capítulos, a segunda 8, e a quarta 9. O último capítulo de cada uma das 4 unidades é destinada ao trabalho com a interpretação de textos vinculados ao exame do ENEM e de provas de vestibulares, com a apresentação ainda de duas seções intituladas “Prepare-se para o ENEM e o vestibular” e “Em dia com o ENEM e o vestibular”.

Primeiramente, na parte do livro destinada somente ao professor, denominada “Manual do professor”, os autores explicitam que

Para reforçar o trabalho com a leitura, a obra também apresenta novos conteúdos na parte Interpretação de textos, com capítulos que contemplam as mudanças trazidas pela Matriz de Referência do ENEM (2009). A teoria é atualizada e desenvolvida a partir de questões recentes do ENEM e dos vestibulares. Ao final de cada capítulo, são oferecidas questões originais no estilo das do ENEM, a fim de que o estudante se habitue com esse tipo de questão e de prova. (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 405 – grifo dos autores)

E, especificamente, sobre a seção “Em dia com o ENEM e o vestibular” a explicativa é a de que:

Organizada em três partes – Literatura e estudos de linguagem, Produção de texto e Interpretação de texto -, essa seção aparece ao final de cada uma das quatro unidades do volume e reúne questões recentes das provas do ENEM e dos principais vestibulares do país relacionadas com o conteúdo trabalhado na unidade. De caráter flexível e ajustável ao ritmo das aulas, o professor pode optar por ir

resolvendo as questões propostas à medida que desenvolve os capítulos da unidade, ou pode propor aos alunos que resolvam esse conjunto de questões ao final da unidade; pode também promover a resolução em grupos, na sala, ou individualmente, em casa. (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p.437-grifos dos autores)

As citações mostram que o material faz uso das questões do ENEM para um trabalho com a interpretação de textos e sugere ao professor uma metodologia de trabalho. Nenhum encaminhamento do ENEM como uma das práticas sociais das quais o aluno do ensino médio deve ser preparado para participar é realizada pelos autores.

Partindo para análise do livro do aluno verificamos na unidade 1, que o capítulo 10 traz como temática e como título “Competência leitora e habilidades de leitura”, com a seguinte apresentação:

Saber ler e interpretar um texto adequadamente é condição essencial para qualquer pessoa obter sucesso na vida pessoal e profissional. Nos exames oficiais, como o ENEM e o vestibular, a interpretação de textos vem ocupando boa parte da prova e cumprindo, por isso, um papel decisivo no ingresso à universidade. Neste capítulo, você vai aprender o que é competência leitora e saber quais são as habilidades de leitura necessárias para o desenvolvimento dessa competência. (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p.113)

Neste primeiro momento em que a temática do ENEM é abordada no livro do aluno, o exame é, então, apresentado como uma prática social, ao dela participar o aluno poderá ter sucesso na vida ingressando em uma universidade. O exame é apresentado como uma prática que emerge da esfera educacional (BAKHTIN, 2003). E, a proposta de trabalho do material pode ser considerada como convergente às orientações dos PCNs para quem “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22). Assim, afim de que o aluno possa participar da prática social do ENEM, expõe o livro didático na sequência, algumas definições de competências e habilidades relacionando-as ao processo de leitura de textos, a partir de citação à Philippe Perrenoud e a publicações na Revista Nova Escola, pois o desenvolvimento de tais competência e habilidades promoverão que os alunos participem “com sucesso” das práticas do ENEM e de vestibulares.

Definições e explicações totalmente convergentes com os princípios das “Orientações Educacionais aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias” (OCNs) (BRASIL, 2006) e, em decorrência, da “Matriz de Referência do ENEM”, a saber:

Definições apresentadas por Cereja e Magalhães (2013)	Definições apresentadas pela OCNs (BRASIL, 2006)
<p>O que é competência? Segundo Philippe Perrenoud, especialista em educação: [competência é a] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles (Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 7). (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 114).</p>	<p>Os PCNEM incorporam o conceito de competência formulado por Perrenoud: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (In Nova Escola, set./2000). (BRASIL, 2006, p. 30)</p>
<p>Se a competência está relacionada com o ‘saber fazer’, as habilidades estão relacionadas com o ‘como fazer’, isto é, como o indivíduo mobiliza recursos, toma decisões, adota estratégias ou procedimentos e realiza ações concretas para resolver problemas. (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 114)</p>	<p>Pode-se, de forma geral, conceber cada competência como um feixe ou uma articulação coerente de habilidades. Tomando-as nessa perspectiva, observe-se que a relação entre umas e outras não é de hierarquia. Também não se trata de gradação, o que implicaria considerar habilidade como uma competência menor. (BRASIL, 2006, p. 16)</p>

Logo após as definições, página 114, na página 115, o LD transcreve uma questão retirada da Prova Brasil/Saeb e uma do ENEM, mas sem a referência ao ano do exame que a questão fazia parte, e um breve texto explicativo sobre quais seriam as competência e as habilidades necessárias para que o aluno compreendesse e, em decorrência, respondesse corretamente as questões. A seguir reproduzimos a questão retirada do ENEM e o texto explicativo correspondente para um melhor entendimento de nossas análises:

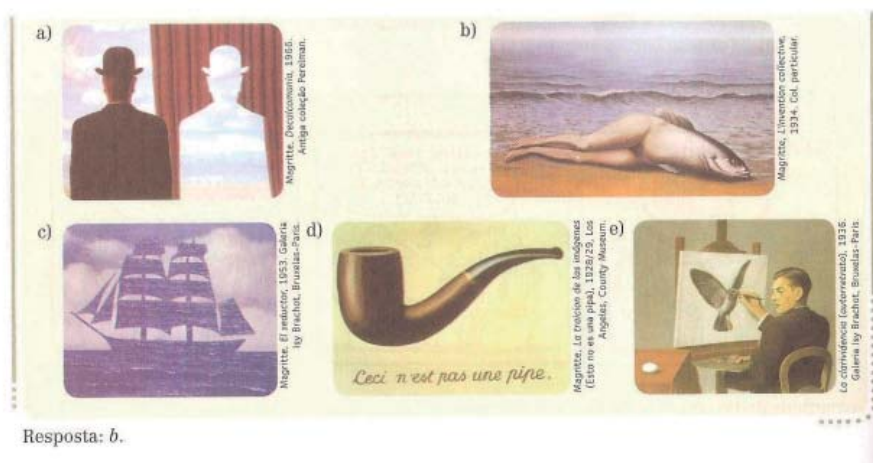
Veja outro exemplo, uma questão extraída da prova do ENEM: Os transgênicos vêm ocupando parte da imprensa com opiniões ora favoráveis ora desfavoráveis. Um organismo ao receber material genético de outra espécie, ou modificado da mesma espécie, passa a apresentar novas características. Assim, por exemplo, já temos bactérias

fabricando hormônios humanos, algodão colorido e cabras que produzem fatores de coagulação sanguínea humana.

O belga René Magritte (1896-1967), um dos pintores surrealistas mais importantes, deixou obras enigmáticas.

Caso você fosse escolher uma ilustração para um artigo sobre os transgênicos, qual das obras de Magritte, a seguir, estaria mais de acordo com esse tema tão polêmico? (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 115)

As obras em referência na questão são apresentadas pelo quadro que reproduzimos a seguir:



Fonte: Cereja e Magalhães (2003, p. 115-116).

Logo após a questão, o livro didático apresenta a seguinte nota explicativa:

Trata-se de uma questão que envolve duas áreas de conhecimento: biologia e artes. A rigor, ponto de vista do tema – a criação artística, ou a relação entre a realidade concreta e outra realidade (a artística) criada a partir dela -, todas as telas poderiam ilustrar um artigo sobre transgênicos. Contudo, vejamos os passos necessários para que o estudante chegasse à melhor alternativa.

Primeiramente, ele deveria ler o texto verbal e identificar a informação principal do texto. Depois observar as telas, analisar cada uma e compará-las. Em seguida, relacionar com as pinturas as pistas fornecidas pelo texto verbal,

especialmente a de que “um organismo ao receber material genético de outra espécie [...] passa a apresentar novas características”. Por último, deveria concluir que a alternativa b é a mais adequada, uma vez que apresenta um ser que é meio peixe e meio ser humano, ou seja, um ser com características diferentes, mistas, provenientes de duas espécies diferentes.

Esse conjunto de ações ou operações, como observar, analisar, relacionar, concluir e comparar, entre outras, traduz as habilidades necessárias para lidar com a leitura e a interpretação de textos. Avaliar a competência leitora de uma pessoa é verificar até que ponto essas habilidades foram desenvolvidas durante sua vida escolar e pessoal.

Nos capítulos de interpretação subsequentes, você vai poder conhecer e exercitar cada uma das principais ações ou operações que se relacionam com as habilidades de leitura. (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 116)

Mesmo sendo uma questão direcionada às áreas de conhecimento de Biologia e Artes, a explicação dada pelo livro didático leva o aluno a compreender quais as competências e habilidades que ele deve articular para responder ao exercício: identificar a informação principal do texto verbal; depois analisar os textos não verbais relacionando-os com as pistas deixados pelo autor do texto verbal. Evidenciando que é preciso para que o aluno responda a questão que ele faça uso de habilidades como “observar, analisar, relacionar, concluir e comparar” (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p.116). Proposta conciliada aos seguintes aspectos:

a) Convergência com a MR e de acordo com competências: “Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade”; “Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; “Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (Matriz de Referência).

b) Convergente com as concepções de ensino de Vygotsky (2007), uma vez que o livro didático propõe ao aluno reflexão sobre a

atividade; o conjunto da apresentação de definições, exemplificação e explicação pode ser considerado como uma ação de intencionalmente dirigir a atenção do aluno (GALUCH; SFORNI, 2009) para conhecer o que ele deve articular, considerar, saber, a fim de ter sucesso em sua participação no ENEM.

Após essa abordagem, o livro apresenta a seção “Prepare-se para o Enem e o vestibular” (p. 116), onde expõe três questões para serem respondidas pelos alunos, sem as referidas fontes, porém ao anunciar no livro do professor que “ao final de cada capítulo, são oferecidas questões originais no estilo das do ENEM, a fim de que o estudante se habitue com esse tipo de questão e de prova” (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 405), acreditamos que tais questões referem-se a essa informação. Entretanto, a abordagem dada pelo material didático a essas duas questões é completamente diferente da realizada no início do capítulo, elas são abordadas apenas como um exercício de treino, pois não promovem reflexões (VYGOTSKY, 2000), concepção bastante tradicional e que não se relaciona a proposta da MR que orienta a articulação de competências e habilidades e das OCNs (BRASIL, 2006) que chama a atenção para o fato que na concepção antiga e tradicional “o ensino médio era ou é caracterizado por uma ênfase no treinamento para fazeres práticos”, diferente do “novo ensino médio” que visa “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (p. 8). Para tanto, continua o documento, é preciso que as atividades escolares promovam atitudes reflexivas nos alunos “responsáveis pela contínua elaboração das organizações conceituais” (p. 37).

A seção seguinte é a intitulada “Em dia com o Enem e o vestibular” (p. 118), onde o livro didático expõe 12 perguntas em formato de respostas alternativas, sendo que apenas uma foi retirada do ENEM, contudo, novamente destacamos, sem a indicação do ano da prova do exame. Frente a nosso objetivo neste artigo, apenas a questão de número 4 foi foco de nossas análises por ser apenas ela a reproduzida de prova do ENEM.

4.(ENEM)

É água que não acaba mais

Dados preliminares divulgados por pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA) apontaram o

Aquífero Alter do Chão como o maior depósito de água potável do planeta. Com volume estimado em 86.000 quilômetros cúbicos de água doce, a reserva subterrânea está localizada sob os estados do Amazonas, Pará e Amapá. “Essa quantidade de água seria suficiente para abastecer a população mundial durante 500 anos”, diz Milton Matta, geólogo da UFPA. Em termos comparativos, Alter do Chão tem quase o dobro do volume de água do Aquífero Guarani (com 45.000 quilômetros cúbicos). Até então, Guarani era a maior reserva subterrânea do mundo, distribuída por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.

Época, n. 623, 26 abr. 2010.

Essa notícia, publicada em uma revista de grande circulação, apresenta resultados de uma pesquisa científica realizada por uma universidade brasileira. Nessa situação específica de comunicação, a função referencial da linguagem predomina, porque o autor do texto prioriza:

- a) as suas opiniões, baseadas em fatos.
- b) os aspectos objetivos e precisos.
- c) os elementos de persuasão do leitor.
- d) os elementos estéticos na construção do texto
- e) os aspectos subjetivos da mencionada pesquisa. (Cereja e Magalhães, 2013, p. 118)

Essa questão se enquadra na “Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”, articulando as habilidades de: relacionar opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos em diferentes textos, inferir em um texto os objetivos do produtor e público alvo por meio da análise dos procedimentos argumentativos presentes, e reconhecer estratégias argumentativas utilizadas para convencer o público (MR). Entretanto, também diferentemente da proposta realizada na abertura da unidade, nas páginas 115 e 116, e igualmente no estilo da seção “Prepare-se para o Enem e o vestibular” há apenas a apresentação de exercícios, sem nenhum encaminhamento explicativo sobre a articulação de competências e habilidades necessárias à execução dos exercícios, proposta que consideramos também como de treino e memorização mecânica (VYGOTSKY, 2000), como se a partir da primeira explicação os alunos já memorizaram o que fazer e como fazer nas atividades do livro e no ENEM, não considerando

assim a necessidade do desenvolvimento da atenção deliberada e intencionalmente dirigida (VYGOTSKY, 2008).

O capítulo 8 da unidade 2, em sua abertura, retoma a abordagem ao ENEM, iniciando com a seguinte instrução:

A observação, a análise e a identificação

No capítulo 10 da unidade 1, você viu como a competência leitora e as habilidades de leitura são exploradas nas provas do Enem e do vestibular. Conheça, neste capítulo, três importantes operações, a observação, a análise e a identificação, e veja como elas são avaliadas nesses exames. (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 204)

Portanto, essas três operações serão os conteúdos a serem ensinados pelo livro didático no capítulo em questão, para tanto, a obra logo depois da instrução em citação reproduz uma questão de um vestibular, e, assim como na abertura do capítulo 10 da unidade 1, oferece um texto explicativo de quais operações e de como o aluno deve articular as operações de observação, análise e identificação, a fim de que possa compreender e responder a atividade.

Destacamos, nesse momento, que assim como na unidade 1 e 2, a abertura dos últimos capítulos das unidades 3 e 4 seguem a mesma configuração, ou seja, na abertura do capítulo 10 (p. 303) da unidade 3 e do capítulo 9 (p. 385) da unidade 4, Cereja e Magalhães fazem uma apresentação do conteúdo a ser abordado no capítulo, conteúdos correlacionados com competências e habilidades que devem ser articuladas para a participação dos alunos nas provas do ENEM e de vestibulares. No caso do capítulo 10 da unidade 3, o objeto de ensino são a “comparação e a memorização” (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 303), e no capítulo 9 da unidade 4 “a explicação e a demonstração” (p. 385). Reproduzindo sempre, na sequência, questões de ENEM ou de vestibular com a explicativas de como articular os conceitos em abordagem a fim de responder o exercício, o material possibilita que o aluno relacione de forma reflexiva e crítica a atividade prática ao que determinada a “Matriz de Referência do ENEM”.

Salientamos ainda o fato dos conceitos tomados como objeto de ensino: a observação, a análise, a identificação, a comparação e a memorização, e, ressaltamos, a maneira de abordá-los, se concilia com os preceitos vygotskyanos, no sentido de que para que o aluno aprenda um conteúdo é preciso que se trabalhe no desenvolvimento das

funções intelectuais do aluno: a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a capacidade para comparar e diferenciar (VYGOTSKY, 2008, p. 104). Exatamente colocando o aluno em atividade mental de comparação, análise, generalização, abstração e síntese (HILA, 2009) sobre os referidos conteúdos. Preceitos que constituem, da mesma forma, a OCN (BRASIL, 2006)

Formação de conceitos, abstração e escola

Segundo Vigotsky, os conceitos, por seu caráter abstrato e geral, possibilitam ainda que o indivíduo se liberte do meio e da situação imediata, sua realidade concreta, e construa categorias para analisar o mundo. Para que ocorra essa transição, é necessário desenvolver a capacidade de abstração e de generalização, além da metacognição, ou seja, a investigação a respeito da natureza dos próprios conceitos. Essas capacidades estão relacionadas à escolarização. (p. 37)

E, assim como na unidade 1, a seção “Prepare-se para o ENEM e o vestibular”, do capítulo 8 (p.206) da unidade 2, se constitui da apresentação de exercícios de treino (VYGOTSKY, 2000), uma vez que não há propostas de explicativas que encaminhem o aluno à reflexão. Inclusive, assim é essa seção nas outras duas unidades do livro: no capítulo 10 (p. 306) da unidade 3 e no capítulo 9 (p. 388) da unidade 4.

Não diferente, como apontado, construída sobre essa mesma perspectiva é a seção “Em dia com o ENEM e o vestibular”. No capítulo 8 (p. 208) da unidade 2, essa seção é formada por 9 questões sendo apenas uma delas, a de número 9, intitulada Questão interdisciplinar, retirada do ENEM (sem informação do ano), enquadrando-se na “Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (MR), e todas as suas habilidades correspondentes, já que ela considera o posicionamento do autor para a interpretação do sentido do texto, os objetivos do produtor/autor por meio de estratégias de argumentação que defendem tal posicionamento. E, no mesmo formato, o que se propõe é apenas o oferecimento de perguntas para serem respondidas pelos alunos, sem abordagem à articulação de competências e habilidades necessárias à execução.

Igualmente configurada, essa seção compõem o capítulo 10 (p. 309) da unidade 3 – com 11 questões, sendo apenas 2 retiradas do

ENEM (sem data de referência), contudo, apesar de serem identificadas como questões indisciplinadas, nenhuma das duas se relacionam à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, referem-se à área de Ciências da natureza e suas tecnologias, como pode ser comprovado pela questão 11, a qual reproduzimos:

O esquema representa um processo de erosão em encosta. Que prática realizada por um agricultor pode resultar em aceleração desse processo?

- a) Plantio direto.
- b) Associação de culturas
- c) Implementação de curvas de nível
- d) Aração do solo, do topo ao vale
- e) Terraceamento na propriedade. (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 312)

Como texto de base para que se possa responder a essa questão, o livro didático oferece uma figura que retrata o processo de erosão. Assim, a atividade não se relaciona à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias como mencionado.

E no capítulo 9 (p. 390) da unidade 4, apenas a questão 6 é reproduzida do ENEM (sem data de referência) relacionada à articulação da Competência de área 1 – “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida”; Competência de área 4 – “Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade”; Competência de área 6 – “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”; Competência de área 7 – “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas”; Competência de área 8 – “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora d própria identidade” (MR).

Assim, após analisado todos os capítulos das 4 unidades que formam o livro didático direcionados ao trabalho com a interpretação de texto relacionada de forma direta com a participação dos alunos do ENEM, e em vestibulares, a constatação é a de que na abertura de cada uma das 4 unidades o trabalho proposto toma o ENEM como

uma prática social de linguagem, pois o encaminhamento didático é convergente as orientações das diretrizes e da MR, tanto no que se refere aos conteúdos a serem apresentados como objeto de ensino, como a ação pedagógica no entrelaçamento da teoria com a prática de exercícios. Já as duas seções de exercícios que compõem os capítulos são compostos de uma proposta tradicionalista de exercícios para treino, constituídos, portanto, por uma concepção tradicional.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de investigar como a escola se encarrega de preparar o aluno para participar do ENEM como uma prática social, analisando, desse modo, a convergência das propostas do livro didático “Português: Linguagens” (CEREJA E MAGALHÃES, 2013), o livro destinado ao 1º ano do ensino médio, com as orientações dos PCNs e com a “Matriz de Referência do ENEM”, pudemos constatar que a obra e sua proposta de ensino e aprendizagem está conciliada à base teórica e metodológica dos dois documentos, contudo não de forma geral, visto que os quatro capítulos que compõem as quatro unidades do livro didático, são divididos em três fases: a da abertura do capítulo, com a apresentação de conceitos a serem aprendidos pelos alunos para que eles possam participar, com sucesso, da prática do ENEM, e com a exposição de atividades retiradas de provas do exame com explicativa de quais e de como articular as competências e habilidades para compreender e responder as referidas questões; e as seções “Preparando-se para o ENEM e para o vestibular” e “Em dia com o ENEM” e com o vestibular, as quais são totalmente divergentes da fase de abertura do capítulo, pois apenas oferecem exercícios aos alunos, em uma postura tradicionalista, sem explicativas, sem encaminhamentos reflexivos.

Entretanto, a atitude dos autores Cereja e Magalhães de trazer para o material didático situações comunicativas específicas das quais os alunos participam é, sem dúvida, muito importante, pois se faz fundamental que os materiais didáticos tomem as práticas sociais de linguagem das quais o alunos realmente participam como objeto de ensino, promovendo assim que o aluno saiba participar da mais diferentes práticas, lendo e escrevendo os diversos e diferentes gêneros textuais que delas emergem.

9. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003. 415 páginas.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 107 páginas.
- _____. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Fundamental, 2006. 240 páginas.
- CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. Português Linguagens – 1 – 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 464 páginas
- GALUCH, M.T.B.; SFORNI, M.S.F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan/abr. 2009.
- HILA, C.V.D. A contribuição da teoria da atividade de Leontiev para a apropriação dos gêneros textuais nas séries iniciais. In: V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2009, Caxias do Sul/RS. Anais... Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, ago/ 2009, p.2-24.
- MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM. 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>. Acesso em: 10/03/2014.
- SFORNI, M. S. F. Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico. In: SFORNI, M.S.F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Araraquara/SP: JM, 2004, p. 73-114.
- VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 510 páginas
- _____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 90 páginas.
- _____. Pensamento e linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 224 páginas.
- STRIQUER, M.S.D. Os objetivos de leitura no livro didático. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.
- _____. A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE-Paraná. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA PÚBLICA
LUIZ LOPES DE CARVALHO

2

CRITICAL READING IN LUIZ LOPES DE
CARVALHO PUBLIC SCHOOL

SANTOS, Valdenildo dos

UProfessor Doutor Adjunto III da Graduação
e Mestrado Profissionalizante da UFMS,
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas.

SANTOS, Aguinaldo da Silva

Professor Doutor Adjunto III da Graduação
e Mestrado Profissionalizante da UFMS,
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas.

MEDEIROS, Thais Helena

Professora mestre e coordenadora da FIT, Faculdades Integradas do Tapajós
e doutoranda da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

AMORIN, Ana Paula

Aluna do Mestrado Profissional em Letras
e professora da Rede Estadual de Ensino, Três Lagoas.

RESUMO:

Um dos problemas principais na formação de professores de Língua Materna, daqueles que já estão atuando e em seus alunos é a falta de mecanismos para interpretar textos. Quando se refere a textos que acoplam a linguagem verbal e não verbal, chamados de textos sincréticos, ou mesmo imagéticos esse nível de dificuldade aumenta. Essa hipótese pôde ser verificada a partir de um curso de extensão do qual participaram discentes de Letras, Português e Literatura e professores da rede pública de ensino de Três Lagoas e região. Depois do curso, os alunos de letras, em número de oito, foram orientados a aplicar uma sequência didática do que apreenderam e aprenderam durante o curso em cinco escolas da cidade e região. Este trabalho apresenta os resultados desta experiência na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental “Parque São Carlos” de Três Lagoas em 2014 com um grupo de 14 educandos do nono ano aos quais foi apresentado um texto verbal, a letra da canção “A Novidade” de Gilberto Gil, sucesso

na voz dos Paralamas do Sucesso, para interpretação antes e depois da aplicação da sequência didática envolvendo os três níveis de leitura possíveis do texto (GREIMAS & COURTÉS). Os resultados, nesta escola, demonstram que estes educandos não conseguem fazer leitura de enunciados de caráter não verbal ou sincréticos, concentrando seu fazer no aspecto verbal do texto e, quando o fazem, não tem um ponto de partida. Essas faltas, a título de novas hipóteses, nos levam a pensar que seus professores não lhes forneceram estratégias de leitura do texto o que nos induz a crença de que houve falha em sua formação, ou seja, não saíram da universidade com meios que possam facilitar o seu caminho em busca do sentido do texto, especialmente, quando se trata de ler com criticidade. Ao verificarmos o antes e o depois da sequência didática, notamos que os textos produzidos depois da aplicação dos níveis de leitura possíveis de um texto apresentaram uma ampliação da percepção dos alunos em relação ao seu sentido o que nos faz pensar que novas experiências e sequências devem ocorrer e que pesquisas precisam ser feitas sobre a criação de um roteiro de análise passo a passo que possa dar um norte aos alunos no ato da desconstrução e construção do sentido do texto.

Palavras-chave: Leitura; compreensão; interpretação; formação de professor; semiótica.

ABSTRACT:

A major problem in the formation of mother tongue teachers, those who are already acting and his students is the lack of mechanisms to make the interpretation of texts. When referring to texts that engage the verbal and non-verbal language, called syncretic texts, or even imagery that level of difficulty increases. This hypothesis could be verified from an extension course attended by students of Letras, Portuguese and Literature teachers of the public school and their students in Três Lagoas and region. After the course, students of letras, eight in number, were asked to apply a didactic sequence based on the seized and learned during the course in five schools in the city and region. This paper presents the results of this experiment in the County Public Elementary School “Parque São Carlos” in Três Lagoas in 2014 with a group of 14 students from the ninth grade to which a verbal text was presented, the lyrics of the song “A Novidade” from Gilberto Gil, success in the voice of “Paralamas do Sucesso” for interpretation before and after the application of the teaching sequence involving the three levels of

reading of the text by the semiotics of Greimas. The results, in this school, show that these students fail to make reading of statements of non-verbal or syncretic texts, focusing their doing in the verbal aspect of the text and, when they do it, they do not have a starting point for the writing. Such a failure, in respect of new hypotheses lead us to think that their teachers did not provide them with text reading strategies which induces us to the belief that they failed in their formation, that is, they not finished the graduation at the university with no means that could facilitate their way in search of the text's meaning, especially when it comes to reading with criticality. When investigating the before and the after the didactic sequence, we noted that the texts produced after the application of the possible levels of reading of a text presented in between their writing provoked an expansion of perception of students in relation to the meaning what makes us think that new experiences and sequences should occur and that a search on creating an analysis script step by step can be useful to offer the students a direction in the act of deconstruction and construction of meaning of texts.

Keywords: reading; comprehension; interpretation; teacher formation, semiotics.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de um corpus composto por 122 redações em língua materna antes e depois de uma sequência didática em que foram apresentados aos alunos de cinco escolas da rede pública de ensino de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul e Andradina, no Estado de São Paulo, textos de caráter verbal, não verbal e sincréticos. Dentre estes enunciados, a letra da canção “a novidade”, de Gilberto Gil que se tornou um grande sucesso na voz de Herbert Vianna à frente dos Paralamas do Sucesso¹, utilizada como objeto modal para a reflexão, desconstrução e construção do sentido na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental “Parque São Carlos” de Três Lagoas.

Seu foco é a constatação, mediante pesquisa de campo com esse grupo de 13 discentes de graduação, aproximadamente 100 alunos da rede pública de ensino e seus respectivos professores, da falta de mecanismos para se fazer a interpretação de textos que apresentam a linguagem verbal, não verbal e sincrética.

Uma vez verificada a hipótese inicial, desta disjunção destes enunciadores discursivos com uma metodologia específica ou modelo de análise, encontramos-nos na fase de análise de um recorde de 28 destas redações que mostram o antes e o depois da sequência didática. Logo, ao mesmo tempo que descrevemos os resultados desta pesquisa, informamos também sobre a experiência dos alunos de letras envolvidos num projeto de extensão que ganhou, durante sua apresentação, estatuto de pesquisa científica.

2. METODOLOGIA

Depois do curso de extensão “Semiótica: Da desconstrução a construção do sentido em enunciados de caráter verbal, não verbal e sincréticos”, os alunos de letras, em número de oito, foram orientados a aplicar uma sequência didática do que apreenderam e aprenderam durante o curso em cinco escolas da cidade e região.

Neste recorte que ora apresentamos, temos os resultados desta experiência na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental

1. Faixa 3 do terceiro álbum de estúdio da banda brasileira Paralamas do Sucesso lançado em 1986, “A Novidade” é uma parceria com Gilberto Gil. Comentando sobre “Selvagem”, à época dos Protestos no Brasil em 2013, o baixista Bi Ribeiro disse estar impressionado que a faixa ainda esteja em sintonia com a conjuntura do Brasil. “A Novidade” foi gravada por Gil como faixa de “Gilberto Gil Unplugged”, ao vivo no final de 1993 e lançado no ano seguinte. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Selvagem%3F> e <http://www.wscom.com.br/diversao/noticia/musica/GILBERTO+GIL+COMPLETA+70+ANOS-128405> visitados em 23 de junho de 2015.

“Parque São Carlos” de Três Lagoas no segundo semestre de 2014 com um grupo de 14 educandos do nono ano aos quais foi apresentado um texto verbal, a letra da canção “A Novidade” de Gilberto Gil, para que fizessem sua interpretação.

Depois de escritas, as redações foram recolhidas e ministramos uma sequência didática em que após breve pesquisa se conheciam ou não a teoria semiótica, ao que 100% deles disseram que “não”, passamos a apresentar-lhes a referida teoria e seus três possíveis níveis de leitura (GREIMAS & COURTÉS, 1979), restringindo-nos ao nível de superfície e intermediário, uma vez que o tempo aberto pela professora de língua portuguesa e literatura para nossa sequência não foi suficiente para introduzirmos também o terceiro nível, a saber, o discursivo.

Após a sua introdução e aplicabilidade, pedimos que escrevessem uma nova redação, fazendo a análise da letra do mesmo enunciado, procurando utilizar alguns dos conceitos que conseguiram apreender e assimilar na análise.

Os resultados, nesta escola, demonstram que sua professora, por não conhecer a teoria e sua aplicabilidade, não a utilizou em suas aulas, ou tampouco outra teoria que pudesse dar um norte aos alunos no momento de interpretação e produção textual, posto que tudo era “novidade” para os alunos que como seres “perdidos” numa floresta, não sabiam por onde começar a trilhar sua análise rumo à luz, fora da nebulosa floresta.

Passamos, agora, portanto, a verificação do antes e do depois da sequência didática, em que encontramos subsídios para afirmar que a referida teoria e um modelo, (ainda que rudimentar de análise sequencial do texto) são importantes no sentido de indicar um caminho para sua interpretação e produção de maneira que promova a abertura de sua capacidade de percepção do sentido.

3. O CORPUS “A NOVIDADE” DE GILBERTO GIL

Sequência I	Sequência II
A novidade veio dar a praia	A novidade era o máximo
Na qualidade rara de sereia	Um paradoxo estendido na areia
Metade o busto de uma deusa maia	Alguns a desejar seus beijos de deusa
Metade um grande rabo de baleia	Outros a desejar seu rabo pra ceia

2. Link: <http://www.vagalume.com.br/paralamas-do-sucesso/a-novidade.html#ixzz3dvDgibvL> visitado em 23 de junho de 2015.

<p style="text-align: center;">Sequência III</p> <p>O mundo tão desigual Tudo é tão desigual O, o, o, o... De um lado esse carnaval De outro a fome total O, o, o, o...</p>	<p style="text-align: center;">Sequência IV</p> <p>E a novidade que seria um sonho O milagre risonho da sereia Virava um pesadelo tão medonho Ali naquela praia, ali na areia</p>
<p style="text-align: center;">Sequência V</p> <p>A novidade era a guerra Entre o feliz poeta e o esfomeado Estraçalhando uma sereia bonita Despedaçando o sonho pra cada lado</p>	<p style="text-align: center;">Sequência VI</p> <p>Ô Mundo tão desigual... A Novidade era o máximo... Ô Mundo tão desigual ²...</p>

Este *corpus* foi apresentado aos alunos, os quais identificamos com pseudônimos.

Embora façamos algumas considerações em nível gramatical, concordância verbal, ortografia, etc., nosso objetivo principal é observar se houve ou não ampliação de sua percepção *antes* e *depois* de uma rápida aula de semiótica em que foram apresentados os níveis superficial e narrativo do texto segundo a teoria semiótica de Greimas.

Assim começamos por introduzir o conceito de semiótica e introduzimos os níveis das estruturas fundamentais, definido por Diana Luz Pessoa de Barros como “instância mais profunda, em que são determinadas as estruturas elementares do discurso e das estruturas narrativas, nível sintático-semântico intermediário” (2001, P. 15).

No nível fundamental atentamos para a questão semântica da maneira mais simples possível, tentando traduzir os conceitos herméticos em termos mais simplificados, como a noção de euforia e disforia, enquanto positivos e negativos que surgem dentro do texto, limitando-nos a expor e pedir que observassem sempre no texto o que se afirma e o que se nega e as oposições.

No nível intermediário ou das estruturas narrativas, como chama Barros, mostramos os conceitos de destinador, destinatário, competência, *performance* e sanção. Em seguida, falamos do objeto modal e de valor, conceito de oponente ou anti-sujeito.

O tempo da aula foi de aproximadamente uma hora. Ilustramos alguns conceitos com a utilização de um *cartoon* do Popeye,

procurando torná-los mais fáceis de serem percebidos, como a questão do destinador (*Popeye*), destinatário (*Brutus, Olivia, Nós, expectadores, etc.*) objeto modal (espinafre), anti-sujeito ou oponente (*Brutus*), objeto disputado (*Olivia*) e assim por diante.

Qualificamos esse tempo como exíguo diante da complexidade da teoria e levamos, claro, isso em conta ao fazermos a transcrição e análise das redações que se seguem.

4. REDAÇÃO I

Surgiu uma grande diferença na praia, com uma qualidade sensacional e um pouco complicada e também difícil.

Mas a novidade parecia ser melhor de todas, que se espalhava pelas areias alguns desejava, pretendia esse beijo dessa mulher sensacional. Mundo difícil tão difícil, de um lado bagunça, do outro as pessoas passando muita fome algumas pessoas vivia em um mundo triste, outras no mundo da felicidade (Tiana da Série 9º ano B, idade de 15 anos.)

Neste texto de Tiana notamos que não dá entrada em parágrafo, restringindo-se a tentar reescrever o texto de Gilberto Gil com suas próprias palavras. Usa o termo ao qual impregna uma dimensão avultada (grande) de uma “diferença” na praia, “sensacional”, “complicada” e “difícil”.

Sua tese inicial não é desenvolvida. Limita-se a qualificar uma certa grande diferença que, queremos crer, refira-se “à novidade”, título da canção, “que veio dar a praia”.

Começa seu texto, no entanto, falando da “diferença” e segue o segundo e último parágrafo falando da “novidade”, utilizando uma conjunção adversativa, “mas”, como alguém que fosse mudar de assunto, ao invés de dar continuidade ao texto, falando da diferença e das suas qualidades, desenvolvendo sua tese inicial, afirmando a novidade como uma dentre outras não se sabe o quê, posto que escreve “a melhor de todas que se espalhava pelas areias”.

Em seguida, como num contínuo, sem ponto ou vírgula, fala de alguns que “concordava”, escorregando na concordância entre sujeito indefinido (alguns) e verbos (desejava, pretendia) nos fazendo entender, finalmente, que se refere ao sujeito “mulher sensacional” que, queremos acreditar, seja a “sereia”, “deusa maia”, metade busto e a outra metade “grande rabo de baleia”.

Embora confusa em sua redação, Tiana é uma narradora que atribui uma sanção positiva a figura mística e dual da sereia deusa maia, posto que a chama de “mulher sensacional”.

Sem abrir um novo parágrafo, segue num eterno contínuo desprovido de coesão e complicando a coerência de seu texto, nos fazendo quase adivinhar o sentido que quis imprimir com suas palavras, associando o carnaval a “bagunça” e identificando a “fome” das pessoas, utilizando mais uma concordância verbal inadequada em relação ao sujeito e o verbo, ao afirmar que “algumas pessoas “vivia” em um mundo triste, outras no mundo da felicidade”.

A impressão que se tem, a grosso modo, é que Tiana não conhece ou não sabe usar os elementos coesivos do texto e que não conseguiu penetrar no sentido do texto de uma forma mais profunda, sendo confusa ao interpretar o enunciado de Gil.

Por que isso ocorre? Bem, essa é uma boa pergunta para se investigar como andam as aulas de redação de Tiana e isso é possível por uma sequência de observação. Como nosso objetivo é verificar se houve ou não a ampliação de suas percepção do sentido, passemos, então, a reescrita de seu texto logo após a teoria.

5. REDAÇÃO II

Podemos ver que o texto é um estilo musical e podemos se afirma que a sereia é uma coisa rara e o que se nega é que o mundo é tão desigual. O destinador desse texto é o autor e o destinatario somos nós os públicos, podemos observa que o texto é uma imaginação porque sereias não existe, e ninguém ira querer comer um rabo de sereia e também ninguém ira beijar uma sereia e podemos identificar que nesse texto há uma sedução obre a sereia. Mas podemos ver que nesse texto há acontecimentos do mundo rela falando de pessoas passando fome, o mundo em guerra, sonhos acabando, fala que de um lado muita festa, bagunça e do outro lado muitas pessoas esfomeadas.

O texto apresenta as grandes oposições grande=pequeno, máximo=minimo, desigual=igual, bonita=feia, sonho=pesadelo, feliz=triste. O texto apresenta eufórico e disfórico, o eufórico é que alguns ver ela como uma mulher, o disfórico é que ver ela como uma comida as pessoas que vê ela como uma comida são esfomeadas.

Embora continue a não dar entrada no parágrafo primeiro e utilizar uma escrita não padrão e inadequada do ponto de vista da

concordância e uso desnecessário, por exemplo, da partícula “se” antes do verbo “afirmar” que deveria estar no infinitivo, Tiana agora consegue afirmar a raridade da sereia e captar a negação, segundo suas palavras, por um mundo “tão desigual”.

Ela percebe ainda o gênero discursivo ao qual chama de “estilo musical”, o “autor” e os leitores como o público “destinatário”. Concordâncias inadequadas aparte, como é o caso da pluralização desnecessária da palavra “público” (nós os públicos) e a pontuação, ao invés da vírgula, antes do verbo “podemos”, o que nos faz ver que se referia ao sujeito oculto “nós” que deveria, na verdade, começar uma nova frase: “podemos observa que o texto é uma imaginação”. Além do mais, não leva o verbo ao infinitivo mais uma vez, dando a impressão que escreve como fala o que se repete com o verbo “ir”, quando afirma “e ninguém ira querer comer um rabo de sereia e também ninguém ira beijar uma sereia”.

Da maneira como escreveu o verbo parece mais o substantivo “ira” que propriamente o verbo “ir” projetado no futuro. Tiana, no entanto, procura justificar sua afirmação de que o texto é uma ficção, posto que as sereias não existem. Tiana só não utiliza os termos semióticos, mas aplica seu conceito, aquele que nos fala do gênero texto musical que apresenta a oposição ficção e realidade, o mundo da criação artística, da representação, da metáfora em oposição à realidade das coisas.

Ela capta a manipulação por sedução investida no que emana a sereia que aos olhos humanos chamaria a atenção por não fazer parte do dia a dia dos humanos. A sereia é assim um papel temático investido de sedução por ser um ser inusitado, diferente do que se acostuma ver no cotidiano. Ela escreve: “há uma sedução obre a sereia”.

Nossa narradora textual segue o curso de seu pensamento, utilizando a adversative “mas”, como alguém que vai mudra de assunto, na mesma linha, sem abrir um novo parágrafo, ao invés do uso da aditiva “e”, que soma uma ideia a outra. Talvez queira opor a id~eia de que apesar de sereia, ser imaginário, como coloca, há acontecimentos no texto (sequências narrativas) “do mundo rela”, ou seja, pensamos que quis dizer “do mundo real”, o que nos mostra que embora encontre dificuldade para descrever, identifica a oposição realidade versus ficção própria de textos literários.

Tiana identifica, finalmente, a temática da “fome”, aliada à realidade da vida, da Guerra, dos “sonhos acabando”, associados à

ficção, da amizade e do prazer em oposição a inimizade (Guerra) e a fome como escreve “fala que de um lado muita festa, bagunça e do outro lado muitas pessoas esfomeadas”.

Na busca das oposições, Tiana consegue explorar o explícito e o implícito, aquilo que buscamos for a do texto como pressuposição lógica, como é o caso da oposição “grande versus pequeno” que coloca com suas palavras, sendo que, neste caso, o termo “grande” “do rabo da baleia” pressupõe o pequeno ou mesma outras oposições como “máximo= mínimo, desigual= igual, bonita= feia, (sonho= pesadelo), feliz= triste”, o que mostra, de certa forma, os estados de alma dos sujeitos diante da cena inusitada que chega à praia, da “novidade”.

Tiana consegue, finalmente, identificar a relatividade da categoria semântica euforia versus disforia que faz parte das modalidades tímicas ao escrever “o eufórico é que alguns ver ela como uma mulher o disfórico é que ver ela como uma comida”. Do ponto de vista da sereia o disfórico é ser comida e do ponto de vista das pessoas o eufórico é comê-la, posto que, neste caso, é um objeto modal da sobrevivência dos moradores da praia, do Brasil que será colonizado.

O que vemos, portanto, com base nestas reflexões, exceptuando-se o uso inadequado da linguagem, como neste final que mais uma vez não consegue fazer a concordância de sujeito e verbo, utilizando o verbo “ver” no infinitivo na forma “ver” ao invés de em concordância com o sujeito “alguns” na forma “veem”, é que houve, de fato, uma ampliação da percepção em termos quantitativos, posto que escreveu mais quanto qualitativos, quando vemos que captou muito mais em relação ao sentido do texto em sua reescrita.

6. REDAÇÃO III.

A letras trata-se de uma sereia, que ali naquela praia era rara.todos abismados pelo seu enorme rabo de baleia, alguns desejado seus beijos de deusa, e outros o seu rabo enorme para ceia.mas eles acharam que era pecado matar uma criatura tão linda igual a ela, e dai uma novidade a guerra entre o feliz poeta e o esfomeado Estraçalhando uma sereia tão bonita despedaçando o sonho prá cada lado. (Aluna: Taibian Série: 9º ano B Idade: 14 anos)

Taibian inicia seu texto sem entrada e o termina num único parágrafo, falando da seria ao invés da novidade, rara, conforme designa a letra da canção, causando surpresa por conta de sua forma nada familiar: “todos abismados pelo seu enorme rabo de baleia”.

Desliza na concordância ao usar o verbo “desejar” na sua forma do particípio passado “desejado” em relação ao sujeito “alguns”, indefinido e pluralizado o que pediria a forma “desejam”, ao invés de desejado.

Do ponto de vista do sentido, Taibian entende que a sereia, pelo seu “enorme rabo de sereia” é um sujeito que provoca uma surpresa generalizada e faz com que parte das pessoas a desejem como objeto de realização do desejo, do prazer pelos seus beijos e outros como objeto modal de sobrevivência, posto que desejam comer o seu “grande rabo”.

Como falamos em semiótica, o autor é entidade de carne e osso e está for a do discurso como tal. Assim, não cabe a nós especularmos a intenção de gilberto Gil, mas verificarmos tão somente o que o narrador apresenta para nossa degustação. Logo, não podemos dizer que tenha pensado numa isotopia da sexualidade, mas o texto nos leva fatalmente a essa questão, porque o amor estaria para o saciar os desejos, neste caso, não passaria, da mesma forma, de uma paixão, porque a sereia que provoca o desejo do beijo funciona como o *pathos*, elemento que completa um querer muito mais instintivo que reflexivo. No Segundo caso, em que alguns desejam seu grander abo pra ceia, funciona como objeto modal da sobrevivência. Esse caráter dual do sujeito/objeto sereia nos leva, desta forma, à temática da sensualidade, da sedução, da sexualidade e da sobrevivência, de um fazer antropofágico cujo resultado além de matar a fome, mata-se também o desejo, logo, da sexualidade.

Taibian, todavia, não ceha a identificar essas isotopias, mas seu texto apresenta marcas inadequadas do ponto de vista dos elementos de coesão, como é o caso do uso da adversativa “mas”, após ponto, sem elevar o “m” inicial à sua forma maiúscula, o que nos faria acreditar que iria mudra de assunto, trazer uma idéia contrária aquela apresentada antes.

O que a narradora faz, porém, é dar margem a sua imaginação ao afirmar que “eles acharam que era pecado matar uma criatura tão linda igual a ela”, separando a conjunção aditiva “e” do sujeito e colocando como consequência a novidade da “guerra entre o feliz poeta e o esfomeado”, utilizando a maiúscula “Estraçalhando”, o que seria adequado se estivesse após um ponto final, ao invés de usar o termo “estraçalhando”, com “e” minúsculo seguido por uma vírgula. Ela coloca essa Guerra, esse estraçalhar a sereia como o despedaçar do sonho.

Vejamos o que ocorre com a reescrita de seu texto após a sequência didática:

7. REDAÇÃO IV.

O autor da música Gilberto Gil aparece como narrador e traz uma novidade para os destinatários tentando convencê-los e essa novidade é a sereia que vem como uma deusa que alguns desejavam seu enorme rabo pra ceia. O poeta a vê como uma obra exótica e o povo como elemento de sobrevivência porque desejam comela ela faz uma manipulação de sedução ela seduz o poeta com sua beleza e o povo com seu rabo que seria um alimento para eles.

Por tanto para o poeta e para o povo a sereia, representação da novidade e um paradoxo por que tem ideias opostas: uma deusa maia e um grande rabo de baleia. A grande deusa maia é a representação de uma visão eufórica do ponto de vista do poeta, sujeito narrador, e para o povo também eufórico por que é um objeto modal, para o povo objeto de sobrevivência e para o poeta objeto de arte.

Podemos ver logo de início uma expansão no pensamento da narradora que agora constrói seu texto em dois parágrafos e não mais em um e faz as entradas de forma adequada, identificando o autor da música e o apresentando como narrador textual que “traz uma novidade para os destinatários tentando convencê-los”.

Embora deslize no uso adequado de “convencê-los”, separando o verbo “convencer” por um hífen do pronome, ao invés da forma corrida “convencê-los” mostra que entendeu como identificar o autor, distingui-lo do narrador e empregar o termo destinatário, um jargão semiótico para os receptores da mensagem na formulação de Roman Jakobson.

Ela fala, portanto, nesta segunda redação, da novidade que surge na figura da sereia, identificando o título da canção de onde extraímos a temática principal do texto na maioria das vezes. Sua redação agora é mais clara, não apresentando, com exceção dos tropeços do uso inadequado da linguagem, do ponto de vista da concordância sujeito-pronome, nenhum problema do comprometimento do sentido.

Identifica bem a reação dos moradores do lugar quanto à

presença da novidade na forma de uma sereia cujo “grande rabo” alguns desejam para ceia. Alguns dicionários trazem a palavra “ceia” como um substantivo feminino que representa a última refeição do dia tomada geralmente à noite. O “grande rabo da sereia”, neste caso, serviria como objeto modal para matar a fome de muitos ali, saciar seu desejo.

A narradora passa a descrever, em seguida, a visão do poeta, separando-o do autor (entidade de carne e osso, fora do discurso) e do narrador. Esse ponto de vista poético, segundo a narradora, é manipulado por um fazer sedutor da sereia diante dos olhos do poeta que a observa como “obra ezótica”, enquanto que o povo a vê “como elemento de sobrevivência porque desejam comela”.

Taibian escorrega na concordância sujeito-verbo, posto que “o povo deseja” e não “desejam” “comê-la” e não “comela”, de forma corrida, sem separar o verbo do pronome com a devida acentuação. Todavia, sob o prisma do sentido, pecebemos uma ampliação considerável na captação do sentido do texto e em sua organização, embora também troque o “z” pelo “x” da palavra “exótica” e não lhe dê a acentuação adequada.

Peca também ao não utilizar um ponto final e iniciar uma nova frase, seguindo continuamente sua escrita agora referindo-se à manipulação bem captada, por sedução, do sujeito/objeto sereia ao ser levada à beira mar, trocando, também, o “z” do verbo usado no presente na forma “sedus”, pelo “s”. Embora não use o termo manipulação por tentação, neste parágrafo, ela diz que a sereia seduz o poeta e manipula o povo por meio da tentação quando lhe oferece seu “grander abo de baleia”.

Na conclusão de seu texto, apesar de separar a conjunção, escreve “por tanto”, ao invés de “portanto”, faz a conexão entre o dito antes e o encerramento de seu rasciocínio, aquele de alguém capaz de identificar uma figura de discurso ao explicar a sereia como a “representação da novidade e um paradoxo por que tem ideias opostas: uma deusa maia e um grande rabo de baleia”.

Identifica uma das qualidades desta sereia, papel temático, reproduzindo as palavras do poeta, “a grande deusa maia” que, em suas palavras, “é a representação de uma visão eufórica do ponto de vista do poeta”. Ela consegue localizar, embora não dê o nome de sanção, esse juízo positivo que o narrador do enunciado musicalizado faz da sereia. Se fôssemos olhar do ângulo deste narrador em relação ao

narratário sereia, teríamos uma manipulação por sedução, posto que o narrador enaltece a sereia ao atribuir-lhe valores positivos quando a chama de “grande deusa Maia”.

Taibian é capaz de identificar ainda o poeta como narrador textual que vê a sereia como “objeto de arte”, em oposição ao povo que a vê como “objeto de sobrevivência”. Desta forma, o que podemos concluir da segunda redação de Taibian é que houve um acréscimo de palavras, frases e parágrafos, uma melhor distribuição destes na estrutura do papel e um impressionante salto na percepção do sentido e no uso da teoria na análise objetiva do texto de Gilberto Gil.

8. REDAÇÃO V.

O auto da musica fala sobre a desigualdade que é tão grande e ele coloca na musica a imagem dessa desigualdade a de uma sereia, para mostrar os dois lados o do pobre e o do rico esse é o medado que o autor encontra para colocar na musica na parte que diz “Se um lado esse carnaval de outra a fome total” mostra muito dessa desigualdade (Aluna: Wendy, 9º ano B, Idade: 16 anos)

Wendy em sua primeira redação constrói apenas um parágrafo, sem entrada, esquecendo-se do “r” na palavra “autor” que de acordo com sua interpretação fala da desigualdade por meio da utilização da figura de uma sereia a desencadear a categoria semântica pobre versus rico, sendo este o meio, que ela chama de “medado”, encontrado por este autor para mostrar a desigualdade “De um lado esse carnaval de outra (ao invés de outro) a fome total”, reproduzindo as palavras da letra da música.

Wendy não consegue distinguir como a outra colega as diferenças entre autor e narrador, mas consegue, embora com dificuldades na expressão de suas ideias, identificar a oposição riqueza versus pobreza que faz surgir a temática da desigualdade social criticada pelo narrador de “A Novidade”. Ela justifica essa desigualdade como que oriunda dos lexemas “carnival” e “fome total”. Todavia, não consegue desenvolver com coesão e coerência o seu texto.

9. REDAÇÃO VI.

O titulo do texto é A novidade que é apresentado como uma sereia as qual é vista como um paradoxo “metade o busto de uma deusa maia metade uma grande rabo de

baleia” as qual o narrador usa na musica uma manipulação pois é vista como um objeto de desejo porque ela metade uma coisa metade outra, “Seus beijos de deusa outros a desejar seu rabo pá ceia”, o narrador afirma algo e depois desafirma, alguns desejam seus beijos e os outros desejam seu rabo para ceia como um objeto moudal, os esfomidados querem comela, tudo no texto é um paradoxo.

Wendy agora faz a relação do título da canção com a forma que é apresentado: “como uma sereia as qual é vista como um paradoxo”. Comete uma inadequação de uso do pronome “a qual”, que exerce função de pronome relative, porque toma lugar do nome “sereia”.

Wendy pluraliza com o uso do artigo definido “as”, no plural, o que nos induz a pensar no uso seguinte de “quais”, em referência, no caso, a mais que uma sereia. Por outro lado, identifica bem o paradox e o justifica com a citação de parte do texto original que interpreta: “metade o busto de uma deusa maia metade uma grande rabo de baleia”, mesmo que não atente para o necessário uso de uma vírgula que separa as duas metades da sereia. Há o flagrante do uso inadequado da concordância nominal mais uma vez, ao se referir ao “grander abo de baleia” como se fosse mais que um rabo, pelo uso do artigo definido “as” que vem antes do relativo “qual”, o que o transformaria, caso fosse plural, em “quais”, ou seja, “os quais”, porque, no caso, referir-se-iam aos “rabos” de baleia.

Wendy não pontua sua escrita e segue como alguém que quer falar sem parar, sem ser interrompida e que acaba tropeçando nas palavras. Afirma a existência de uma manipulação usada pelo narrador e procura explicá-la, embora não lhe conceda um nome: “vista como um objeto de desejo porque ela metade uma coisa metade outra”. Se é um objeto de desejo a sereia é sujeito que faz o destinatário /querer/, no caso, querer-beijá-la ou comê-la: “Seus beijos de deusa outros a desejar seu rabo pá ceia”.

Wendy perde-se um pouco em seu mundo interpretative ao afirmar que “o narrador afirma algo e depois desafirma”, tentando justificar sua assertiva com os seguintes dizeres: “alguns desejam seus beijos e os outros desejam seu rabo para ceia”.

Na verdade não existe o afirmar e o desafirmar, mas a afirmação de ambos os desejos, daqueles que a observam como objeto de arte, de espanto e de beleza e aqueles que logo pensam em matar sua fome ao vê-la parcialmente, como “grander abo de baleia”.

Wendy não conseguiu guardar a ortografia correta para o termo objeto “modal”, e acaba escrevendo “mouldal”, mas consegue compreender e aplicar o seu conceito, ao afirmar quase no final de seu texto que “os esfomeados querem comela”, como escreve, não obedecendo a regra gramatical da separação do verbo “comer” em relação ao pronome “ela”, o que seria “comê-la”, com a separação por hífen e a devida acentuação, mas identificando que “o grande rabo de baleia” é objeto mágico da sobrevivência ou do “matar a fome” dos “esfomeados”.

Conclui o seu texto com um pensamento generalizado, de que “tudo é um paradox”, por conta das oposições estravagantes detectadas. Deste modo, o que podemos dizer do Segundo texto de Wendy é que este apresenta uma ampliação do modo de ver o sentido, embora carente de organização e correção do ponto de vista gramatical, da concordância verbal ou nominal, ortografia, etc.

10. REDAÇÃO VII.

Surge uma grande novidade uma sereia, a sereia estava estendida na areia era uma deusa alguns queriam tocar seus lábios. Trata-se de um apelo equanto uns fazem festas gastam dinheiro atoa, pessoas morrem por falta de comida. A Sereia era linda porem ela assustava por ser metade deusa e metade Peixe.

Entende-se que pelo fato de pessoas passarem fome acabarem matando a sereia para comer (Aluna: Flaviandra, 9º ano B, Idade: 14 anos)

A primeira escrita de Flaviandra apresenta falta de acentuação adequada logo em seu início quando não separa por vírgula a palavra “novidade”, da palavra “sereia”, sendo que esta última representa a primeira. Inicia, em seguida, um novo rasciocínio sem conector ou ponto final, utilizando a vírgula em lugar inapropriado, quando escreve como se falasse em partes cortadas, picotadas... Ela não diz: A sereia estava estendida na areia. Era uma deusa. Alguns queriam tocar seus lábios. O que teria sentido, embora pudesse ainda usar alguns elementos de ligação, conectores de coesão textual.

Detecta “uns” que “fazem festas”, não utiliza a necessária vírgula, “gastam dinheiro atoa”. Há uma concordância entre sujeito e verbo adequada, mas faltam as vírgulas, os pontos, e a escrita adequada da expressão “à toa”, que no sentido “ao acaso”, “sem fazer nada”,

sempre foi e continua sendo sem hífen, como na canção de Chico Buarque: “Estava à toa na vida/ O meu amor me chamou/ Pra ver a banda passar/Cantando coisas de amor”³.

Antes da reforma ortográfica, quando o termo se referia a um adjetivo, cujo sentido se demarca por “inútil”, “desocupado”, grafava-se à-toa, mas agora também se escreve separado.

Em “pessoas morrem por falta de comida” vemos o uso adequado da concordância entre sujeito e verbo e a temática da morte em oposição à vida. Ao falar da sereia, no entanto, afirma sua beleza e esquece de acentuar a conjunção adversativa “porém”, imprimindo-lhe um caráter disfórico ao escrever que “assustava por ser metade deusa e metade Peixe”, elevando o “p” de “peixe” a sua forma maiúscula sem nenhuma necessidade.

Encerra seu texto com a abertura de outro parágrafo compost por uma linha: “Entende-se que pelo fato de pessoas passarem fome acabarem matando a sereia para comer”, num uso inadequado do verbo “acabar” que deve concordar com o sujeito na forma do pretérito perfeito “acabaram”, ao invés de “acabarem”, terceira pessoa do plural do futuro do modo subjuntivo. O verbo “passar”, no caso, na forma “passarem” é adequado, mas “acabarem” é inadequado posto que a ideia é afirmar que em consequência da fome as pessoas acabaram se alimentando do “grandes abo da baleia”.

Ao reescrever seu texto, agora com base no que conseguiu apreender e aprender na rápida aula de semiótica, Flaviandra mostra uma evolução na escrita em termos de ampliação da captura do sentido.

11. REDAÇÃO VIII.

Afirmace que surgiu uma sereia na praia que tem a seguinte oposição ela é metade humana e metade peixe. mesmo sendo uma sereia ela era uma Deusa

Os que passavam fome viam ela como alimento e os que festejavam como um objeto de desejo, Ela manipula por provocação por ela ser linda.

Existe uma transformação de Eufórico para o disfórico, começavam uma briga pois queriam a Beleza dela e outros queriam comela e acabaram sem a sereia pois ela foi estraçalhada.

3. <http://letras.mus.br/chico-buarque/45099/> visitado em 02/07/2015.

Embora não adentre ao primeiro parágrafo, Flaviandra desenvolve sua redação em três parágrafos, detectando logo na entrada a oposição existente no actante sujeito sereia e a justificando: “metade humana e metade peixe”.

Do ponto de vista ortográfico usa, sem separação por hífen, o pronome “se” escrito na forma “ce”, ligado imediatamente ao verbo “afirmar”. O fato dela ser uma sereia não lhe dava o estatuto de deusa, mas é assim que Flaviandra a vê, e uma deusa com “d” maiúsculo.

Flaviandra consegue, por outro lado, estabelecer os sujeitos que a viam como “alimento”, objeto modal do “matar a fome” e da própria “sobrevivência” e aqueles que a viam como “objeto de desejo”. Utiliza uma vírgula no lugar de um “ponto”, para afirmar que “Ela manipula por provocação”.

Essa manipulação por provocação encontrada por Flaviandra pode estar correta se considerarmos a sereia enquanto uma novidade causadora de espanto, de surpresa, como alguém que dissesse aos moradores da praia, “duvido que vocês sejam capazes de entender a minha forma, a razão da minha vinda”, ou mesmo duvido que haja uma mulher mais linda do que eu”, ou ainda “tão ponderosa quanto eu”, que possa ser metade sereia, metade grander abo de baleia, enfim, uma deusa maia”. Ou finalmente, “duvido que vocês sejam capazes de decifrar o enigma que eu represent”!. Sim, deste ponto de vista Flaviandra estará correta ao falar na manipulação por provocação, mas esta aparece, numa ordem gradual, seguida da manipulação por “sedução” em sua parte bela e em tentação em sua parte passível de se transformar em comida, em alimento. Se o espanto causado aos nativos do lugar trouxe-lhes medo, ou se sua chegada representa uma ameaça, então podemos falar da manipulação por intimidação. Todavia, ela não manipula por provocação por ser “linda”, mas por sedução. A beleza detectada é um elogio e o elogio é uma característica marcante da manipulação por sedução.

Embora não use o termo “narratividade”, Flaviandra fala de uma “transformação de Eufórico para o disfórico”, citando os termos contrários do quadrado semiótico das modalidades tímicas, que mostra essa sucessão de estados dos sujeitos, de quietos a espantados, de passivos a atraídos pela imagem da sereia, de esfomeados à guardar a expectativa de ter a fome suprida.

12. REDAÇÃO IX.

Trata-se de uma sereia que ficava na aréia que tinha a metade do corpo de uma deusa maia e a outra metade um grande rabo de baleia, muitos desejavam seu beijo de deusa mas muitos queriam seu rabo para uma ceia.

Ela queria que a vida fosse perfeita mas enquanto uns curtiam a vida de rico muitos passavam fome, ela tinha um sonho que foi despedaçado. (Aluno: Jopa, Série: 9º ano B Idade: 16 anos)

Este aluno afirma ser a sereia o tema principal do texto e comete inadequações do uso da linguagem quanto à acentuação (aréia ao invés de areia) e pontuação (usa vírgula no lugar do ponto). Consegue identificar a duplicidade da sereia: “metade do corpo uma deusa maia e a outra metade um grande rabo de baleia”. Deveria, nesta altura, pontuar a frase e iniciar um outra frase com o quantitativo “muitos”, em referência as pessoas que “desejavam seu beijo de deusa”. Utiliza-se, em seguida, da conjunção adversativa “mas”, sem o uso adequado da vírgula, ao dizer que “muitos queriam seu rabo para ceia”.

Sua redação, a exemplo das demais, limita-se a descrever a letra da música, ao invés de analisá-la. Por que isso ocorre? É mais um tópico que merece investigação em sala de aula. A título de hipótese, é provável que não tenha sido desperto para a análise pelos professores, mas para a prática da produção de resumos.

Essa mesma inadequação quanto ao não uso da vírgula pode ser visto na sequência de seu texto, em parágrafo seguinte, feito, a exemplo do primeiro, sem nenhuma entrada de página. “Ela queria que a vida fosse perfeita”, escreve e, em seguida, muda de perspectiva ao usar a adversativa “mas”, sem a devida vírgula antes, para dizer que “muitos curtiam a vida de rico”, associada pelo “carnaval”, lugar da ostentação pressuposta, e outros vivam a “fome total”.

Termina seu texto dizendo que “ela tinha um sonho que foi despedaçado”, sem, mais uma vez, utilizar o ponto final após “fome” e iniciar a próxima frase final com letra inicial maiúscula.

É possível notar, no entanto, que em sua segunda redação, Jopa faz algumas modificações para melhor. Observem:

13. REDAÇÃO X.

Fala sobre a letra de uma musica do Gilberto Gil. Na praia um rara sereia que tem metade de uma deusa maia

e a outra metade um grande rabo de baleia. Ela é um ser místico, impossível existir, alguns vê ela como eufórico e outros como disfórico, ela seduz os homens com sua beleza rara isto é provocação por sedução.

O destinador quis mostrar para o destinatário que ela pode manipular os homens com sua beleza com sua beleza, ou seja, o autor foi competente em fazer isso. O sonho da sereia era que todo mundo fosse feliz, mas enquanto muitos eram felizes muitos passavam fome, esta sereia é um paradoxo, enquanto muitos desejavam muitos queriam mata-la.

Identifica, agora, o gênero discursivo, a letra de uma música do Gilberto Gil, e não a sereia como título ou temática principal. A partir desta identificação, passa a descrever o texto: “Na praia um (esquece do artigo indefinido usado para identificar o gênero feminino e usa o identificador de masculino, ao invés disso, “um”) rara sereia que tem metade de uma deusa maia e a outra metade um grande rabo de baleia”. Desta vez, demora-se um pouco mais nas características da sereia, emitindo sua opinião, o que caracteriza uma abertura de percepção, um “enxergar” além da óbvia descrição: “Ela é um ser místico, impossível existir”.

Embora os “erros” de pontuação continuem, do ponto de vista do sentido, Jopa consegue agora fazer uma sanção da performance do sujeito sereia, ele estabelece um juízo deste sujeito que se apresenta com essa característica reveladora de uma isotopia fusional, da mistura de suas partes, da metade deusa maia” e da outra metade “grande rabo de baleia”. Ambas as metades, para ele, fazem parte de um mundo fictício, imaginário, não real, como diz, “um ser místico, impossível existir”.

Em seguida, comete uma inadequação do uso da linguagem quanto à concordância entre sujeito e verbo e ao pronome referente à sereia: “alguns vê ela” ao invés de: Alguns a veem⁴. Fora essa questão, ele consegue identificar a questão da relatividade da categoria semântica euforia versus disforia, segundo a visão de alguns, porque a sereia provoca, em alguns, efeitos de sentido estéticos, quando estes a veem como bela, exótica, objeto de arte, mística, etc. Ele diz que alguns são seduzidos pela sereia, encontrando a manipulação por

4. Novo Acordo Ortográfico em janeiro de 2009. Segundo este acordo, o acento circunflexo não será mais utilizado em verbos com conjugações da 3.ª pessoa do plural terminadas em – eem

sedução, nesta recepção da sereia como bela e a manipulação por provocação, quando a sereia provoca essa interrogação na cabeça daqueles que a veem e tentam decifrar o enigma, metade deusa maia, metade rabo de sereia.

Então, a sereia, ao mesmo tempo que seduz, também provoca seus observadores. Embora tropece no uso adequado da linguagem, nas palavras, ele consegue utilizar alguns conceitos semióticos do nível de leitura fundamental em que aparecem as oposições e o que é positivo (eufórico) e negativo (disfórico), a grosso modo.

Os termos destinador e destinatário utilizados na sequência de seu texto com adentramento adequado de parágrafo mostram que concebeu estes conceitos e soube como aplicá-los no exame do texto o qual qualifica o autor como sujeito competente. Não podemos dizer, diante do quadro, que temos o mesmo aluno que escreveu antes da rápida aula de semiótica, podemos? É possível notar que houve uma ampliação no seu modo de ver o texto e descrevê-lo/analísá-lo.

Deste modo, “A Novidade” é a “sereia”, a “sereia” é, segundo o narrador, um “sonho risonho” diante do olhar dos expectadores, que vira um “pesadelo tão medonho”. Não cabe a nós aqui, neste momento, examinar o peso deste pesadelo, desta sereia, desta novidade enquanto metáfora do início do processo de colonização do Brasil, mas atentarmos para a evolução da escrita destes estudantes do ponto de vista da captação do sentido do texto no que nele é inerente. Deste ponto de vista, ele capta que a chegada da sereia que sincretiza todo um sistema de crenças e valores que adentram ao País, supostamente traria a felicidade aos seus moradores, como ele escreve, “O sonho da sereia era que todo mundo fosse feliz, mas enquanto muitos eram felizes muitos passavam fome”.

Jopa não está longe de uma realidade de exploração de países que levou os exploradores à riqueza e os explorados à pobreza, fazendo da nossa sociedade um mundo tão desigual que oferece o carnaval como ópio para o povo a fim de disfarçar a fome total ou esconder os arrombos da corrupção. É impressionante como o texto de Gil, neste sentido, apesar de escrito décadas atrás, ganha este estatuto de obra atualizadíssima.

14. CONCLUSÃO

Os discentes que nos acompanharam e apresentaram a experiência puderam aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos durante

o curso de extensão e os professores puderam, também, conhecer mais uma teoria para trabalhar, daquele momento em diante, com os seus educandos quando da leitura (interpretação), por exemplo, de textos literários e de sua escrita, considerando que toda desconstrução de sentido pressupõe a construção de um novo sentido, a produção de um novo texto.

O “como” se chegar ao sentido do texto é, portanto, de suma importância para entendermos melhor como esse processo de ampliação da percepção se dá. Afirmar categoricamente qualquer coisa definitiva somente com essa pesquisa preliminar, ainda em pleno andamento, no entanto, parece-nos prematuro. As pesquisas quanto às estratégias de leitura crítica de enunciados de caráter verbal, não verbal e sincrético devem continuar com sequências didáticas maiores, com parcerias com os professores da rede pública de ensino de maneira que possam ganhar, em forma de extensão, pelo menos um semestre de aulas corrido.

O que se pode abstrair desta pesquisa, enquanto efeito de sentido, é que ao conhecermos melhor o processo de leitura, como os nossos alunos leem, suas dificuldades, suas estratégias, aliando à teoria a prática, poderemos vislumbrar algumas expectativas. A falta de tempo que se alega poderá ser resolvida com um material com o qual se identifiquem e tenham prazer de ler, não por obrigação, mas por prazer.

Para se atingir a adesão do crer, no entanto, é preciso ir além da adaptação da linguagem, dos textos, das formas de comunicação propiciadas pelo delírio tecnológico. Há de se explorar os aspectos emocionais dos alunos, entrar nos seus mundos, confirmando valores estabelecidos, identificando novas ideias, propiciando-lhes a impressão de completude. E isso é possível por meio de textos que resgatem e identifiquem valores que já fazem parte de seu repertório cultural. Não é difícil identificar aquilo que os jovens têm em comum e gostam nos dias atuais.

Essa é uma artimanha para se adquirir a adesão do sujeito a esse contrato de confiança entre aluno e professor e professor e aluno. Isto funcionaria como um pretexto para uma posterior reflexão mais profunda em que se questionariam os valores, levando-os a uma tomada de posição crítica e transformacional.

Dentre estes enunciados, o enunciado musical parece pertinente. Trechos de filmes, análises de partes de novelas, jornais televisivos,

diálogos ou conversas do “facebook”, etc., parece material pertinente, pelo menos, do ponto de vista da atratividade, da motivação o que, pressupostamente, geraria o “prazer” pela leitura (examinar) destes textos que assumem ou acoplam a linguagem verbal e não verbal, aos quais estão expostos em boa parte de sua vida cotidiana.

No caso de uma proposta de leitura, por exemplo, em Língua Portuguesa, esse não/querer-ler/ pode ser transformado na prática da modalidade volitiva e não simplesmente deôntica. Esse /dever-ler/ (obrigatoriedade) pode ser positivamente transformado pelo emprego de textos musicalizados, de literatura, produções intersemióticas disponíveis na grande rede internacional, da mídia cinematográfica, televisiva e digitalizada em /querer-ler/ (desejo, vontade, “liberdade”).

A obrigatoriedade manifesta as cores da opressão em oposição à liberdade que, para alguns estudiosos do comportamento, está associada ao número de alternativas positivas que se tem. Em síntese, deixar que os discentes escolham o que ler pode ser o início de um processo, de fato, novo. Além disso, despertar, a partir deste prazer de ler, interpretar e participar do processo, o senso crítico, a abertura e ampliação da percepção conforme mostraram as segundas produções destes alunos aqui examinadas.

‘Esse exercício mostra que houve, no geral, uma ampliação da percepção do sentido em relação ao enunciado posto. O sentido profundo, todavia, requer mais tempo de teoria, aplicabilidade e sequências didáticas. Das 28 redações totais, por uma questão de espaço, selecionamos 8 delas que servem como indício de que a teoria serve de ferramenta importante para a análise de discursos, sejam estes verbais, não verbais ou sincréticos.

Os problemas de ortografia, concordância verbal, nominal, etc., também podem ser trabalhados enquanto se busca incansavelmente o sentido do texto, terreno da semiótica da escola de Paris.

15. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. *La comprensión lectora*. In: SANCHEZ LOBATO; SANTOS GARGALLO (Org.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p.943-966.

ALDERSON, J. Charles et URGUHART, A. H. *Reading in a Foreign Language*. Longman, London and New York, 1984.

BANDEIRA, Manuel. *Canção para minha morte*. In: “Poesia completa e prosa”, São Paulo, Companhia José Aguilar Editora, 1967. P. 415.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *Teoria do Discurso. Fundamentos Semióticos*. São Paulo, Atual, 1988.

BEIVIDAS, Waldir. *Do sentido ao corpo: Semiótica e Metapsicologia*. In *Corpo e Sentido: a escuta do sensível*. Organizador Ignácio Assis Silva. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 119-134.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da Semiótica literária*. Tradução do Grupo CASA sob a coordenação de Ivan Lopes. Bauru, São Paulo, EDUSC, 2003.

CORACINI, M.J.R.F. *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, Pontes Editores, 2011.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Magda Lopes. 3. Ed. – Porto Alegre. Artmed, 2010. CUNNINGHAM, Anne E. & STANOVICH, Keith E. *What Reading Does for the Mind*. Journal of Direct Instruction. 2001, P. 142-147 http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Reading/Useful%20Articles/Cunningham-What%20Reading%20Does%20for%20the%20Mind.pdf visitado em 21 de outubro de 2014.

D’ÁVILA, Nícia Ribas. *Semiótica Sincrética Aplicada. Novas Tendências* (organização). São Paulo. Arte e Ciência, 2007.

_____. *Semiótica Verbal e Sincrética. Verbo-Visual e Verbo-Musical. Teorias e Aplicabilidade*. (Organização). São Paulo, Canaç 6 Editora. 2015.

DERRIDA, J. *Farmácia de Platão*. Trad. tradução de Rogério, 3ª edição revista, Iluminuras, 2005, página 7. Original La Pharmacie de Platon, Editions du Seuil, 1972.

DESLANDES, Suely. F. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Organizadora Maria Cecília de Souza Minayo. 31. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2012.

FIORIN, José Luis. *Elementos de Análise do Discurso*. Ática, São Paulo, 1989.

GIL, Gilberto. A Novidade. Faixa 3 do terceiro álbum de estúdio da banda brasileira Paralamas do Sucesso lançado em 1986. “A Novidade” foi gravada por Gil como faixa de “Gilberto Gil Unplugged”, ao vivo no final de 1993 e lançado no ano seguinte. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Selvagem%3F> e <http://www.wscom.com.br/diversao/noticia/musica/GILBERTO+GIL+COMPLETA+70+ANOS-128405> visitados em 23 de junho de 2015.

GIL, Antonio C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisas*. 5. Edição. São Paulo. Atlas, 2010.

GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. Trad. Editora Cultrix. São Paulo, 1973.

_____. *Dicionário de Semiótica*. Contexto, 2012.

GREIMAS, Algirdas Julien. *De la imperfección*. Trad. Raúl Dorra. Universidade Autónoma de Puebla. Mexico, 1990.

_____. *Ensaio de Semiótica poética*. Organizador A.J. Greimas. Trad. Heloysa de Lima Dantas. Título Original ESWAIS DE SEMIOTIQUE POÉTIQUE, 1972,

Librairie Larousse. São Paulo, Cultrix, 1975.

_____. *MAUPASSANT, A semiótica do texto: Exercícios Práticos*; tradução de Teresinha Oenning Michels e Carmen Lúcia Cruz Lima Geriach, Florianópolis, Editora da UFSC, 1993.

GREIMAS, Algirdas Julien. FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das Paixões*. Trad. Marisa José Rodrigues Coracini. Ática. São Paulo, 1993.

HÉBERT, Louis. *L'analyse Des Textes Littéraires: Une Méthodologie Complete*. Numéro de la version : 10.0. Date de la version : 02/11/2013. <http://www.signosemio.com/documents/methodologie-analyse-litteraire.pdf>.

_____. *L'ANALYSE DES TEXTES LITTÉRAIRES : VINGT MÉTHODES* . Numéro de la version : 1.0. 2013. <http://www.signosemio.com/documents/approches-analyse-litteraire.pdf> visited on November 4th 2013. Date de la version : 05/03/2013

_____. *Tools for Text and Image Analysis An Introduction to Applied Semiotics*. Translated from the French by Julie Tabler Louis Hébert © 2011. version 3 : 13/10/2011 <http://www.signosemio.com/documents/Louis-Hebert-Tools-for-Texts-and-Images.pdf> visited on November 4th, 2013.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, New York, 2008.

LOPES, Ivan Carlos e HERNANDES, Nilton. *Semiótica Objetos e Práticas* (Organizadores). 2ª edição, São Paulo, Contexto, 2011.

NUTTALL, Christine. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann Educational Books, London, 1996.

ORWELL, George. *Animal Farm*.(1945) http://msxnet.org/orwell/print/animal_farm.pdf. Visitada em 25 de junho de 2015.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise do Texto Visual A construção da imagem*. 2ª edição, São Paulo, Contexto, 2011.

_____. *Semiótica Visual os percursos do olhar*. 3ª edição, São Paulo, Contexto, 2012.

SANTOS, Valdenildo dos. "Na Interface das Estratégias de Leitura Instrumental e a Leitura Crítica: Reflexões e Sugestões, Foi aprovado para publicação na Diálogos Pertinentes, vol.9 n.2 que deverá estar online em Março de 2014.

_____. *O Ensino do Inglês por meio da música via Programa Radiofônico*. *Revista Eletrônica Diálogos Pertinentes*, nº 1, vol. 8, 2012, <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/639/510>.

_____. *Identidade x Alteridade em "Flor de Aguapé" de Waldir Pacheco, na teoria greimasiana*. In: *Semiótica Verbal e Síncrética. Verbo-Visual e Verbo-Musical. Teorias e Aplicabilidade*. (Organização de Nícia Ribas D'ávila). São Paulo, Canaç 6 Editora. 2015, páginas de 85-104. ISBN 978-85-7917-308-0.

_____. *Semiótica e a formação do professores de português e literatura de Três Lagoas*. Edição atual – Anais do SIELP. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2014. ISSN: 2237-8758

_____. *A Agenda Cidadã na Região de Juriti*. Capítulo 12. In: Anais AGENDA CIDADÃ no Oeste do Pará. Volume I. Seminários da Agenda Cidadã e PARFOR no Oeste do Pará. Org. Lígia Valadão e Doris Faria. UFOPA, Santarém, Pará. Outubro/ Novembro 2013. Páginas de 177-193.

_____. *A música e seus efeitos de sentido no ensino de inglês*. Anais do IV CIELA, Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia. Fronteiras Linguísticas e Literárias na América Latina. Belém do Pará, 2013. Páginas 92-102. Livro Estudos Linguísticos II.

_____. *A Música e seus feitos de sentido como motivadores do aprendizado de Línguas*. IN: Diálogos Pertinentes: Revista Científica de Letras, v. 10, 2014, p. 113-128.

_____. *O Ensino de Inglês por meio da música via Programa Radiofônico*. In: Diálogos Pertinentes, 2012, v. 8, p. 1-15.

_____. *Percurso Semiótico do Actante Sujeito John, the god-man*. 2001. 227 f. Área de Concentração: Filologia e Linguística Portuguesa (Semiótica). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Assis, São Paulo.

_____. *Semiótica e Mídia: análise da publicidade televisiva*. In: Vanderci de Andrade Aguilera e Loredana Límoli. (Org.). Entrelinhas, entretelas: os desafios da leitura. 01ed.Londrina: Editora da UEL, Universidade Estadual de Londrina, 2001, v. viii, p. 91-101.

_____. *ET ALI Semiótica greimasiana aplicada à publicidade televisiva*. In: Comissão editorial do XLVII GEL. (Org.). Estudos Linguísticos. 29ed.Reitoria-Unesp-Assis-São Paulo: Editora da Unesp, 2000, v. 29, p. 174-181.

_____. *Semiótica: um novo paradigma para a leitura do verbal, não-verbal e sincrético*. In: XIII CELLIP - Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, 2000, Campo Mourão. Anais do XIII Seminário do Cellip - Campo Mourão, Pr.. Campo Mourão: Fecilcam e Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá, 1999. v. CD.

_____. *Universo fiduciário e aspectos passionais em God de John Lennon*. In: I Selisigno - Seminário de Estudos sobre a linguagem e significação: texto e imagem, 2000, Londrina. I Selisigno - Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação e II Simpósio de Leitura da UEL. Londrina: Editora da UEL, Universidade Estadual de Londrina, 2000. v. 1. p. 315-325.

SILVA; Ignácio Assis; (org.). *Corpo e sentido: a escuta do sensível*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

TATIT. Luiz. *Musitando a Semiótica*. Ensaios. São Paulo, Annablume, 1997.

_____. *Semiótica da Canção: Melodia e Letra*. 1994. São Paulo, Escuta, 290p. (2ª edição: 1999. 3ª edição: 2007.

_____. *Semiótica à Luz de Guimarães Rosa*. São Paulo. Ateliê Editorial. 2010.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As Três Metodologias: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa*. 8. Ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO NAS
RELAÇÕES DIALÓGICAS DAS CAPAS
DA REVISTA VEJA NO PERÍODO PRÉ-
ELEITORAL DE 2014.

3

THE CONSTITUTION OF MEANING IN
THE DIALOGICAL RELATIONS OF VEJA
MAGAZINE COVERS DURING THE PRE-
ELECTION PERIOD IN 2014.

SILVA, Vanéria Mendes da

Discente do curso de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de Franca, Unifran.

BORGES, Marilurdes Cruz

Doutora pela Unesp, FCLAr. Mestre pela Unifran. Professora dos cursos de Letras e Pedagogia da Unifran.

RESUMO:

O presente artigo apresenta análises de seis capas da Revista Veja, publicadas entre 05 de março a 14 de Abril de 2014, período compreendido como pré-eleitoral. Nossa investigação visa compreender as marcas explícitas e implícitas que evidenciam o posicionamento político nos discursos da Revista Veja, por meio das capas selecionadas para este estudo. O objetivo primeiro desta pesquisa é analisar os eixos temáticos que, ao nosso ver, estão circunstanciados em duas óticas: a corrupção no governo do PT e o período pré-candidatura. Partimos também do conhecimento de que, enquanto gênero discursivo, nas capas de revistas, há uma unidade comunicativa que dialoga com os demais textos publicados no periódico, com o leitor pré-determinado e com a proposta enunciativa de seus organizadores. Sendo assim, o projeto discursivo das capas está determinado pelas condições sociais de interação: relação entre enunciador e público leitor; o objeto do discurso – relevância temática; e a esfera enunciativa. Com as análises, pretendemos demonstrar que uma capa de revista, como gênero discursivo, é correio de transmissão entre a história da sociedade e a

história da linguagem. Assim, um enunciado só poderá ser entendido a partir de um ponto de vista histórico, social e cultural que incluem os sujeitos e os discursos envolvidos. Os pressupostos teóricos utilizados para desenvolver nossas análises serão os estudos bakhtinianos no que se refere às relações dialógicas.

Palavras-chave: Relações dialógicas; eixo temático; gênero discursivo.

ABSTRACT:

This paper presents an analysis of six covers of *Veja* magazine, published from March 5 to April 14, 2014, considered the pre-election period. Our research aims to understand the explicit and implicit marks that show the political position in the speeches of *Veja* magazine through the selected covers. The first objective of this research is to analyze the themes that, in our view, are detailed in two points of view: the corruption in the government of PT and the pre-application period. We start considering that, as discourse gender, on magazine covers, there is a communication unit that dialogues with the other texts published in the journal, with the predetermined reader and the enunciation proposal of its organizers. Thus, the discursive design of the covers is determined by the social conditions of interaction: relationship between enunciator and readers; the discourse object - thematic relevance; and the enunciation sphere. With the analysis, we intend to demonstrate that a magazine cover, as a discursive genre, is transmission mail between the history of society and the history of language. Thus, a statement can only be understood from a historical, social and cultural point of view including the subjects and the speeches involved. The theoretical assumptions used to develop our analysis will be the Bakhtinian studies regarding the dialogical relations.

Keywords: Dialogical relations; thematic area; discursive genre.

1. INTRODUÇÃO

As capas, como um gênero discursivo, manifestam intenções que podem ser a de informar, divertir, seduzir, orientar ou convencer o seu interlocutor. Possuem disponíveis não só elementos linguísticos verbais, mas também não-verbais que constituem um enunciado dialógico com várias esferas do conhecimento, por isso, têm o poder de convencer e influenciar seu interlocutor.

Foram essas características das capas e o momento histórico das pré-candidaturas no Brasil que nos levaram a analisar algumas capas da Revista Veja, a fim de verificar como as relações dialógicas vão determinando conceitos e condicionando o leitor/interlocutor do periódico a compreender as ações políticas de determinado partido político e, conseqüentemente, seu candidato.

A escolha da Revista Veja como objeto de análise justifica-se por ser esta uma revista de informação semanal de grande circulação no país, podendo ser considerada uma grande formadora de opinião. A fim de desenvolver a investigação de análise, utilizaremos as reflexões teóricas de Mikhail Bakhtin e do Círculo bakhtiniano sobre dialogismo e gêneros discursivos.

Esta pesquisa analisará seis capas da Revista Veja, publicadas entre 05 de março a 14 de abril de 2014. Para desenvolver nossas investigações, organizamos a pesquisa em quatro seções. Inicialmente, apresentaremos um estudo do referencial teórico, em que apontaremos os estudos bakhtinianos que nos orientarão sobre as relações dialógicas dos discursos. A segunda seção contará com a apresentação e reflexão sobre as propostas enunciativas da Revista Veja, objeto de nossas investigações. Na terceira seção, desenvolveremos as análises dialógicas que constituem os sentidos discursivos e ideológicos do *corpus* selecionado para nosso estudo. Por último, apresentamos as conclusões de nossas análises.

2. AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

Conforme explica Bakhtin (2003), as relações dialógicas são de índole específica, ocorrem no âmbito do discurso e não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas, nem linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso. “Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 323).

Dessa forma, as relações dialógicas somente ocorrem à luz do discurso, isto é, na linguagem em uso, em ato concreto de comunicação; marcando, determinando a posição de sujeitos sociais, no momento de interação. De modo contrário, as referidas relações não são percebidas no enfrentamento linguístico tradicional, ou seja, na interpretação dos constituintes do sistema da língua.

Nessa perspectiva, Faraco (2009), ao avaliar os pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre o dialogismo, afirma: “para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social” (FARACO, 2009, p.66).

Do ponto de vista da construção dos sentidos, todo discurso é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, ora concordantes, ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana como essencialmente dialógico. Esse reconhecimento é fundamental para o leitor na constituição do sentido e fundamenta a concepção interacionista de linguagem, em que o sentido se constrói relativamente através das múltiplas posições semânticas e valorativas.

Bakhtin (2003) retoma o conceito de dialogismo e o valor duplo da palavra, ou seja, por um lado, palavra no sentido de unidade lexical e, por outro, no sentido de encadeamento de ideias, como unidade de enunciação. As palavras, no primeiro sentido, são unidades da língua; enquanto os enunciados, por outro lado, são unidades reais de comunicação. Por isso, o enunciado é determinado pela realidade dialógica. Vale mencionar o pensamento de Bakhtin, destacando que o enunciado não existe fora do dialogismo. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Portanto, cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Desse modo, o autor nos esclarece que dialogismo não se confunde com interação face a face, isto é, o dialogismo não se reduz ao diálogo como forma composicional. O diálogo é uma das manifestações do dialogismo. Em segundo, não há dois “dialogismos” entre interlocutores e entre discursos. O dialogismo em Bakhtin sintetiza-se em dois sentidos: é o modo de funcionamento real da

linguagem e, portanto, é seu princípio constitutivo; e é uma forma particular de composição do discurso.

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2008, p.209).

Concomitantemente, para que as relações lógicas se tornem dialógicas, devem materializar-se, ou seja, devem tornar-se discurso. O autor ainda pontua que estas relações são possíveis entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado (BAKHTIN, 2008, p.210), desde que entendido/tomado como a totalidade do enunciado. Como já dito, Bakhtin (2003, p.326) aponta o enunciado como algo novo, criado singularmente. Por isso, o enunciado é sempre dialógico:

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes das matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente" (BAKHTIN, 2003, p.330).

Em síntese, entendemos as relações dialógicas como caracterizadoras do fenômeno da linguagem humana. Estas só ocorrem quando marcam a posição valorativa de um sujeito enunciator do discurso em relação a outros enunciados: podendo aderir, complementar, refutar, silenciar, etc

3. AS CAPAS DA REVISTA VEJA

Bakhtin (2003, p. 261) explica que o enunciado reflete as condições próprias das esferas discursivas pelo seu conteúdo temático, estilo e composição característicos. Com isso, direcionemos a nossa discussão para questões referentes ao tema.

Os eixos temáticos que constituem as capas que serão analisadas estão circunstanciados em duas óticas: a corrupção no governo do

PT e o período pré-candidatura. O projeto discursivo das capas está determinado pelas condições sociais de interação: relação entre enunciador e público leitor; o objeto do discurso – relevância temática; e a esfera enunciativa.

Nesta situação de interação instaurada pela Revista Veja e seu interlocutor destaca-se as escolhas enunciativas e as posições axiológicas do sujeito enunciador, e a construção da visão ou da posição do leitor ideal, isto é, como a Revista arquiteta um leitor previsível para seu querer-dizer e se apropria de sentidos plausíveis e coerentes à situação e seu projeto enunciativo.

Os temas abordados pelo periódico e destacados em suas capas são considerados relevantes e atendem aos interesses de um público receptor potencialmente escolarizado, posto que a maioria dos leitores da Veja, 72%, concentra-se nas classes A e B. Também pode-se notar que o periódico em estudo apresenta sempre um viés ideológico crítico, sobretudo no que se refere à política, quando as capas trazem denúncias referentes à corrupção, percebe-se uma linha de direita e seu pensamento refratário ao do governo¹.

Após termos apresentado o conteúdo temático que constitui o objeto do discurso da Revista Veja, volvemos a nossa discussão para a análise das relações dialógicas apresentadas no gênero capa de revista.

4. AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NAS CAPAS DA REVISTA VEJA

Na perspectiva de Bakhtin (2003), todos os enunciados são atravessados por outros enunciados, assim acontece a intercalação numa determinada relação dialógica sob interação social. Bakhtin (2003) afirma que não podemos minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e o caráter genérico do enunciado.

Os gêneros intercalados podem ser diretamente intencionais ou totalmente objetivos, ou seja, desprovidos inteiramente das intenções do autor. Eles não foram ditos, mas apenas mostrados como uma coisa pelo discurso; na maioria das vezes, porém, eles refrangem em diferentes graus as intenções do autor, e alguns dos seus elementos podem afastar-se, de diferentes maneiras, da última instância semântica da obra (BAKHTIN, 1998, p. 124-125).

1. BARBOSA, H. H. A. L. O uso mercadológico da imagem infantil e o julgamento sumário em capas da revista VEJA – um olhar bakhtiniano. Disponível em: http://www.jornalonline.com.br/2008/out/focus/analise_artigo_focus_jornalonline.com.br_edicao022.pdf Acesso em: 10 ago. 2014.

Como já dito em seção anterior, Bakhtin (2003) afirma que os enunciados são unidades reais de comunicação discursiva e que o discurso só se concretiza na forma de enunciados. Cada enunciado é único, concreto e irrepetível, nasce nas interações sociais e se constitui sempre como resposta a outros enunciados, num intercâmbio sócio-discursivo ininterrupto. As capas de revistas são consideradas como enunciados, pois são tecidas por diversas relações dialógicas e se constroem por posições valorativas. Além disso, Bakhtin (2003) afirma que o enunciado, dialogicamente constituído e orientado, deve ser concebido como uma resposta aos enunciados precedentes, os já-ditos, e aos subsequentes, os pré-figurados, posto este entrar em confronto de valores, ideias, posições com aqueles: “ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa sempre uma posição definida em uma dada esfera de comunicação [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 297). O autor argumenta que o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas e, sem considerá-las, é impossível entender o enunciado. Dessa forma, podemos entender que dialogicamente os enunciados estão voltados não apenas para seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele.

Para o autor, os enunciados não são indiferentes entre si, pois uns conhecem os outros, relacionam-se com os outros, constituem-se em relação aos outros de forma dialógica. Essas relações apresentam-se sob diversas formas, posto que “o enunciado se verifica um fenômeno muito complexo e multiplanar [...] um elo na cadeia de comunicação [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 299). Os enunciados nascem do ponto de contato com a realidade concreta e nas condições de uma situação de interação verbal real. As relações dialógicas que se constroem entre os enunciados se constituem sob as mesmas condições. “Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (BAKHTIN, 2003, p. 294). De acordo com o autor, todos os nossos enunciados são plenos de palavras dos outros, em diferentes graus de assimilação, de alteridade, de aperceptibilidade e de relevância. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 295).



A primeira capa a ser analisada estampa o periódico do dia 5 de março de 2014, traz como título “Quanto riso, Oh! Quanta alegria...” e a imagem festiva dos principais comandantes do Mensalão: Delúbio Soares, José Dirceu e José Genoíno. Na capa, temos a bandeira do bloco de carnaval, dinheiro caindo como serpentinas e as fantasias de presidiários e juiz em vermelho, opondo-se a cor padrão: preto.

Há um subtítulo: “O STF decidiu que eles não formaram quadrilha e estarão soltos logo. Para os brasileiros, isso é melancólico”.

Os três condenados, e agora soltos, estão em festa, só sorrisos, muita alegria enquanto nós, brasileiros não temos o que comemorar, continuamos presos a altíssimos impostos determinados pelo poder público.

Essa capa dialógica, pois, com a marchinha de carnaval, o título é um verso da música, as cores, o cenário é todo dialógico com o carnaval, momento em que as classes se misturam e os problemas sociais, políticos e econômicos são esquecidos. Os três responsáveis pelo Mensalão formam o ‘bloco dos mensaleiros’, também em destaque com a bandeira vermelha (identidade do PT).

Quando analisada a Capa e observada a época de pré-candidatura eleitoral para presidente da república, não se pode deixar de 'ler' a acusação não só dos corruptos condenados, mas quem eles são no contesto político. Portanto, há implícito uma denúncia ao partido PT, e, conseqüentemente, a acusação do seu maior representante, Dilma, atual candidata à reeleição.

A segunda capa a ser analisada foi publicada no dia 19 de março de 2014. O fundo da capa é todo negro e ao centro há uma fotografia. Em destaque, abaixo da foto, o nome de José Dirceu, e em vermelho "a vida na cadeia".



A evidência do preto, na capa, remete ao lado negro das Leis brasileiras, onde um homem condenado é visto como exemplo dentro da cadeia, já que lhe é permitido leituras, visitas fora de hora, refeições diferenciadas, pedólogo à disposição. Essa é a vida na cadeia que Veja retrata, não para todos os presidiários, mas para os mensaleiros.

O PT é novamente lembrado pelo periódico pela escolha de parte do título estar em vermelho e por mostrar implicitamente que tais benefícios foram concedidos pelo governador Agnelo Queiroz, também petista.

Observa-se portanto, que a intenção enunciativa da Revista não é apenas mostrar os privilégios de José Dirceu, mas desmascarar ações governamentais e posicionar-se contra esse poder público. Veja como o periódico vai constituindo seus diálogos e construindo a imagem política dos novos candidatos do PT.

A capa publicada no periódico do dia 26 de março de 2014 traz em sua composição a Presidente Dilma Rousseff praticamente imersa, afogando-se em um mar negro: o petróleo.



O fundo da capa é degradê, um azul que vai se escurecendo até ficar preto. Ilustra um cenário entre o céu e o inferno. Dilma veste um

uniforme dos funcionários da Petrobrás, na cor laranja. O periódico traz o título “O que era solução virou problema”, e subtítulo: “Dilma faz (quase) tudo certo no caso Pasadena, mas o aparelhamento da Petrobrás está levando a presidente a sofrer até por suas virtudes”.

Ao analisarmos a capa, percebemos que o ruinoso uso da Petrobrás para segurar a inflação se soma, agora, a negócios nebulosos e denúncias de corrupção. Assim, o que para Dilma era solução, virou uma fonte de problemas.

As mãos elevadas de Dilma simbolizam o afastamento e/ou pedido de ajuda. Mas temos o risco dela ser devorada pela mancha provocada pelas denúncias de corrupção na Petrobrás. De novo temos a presidenta manchada, enfraquecida, denunciada por ações públicas mal realizadas.

A capa do periódico publicado em 2 de abril de 2014 destaca novamente a Presidenta Dilma. Agora ela é posta sob uma gangorra, mas seu peso desfavorece o equilíbrio, portanto, ela está em baixo e, ao lado contrário, de forma bem leve a Bolsa de Valores.



O título dado à capa é uma pergunta: “Por que quando Dilma cai a Bolsa sobe”. A pergunta é feita ao interlocutor, mas o enunciado da imagem não-verbal já traz em si a resposta. Os investimentos subirão se o atual governo cair.

No contexto histórico-social, Dilma recuou nas pesquisas de intenção de voto porque sua popularidade caiu. Tal situação representa a valorização do dólar e maior investimento na bolsa de valores, o que é favorável aos investidores brasileiros. Novamente temos o periódico enunciando as vantagens que a queda do atual governo pode beneficiar o país.

A capa do periódico publicada no dia 9 de abril de 2014 tem o fundo todo laranja e no centro uma estrela preta, como se estivesse derretendo e manchando o colorido do fundo. Este é um periódico especial e tem como título: “Como o PT está afundando a Petrobrás”.



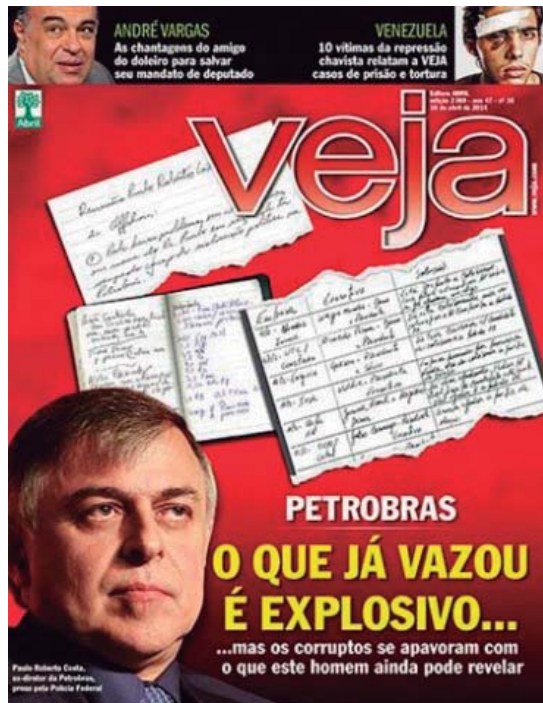
A cor de fundo da capa é a cor símbolo da Petrobrás e a estrela de centro remete à estrela do PT. Embora essa seja vermelha, aqui, na capa, temos o preto para ilustrar a cor do petróleo. Por isso a imagem da estrela se dissolvendo remete à ideia de que o PT está destruindo a Petrobrás, como o título já sugere.

Segundo comentaristas e o periódico em estudo a Petrobrás foi transformada em instrumento de política econômica, pode até resistir à gestão atual, mas será difícil recuperar a excelência que já tivera. Logo, a empresa que era motivo de orgulho brasileiro passou a nos dar vergonha, já que está sendo usada como ferramenta para tentar corrigir erros absurdos de políticas econômicas do atual governo federal.

A Revista Veja destaca novamente as manchas e depreciações promovidas pelo governo do PT, expondo assim, seu lugar de oposição ao governo e seus futuros candidatos nas próximas eleições.

A última capa a ser analisada nesse nosso artigo é foi publica no dia 16 de abril de 2014. A capa tem por título “O que já vazou é explosivo...”, e por subtítulo: “... mas os corruptos se apavoram com o que este homem ainda pode revelar”.

A cor de fundo é o vermelho e há recortes de textos e anotações em agendas sobre a imagem de Paulo Roberto Costa, ex-diretor da Petrobrás, preso pela Polícia Federal.



De acordo com estudiosos e críticos políticos, a Petrobrás foi vítima da administração petista. O ex-diretor Paulo Roberto Costa fez fortuna na Petrobrás, vendendo facilidades, intermediando interesses de empreiteiras e distribuindo propina a políticos. Agora, ele representa o perigo e desencadeia o medo aos corruptos, já que preso pela Polícia Federal, pode revelar quais outros estavam juntamente com ele nesse esquema.

É notório para o interlocutor que ao trazer novamente o problema instaurado na Petrobrás, pretende-se apontar também a responsabilidade que o governo federal tem sobre o caso. A escolha do vermelho para o fundo da capa é o diálogo com a cor do PT e, portanto, do atual governo Dilma Russel.

Após concluído as análises desses seis periódicos, percebemos que, além de cada uma dialogar com questões políticas, elas também dialogam entre si e estabelecem uma sequência enunciativa sobre as ações do partido do PT e do atual governo federal.

Para compreendê-las e perceber o sentido instaurado pelos enunciados, é preciso analisarmos o contexto histórico que foram produzidas, já que todas nos remetem ao momento político vivido pelo país e a corrupção encontrada no atual governo federal, PT. Para Bakhtin, o contexto histórico é importante já que os propósitos enunciativos também dependem de suas condições de produção e circulação.

Como gênero discursivo, uma capa de revista é correio de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Logo, um enunciado só poderá ser entendido a partir de um ponto de vista histórico, social e cultural que incluem os sujeitos e os discursos envolvidos.

Nas análises acima, observamos os elementos verbais e não-verbais que compõem as capas das revistas, priorizando as imagens que se destacavam e as cores predominantes no plano de fundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa parte de uma análise descritivo-interpretativa do gênero do discurso capa de revista. Tendo como objetivo, compreender as relações dialógicas, presentes nas capas da Revista Veja. Por meio da investigação, percebemos como se constituem as relações dialógicas, e como se tipificam na situação de interação.

Em segundo momento, a análise demonstrou como este gênero se constrói discursivamente por determinados recursos no estilo da mídia jornalística impressa.

Entendemos através das regularidades encontradas nas capas da revista que, como afirma Bakhtin (2000), os gêneros do discurso são enunciados típicos em uma determinada situação de interação, historicamente situados, culturalmente construídos e ideologicamente saturados.

Em síntese, procuramos apresentar informações ao interlocutor acerca das relações dialógicas nas capas da Revista Veja, perpassando assim, pelas diversas particularidades do gênero. Em cada capa, analisamos suas cores, suas letras e imagens. Chegamos à conclusão que as capas, como os discursos, são determinadas por uma situação de interação, que é situada historicamente. Esta interação aparece aqui como intenção enunciativa de comprometer o PT enquanto partido político elegível nas próximas campanhas eleitorais. Todas as capas trazem historicamente, casos comprometedores desse partido, manchando 'de preto' o que era 'vermelho'. Talvez, propondo, inclusive a morte do partido.

Deixamos registrado aqui que as análises feitas são passíveis de discussão e não esgotam as possibilidades de outras leituras. Afinal, segundo Bakhtin, para cada enunciado, há uma multiplicidade de vozes, de dizeres e de respostas, visto que os contextos em que esses enunciados são lidos e pronunciados desencadeiam novos sentidos e significados outros, já que os enunciados são irrepetíveis.

O que vemos, portanto, com base nestas reflexões, exceptuando-se o uso inadequado da linguagem, como neste final que mais uma vez não consegue fazer a concordância de sujeito e verbo, utilizando o verbo "ver" no infinitivo na forma "ver" ao invés de em concordância com o sujeito "alguns" na forma "veem", é que houve, de fato, uma ampliação da percepção em termos quantitativos, posto que escreveu mais quanto qualitativos, quando vemos que captou muito mais em relação ao sentido do texto em sua reescrita.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AUGUSTI, A. R. Jornalismo e comportamento: os valores presentes no discurso da revista Veja. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução de Paulo Bezerra.

BARBOSA, H. H. A. L. *O uso mercadológico da imagem infantil e o julgamento sumário em capas da revista VEJA – um olhar bakhtiniano*. Disponível em: http://www.jornalolince.com.br/2008/out/focus/analise_artigo_focus_jornalolince.com.br_edicao022.pdf Acesso em: 10 ago. 2014.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JÚNIOR, A. F. S. *As relações dialógicas nas capas da revista Veja: discurso e valorização*. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigo12_15.pdf Acesso em: 10 ago. 2014

_____. *Os gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da criação verbal*. trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO

4

COMPREHENSION ACTIVITIES IN THE TEXTBOOK.

RODRIGUES, Luzia Francisca dos Reis.

Mestre em Linguística pela Unifran.

PERNAMBUCO, Juscelino.

Professor do Mestrado em Linguística da Unifran

Doutor pela USP e Mestre pela UNESP.

Docente aposentado pela Unesp, FCLAr, Araraquara, SP.

RESUMO:

A compreensão de textos é apontada como um dos problemas principais que dificultam o sucesso dos alunos do Ensino Médio em concursos, exames vestibulares, Enem, entre outros. Ler e compreender textos no livro didático na perspectiva sociointeracional da linguagem tem sido uma prática desafiadora, conforme demonstram pesquisas sobre o ensino de português como língua materna. Partindo desse fato, a presente pesquisa torna-se relevante e justifica-se pela necessidade de aprofundar discussões que venham refletir sobre um ensino de língua materna fundamentado na noção de língua como atividade interativa e dialógica, e de compreensão como processo ativo e construtivo no conteúdo das propostas de compreensão e interpretação dos livros didáticos. A presente pesquisa tem como objetivo analisar as atividades de compreensão de textos no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. O corpus escolhido constitui-se de seis atividades de compreensão e interpretação do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental intitulado: *Português linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A metodologia da pesquisa é de caráter bibliográfico e analítico e constitui-se de duas etapas. Na primeira discutem-se as concepções de linguagem, de leitura e de compreensão com base nos estudos sociointeracionais de pesquisadores como Koch (2002, 2013, 2014), Koch e Elias (2012), Marcuschi (2008, 2012), Kleiman (2013) e Solé (1998). Na segunda etapa realiza-se uma análise das propostas de atividades

de compreensão de textos no livro didático constituintes do corpus desta pesquisa. Pretende-se com a pesquisa possibilitar reflexões que favoreçam propostas de compreensão nos manuais didáticos que ampliem as habilidades de uso da língua e levem o aluno a desenvolver habilidades de compreensão.

Palavras-chave: Compreensão; Atividades; Livro Didático; Linguística Textual; Sociointeracionismo.

ABSTRACT:

The reading comprehension is seen as a major problem hindering the success of high school students in competitions, entrance exams, Enem, among others. Reading and understanding texts in a textbook within the sociointeractional perspective of language has been a challenging practice, as shown by a research on the teaching of Portuguese as a mother tongue. Based on this fact, this research becomes relevant and is justified by the need to deepen discussions that may reflect on teaching of the mother tongue based on the understanding of language as in interactive and dialogical activity, and in the understanding of it as an active and constructive process in the content of proposals for understanding and interpreting. This research aims to analyze the activities of reading comprehension in the Portuguese language textbook for the 9th grade of an Elementary School. The chosen corpus is composed by six comprehension and understanding activities from the book "*Português linguagens*", by William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. The research's methodology is bibliographic and analytical and consists of two stages. The first one discusses the conceptions of language, reading and understanding, using the social-interactional and cognitive studies from Textual Linguistics by Koch (2002, 2013, 2014), Koch and Elias (2012), Marcuschi (2008, 2012), Kleiman (2013) and Solé (1998). In the second stage an analysis of the proposed text comprehension activities in the textbook which constitutes the corpus of this research is done. The aim of the research enable reflections that promote understanding proposed in textbooks that expand the use of language skills and allow students to develop comprehension skills .

Keywords: Comprehension; Activities; Textbook; Textual Linguistics; Social-Interactional.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende discutir o tratamento da compreensão de textos apresentada no livro didático, especialmente no que se refere às habilidades de compreensão de textos favorecidas pelas atividades propostas. Interessa-nos também saber como são elaboradas as propostas de leitura e compreensão nesse livro, analisar as atividades na perspectiva sociointeracional de linguagem, que considera a leitura e compreensão como uma atividade interativa.

O livro didático atualmente é o principal instrumento de leitura e compreensão de textos utilizado nas salas de aula por muitos professores de português da escola pública, assim torna-se fonte de leitura e elemento formador de leitores para grande parte desse alunado. Por essa razão, a análise e a discussão das atividades de compreensão no livro didático são relevantes, à medida que podem contribuir para melhor conhecimento destas no ensino de português com o livro didático. Para análises nessa pesquisa foram escolhidas seis atividades de compreensão e interpretação do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental intitulado: *Português Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

A fundamentação teórica baseia-se fundamentalmente nos estudos de autores da Linguística Textual, como: Koch (2002), Koch e Elias (2012), Marcuschi (2008, 2012), Solé (1998) e Kleiman (2013).

A metodologia é de caráter bibliográfico e analítico e constitui-se de duas etapas. Na primeira discutiremos as concepções de linguagem, de texto, de leitura e de compreensão com base nos estudos sociointeracionais dos pesquisadores citados acima, especialmente nos estudos de Marcuschi e Koch. Na segunda etapa analisaremos as seis atividades de compreensão de textos do livro didático e avaliaremos essas propostas. Verificaremos como o livro propõe as atividades de leitura e compreensão, buscaremos encontrar indícios de um ensino que proponha a linguagem como lugar de interação entre sujeitos sociais.

Para isso utilizaremos como apoio a tipologia das perguntas de compreensão nos livros didáticos de português desenvolvida por Marcuschi nos anos 1980-1990. Essa tipologia contempla o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas e serve para mostrar aspectos importantes nas práticas de compreensão do livro didático.

Nos estudos realizados observamos que o texto torna-se um lugar de interação, o leitor considera as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os seus próprios conhecimentos para construir um sentido para o texto, durante este processo deve assumir uma atitude “responsiva ativa” conforme afirma Koch e Elias (2012), parafraseando Bakhtin (2011).

As diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) solicitam que a escola adote uma perspectiva de linguagem e de compreensão que facilite o uso de procedimentos que permitam ao leitor controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão e buscar no texto as comprovações de suposições feitas, além de poder trocar ideias com seus pares e dar a sua opinião fazendo reflexões críticas.

2. CONCEITOS E ABORDAGENS DO TEXTO NA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Antes de iniciarmos nas abordagens do texto é importante ressaltar também conforme explica Koch em sua obra “Desvendando os segredos do texto” (2002,), que para conceituar texto é preciso entender primeiramente qual é a concepção de sujeito e de língua que está sendo adotada. Nas palavras da autora, (2002, p. 16) “o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito”.

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como produto-lógico-do pensamento (representação mental) do autor, ao leitor/ouvinte cabe o papel apenas de captar a representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo um papel essencialmente passivo.

Enquanto na concepção de língua como código o texto é tido como simples instrumento de comunicação e o sujeito como pré-determinado pelo sistema, aqui o texto é visto como mero produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando somente que o leitor tenha conhecimento do código. Nessa concepção o papel do “decodificador” é também essencialmente passivo.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são considerados como atores/construtores sociais, o texto passa a

ocupar o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Assim, no texto, há lugar para uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente percebidos quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Adotando-se esta concepção de língua, de sujeito e de texto, a compreensão deixa de ser entendida como “Captação” de uma representação mental ou como decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é sim, uma atividade interativa bastante complexa de produção de sentidos, realizável com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, porém que exige a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e a reconstrução deles no interior do evento comunicativo.

Para Marcuschi (2008), é sempre fundamental explicitar com que noção de língua se trabalha quando o assunto a ser tratado refere-se a texto ou discurso, embora a distinção entre texto e discurso seja atualmente bastante complexa. Há uma tendência em ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, enquanto que o discurso passa a ser o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e os efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva, que abrange e desenvolve outros aspectos. Texto e discurso não separam fala e escrita como querem alguns estudiosos, também não distinguem de forma dicotômica duas abordagens. Eles são mais duas maneiras complementares de focalizar a produção linguística em funcionamento.

Marcuschi (2008, p.58) expõe algumas definições mais comuns para discurso:

- a) – “Conjunto de enunciados derivados da mesma formação discursiva”.
- b) – “Prática complexa e diferenciada obedece a regras de transformação analisáveis”.
- c) – “Regularidade de uma prática”

Quanto à língua, esse autor pensa que esta pode ser vista, e já foi vista de vários ângulos teóricos, mas adotou no seu trabalho “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” (2008), a posição definida na perspectiva sociointerativa. De forma sucinta aponta algumas posições existentes sobre a língua:

- a) – Como forma ou estrutura-sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção

(visão formalista da língua), nessa linha a língua não busca explicações para o fenômeno linguístico, desprezam-se o contexto e a situação, os aspectos discursivos sociais e históricos.

b) – Como instrumento-transmissor de informações, sistema de codificação (posição assumida pela teoria da comunicação). Não atinge níveis de abstração desejável e desvincula a língua de seu aspecto cognitivo e social. É uma das visões mais ingênuas.

c) – Como atividade cognitiva-ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo). A língua envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo.

d) – Como atividade sociointerativa situada (perspectiva sociointeracionista), relaciona aspectos históricos e discursivos. Essa posição toma a língua como atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Observa a língua em seu funcionamento social, cognitivo e histórico (MARCUSCHI, 2008, p.60).

Assim Marcuschi (2008) resume língua:

É um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Em suma a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Essa noção de língua admite que a língua seja variada e variável, admite que falar seja muito mais que comunicar alguma coisa e criar sentidos, produzir identidades, imagens, no dizer de Marcuschi (2008) recordando Batista em 1997, falar é agir. A língua é social e material de construção de textos tanto orais quanto escritos.

Nas últimas décadas os estudos realizados pelos teóricos do texto, do discurso e da conversação, focalizam a língua em funcionamento partindo de suas condições de produção e recepção, deu-se uma guinada na tendência oficial. As teorias que trabalhavam com o código (o significante) analisavam a língua como um sistema de regras estruturado e determinado. Dessa forma não tinham condições de perceber as inúmeras indagações relevantes que surgem na relação entre a língua falada e a língua escrita. Nem podiam indagar-se sobre os usos sociais da língua, ou seja, o foco de estudo voltado

para o código não permite ver a variação e a produção de sentido em qualquer aspecto que se apresente, seja nas formas linguísticas ou na significação. Assim a nova tendência que observa a língua em funcionamento, no uso comum a todos os indivíduos, foi capaz de perceber que a língua sofre algumas variações importantes. Essa visão de língua não monolítica contempla pelo menos três aspectos dessa variação ou heterogeneidade:

O primeiro aspecto diz respeito à heterogeneidade na comunidade linguística, são as variações linguísticas regionais ou variedades sociais socioculturalmente marcadas. O segundo aspecto fala sobre a heterogeneidade de estilo e registro numa língua, são os estilos mais formais e técnicos da linguagem, além de outros usados pelo falante. E o terceiro aspecto de heterogeneidade no sistema linguístico refere-se às diferentes sistematizações, conhecidas como regras variáveis, seja na fonologia, morfologia ou semântica.

Esses aspectos demonstram que a língua é variável e se modifica, sofre mudanças com o passar do tempo. Marcuschi (2008) ressalta que as variações e competências linguísticas devem ser levadas em conta visto que elas estruturam nosso conhecimento.

Dessa forma, percebe-se que a língua é heterogênea e sugere uma compreensão de língua diferente daquela usada nos manuais didáticos com os quais em geral se trabalha. Em vista disso, Marcuschi, aponta os seguintes postulados sobre a língua:

- A língua é um sistema simbólico geralmente opaco, não transparente e indeterminado sintática e semanticamente.

- A língua não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante, sua autonomia é relativa.

- A língua recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas.

A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas (MARCUSCHI, 2008, p. 64).

Essa concepção abordada por Marcuschi é a escolhida por ele para deslocar o interesse do código linguístico (imanência das formas)

para o funcionamento da língua ou, em outras palavras, para a análise de textos e discursos (em certo sentido, o plano da enunciação). Isso tornará possível observar o que os falantes fazem com/na/da língua e principalmente como se dão conta de que estão fazendo uma determinada coisa com a língua, além disso, a concepção de língua aqui adotada permite trabalhar as relações entre oralidade e escrita como duas modalidades enunciativas complementares dentro de um processo contínuo permanente de variações.

Sobre a língua assim temos em Marcuschi (2008, p. 67): “Pode-se admitir que a língua é uma atividade cognitiva, ela não é simplesmente um instrumento para reproduzir ou representar ideias, (pois a língua é muito mais do que um espelho da realidade). A função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sociohistóricos e permitir que se entendam”.

O autor postula ainda que a língua é uma forma de ação, isto é, um trabalho que se realiza colaborativamente entre as pessoas na sociedade. Fica claro nas palavras de Marcuschi a função social da língua e a abrangência de possibilidades favoráveis para os sujeitos nas diversas situações de uso da língua.

Para Koch (2008, p. 19): “Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e por ele são construídos”.

3. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual considera as atividades curriculares de Língua Portuguesa como atividades linguísticas onde ocorre interação entre os sujeitos. Assim os PCNs, partem da noção de linguagem como atividade discursiva, da noção de texto como unidade de ensino e da gramática como algo relativo ao conhecimento linguístico. Nestes documentos o texto aparece como objeto central no ensino de Língua Portuguesa.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. Priorizar o

texto não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam (KOCH, 2014 apud PCNs, 1998, p. 172).

Esses documentos dizem que o professor precisará trabalhar com o texto em sala de aula, de maneira não intuitiva. Assim é preciso pensar o texto como defende Koch (2002), como um lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento. Conforme Beaugrande (1981 apud 2014 KOCH, p.173), o texto como lugar onde “convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos de discurso e as múltiplas propostas de sentido [...] ver o texto como um construto histórico e social, complexo e multifacetado”.

Além disso, chama a atenção acrescentando que para bem entender o texto e o que acontece a cada nova interlocução é necessário ver a interação pela linguagem, a linguagem como atividade construtiva, no dizer de Carlos Franchi.

A respeito do texto, os PCNs afirmam que ele é o produto da atividade verbal, oral ou escrita e que constitui um todo significativo e acabado, independente de seu tamanho. É uma sequência verbal formada por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade.

Entendemos assim que atualmente no ensino de língua materna uma mudança vem operando, a gramática normativa perde a força e o foco está direcionado agora para o texto.

É importante dizer que focar o ensino no texto não significa dizer que a gramática perde seu valor ou que não deva ser ensinada, mas sim que é possível ensinar gramática dentro das práticas concretas de linguagem.

Conforme Koch (2014, p. 174), o mais importante é “levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos”.

Para produzir sentidos o ouvinte/leitor de um texto disponibilizará todos os seus conhecimentos e estratégias cognitivas, para assim entender o texto como dotado de sentido ea partir da forma como ele se encontra linguisticamente organizado construir uma representação

coerente, ativando para tanto os conhecimentos prévios e tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta.

O processamento textual quer em termos de produção, quer em termos de compreensão, depende, assim, indispensavelmente, de uma interação, mesmo que subentendida, entre o produtor e o interpretador, uma vez que nesta atividade o produtor do texto tem um “projeto de dizer” e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte) este tem uma participação ativa na construção do sentido por meio da mobilização do contexto (em sentido amplo) a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Neste processo, produtor e interpretador do texto são estrategistas que metaforicamente jogam o “jogo da linguagem”, mobilizando uma série de estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual, com vistas à produção do sentido. Aqui o processo textual é comparado a um jogo onde o produtor lança a palavra com determinado objetivo e o leitor reconstrói seu sentido a partir do seu saber e do contexto da situação comunicativa.

Podemos perceber assim, que concepção sociointeracional de língua, de sujeito e de texto permite que a compreensão seja uma atividade interativa conforme o dizer de Koch:

Adotando-se a concepção sociointeracional de língua, de sujeito, de texto, a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como mera decodificação de mensagem resultante da codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa, complexa, de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e a reconstrução deles no interior do evento comunicativo (KOCH, 2014, p. 175).

O que a autora quer dizer é que na perspectiva sociointeracional de língua, de sujeito e de texto a compreensão torna-se um processo ativo em que o leitor participa da produção do sentido para o texto usando de seus conhecimentos, das experiências vividas com base nas pistas deixadas na superfície textual e na sua forma de organização. O leitor mobiliza um vasto campo de saberes reconstruindo assim os sentidos do texto.

Vimos ainda que de acordo com Koch (2014), os produtores de texto pressupõem que haja por parte do interlocutor, leitor ou

ouvinte, uma gama de conhecimentos contextuais, situacionais ou enciclopédicos disponíveis para utilização sempre que julgarem necessário. Por esta razão deixam ao longo do texto informações implícitas, lacunas às quais o leitor/ouvinte soma as informações contextualmente dadas para construir uma representação coerente, o que se dá por meio da ativação de seu conhecimento de mundo e ou de deduções que o levam a estabelecer relações de causalidade. Desse modo, ele põe em funcionamento todos os conhecimentos que possui para dar ao texto uma interpretação dotada de sentido.

Outras contribuições significativas que a linguística textual tem trazido para os professores de língua materna têm a ver com os recursos coesivos, são eles que permitem sinalizar os grandes movimentos cognitivo-discursivos que presidem a construção da trama textual: retroação (retomada de elementos previamente introduzidos no texto), progressão (introdução de informação nova com ancoragem nos elementos previamente introduzidos) e tessitura do texto.

Quanto à coerência, aqui as contribuições da linguística textual são vitais, não só no que diz respeito à adequada compreensão do conceito, como para a avaliação em termos de leitura e produção textual.

A concepção sociointeracional de linguagem está claramente presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Portanto os documentos que embasam o ensino de língua materna privilegiam a produção de linguagem vista como trabalho ativo de sujeitos, envolvidos interativamente na construção de sentidos, sendo estes o resultado de um processamento estratégico dos recursos linguísticos. Como verificamos:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de “extrair informação da escrita” decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura, constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem

as quais não é possível rapidez e proficiência. É uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê: que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo [n.].

(KOCH, 2014 apud PCNs, 1998, p. 188, 189).

Tornar o leitor competente supõe dotá-lo de habilidades básicas no uso da língua. No dizer de Koch (2014) formar um leitor competente é formar alguém que consiga ler o que está explícito num texto e o que pode estar implícito, escondido, ou seja, nas entrelinhas, o que não está escrito, mas pode ser subentendido. A construção do sentido nesse caso é realizada pelo esforço da interpretação do leitor a partir, não só do que está escrito, mas do conhecimento que o leitor traz para o texto. Esses conhecimentos podem ser sobre o assunto, sobre o autor, sobre o gênero do texto. Segundo a autora o leitor experiente, proficiente, não só extrai informações do que está escrito, não só decodifica letra por letra, palavra por palavra, mas, necessariamente, compreende o que lê, porque utiliza de procedimentos e estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, procedimentos fundamentais que possibilitam controlar a leitura, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, aventurar-se diante do desconhecido, buscar no texto a confirmação das hipóteses feitas.

4. A TEORIA SOCIOINTERACIONAL DE LINGUAGEM

Para Koch (2013a, p. 10) “Interagir pela linguagem significa interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados”. A autora afirma que a teoria da enunciação tem por postulado básico que não é suficiente ao linguista preocupar-se apenas com as questões de sentido e descrever os enunciados produzidos pelos usuários de uma língua: é necessário ao mesmo tempo considerar a enunciação, ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isso acontece devido

às condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, relações sociais, imagens recíprocas e objetivos visados na interlocução), que são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai designar com que intenção aquilo que se diz é dito.

Nesse sentido interagir pela linguagem conforme Bakhtin (1986) significa realizar uma atividade discursiva, o que é dito em uma situação discursiva depende dos objetivos e das intenções do locutor.

Para trabalhar a pesquisa escolhemos a perspectiva sociointeracional da linguagem, pois esta visão considera a língua como um conjunto de atividades e uma forma de ação. Essa concepção de linguagem busca contextualizar a língua, examinando-a em seus contextos de uso e com destaque no estudo do léxico, nos aspectos socioculturais, na interação e na visão cognitiva, sendo adequada para o trabalho com textos, uma vez que, segundo Marcuschi (2008, p. 22) “todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade”.

Considerando assim a atividade de compreensão como atividade colaborativa, que acontece na interação entre autor-texto-leitor ou entre falantes-texto-ouvintes é possível entender que a teoria sociointeracional possa auxiliar na busca dos objetivos almejados nessa pesquisa.

As considerações acerca do objetivo do ensino recomendado pelos PCNs enfatizam a interação do aluno no âmbito social, partindo das práticas sociais envolvidas no ensino da Língua Portuguesa.

De acordo com Marcuschi (2000), muitos estudos na área da linguística e áreas interdisciplinares, tais como, a antropologia e etnografia, sociologia, psicologia dentre outras concorreram para o desenvolvimento de trabalhos com a língua em uso. Estes trabalhos resultaram num melhor entendimento da língua como atividade interativa e hoje muito influenciam os estudos linguísticos, avançando rapidamente para o ensino devido a seu grande potencial aplicativo e explicativo. São perspectivas que autorizam reunir significativamente os aspectos pragmáticos, sociais, cognitivos e linguísticos numa visão total da língua enquanto atividade.

6. ANÁLISE DE ATIVIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

Buscaremos investigar se os exercícios de compreensão e interpretação do livro didático de português levam o aluno a ampliar suas habilidades de compreensão de textos, verificar as habilidades favorecidas pelas atividades de compreensão e interpretação nesse livro. O procedimento metodológico será a verificação do modo como são solicitadas a compreensão, depois o que é solicitado nas propostas de compreensão e como é trabalhada.

Atividades de compreensão e interpretação do livro didático. A maioria das questões das atividades trazem perguntas como os exemplos seguintes:

Texto 1: Moda tem de parar de sacrificar modelos.

Texto 2: Plástica na adolescência.

1 – A partir do terceiro parágrafo, fica claro que, além de informar, o texto 1 tem também a finalidade de denunciar. De acordo com o texto:

a – Por que os agentes de modelos dão preferência às modelos magras?

b – E os estilistas?

c – A quem os agentes de modelos, os estilistas e as agências atribuem a preferência por modelos magras?

Nessa questão é solicitado ao aluno que ele busque a resposta no próprio texto, uma vez que há uma indicação para que este responda de acordo com o texto e a partir dos parágrafos determinados pelos autores. Essas indicações podem limitar a capacidade de pensar do aluno, que provavelmente buscará uma resposta que seja, “de acordo com o texto”. Nesse caso o aluno perde a autonomia de seu dizer passando apenas a assimilar e reconhecer o que é explicado pela autoridade do livro didático ou do professor, conforme salienta Jurado e Rojo (2006). É o tipo de pergunta que não possibilita a resposta do aluno baseada em seus próprios conhecimentos, falta o incentivo para reflexão sobre a temática abordada no texto e abertura para o posicionamento do leitor.

De acordo com a tabela tipológica de Marcuschi é uma questão que pode ser classificada como questão objetiva, pois aponta no texto a informação, indaga sobre conteúdo diretamente inscrito no texto. Além disso, o leitor torna-se um sujeito passivo, pois não foi levado a

agir, não participa ativamente de um diálogo com o texto e seu autor, não deu sua resposta ativa e não realizou sua leitura singular, dessa forma, a linguagem também não assumiu seu papel social.

Texto 3: Os valores do outro.

Essa proposta de compreensão traz uma imagem (tela) como texto, contempla um gênero diversificado e solicita ao leitor, antes do início da atividade que observe atentamente a tela para responder as questões que seguem.

A imagem é minuciosamente descrita ao longo das questões. Trata de uma obra de arte datada de 1434. Percebemos que para que haja compreensão e entendimento para esse texto será necessário que o aluno acione muitos dos seus conhecimentos sejam eles prévios ou cognitivos.

2 – A tela em estudo representa um avanço importante na pintura da época, não apenas por causa do uso da tinta a óleo (técnica de uso recente, na época), mas também pelo simbolismo que ela representa.

- a) – Identifique, no quadro, símbolos da riqueza do casal.
- b) – Troque ideias com colegas e tente interpretar o que podem simbolizar:
 - as cores vermelha e verde em destaque na tela;
 - o cão;
 - os frutos que estão na janela;
 - a única vela acesa, que está no candelabro, acima do casal.

Essa questão favorece a possibilidade do aluno agir estrategicamente, a resposta não está explícita. Já na formulação da questão os autores contextualizam o quadro oferecendo pistas e sinalizações, além de sugerirem ao leitor a troca de ideias com os colegas. É uma questão que exige conhecimento enciclopédico dos alunos, solicitam ao leitor que associe os elementos do texto aos seus conhecimentos, assim como a elaboração de inferências para que se chegue à compreensão. Dessa forma, o aluno ou leitor terá que inferir a informação nova para alcançar o sentido implícito na tela utilizando processos cognitivos.

Aqui a compreensão pode ser vista como uma atividade, pois busca o envolvimento dos conhecimentos de mundo do leitor com o

texto ativamente. O aluno nessa questão deverá considerar o contexto atentamente e partir das informações encontradas na tela para construir o sentido da mesma. Fatores contextuais deverão ser observados para construir uma nova representação. A habilidade de falar e ouvir, ver e representar, conforme Marcuschi (2002) pode ser estimulada.

Notamos que nesse exercício as questões foram formuladas a partir de um gênero textual diferente (pintura). A questão se enquadra como inferencial dentro da tabela tipológica de Marcuschi, porque leva o aluno a acionar conhecimentos enciclopédicos, incentiva à reflexão crítica, estimula-o a comparar, raciocinar e interagir com o autor e com o texto, dessa forma, o leitor assume uma atitude ativa perante a imagem havendo também uma abertura para a troca de ideias com os colegas e um incentivo ao levantamento de hipóteses.

A questão em análise se insere numa noção de leitura e compreensão como atividade e processo de construção embasada na concepção sócio interativa, que coloca em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de leitura e compreensão de textos do livro didático deveriam levar o aluno a desenvolver e ampliar as habilidades de compreensão, como refletir sobre o texto, raciocinar, interpretar, argumentar, formar opinião, aprofundar o entendimento e a reflexão crítica. No entanto, as análises realizadas nessa pesquisa revelaram que os exercícios de compreensão do livro didático do 9º ano do ensino fundamental *Português Linguagens* em sua maioria não favorecem do modo como deveriam o desenvolvimento de tais habilidades.

Constatamos que o ensino de compreensão de textos ainda se mantém de forma conservadora, os exercícios apresentam-se mais como exercícios de decodificação e de localização de informações a serem retiradas do texto. A maioria desses exercícios não estimulam a reflexão, pouco induzem ao raciocínio, as questões em grande parte não incentivam a ativação dos conhecimentos, uma vez que não permitem que o aluno interaja com o texto e seu autor.

Verificamos que a concepção de linguagem que favorece a proposta de ensino sociointeracionista e que faz do texto lugar de interação entre sujeitos sociais, foi pouco utilizada, dessa forma, dos exercícios de compreensão analisados uma quantidade reduzida

conduziu à reflexão, à expansão ou construção de sentido, o que demonstrou que a ideia de compreensão tratada no livro didático, ainda é considerada como simples atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia.

A maioria das propostas trata de atividades de leitura de gêneros textuais bastante comuns nos livros de Português, como os contos, crônicas, artigo de opinião. Pudemos perceber que os exercícios de compreensão referentes a estes textos, geralmente, se dão na forma de perguntas e respostas padronizadas, repetitivas, são as chamadas indagações objetivas como: o que, quem, quando, onde, qual e como, conforme a classificação na tabela tipológica das perguntas de compreensão criada por Marcuschi, usada como suporte nas análises dessa pesquisa.

No caso da compreensão de textos esses modelos de questões não são apropriados, pois reduzem o trabalho à identificação de informações objetivas e superficiais no texto. Esse modelo de compreensão textual evidenciou que a forma de tratar a compreensão na maioria das atividades do livro segue a visão de compreensão como simples ato de extração de informações de textos mediante leitura superficial. O leitor exerceu um papel essencialmente passivo e o texto passou a ser visto como um produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte.

Outro aspecto importante foi observado com a pesquisa, algumas poucas propostas desse livro têm demonstrado inovações como é o caso das atividades de leitura de imagens, diferentemente das propostas sugeridas com os textos escritos, tais atividades contêm um número maior de questões bem elaboradas, são questões do tipo inferenciais, que levam o aluno a pensar, usar seus conhecimentos prévios, incentivam o leitor a se posicionar, a criticar, a refletir sobre o texto. Outro ponto relevante observado nas análises foi a orientação teórica dada ao professor nas propostas com imagens, essas sugestões orientaram quase todas as questões, enquanto que nas propostas onde há texto escrito as orientações apareceram para algumas questões apenas.

Assim, verificamos que apesar de reduzidas houve um avanço em relação ao fornecimento de sugestões de trabalho pelos autores. O resultado das pesquisas feitas por Marcuschi em 1997 constatou que não havia nenhuma orientação teórica em quase todos os livros didáticos analisados.

Notamos ainda que, embora autores da Linguística Textual tenham apontado em suas pesquisas que a concepção de língua, de texto e de sujeito adequados para o ensino de Língua Portuguesa seja aquela que trata os sujeitos como atores/construtores sociais, o texto como o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que se constroem e nele são construídos, vimos que é predominante neste livro as atividades de leitura e compreensão baseadas na noção de língua como código.

Comprovamos que o ensino de leitura e compreensão de textos a partir da concepção sociointeracional de linguagem pode ampliar o leque de informações acerca da relevância do livro didático em trabalhar com atividades de linguagem e de língua que atendam ao propósito da interação social, ou seja, com atividades que levem o aluno a se posicionar diante dos textos.

Foi possível ver também a partir das análises, que os PCNs sugerem um ensino de Língua Portuguesa pautado na produção de linguagem vista como trabalho ativo de sujeitos e como atividade sociocomunicativa, além de propor uma leitura interativa. O livro didático propõe atividades de ensino, de compreensão e de leitura, mas na maioria não permitem que o aluno desenvolva habilidades de reflexão, raciocínio e formação de opinião.

Percebemos que o livro didático de português tem demonstrado mudanças em algumas propostas de compreensão como é o caso das atividades de leitura de imagens, apresenta uma aparência mais moderna, textos de variados gêneros, mas continua a propor atividades que dificultam aos alunos perceberem que a linguagem é dialógica por natureza e que os textos são o lugar de interação, faltando assim mais propostas de atividades que criem condições para que os alunos construam sentido para o texto colocando-se como sujeitos que têm opinião própria, que criticam e que avaliam ou que concordam com seu interlocutor.

Observamos ainda com a pesquisa que os textos poderiam ser melhor explorados com propostas de leitura reflexiva do texto e leitura crítica, por exemplo.

As questões de compreensão poderiam ser elaboradas de forma que as respostas não se encontrassem dentro do texto expressamente. Propostas com perguntas do tipo inferencial, global que levem o aluno a inferir informações textuais explícitas e implícitas ou inferências baseadas em informações inseridas pelo próprio aluno.

Trabalhar os títulos (analisar, justificar, sugerir outros títulos) para os textos. Outra forma produtiva de trabalhar a compreensão pode ser a produção de resumo, pois certamente para resumir um texto é necessário antes compreendê-lo. Utilizar a técnica de identificação das ideias centrais de um texto, assim como certificar dos propósitos do autor com o texto. Propor a reprodução de conteúdos de um determinado gênero em outro gênero textual, exemplo, transformar textos falados em escritos ou vice-versa.

Os resultados encontrados nesse trabalho possibilitaram compreender que a perspectiva de linguagem utilizada nos exercícios de leitura e compreensão do livro didático de português pode estar interferindo de forma negativa na obtenção de melhores resultados de leitura e compreensão dos alunos da escola pública.

Fica evidente também que além do livro didático outros materiais devem ser empregados na escola com o fim de ensinar e ampliar habilidades de leitura, interpretação e compreensão de textos, como exemplo, jornais e revistas e trabalhar com livros paradidáticos.

8. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.) *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. 2ª Reimpressão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2014. Cap. 2. p. 49.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. PCN. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa/Secretaria de Educação fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: MENDONÇA, M. (Orgs). BUNZEN, C.; KLEIMAN, A. B et al. *Português no ensino médio e formação do professor*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15 ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013.
- KOCH, I. G. V. *Linguística textual, retrospecto e perspectivas*. São Paulo: Alfa, 1997.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013a.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. 11 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013b.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *As tramas do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed. 7ª impressão. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V.; LIMA, M. L. C. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 18 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *O papel da linguística no ensino de línguas*. UFPE, 2000. Disponível em: <http://www.relin.letras.ufmg.br/shlee/marcuschi_2000.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2014.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, M. A. (Org.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. 2ª Reimpressão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2014.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODO CORPO REMODELADO
É UM CORPO FELIZ

5

EVERY REFURBISHED BODY IS A HAPPY
BODY

SOUSA, Claudemir

Universidade Federal da Paraíba

Graduado em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Maranhão

SILVA, Francisco Vieira da

Universidade Federal da Paraíba

Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO:

Nesse artigo, pretendemos tecer algumas considerações acerca do discurso que vincula a felicidade às mudanças no corpo. Nesse intento, nossa discussão gira em torno dos *realities shows* de transformação no visual. A crescente veiculação de programas televisivos dedicados a promover mudanças estéticas em pessoas anônimas nos levou a questionar como o discurso que vincula a felicidade à estética corporal inscreve-se nos mecanismos de biopoder e do cuidado de si da sociedade de controle, de modo a construir uma espécie de aura em torno do corpo, como o lugar onde se aloja a felicidade dos sujeitos. Para discutir tais questões, buscaremos suporte nas contribuições de Foucault (1998; 1999; 2005a; 2005b) acerca do corpo como suporte dos mecanismos de biopoder, que promove a biopolítica da população, bem como do corpo num domínio de uma estética de si, que envolve o cuidado e o governo de si. Recorreremos também às contribuições de Courtine (2011; 2013) e Milanez (2009), para tratar do corpo como objeto discursivo, e de Deleuze (2008) e Hardt e Negri (1999), cujo enfoque nos permite pensar acerca da sociedade de controle e seus mecanismos de poder.

Palavras-chave: Discurso; Corpo; Biopoder; Felicidade.

ABSTRACT:

In this article, we intend to make a few remarks about the discourse that links happiness to the changes in the body. In this intent,

our discussion turns around the realities shows of transformation in the visual. The growing transmission of television programs dedicated to promote aesthetic changes in anonymous people led us to question how the discourse that links happiness to physical aesthetic enroll itself on the mechanisms of biopower and selfcare from the society of control, in order to construct a kind of aura around the body, as the place where the happiness of the subjects houses itself. To discuss such issues, we will search for support in Foucault's (1998; 1999; 2005a; 2005b) contributions about the body as support of biopower mechanisms, which promotes the biopolitics of the population as well as the body in a domain of an aesthetic of itself, which involves the selfcare and the government of itself. We will also resort to the of Courtine's (2011; 2013) and Milanez (2009) contributions, to treat of the body as a discursive object, and Deleuze's (2008) and Hardt and Negri's (1999), whose approach allows us to think about the society of control and its mechanisms of power.

Keywords: Discourse; Body; Biopower; Happiness

O que pode uma mulher esperar do céu, quando em súplica, ergue uma face que o senhor não reconhece? (São Jerônimo)

Botox, não, mas plástica já fiz, sim, e faria quantas me sentisse bem, confessa Xuxa (Jornal O Dia, 27/03/13).

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há uma grande quantidade de *realities shows* e quadros de programas televisivos cujo objetivo é mudar a aparência de pessoas comuns, sujeitos do cotidiano, *homens infames*, nos termos de Foucault (2000). Nesse tipo de programa, circula um discurso que relaciona a felicidade às transformações no corpo. Com isso, cria-se um efeito de sentido de que para ser feliz é preciso adequar-se aos padrões estéticos valorizados na nossa época: ser magro, ser belo, ter um bom sorriso, ter um cabelo igual a de algum famoso que é referência de beleza, dentre outras exigências. Ao mesmo tempo, cria-se a ideia de que existe uma essência em cada um de nós, que só é encontrada nas mudanças corporais, num trabalho ininterrupto sobre o corpo. São as transformações no visual que devolvem aos sujeitos a singularidade e a autoestima. Conforme nos lembra Ortega (2008), o corpo tornou-se um espaço da criação e da utopia, um continente virgem a ser explorado.

Nessa lógica, entendemos que esse discurso possui uma existência singular, que o faz emergir aqui, agora, e em nenhum outro momento histórico. A nosso ver, ele está inscrito no conjunto de mecanismos do biopoder (FOUCAULT, 1999), que controla as relações dos sujeitos com seu corpo, e também no domínio de uma estética de si (2005b), que leva o sujeito a desenvolver práticas de si para si. Assim, as reflexões suscitadas por Foucault mostram-se cada vez mais atuais, quando cotejadas com as práticas e discursos que constroem os modos de relação do sujeito contemporâneo com o corpo. Noutro termo, o corpo como objeto de uma intermitente intervenção de ordem estética é o corpo possível na conjuntura dos dias de hoje.

Nesse discurso, as mudanças físicas serviriam para normalizar a aparência dos sujeitos e, assim, restituir a sua essência, incrustada nesse processo de metamorfose corporal. Frente a tais considerações, nesse trabalho pretendemos discutir os sentidos avindos da circulação do discurso que vincula a felicidade às mudanças no corpo, levando os sujeitos a acreditarem que a consecução de uma existência feliz está intrinsecamente relacionada à adequação aos padrões considerados normais e, portanto, desejáveis, para a sociedade de controle (DELEUZE, 2008), que primam pela magreza, pela beleza, por um certo padrão de cabelo, sorriso, entre outros elementos próprios à ordem da estética corporal hodierna, responsável pela manutenção do bem-estar e da

saúde. No interior dessa conjuntura, compete a cada um a adoção de padrões de vida mais saudáveis, transformando os sujeitos em gestores de sua saúde, logenvidade, felicidade e sucesso (CAPONI, 2011).

A própria busca pela felicidade, noção que atravessa diferentes períodos da história, constitui-se numa construção histórica atualmente engendrada ao sabor de diferentes saberes e práticas (FREIRE FILHO, 2010). É premente pensarmos, portanto, que, conforme nos lembram Mariani e Lunkes (2013), a relação entre o lugar de onde o sujeito significa a felicidade e o modo como a felicidade é construída simbolicamente para o sujeito, é marcada por mudanças de sentido nas práticas históricas. Na atualidade, os cuidados com a aparência acabam por representar uma condição peremptória para a consecução de um estado de felicidade, a ser perseguido de maneira desejante.

Para realizar essa discussão, buscaremos suporte nos estudos de Foucault (1998; 1999; 2005a; 2005b) acerca da inscrição do corpo nos mecanismos do biopoder e no domínio da estética de si, que envolve o cuidado e o governo de si. Recorreremos também às contribuições de Courtine (2011; 2013) e Milanez (2009), para tratar do corpo como objeto discursivo, e de Deleuze (2008) e Hardt e Negri (1999), cujo enfoque nos permite pensar acerca da sociedade de controle e seus mecanismos de poder.

2. O CORPO NA SOCIEDADE DE CONTROLE: ENTRE COERÇÕES E RESISTÊNCIAS

Em nossa discussão, concebemos o corpo como um objeto discursivo, historicamente situado. Tal objeto está nas lutas políticas, culturais e sociais, constituindo um mecanismo de enfretamento a um discurso e a uma estrutura de poder que impõem silêncio aos sujeitos. Seja na luta das mulheres, dos homossexuais ou de outras categorias de sujeitos, o corpo é um manifesto reivindicatório por um direito sobre si.

Para Courtine (2013, p. 12), o corpo é “uma invenção teórica recente”, que ocorre de fato no século XX. No campo das humanidades, ele emerge “nas transformações políticas e nas mutações sociais dos anos de 1960 e 1970” (*op. cit.*, p. 15). No campo teórico, “o corpo foi religado ao inconsciente, colado ao sujeito e inscrito nas formas sociais da cultura” (*op. cit.*, p. 14).

Milanez (2009) investiga o corpo como um objeto discursivo, articulando a teoria foucaultiana para pensar as relações do sujeito com seu corpo em diversas práticas. O corpo das práticas discursivas não é o das atividades diárias, que fala, trabalha, vive, pratica esporte, deita no sofá, anda, come, dorme ou lê. Nem tampouco o das funções biológicas. A existência material desse objeto ocorre por meio das representações com as quais o identificamos. Assim, a sua existência é histórica, pois ele aparece em um lugar e data específicos.

Dessa maneira, pode-se considerar o corpo “não somente como uma simples prática corporal e objetivante, mas como prática discursiva” (MILANEZ, 2009, p. 215), conforme esta noção de prática é compreendida por Foucault (2008). O corpo pensado por este viés possui as propriedades do enunciado, o que possibilita a produção de conhecimentos sobre o sujeito. É na obra de Foucault que o vínculo do sujeito com o seu corpo apresenta possibilidades analíticas que nos permitem pensarmos o corpo sob o viés da história.

Em seus estudos, Foucault (1999) investiga o corpo como um artefato prático de intervenção nas políticas sociais de liberação de homossexuais, mulheres e doentes mentais, ao longo de seus estudos sobre a genealogia do poder e a ética e estética de si. Essas discussões recobrem a realidade biopolítica do corpo, fazendo emergir em um terreno de microlutas, como elemento de poder e de saber e lugar de resistência para o sujeito.

Para Foucault (2009), as relações de poder e as formas de resistência que têm lugar no corpo evidenciam lutas pelo poder. São lutas imediatas, porque objetivam o inimigo mais próximo, questionam a individualização, a fragmentação da vida, ao mesmo tempo em que afirmam o direito de ser diferente. Elas giram em torno da questão “quem somos nós hoje?” (FOUCAULT, 2006, p.301) e recusam as abstrações que não reconhecem as individualidades, e também os saberes que determinam quem somos. Essas lutas se aplicam à vida cotidiana, quando se tenta impor uma identidade aos sujeitos, lutas contra o assujeitamento, de que fala Pelbart (2002). Nesse ínterim, Foucault (2006) destaca que, ao buscar problematizar essas questões, é preciso perscrutar a história do pensamento, através da análise histórica das relações entre nossas reflexões e nas práticas na sociedade ocidental.

Foucault (1999) defende a tese de que, nos últimos séculos, as sociedades ocidentais mostram uma forma de poder que não é

repressivo. Em nossa sociedade, o poder aceitável é aquele que traça limites à liberdade e suas causas são históricas. Nas *sociedades de soberania*, o soberano tinha o direito de dispor sobre a vida e a morte dos súditos, nos casos em que sua própria existência estava ameaçada, como no caso de guerra, na qual o Estado deveria ser defendido, ou no caso de o súdito infringir suas leis, devendo ser morto como castigo. O poder sobre a vida só se exercia com o direito de matar, ou seja, “o direito que é formulado como de vida e morte é, de fato, o direito de causar a morte ou de *deixar viver*” (FOUCAULT, 1999, p. 128, grifos do autor).

No século XVIII, desenvolve-se uma nova forma de poder, que se fixa sobre a vida. Nessa nova ordem, a morte constitui um limite, um ponto privado da existência. Foucault (1999) aponta duas faces desse poder, que não se excluem. Constituem dois polos interligados por um feixe de relações. A primeira, diz ele,

centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano* (FOUCAULT, 1999, p. 31 grifos do autor).

Já a segunda, formado na metade do século XVIII,

centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte de processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-la variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma bio-política da população* (FOUCAULT, 1999, p. 31 grifos do autor).

Com esse novo mecanismo de poder, os fenômenos próprios à vida humana passaram a ser integrados no saber e no poder do campo das técnicas políticas. O biológico passa a refletir no político e na história. Em função disso, proliferaram tecnologias políticas que investem sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, a circulação de pessoas e mercadorias (FOUCAULT, 2008b), dentre outros aspectos.

Vivemos numa sociedade em que “os mecanismos de poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que faz proliferar, ao que reforça a espécie,

seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada” (FOUCAULT, 1999, p. 138). A objetivação do homem pelo poder utiliza como técnica a biopolítica, que se dirige à vida da espécie humana, ocupando-se “de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de produção, a fecundidade de uma população, etc.” (FOUCAULT, 2005a, p. 289-290). Para tanto, será lançado mão da medição estatística desses fenômenos, como forma de produzir um saber sobre os alvos de controle do biopoder.

Com a biopolítica, introduz-se uma medicina que terá como função a higiene pública, através de campanhas de aprendizado e medicação da população. O biopoder promove a regulamentação da espécie, pois visa aumentar a vida, controlar acidentes, eventualidades, deficiências e a própria morte, que só aparece em estatísticas. Se na soberania a morte era parte de um ritual público, na sociedade de controle, é motivo de vergonha, inscrita na ordem do privado, deixada de lado pelo poder, que vai se esforçar para manter vivo até mesmo aquele que já deveria estar morto.

Os mecanismos do biopoder são próprios à *sociedade de controle*. Para Foucault (2013, p. 132), o poder na *sociedade disciplinar* utilizava técnicas para fabricar corpos dóceis e úteis. O esquema disciplinar ocorre em instituições fechadas, caracterizado pelo *panoptismo*. Com a multiplicação dos dispositivos disciplinares pelo corpo social, instaura-se a *sociedade de controle*.

As *sociedades disciplinares* vigoraram nos séculos XVIII e XIX, tendo seu apogeu no século XX. Nelas, são organizadas as formas de confinamento do indivíduo em espaços fechados e com leis, como a família, a escola, a fábrica, o hospital, e a prisão, “meio de confinamento por excelência” (DELEUZE, 2008, p. 219). O corpo foi tomado como objeto e alvo de poder para ser manipulado, modelado, treinado, obedecer, responder, tornar-se hábil e multiplicar suas forças. Esse é o corpo dócil, pelo qual cresceu o interesse no século XVIII.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termo econômico de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 2013, p. 133-134, grifos do autor).

Nesse mecanismo, concentram-se e se distribuem no espaço e se ordena no tempo as forças produtivas. Esse modelo de disciplina

sucedeu às *sociedades de soberania*, que se organizavam em torno da morte mais do que da vida. A transição de uma sociedade a outra ocorreu na época de Napoleão. A *sociedade disciplinar* também viveu sua crise e deixou de existir a partir da Segunda Guerra Mundial. Isso implica em uma crise em todos os meios de confinamento, inclusive a família. “São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares” (DELEUZE, 2008, p. 220, grifos do autor).

Deleuze (2008) desenvolve sua discussão sobre a sociedade de controle usando um termo empregado por Burroughs para designar aquilo que é apontado por Foucault como nosso futuro próximo. Outra referência para os estudos de Deleuze é Paul Virilio, que estuda as formas de controle ao ar livre, que substituem as formas de disciplina em sistemas fechados. Esse autor acredita que nessa sociedade o controle contínuo substitui o exame. Logo, diferentemente da sociedade disciplinar, na sociedade de controle nada é terminável, e a lógica de identificação nessa sociedade “não é mais uma assinatura nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma *senha*, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por *palavras de ordem*” (*op. cit.*, p. 222, grifos do autor). É com essas cifras que se tem acesso a informações em linguagem numérica, que faz dos indivíduos divisíveis e as massas amostras, dados, mercados, índices.

Para Hardt e Negri (2001, p. 42, grifos dos autores), na sociedade de controle os “mecanismos de comando se tornam cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais imanentes, ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos”. Também os mecanismos de inclusão e exclusão são cada vez mais internalizados. O poder é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro, (em sistemas de comunicação, redes de informação, etc.) e os corpos (em sistemas de bem-estar, atividade monitorada, etc.). Para estes autores, a sociedade de controle pode ser considerada uma intensificação e síntese dos aparelhos de normalização de disciplinaridade, que controlam nossas práticas diárias.

Esse novo paradigma de poder tem natureza biopolítica. O biopoder “regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e articulando” (*op. cit.*, p. 43). Para isso, todos os indivíduos devem abraçá-lo por sua própria vontade como função vital. O que está em jogo é a produção e a reprodução da vida. Para esses autores, somente a sociedade de controle está apta a adotar

a biopolítica como terreno exclusivo de referência. Quando o poder se torna inteiramente biopolítico, todo o corpo social é abraçado pela máquina do poder e desenvolvido em sua virtualidade. A sociedade reage como um só corpo. O poder se estende pelas profundezas da consciência e dos corpos da população. Nos termos de Agamben (2002), a biopolítica instaura modos de luta da vida contra o poder, que procura submetê-la a seus fins, até mesmo através de meios ilegítimos.

Deve-se localizar a produção biopolítica nos nexos imateriais da produção de linguagem, da comunicação e do simbólico desenvolvidos, por exemplo, pelo dispositivo midiático (FISHER, 2012). A comunicação em rede controla, guia e canaliza o imaginário que percorre essas conexões. Para Hardt e Negri (2002), “o poder, enquanto produz organiza; enquanto organiza, fala e se expressa como autoridade. A linguagem, à medida que comunica, produz mercadoria, mas, além disso, cria subjetividades, põe umas em relação a outras, e ordena-as” (p. 52). As indústrias da comunicação põem o imaginário e o simbólico no tecido da biopolítica.

As discussões de Foucault sobre corpo situam-no também em um domínio de estética de si, que envolve o governo e o cuidado de si. Para Foucault (2005b), no pensamento médico e filosófico nos dois primeiros séculos de nossa história houve uma intensificação dos cuidados que se deve ter consigo mesmo. Trata-se, segundo o autor, “de uma intensificação da relação consigo pela qual o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos” (*op. cit.*, p. 46-47). Para ele, as causas desse fenômeno podem estar no crescimento do individualismo no mundo romano e helenístico, o que “conferia cada vez mais espaço aos aspectos ‘privados’ da existência, aos valores da conduta pessoal, e ao interesse que se tem por si próprio” (*op. cit.*, p. 47).

Foram as transformações da vida que possibilitaram a existência dessa severidade moral, que isolou os indivíduos, tornando-os mais dependentes de si mesmo e levou à adoção de regras de conduta pessoal. Essa cultura de si caracteriza-se, segundo Foucault (2005b, p. 49, grifos do autor), “pelo fato de que a arte da existência – a *thecne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso ‘ter cuidado consigo’; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade”. Portanto, o que fundamenta essa cultura de si é a ideia de que se deve ocupar-se consigo mesmo. Para o autor, esse tema é

bem antigo na cultura grega, consagrado por Sócrates e retomado pela filosofia ulterior, que o situou no centro da “arte da existência”. Ao se desligar de sua significação, esse tema adquiriu a forma de uma “cultura de si”.

Foucault (2005b) também esclarece que esse cuidado de si adquiriu um alcance bem geral, ou seja, possui conotações várias. Seu maior apogeu ocorreu nos dois primeiros séculos da Época Imperial. No entendimento do autor, a aplicação a si não é apenas uma atitude ou atenção geral e difusa, uma preocupação. Implica em um conjunto de ocupações, como o cuidado com a casa, o cuidado do príncipe com seus súditos, e do governante com seus governados, os cuidados tomados com um doente ou ferido, e as obrigações dedicadas aos mortos. Esse cuidado implica em um labor e demanda tempo dedicado a voltar-se para si, no esteio de determinadas práticas (cf. GROS, 2004).

Essa atividade consagrada a si não é solitária, mas, sim, uma prática social. Nesse sentido, Foucault (2005b, p. 59) assinala a existência de tradição que remonta à cultura grega, na qual “o cuidado de si está em correlação estrita com o pensamento e a prática médica”. Essa correlação ampliou-se, e, na atualidade, a Medicina apresenta-se como um saber normalizador de práticas higienistas de cuidados com o corpo (VIGARELLO, 1996). O objetivo comum das práticas de si pode ser caracterizado pelo princípio do bem geral da conversão a si, ou seja, “o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo” (op. cit., p. 69). A cultura de si originou reflexões, nos dois primeiros séculos, sobre a moral dos prazeres, a qual sofreu transformações, que não implica em intensificação de proibições, e sim em mudanças na forma como o indivíduo deve se constituir enquanto sujeito moral.

Destarte, Foucault (1998) compreende a moral como um conjunto de regras de conduta propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos e instituições diversas. Ele diferencia essa noção da maneira como se deve conduzir-se e constitui a si mesmo como sujeito moral, agindo conforme os elementos prescritivos do código de condutas. É o discurso médico que em nossa época apregoa aos sujeitos regras de conduta moral e também técnicas de si.

Por meio das técnicas de si, o sujeito é conduzido a um domínio da arte de existência, que Foucault (1998) compreende como práticas

refletidas e involuntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de condutas, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo.

Essas prescrições determinam a “substância ética” (FOUCAULT, 1998, p. 27) ao sujeito, ou seja, a maneira pela qual o indivíduo deve constituir uma parte dele mesmo, seu corpo, como material principal de sua conduta moral. Por essas práticas, o indivíduo se constitui em um sujeito moral de sua própria conduta. O cuidado com o corpo pode ser praticado “por meio de um longo trabalho de aprendizagem, de memorização, de assimilação de um conjunto sistemático de preceitos e através de um controle regular da conduta” (*op. cit.*, p. 28).

Para ser moral, diz Foucault (1998), uma ação não deve se reduzir a um ato ou a atos em conformidade com uma regra ou valor. Uma ação moral implica também uma relação de si que não é uma simples consciência de si, mas constituição de si enquanto sujeito moral, o que supõe delimitar uma parte de si que será objeto da prática moral, se posicionar em relação ao preceito que obedece, estabelecer modos de condutas para si, agir sobre si, conhecer-se, controlar-se, pôr-se à prova, transformar-se.

Essa constituição de si como sujeito moral implica em “modos de subjetivação”, em uma “ascética” e em uma “prática de si” que as apoiam. Por *modos de subjetivação* compreendem-se as maneiras pelas quais o indivíduo é chamado a se reconhecer como sujeito de uma conduta moral, associadas a formas de *cuidado de si*, pelas quais o indivíduo estabelece relações consigo. Assim, modos de subjetivação, ascética e práticas de si são formas de atividade sobre si.

3. COM QUE CORPO EU VOU?

Atualmente há uma diversidade de programas e quadros televisivos dedicados à transformação estética de pessoas anônimas, que objetiva lhes proporcionar uma vida mais feliz. Nesse tipo de atração televisiva, subsiste um discurso que estabelece um laço do corpo com a garantia do bem-estar e da felicidade. Por um lado, o corpo é inserido no interior de práticas objetivantes, que visam modelá-lo, para que se adeque a um determinado padrão de beleza; por outro, cria-se a ideia de que essa normalização a um determinado tipo de beleza é a condição para encontrar o seu ser substancial.

Quanto a isso, Sibilia (2008) pontua:

De uma maneira crescente, parece que a verdadeira essência de cada um só pode ser conquistada a partir dessas transformações no aspecto físico: somente assim seria possível atingir a mais autêntica singularidade individual. Em casos extremos, como ocorre nesse novo gênero de programa de televisão conhecido como “reality shows de transformação”, mudar as aparências passa a ser um requisito obrigatório, necessário e suficiente, para “reencontrar-se” consigo mesmo, para iniciar uma “vida feliz” ao se tornar enfim aquela pessoa que cada um realmente deseja ser (SIBILIA, p. 11, 2008, grifos da autora).

No Brasil, no interior dessa prática discursiva (FOUCAULT, 2008a), inserem-se programas como “Esquadrão da moda”, do SBT, “Sob medida”, da Rede TV, e “Bem-estar”, da Globo, além de quadros como “Beleza renovada”, do Programa Eliana, do SBT, “Medida certa”, do Fantástico, da Globo, e “Além do peso”, do Programa da Tarde, da Record. Figura-se, nestes quadros, uma verdadeira obsessão biográfica da mídia que “inclui cada vez mais a peripécia do homem e da mulher comuns” (ARFUCH, 2010, p.103). Em tais formatos televisivos, os sujeitos contam de suas vidas, de suas rotinas, das agruras enfrentadas em decorrência da insatisfação com os seus corpos.

Muitos desses programas são versões brasileiras para atrações que já fizeram muito sucesso em outros países. O que há de regular em cada um é a proposta de realizar mudanças físicas como forma de adequar um determinado sujeito ao tipo de beleza que a sociedade atual valoriza. Desse modo, esse discurso possui uma singularidade de existência (FOUCAULT, 2008a), pois ele irrompe em um momento em que um dos maiores desejos dos sujeitos é a beleza e a longevidade. Tais anseios são contemplados pela efervescência da indústria de cosméticos, cujos lucros vultosos fazem refletir os modos por meio dos quais os sujeitos lidam com a beleza através da construção da imagem, mais exatamente, por uma busca irrefreável por esta. Consoante frisa Sant’anna (2014), desponta, na atualidade, a proclamação de um direito à beleza.

No programa “Bem-estar” e nos quadros “Medida certa” e “Além do peso”, o discurso do cuidado com a aparência é perpassado por uma série de saberes do campo médico, mais precisamente com a saúde física e psicológica. Reveste-se o cuidado com a estética de uma positividade, que leva os sujeitos a acreditarem que não se é feliz sendo gordo, pois a felicidade depende fundamentalmente do bem-estar

físico. Esses saberes, por outro ângulo, assinalam a própria finitude do corpo (FOUCAULT, 2008c), objeto de atenções disciplinares e vigilantes.

A mudança nas atitudes diárias dos sujeitos que participam dessas atrações televisivas é de suma importância na construção de um corpo saudável. Assim, numa das últimas edições do “Medida Certa”, em que se efetivou uma disputa entre moradores de um condomínio, ao término da qual aquele grupo que mais perdesse peso venceria a competição, os sujeitos são instados a modificarem suas rotinas, de modo a preferir a escada ao elevador, bem como realizar pequenas caminhadas, na apatia da rotina. No decorrer do quadro, os sujeitos são continuamente medidos e avaliados por especialistas da área de nutrição. Subsiste no funcionamento da mecânica do quadro todo um jogo que pode gerar êxito ou frustração. Numa dos episódios, a voz do jornalista sentencia: *Luciana emagreceu pouco mais de três quilos. Mas no quadro, o que vale mesmo é a circunferência abdominal.* A despeito dos esforços da participante na luta contra a balança, ela não se encaixou na lógica numérica, divisível (DELEUZE, 2008) que rege os critérios do quadro. Acreditamos, portanto, que o êxito, nesse caso, recobre um cumprimento de metas bastante específicas, de gerenciamento do corpo, nesse processo de objetivação (PORTOCARRERO, 2008), em virtude desses saberes.

É o mecanismo do biopoder (FOUCAULT, 1999) que é mobilizado nesse discurso para apregoar aos sujeitos os cuidados médicos para manter a saúde em ordem. A mídia exerce, por sua vez, uma função pedagógica (FISCHER, 2012), pois impulsiona a determinadas posturas e comportamentos, relativos aos cuidados com o corpo. No programa “Bem-estar”, por exemplo, a presença do médico juntos aos apresentadores é uma estratégia que serve para credibilizar o que é dito.

As dicas vão desde as formas de se alimentar, dormir, caminhar, comer, até aos cuidados corriqueiros e cristalizados com a higiene pessoal, como lavar as mãos e cuidar dos dentes, por exemplo. Além disso, no programa Bem Estar, um dos apresentadores, Fernando Rocha, aceitou o desafio de perder cerca de vinte quilos, num projeto intitulado de #AfinaRocha. Para tanto, o apresentador foi acompanhado por uma equipe de profissionais, formada especialmente por nutricionistas e endocrinologistas. No último dia do desafio, em que o apresentador é pesado, a jornalista que narra o fato dispara: *O Fernando topou*

o desafio de perder até vinte e um quilos em dois meses. Será? A felicidade estava estampada no rosto dele na hora de olhar o resultado na balança. Nessa lógica, o apresentador acaba sendo tomado como um exemplo bem-sucedido de força e perseverança no combate ao excesso de peso. O peso, de acordo com Vigarello (2008), mais do que nunca, é sinal de saúde. Estar numa contínua vigilância sobre esse aspecto corporal constitui uma forma de agenciar o corpo sob a perspectiva de uma moral da boa forma.

Em nossa época, o saber clínico goza de uma credibilidade quase inquestionável. Ele é acionado nesses programas para normalizar as práticas diárias dos sujeitos na minúcia. Resistir ao poder que ele põe em circulação desemboca em punições que afetam diretamente o corpo, como a obesidade, os riscos de morbidade e outras doenças. Há, nesse sentido, toda uma discursivização em torno dos riscos, na qual se estratifica os sujeitos em grupos, sobre os quais gravitam as atenções médicas e preventivas. Esse saber individualiza os sujeitos no cerne de um grupo populacional, de modo a denotar as manobras do biopoder na gestão dos corpos e das subjetividades. Ser incluído num grupo de risco, nessa perspectiva, demanda cuidados particulares e precisos. O risco ocupa uma posição central nessa política de promoção da saúde, conforme advertem Castiel, Guillan e Ferreira (2010). Como corolário, as transformações corporais, como a adesão imediata às dietas e às cirurgias plásticas, visam a afastar dos sujeitos o espectro da doença e da morte.

Em outros casos, como o dos programas “Esquadrão da moda” e “Sob medida” e do quadro “Beleza renovada”, aciona-se um discurso que prescreve formas de cuidado consigo mesmo que se inicia na forma de vestir. Os cuidados intrépidos com a aparência se tornam uma condição para uma vida mais feliz e, conseqüentemente, mais saudável, no interior dessa lógica da sociedade de controle. Esses cuidados envolvem a vestimenta, o cabelo, as unhas, os acessórios, e objetivam adequar o aparência física aos padrões considerados normais para a época em que vivemos.

A mudança não é feita somente pelo outro. Para ter a sua beleza renovada e reencontrar sua autoestima, o sujeito precisa ter vontade de mudar seus hábitos, transformar-se. É a lógica do cuidado de si, no sentido de Foucault (2005b), que é posta em circulação nessa discursividade. A título de ilustração, podemos citar uma passagem do programa “Esquadrão da Moda” em que uma parente da participante

sobre a qual o programa irá intervir, no sentido de mudar o visual, confessa que: *ela [a participante] está encaçada já faz muito tempo e vocês são nossa única salvação. Se vocês não salvarem, ferrou.* Essa modificação somente será concretizada se a participante seguir de modo estrito os critérios das roupas que *vestem bem* no seu corpo, revela a voz *em off* da locução. Na materialidade significativa, o termo *salvação* insere esse dizer, num domínio de memória, no campo do religioso, cujos deslizamentos de sentido nos permite pensar nos procedimentos de exclusão/inclusão de saberes da moda, responsáveis por padronizar a maneira como devemos nos vestir.

Esse discurso de remodelação do corpo revela uma característica própria de nossa época e da nossa sociedade: há um determinado padrão de beleza que é valorizado na atualidade, a partir do qual as preocupações com a aparência e com a saúde crescem entre homens e mulheres. Esse tipo de preocupação cria necessidades de consumo de produtos para modelar o corpo e trazer prazer, satisfação e felicidade. A felicidade é buscada em ações como ir às compras, renovar o guarda-roupa, ir ao cabeleireiro, tratar das unhas, fazer tratamento dentário, dentre outras *benesses*. O sonho de consumo passa a ser um corpo malhado, sarado, limpo, jovem, sensual. O corpo que foge a esse padrão é de um sujeito infeliz e, por isso, deve ser interditado e excluído.

As representações do corpo têm uma espessura histórica, social, geográfica e econômica. Hoje mais do que nunca cada indivíduo está em pleno conhecimento do seu corpo. O sujeito foi ligado ao seu corpo, desenvolveu um controle sobre si. É ele que deve merecer todos os cuidados, pois dele depende a felicidade, a autoestima, o bem-estar. Nesse intento, medem-se as variações de peso, examina-se em busca de possíveis morbidades, investigam-se variações mínimas da aparência, interrogam-se pelos riscos de cada alimento.

Cada sujeito constrói um imenso arquivo de discursos em torno seu corpo, perpassado pela memória discursiva dos padrões de normalização do corpo de épocas anteriores, em relação ao qual se deve estabelecer rupturas. O que se deseja hoje é um corpo saudável, treinado, artificial, resistente, moldável, performativo. Para tanto, a tecnologia está a serviço desses anseios como em nenhuma outra época seria possível.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, nosso interesse recobriu uma discussão em torno dos sentidos advindos da circulação do discurso que vincula a felicidade às mudanças no corpo, levando os sujeitos a acreditarem que a consecução de uma existência feliz só é possível a partir de um remodelamento preciso do invólucro corporal. Nessa visada, discutimos, a partir dos postulados foucaultianos, bem como de autores que partem dessa perspectiva teórica, os modos através dos quais os sujeitos performatizam em seus corpos os anseios por uma vida feliz, tendo como meta construir uma imagem desejável de si, pautada nos cuidados com o corpo e com a aparência. Sobre o corpo, encarado como um lugar de interminável exploração (VIGARELLO, 2008), os mais diversos cuidados são demandados, mais especialmente a ênfase nas dietas, nos exercícios físicos, assim como no zelo em relação à escolha das roupas e acessórios.

Situamos nosso olhar investigativo sobre alguns programas da televisão brasileira, os quais, em sua maioria, são versões nacionais de sucessos exibidos em outros países. Interessava-nos mais evidenciar a emergência de regularidades discursivas nestes formatos televisuais no cerne do biopoder e da sociedade de controle que analisar, de maneira mais profícua, as idiosincrasias que os constituem. Dessa forma, ao descrevermos esses programas, buscamos mostrar, por meio de alguns exemplos, como os discursos veiculados em tais atrações estão intimamente relacionados a uma ligação biunívoca entre o corpo prenhe de uma intervenção estética e o ensejo de felicidade. Sob esse olhar, a proposição que encabeça o título deste texto mostra-se verdadeira: *Todo corpo remodelado é um corpo feliz.*

5. REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *O homo sacer. O poder soberano e a vida nua*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte : Editora da UFMG, 2002.
- ARFUCH, L. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- CAPONI, S. Prefácio. In : CASTIEL, L. D. ; SANZ-VALERO, J. ; VASCONCELLOS-SILVA, P. R. *Das loucuras da razão ao sexo dos anjos : biopolítica, hiperprevenção, produtividade científica*. Rio de Janeiro : Editora FIOCRUZ, 2011.
- CASTIEL, L. D. GUILLAN, M. C. R. ; FERREIRA, M. S. *Correndo o risco : uma introdução aos riscos em saúde*. Rio de Janeiro : Editora FIOCRUZ, 2010.

COURTINE, J.J. Introdução. In: CORBIN, Alain; COURTINE, J.J.; VIGARELLO, Georges (Org). *História do Corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 7-12.

_____. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Péter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006.

FREIRE FILHO, J. A felicidade na era de sua reprodutibilidade científica: construindo pessoas “cronicamente felizes”. In: _____. (Org.). *Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade*. Rio de Janeiro: FVG, 2010.

FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. *Segurança, território, população; curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *O nascimento da clínica*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

_____. Aula de 17 de março de 1976 in _____. *Em defesa da sociedade: cursos no Collège de France (1975/1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005a, p. 285-315.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8ª edição. Rio de Janeiro: Edições Gaal, 2005b.

_____. A tecnologia política dos indivíduos. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006e. (Coleção Ditos e Escritos, v.V). p. 301-318.

GROS, F. *A parrhesia em Foucault (1982-1984)*. In: _____. (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Trad. Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARIANI, B.; LUNKES, F. L. A felicidade (necessária) do/no Rio de Janeiro: a produção de imaginários sobre o espaço urbano e sobre o sujeito carioca, *Signo y Señã*, Buenos Aires, dez. 2013, p.35-55. Disponível em: <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/107>>. Acesso em: 30. jun. 2015.

MILANEZ, N. Corpo cheiroso, corpo gostoso: unidades corporais do sujeito no discurso, *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 31, n. 2, 2009, p. 215-222.

ORTEGA, F. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PELBART, P. P. Poder sobre a vida, potência da vida, *Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 17, 2002, p.33-43.

PORTOCARRERO, V. *Os limites da vida: da biopolítica ao cuidado de si*. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A.; SOUZA A. (Orgs). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANT'ANNA, D. B. *História da beleza no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014.

SIBILIA, P. A digitalização do rosto: do transplante ao photoshop, *Cinética*, São Paulo, fev. 2008, p.1-17. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/cep/paula_siblia.pdf>. Acesso em: 11. jun. 2015.

VIGARELLO, G. *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal*. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Treinar. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; _____. *História do corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Trad. Ephraim. Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2008. p.197-252.

UMA LEITURA BAKHTINIANA DE LETRAS DE MÚSICAS DO PERÍODO DA BOSSA NOVA BRASILEIRA

6

A BAKHTINIAN READING OF LYRICS OF SONGS FROM THE PERIOD OF BRAZILIAN BOSSA NOVA

SOUSA, Lorraine Pereira

Aluna do curso de Letras da Unifran
Bolsista Institucional de Iniciação Científica

LUDOVICE, Camila de Araújo Beraldo

Universidade de Franca (Unifran)
Doutora pela UNESP.
Professora do Mestrado em Linguística e do curso de Letras Unifran

RESUMO:

A proposta desta pesquisa é analisar as letras da canção Coisa Mais Linda, de Vinicius de Moraes e Carlos Lyra e Garota de Ipanema, de Vinicius de Moraes e Tom Jobim. A análise buscou a construção de sentido nos textos a partir das relações dialógicas estabelecidas com a história, a sociedade, a cultura e a política, aplicando os conceitos estudados como Dialogismo e Cronotopo, que para Bakhtin, são conceitos fundamentais para o estudo das relações dialógicas.

Palavras-chave: Bakhtin; cronotopo; dialogismo; letra de música.

ABSTRACT:

The purpose of this research is to analyze the song lyrics of the musics “Coisa Mais Linda” from Vinícius de Moraes and Carlos Lyra and “Garota de Ipanema” from Vinícius de Moraes and Tom Jobim. So, it was found, through the analysis, that the construction of meaning in the texts happens through the dialogical relations established with history, society, culture and politics, applying the concepts studied as Dialogism and Chronotope which, for Bakhtin, are key concepts for the study of dialogical relations.

Keywords: Bakhtin; Chronotope; Dialogism; Song lyrics.

INTRODUÇÃO

O início do século XXI expôs muitas mudanças em diversos setores da sociedade, dentre elas, destacam-se a literatura e a música. No Brasil, os artistas queriam romper com suas origens e influências estrangeiras, procurando assumir um caráter nacional, com marcas de brasilidade. Nasceu assim, em 1922, o que definimos hoje como Modernismo. Com a música não foi diferente, pois na virada do século XX, a música popular apresentava-se como opereta. Já em 1910, o jazz, um ritmo improvisado, foi levado aos EUA por escravos africanos. Em 1957, o rock'n'roll predominava no mundo.

No Brasil da virada do século, compositores do Rio de Janeiro começaram a tocar ritmos estrangeiros com um certo aspecto melancólico. Esse novo ritmo deu origem ao Choro que passou a ser também cantado. Posteriormente, influenciado pelo samba, e tocado em ritmo mais veloz e alegre, surgiu em 1930 o samba-choro. Esse período é denominado como a “era de ouro” da música brasileira. Noel Rosa transformou situações do cotidiano em poesia nos seus sambas. No rádio, os cantores eram consagrados com suas gloriosas vozes – bel canto, privilegiando o vocal, e com a presença de grandes orquestras.

Em 1958, surgiu um estilo de influência do jazz que revolucionou o samba urbano, a Bossa Nova, com suas interpretações acompanhadas por violão. A princípio, a Bossa Nova foi considerada desafinada. Esse novo estilo reorganizou o campo musical brasileiro, com harmonias mais complexas e com elementos internacionais.

Para esta pesquisa, tem-se como objetivo verificar como as relações dialógicas estão presentes nas letras das músicas Garota de Ipanema e Coisa Mais Linda, dos compositores Tom Jobim, Vinicius de Moraes e Carlos Lyra, sendo os dois primeiros os difusores da Bossa Nova no mundo. A seleção do corpus considerou as músicas selecionadas, por tratarem da beleza feminina como o mais importante, em um período em que a mulher não tinha muitos direitos/liberdade frente à sociedade em que vivia. Utilizou-se como arcabouço teórico as reflexões bakhtinianas sobre as relações dialógicas em nosso tempo atual e o conceito de cronotopo, em que ambas as canções foram compostas e como mudaram de contexto em nosso tempo atual devido as relações políticas, históricas e culturais impostas pela sociedade presente.

CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Para o filósofo da linguagem, Bakhtin, o diálogo é a base constitutiva da linguagem e a relação de sentido que estabelece entre dois enunciados, o que pode ser evidenciado na afirmação de Marchezan:

Uma vez que a comunicação é a essência da linguagem na reflexão Bakhtiniana, que considera ficcional a Linguística que abstrai a comunicação, tanto a que faz para ressaltar sua função expressiva, quanto a que renuncia a ela para conformar um objeto científico mais homogêneo (2006, p.116).

Como a comunicação é o mais importante na linguagem, há a necessidade de juntar todos os aspectos (enunciado e enunciação) para dar-se seu sentido. Para Bakhtin, não se pode simplificar a relação dialógica e concreto-semântica, já que cada uma possui suas próprias especificidades. O diálogo interessa tanto ao enunciado quanto à enunciação, pois “no contexto bakhtiniano, há uma profusão dos termos, e de suas traduções, que se relacionam” (MARCHEZAN, 2006, p.116). O pensador russo sempre afirma que a base constitutiva da linguagem é o dialogismo

Faraco nos mostra a explicação de Bakhtin acerca dos enunciados: “Bakhtin diz que não há, nem poderá haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo neste contexto” (2006, p.25).

Consoante Bakhtin nenhum significado é neutro, pois todo enunciado necessita de um discurso anterior para sua significação e comunicação, no qual, para o entendimento mútuo, é necessário relacioná-lo a vários outros conhecimentos.

Mas, nem sempre o diálogo é claro, pode ser também distanciado, e, para entendê-lo, temos que conhecer e relacionar vários outros conhecimentos.

O verdadeiro ambiente de um enunciado é o plurilinguismo dialogizado em que as vozes sociais se inter cruzam de maneira multiforme, formando também vozes novas [...] Cada enunciado é uma resposta que contém a indicação de um acordo ou um desacordo; é um elo na corrente ininterrupta da comunicação sociocultural. E ao mesmo tempo em que responde (posição socioaxiológica), espera uma resposta (posição socioaxiológica frente ao dito). Todo

dizer é uma discussão cultural (axiológica) em grande escala (FARACO, 2006, p.57).

O conceito de Cronotopo refere-se à relação sujeito-tempo-espaco, que direciona a produção de sentido no texto. Amorim (2006, p.105) afirma que “o conceito cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem”.

Sendo assim, podemos associar o conceito de cronotopo ao equilíbrio das dimensões espaço-tempo, e com ele também podemos concluir uma determinada visão de homem e do período no qual ele vive.

Outra forma de explicar esse conceito seria através das Relações Sincrônicas e Diacrônicas. Se fossemos estudá-lo pelo conceito sincrônico, a relação sujeito-tempo-espaco não ocorreria, já que esse conceito é fechado. Logo, não há possibilidade de um sujeito de outra época entender o fato ocorrido, estudando-se algo em um único período de tempo. Diferente do conceito Diacrônico, que estuda os fatos no decorrer do tempo até sua chegada ao tempo presente.

Nenhum gênero surge do nada: ele se liga necessariamente a uma tradição. É essa tradição que permite estudar qualquer gênero do ponto de vista diacrônico (os gêneros que o antecedem, aos quais ele se liga e ao mesmo tempo modifica) e sincrônico (características pertencentes aos gêneros antecedentes e, ao mesmo tempo, as novas características que o definem e diferenciam dos antecessores) (BRAIT; PISTORI, 2012, p.371-401).

O cronotopo abarca muitos sentidos e reagrupa os conceitos situacionais, com um olhar de conjunto. Assim, dá-se a construção de sentido, atribuindo um caráter atemporal.

Bakhtin não separa tempo-espaco. O sujeito é quem produz o enunciado, interagindo e repassando seu ponto de vista, que é carregado de significados. Mesmo que as relações de cronotopo pareçam deslocadas por não estarem no mesmo tempo, há o entendimento devido às relações que os sujeitos diferentes fazem (cronotopos distintos).

Então, ao estudarmos as características da Bossa Nova, período no qual as músicas selecionadas surgiram, mesmo que nós não estejamos em seu tempo inicial, as entenderemos com perfeição, fazendo as relações do cronotopo e assim, ao surgir um novo contexto, dá-se também um novo significado.

SUJEITO DIALÓGICO E SUJEITO IDEOLÓGICO

De acordo com o conteúdo exposto anteriormente, dialogismo pode ser definido como a relação de sentido entre dois ou mais enunciados, no qual, ao entendermos a língua como enunciado, ela já faz parte do contexto. Assim:

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos inicia-se o texto no diálogo. Esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados), só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessários apenas na primeira etapa da interpretação (BAKHTIN, 2010, p.401).

Assim, a língua traz na sua constituição o conceito da comunicação. Mas ao mesmo tempo essa língua não é única, a utilizamos a partir de um conceito linguístico reproduzindo enunciados novos. Faraco (2010, p.63) ainda afirma que “quaisquer enunciados, se postos lado a lado no plano de sentido, acabam por estabelecer uma relação dialógica”.

Voloshonov e Medvedev, integrantes do Círculo de Bakhtin, contribuíram para a construção teórica da ideologia. Voloshonov focalizou na linguagem, desenvolvendo “uma discussão crítica dos estudos linguísticos e a tese de que enunciados do cotidiano e enunciados artísticos tem em comum - estão ambos no interior da comunicação sociocultural e têm ambos uma dimensão axiológica-social em sua significação.” (FARACO, 2006, p.45). Essas dimensões axiológicas que os enunciados têm em comum são a comunicação do cotidiano.

Todo enunciado já dito remeterá a um discurso anterior, tanto no enunciado artístico, que utiliza de discursos anteriores para uma nova significação, quanto ao enunciado comum frente ao já dito. Mesmo os enunciados separados por cronotopos, sem saberem uns dos outros, “se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas em qualquer ponto da criação ideológica” (FARACO, 2010, p.63).

Para acontecerem às relações dialógicas é preciso que a língua transforme-se em enunciado, tornando-se assim “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. E desconsiderando o diálogo, é impossível entender o enunciado (BAKHTIN, 2010, p.272).

Para Voloshinov, “a esfera dos sistemas ideológicos constituídos

como se consolidados a partir das práticas da ideologia do cotidiano se renovam continuamente” (apud FARACO, 2006, p. 61), ou seja, como é a ideologia que constitui o sujeito, se as esferas da sociedade mudarem, a ideologia do sujeito também sofrerá as ações dessa mudança.

Faraco ainda afirma que:

As mudanças socioculturais vão encontrar sua expressão nas produções ideológicas mais elaboradas que exercem influência sobre as práticas do cotidiano. Em cada uma dessas esferas, desenvolve-se, em cada época e em cada grupo social, um conjunto de gêneros de formas da comunicação socioideológica – que Bakhtin chamará de gêneros do discurso, distinguindo os gêneros primários (ideologia do cotidiano) e gêneros secundários (ideológicos constituídos). (2006, p.62).

Para Bakhtin, esses gêneros do discurso são o diálogo em si. Um sujeito sozinho não pode reproduzir um diálogo recíproco, é necessário mais de um sujeito para acontecer e desencadear vários outros diálogos. E, como as esferas de atividades interferem no diálogo, se o gênero mudar, acarretará uma série de mudanças nas esferas do cotidiano, que interferirá na ideologia do sujeito, passando este a ter uma nova ideologia condizente ao meio inserido.

Então, para definirmos o sujeito dialógico e o sujeito ideológico, precisamos levar em consideração que:

O embate e as interrelações dialógicas entre a palavra da autoridade e a palavra persuasiva (em seus diferentes tipos e graus) são determinantes da história da consciência ideológica individual. Quanto mais as vozes forem funcionalmente de autoridade para o sujeito mais monológica será sua consciência, e sua dinamicidade interior decorre da dialogização desta heterogeneidade (FARACO, 2006, p.81-82).

Faraco nos mostra como nasce o sujeito dialógico e ideológico:

É no interior da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito. A realidade linguística se apresenta para ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas. E é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado na socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e suas inter-relações dialógicas (2006, p.80-81).

Como exposto anteriormente, qualquer interferência ou mudança a qual o sujeito seja exposto, mudará sua ideologia para adequar-se ao novo meio inserido. Mudam-se os gêneros do discurso, mudam-se os sujeitos.

GÊNERO

Bakhtin, ao expor seus estudos referentes ao enunciado, classificou-os quanto ao seu conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que estão ligados à comunicação, e, juntando todos os enunciados: o particular e o coletivo, que “são tipos relativamente estáveis de enunciados, denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p.262). Bakhtin explicou esses ‘gêneros do discurso’ como “relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo” (apud FIORIN, 2006, p.61).

Gêneros, por assim dizer, são textos que possuem alguma característica em comum, que possuem traços que os interliguem. Servem para a comunicação e acompanham as necessidades que o homem enfrenta.

São formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas, e assim, conseqüentemente, visões típicas do homem [...] à visão do sujeito individual e privado corresponde um tempo individualizado e desdobrado em múltiplas esferas: o tempo de cada um dos sujeitos, em função de suas múltiplas vivências (AMORIM, 2006, p.105).

Fiorin explica essas múltiplas esferas do homem da seguinte forma:

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades [...] que implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera (2006, p.61).

O pensador russo nos mostrou que os enunciados concretos fazem parte de nossas vidas cotidianamente, transformando-se em nossa língua individual. O gênero estabelece uma conexão da linguagem com a vida social, “a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem” (FIORIN, 2006, p.61).

Os gêneros estão sempre presentes na vida humana, são tipos estáveis de enunciados unindo estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. Como servem para a comunicação e acompanham as necessidades que o homem enfrenta, é de se esperar que também sofram mudanças. Deste modo, “os gêneros são meios de aprender a realidade. Novos modos de ver e conceituar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade” (FIORIN, 2006, p.69).

Bakhtin divide os gêneros em primário (predominantemente mas não exclusivamente orais - comunicação verbal) e secundários (predominantemente mas não exclusivamente escritos – comunicação cultural mais elaborada), em que os gêneros secundários podem transformar os gêneros primários. Considerando que gêneros são tipos de textos que têm traços em comum e que agem em diversas esferas da atividade humana, o gênero letra de música integra funções comunicativas e características linguísticas estruturais.

Bakhtin afirma que:

Algumas modalidades da arte são chamadas de modalidades sem objeto, não há conteúdo concreto definido, há objeto no sentido que nós concebemos, que confere objetividade artística. A persistência da consciência possível, puramente vital, inacabada de dentro de si mesma, sentimos na música, e só na medida em que captamos a força dessa música, o seu peso axiológico e percebemos cada passo seu como uma vitória e uma superação (2010, p.185).

Na composição de uma música, não devemos tratar a língua com toda a sua significância morfológica, pois este não é seu papel e esta não será literária. Devemos tratá-la como arte, assim a língua será subjetiva e abstrata.

A letra de música, um gênero discursivo (gênero secundário), que também pode ser subjetivo, está ligada à linguagem musical. Neste gênero as letras normalmente se estruturam em estrofes com versos, figuras de linguagem, liberdade com a sintaxe, além de possuir ritmo e melodia, e assim, essencialmente marcados pelas contingências sociais e históricas [...] caracterizados por seus conteúdos temáticos, pela estruturação particular de cada um e pelo estilo oferece determinadas marcas linguísticas para cada gênero (SANT’ANA, 2000-2002, p.72).

Bahktin ainda ressalta que: “Criamos a forma musical não no vazio axiológico nem entre outras formas igualmente musicais, mas no acontecimento da vida, e só isso a reveste de seriedade, de significação de acontecimento, de peso” (2010, p.186). A música também pode ser lírica e ter uma função informativa. De acordo com sua inserção cultural e histórica, em um tempo distante remeterá ao cronotopo, no qual “em literatura é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto. Os índices do tempo descobrem-se no espaço e este é percebido e medido de acordo com o tempo” (AMORIM, 2006, p.102).

O gênero letra de música possui características semelhantes à estrutura da poesia. Ambos têm linguagem conotativa, estruturação e musicalidade na composição. Ambas também podem fazer referências ao cronotopo que estão inseridas, fazendo críticas à sociedade. Porém, nem a música ou a poesia, em cronotopos distintos, perderão sua significação. Ganharão um novo significado no contexto em que estiverem inseridos. A letra de música difere-se da poesia por ser cantada acompanhada de instrumentos musicais. A poesia, se cantada, perderá seu conceito inicial.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ANÁLISE

O Movimento Bossa Nova ficou associado ao crescimento urbano brasileiro impulsionado pela fase de desenvolvimento da presidência de Juscelino Kubitschek (1955-1960) – simbolizado pela construção de Brasília, a nova capital do país. Esta foi à fase do Brasil Moderno – desenvolvimento a qualquer custo –. Ainda no início de 60, teve início uma grande revolução comportamental como o surgimento do Movimento feminista.

A Bossa Nova foi derivada do samba com influências do jazz norte americano, sendo formada por jovens cantores e compositores de classe média da zona sul carioca. Tom Jobim e Vinicius de Moraes formaram uma das mais famosas parcerias musicais de todos os tempos.

Tom Jobim foi um célebre compositor, pianista e cantor da Bossa Nova brasileira, além de ter sido um de seus criadores. Em 1952, foi contratado como arranjador pela gravadora Continental, indo logo depois para a gravadora Odeon. Foi nessa época que começou a compor com grandes nomes da música então vigente, até que, em 1956 conheceu Vinicius de Moraes para a realização da trilha do espetáculo

Orfeu da Conceição, peça de autoria de Vinicius de Moraes, que por sua vez era conhecido pelos seus sonetos essencialmente líricos. A partir da década de 60, começou a se afastar da Literatura e passou a se dedicar à música.

Depois da parceria do espetáculo Orfeu da Conceição, em 1957, conheceram João Gilberto, compositor baiano que vivia no Rio de Janeiro. João Gilberto criou um novo modo de tocar violão. Assim, o trio lançou o LP Canção do Amor Demais, em 1958, que é considerado como o marco inaugural da Bossa Nova, pela originalidade das melodias e harmonias, sendo a canção Chega de Saudade o grande marco inicial dessa nova fase musical e considerada seu hino.

Vinicius de Moraes, em 1961, juntamente a Carlos Lyra, cantor, compositor e violinista brasileiro, compuseram a canção Coisa Mais linda.

Em 1962, no Brasil, a Bossa Nova já estava em seu auge. E através de Tom Jobim e Vinicius de Moraes, com a música Garota de Ipanema, a Bossa Nova se internacionalizou. Esse novo gênero musical tinha como principal característica o canto-falado. Foi também nessa época que a mulher começou a ganhar, a cada dia, mais espaço na sociedade, e aos poucos começou a deixar de ser vista como objeto ou inferior ao homem, iniciando sua luta pela igualdade de direitos.

As canções escolhidas mostram esses acontecimentos pelos quais a mulher passou: seu direito na sociedade e sua independência.

Em 1962, a mulher já caminhava sozinha pela praia e com menos roupa que usava, pois antes o biquíni praticamente não tinha espaço em seu guarda-roupa. A mulher solteira ou casada nunca o usaria já que seria como despir o corpo feminino. Em agosto do mesmo ano, o Estatuto da Mulher casada lhe garantiu que esta não precisaria mais da autorização do marido para trabalhar ou até mesmo caminhar sozinha ou usar as roupas que lhe fosse pertinente.

Culturalmente, a mulher através do Código Comercial, passou a ter o direito de trabalhar como comerciante, fato que a colocou em igualdade ao homem. Assim, as transformações sociais e econômicas trouxeram à mulher a oportunidade de prestar atividades lucrativas, deixando de servir apenas ao matrimônio, a casa e aos filhos. Conseqüentemente a mulher pôde provar que sua fragilidade e incapacidade não existiam, e que esta visão ia ficando cada vez mais no passado.

Está presente em *Garota de Ipanema*, as relações dialógicas pelas vozes sociais, culturais e políticas, constituindo assim a estrutura da música.

Para este cópuz selecionamos duas grandes músicas da Bossa Nova, *Garota de Ipanema*, de Tom Jobim e Vinicius de Moraes e *Coisa Mais Linda*, de Vinicius de Moraes e Carlos Lyra.

Analisaremos primeiramente o grande clássico que internacionalizou a Bossa Nova, de Tom Jobim e Vinicius de Moraes, *Garota de Ipanema*.

Garota de Ipanema

“Olha que coisa mais linda
 Mais cheia de graça
 É ela menina
 Que vem e que passa
 Num doce balanço
 A caminho do mar
 Moça do corpo dourado
 Do sol de Ipanema
 O seu balançado é mais que um poema
 É a coisa mais linda que eu já vi passar
 Ah, por que estou tão sozinho?
 Ah, por que tudo é tão triste?
 Ah, a beleza que existe
 A beleza que não é só minha
 Que também passa sozinha
 Ah, se ela soubesse
 Que quando ela passa
 O mundo inteirinho se enche de graça
 E fica mais lindo
 Por causa do amor .”

No primeiro verso da canção, a palavra “olha”, foi utilizada no tempo verbal de modo imperativo afirmativo, que expressa uma ordem, pedido ou conselho. Ao escrever “olha”, é como se o compositor desse um conselho a alguém, pois “olha que coisa mais linda”, remete a beleza do sujeito ao passar frente ao compositor que deseja compartilhar a beleza observada. Este foi o primeiro momento no qual se encontraram.

Em: “é ela menina” há a possibilidade de pensarmos que a garota que caminha pela praia é muito nova e meiga, como diz a própria canção “mais cheia de graça”, características de moças jovens, e “que vem e que passa/ é a coisa mais linda que já vi passar” nos leva a crer que sua passagem pelo local é feita com grande frequência ou por inocência de não saber como é admirada, propositalmente ou até mesmo por gostar de passear naquele local.

O trecho “Num doce balanço/ o seu balançado é mais que um poema” nos mostra o quão diferente já aparece no caminhar da mulher, que ficou mais sensual e libertador. Vinicius de Moraes comparou o “doce balanço” a um poema. Como já mencionado, Vinicius de Moraes foi poeta lírico-amoroso, colocava a mulher sempre como musa sensual em suas obras, enquanto que “Moça do corpo dourado/ do sol de Ipanema” faz uma insinuação de que o sujeito (moça) está com menos roupa e, conseqüentemente, com o corpo bronzeado pelo sol. Outrora a mulher não poderia passear sozinha pela praia ou de biquíni, pois não era de seu direito/liberdade.

“Ah, porque estou tão sozinho/ Ah porque tudo é tão triste”. Mesmo o sujeito idealizado passando todos os dias pela orla da praia a caminhar, o poeta a contempla e faz o questionamento de estar sozinho e triste por estar sem seu objeto idealizado. Assim, quando Vinicius de Moraes e Tom Jobim contemplavam a garota que caminhava pela orla da praia, podemos inferir que sua beleza era exuberante e rara, como diz a música.

“Ah, a beleza que existe / A beleza que não é só minha / Que também passa sozinha”, mostra a ânsia dos poetas, pois a beleza do sujeito os atraiu, porém estes ressaltam que esta beleza não pertence a eles, que é uma beleza mútua ou de alguém, mas mesmo assim admiram sempre que o sujeito passa sozinho a caminhar.

“Ah, se ela soubesse/ Que quando ela passa/ O mundo inteirinho se enche de graça/ E fica mais lindo/ Por causa do amor”. Assim, como dizem os versos finais da canção, o mundo fica mais lindo devido ao amor instantâneo que o poeta sentiu ao ver o sujeito passar. A interjeição “Ah”, é como um suspiro do poeta.

No nosso cronotopo atual, se esta mesma canção fosse escrita, a mulher seria interpretada por olhos pejorativos, pois a canção mostra o corpo feminino e o desejo do poeta em ver a moça passear todos os dias de biquíni, moça que não é sua esposa ou namorada, mesmo

assim a observa e a admira. Nosso valor social e histórico não condiz à mesma realidade a qual a canção foi escrita. Em seu cronotopo, a mulher aos poucos ia ganhando mais espaço na sociedade, refletindo-se também em suas vestimentas. Ao ir ganhando mais espaço, a mulher começou a utilizar roupas que valorizassem mais seu corpo, e como consequência, o expôs mais. Por conseguinte, hoje nosso valor social e histórico também mudou. A mesma vestimenta que a garota de Tom Jobim e Vinicius de Moraes utilizou para caminhar pela praia, hoje é vista diferente, alguns a consideram grande, tampando demais o corpo da mulher, e com essa mudança do comportamento feminino, algumas mulheres passaram a expor (negativamente) seus corpos na mídia, sempre com corpos esculturais seminus, e fez com que nossa cultura almejasse esses corpos quase bizarros e inacessíveis. A Garota de Tom Jobim e Vinicius de Moraes que caminhava todos os dias pela praia de biquíni “num doce balanço”, foi composta melodicamente, sem expor o corpo do sujeito, referindo-se apenas a sua beleza, de um modo positivo. Algumas das canções de hoje, ao se referirem à mulher, degradam sua imagem, igualando-a a um objeto de desejo, como se fosse um prêmio disputado.

A canção analisada nos mostra como foi feita a idealização de uma mulher ao caminhar sozinha pela praia e como foi idealizada e modificada frente à visão do poeta.

Verificaremos agora o dialogismo presente em Coisa Mais Linda, de Vinicius de Moraes e Carlos Lyra.

Coisa Mais Linda

“Coisa mais bonita é você
 Assim, justinho você
 Eu juro
 Eu não sei por que
 Você
 Você é mais bonita que a flor
 Quem dera
 A primavera da flor
 Tivesse todo esse aroma de beleza
 Que é o amor
 Perfumando a natureza
 Numa forma de mulher

Por que tão linda assim na existe
A flor
Nem mesmo a cor não existe
E o amor
Nem mesmo o amor existe
E eu fico um pouco triste
Um pouco sem saber
Se é tão lindo o amor
Que eu tenho por você”.

Em “Coisa mais linda é você”, os poetas remetem que o sujeito idealizado não é um objeto ou um ser inanimado, mas sim a mulher que idealizam. Então, “Assim, justinho você”, nos mostra que é a mulher, não uma (qualquer) mulher. Os compositores ainda afirmam ser esta a mulher, ao escreverem “Eu juro/ Eu não sei por que/ Você” mostrando-nos ser a verdadeira mulher do objeto idealizado pelo pronome pessoal de tratamento você, e pelo juramento dos compositores de não ser mais ninguém a dona desse amor.

Na canção, Vinicius de Moraes e Carlos Lyra ainda comparam a mulher admirada à flor, cujo aroma poderia ser maior que uma florida primavera, prevalecendo um aroma de beleza extraordinária que para eles, remete ao amor. É este aroma que definem como o amor, idealizando a mulher, que é única, e beleza igual para eles não há. As afirmações estão presentes nos versos “Você é mais bonita que a flor/ Quem dera/ A primavera da flor/ Tivesse todo esse aroma de beleza/ Que é o amor/ Perfumando a natureza/ Numa forma de mulher/ Por que tão linda assim não existe”.

Ainda pelos versos “Por que tão linda assim não existe” e “A flor/ Nem mesmo a cor não existe/ E o amor/ Nem mesmo o amor não existe/ E eu fico um pouco triste/ Um pouco sem saber/ Se é tão lindo o amor/ Que eu sinto por você”, que nos mostram que os compositores tiveram certa dúvida em relação ao sujeito idealizado ser realmente exuberante em relação a sua beleza, pois nem mesmo a flor e a cor não são tão bonitas quanto sua idealização pela beleza do sujeito. Até mesmo seus conceitos pelo amor entraram em contradição (se é real ou não). Assim, houve a tristeza de não saberem se este amor que sentiam pelo sujeito é realmente tão lindo quanto à flor e a cor referenciadas.

Nesta canção está presente às relações dialógicas pela voz cultural. A mulher atualmente, quando é representada por sua beleza em uma música, ou é vista inferior ao homem, ou sensualizada demais, mostrando certo exagero de suas formas corpóreas, distanciando-se por vezes da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se modificar o cronotopo da sociedade na qual o sujeito está inserido, a ideologia também pode sofrer mudança significativa, e conseqüentemente as vozes dialógicas também. Assim, a partir das análises musicais, podemos verificar a mudança do cronotopo em relação ao modo como a mulher é vista hoje na sociedade, como também o surgimento do Movimento Feminista. Verificamos também como foi feita a idealização da beleza e do desejo pela mulher.

Com a conquista da mulher por mais espaço e direitos na sociedade, sua questão social e histórica mudou, desde suas vestimentas e atitudes perante a sociedade. Hoje, temos mulheres na política nos representando, fato que jamais ocorreria em 1960, pois a mulher naquele cronotopo ainda deveria obedecer ao seu marido, cuidar da casa e de seus filhos (suas únicas obrigações). Com isso, se comparássemos os dois cronotopos (1960-2015), verificaríamos como a evolução da mulher para alguns casos foi positiva como, por exemplo, a conquista de seu lugar na sociedade, o poder do voto e trabalhar fora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, A. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin Outros Conceitos Chave*. 1. ed. São Paulo, 2006 cap. 5, p. 95-114.

Antonio Carlos Jobim. Disponível em: [HTTP://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Carlos_Jobim](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Carlos_Jobim) >. Acesso em: 3 fevereiro 2015.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: WMF Martins Fontes. 2010.

BRAIT,B; PISTORI, M. H. C. *A Produtividade do Conceito de Gênero em Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Ática, 2012.

Bossa Nova. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bossa_nova > . Acesso em: 29 abril 2015.

Evolução Histórica da Mulher na Legislação Civil. Disponível em: <<http://www.mundovestibular.com.br/articles/2772/1/EVOLUCAO-HISTORICA-DA-MULHER-NA-LEGISLACAO-CIVIL/Paacutegina1.html> >. Acesso em: 22 outubro 2014.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: As Ideias do Círculo de Bakhtin*. 2 ed. Curitiba: Criar Edições.

FIORIN, J. L. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

Lei n: 4.121- De 27 de Agosto de 1962 – DOU de 3/9/62. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1962/4121.htm>> . Acesso em 3 novembro 2014.

MARCHERZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin Outros Conceitos Chave*. 1. Ed. São Paulo. 2006. cap. 6, p. 115-132.

Música Popular. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAsica_popular> . Acesso em: 27 maio 2015.

O Site do Jazz e da Música Instrumental Brasileira. Disponível em: <<http://www.ejazz.com.br/detalhes-artistas.asp?cd=198>> . Acesso em: 1 junho 2015.

SANT'ANA, M. A.D. *Os Gêneros do Discurso*, Faculdade de Ciências e Letras -Unesp, Assis -SP, p. 68-76, 2000-2002.

VIEIRA, T. Minicurso: *Tópicos Sobre a Canção Popular no Brasil: Da Bossa Nova à Tropicália*. Franca, 2015. Palestra realizada no Bloco Bordô, sala 249 – Universidade de Franca, em 02 e 03 jun. 2015.

Vinicius de Moraes. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Vinicius_de_Moraes> . Acesso em: 14 abril 2015.

REFLEXÃO TEÓRICA E PRÁTICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA

7

THEORETICAL AND PRACTICAL REFLECTIONS ON LANGUAGE TEACHING

DEON, Robson

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Graduando do curso de Letras Licenciatura em Letras Português/Inglês.

RESUMO:

Este artigo é uma abordagem prática e teórica sobre temas educacionais apoiada em nomes consagrados do conhecimento universal como Bakhtin (2011) e Vygotsky (2015). O artigo discute desde conceitos essenciais (língua, sujeito da educação, noção do texto) até posições práticas sobre o ensino de língua. Os pressupostos teóricos são compostos por definições dos documentos oficiais que regulam a Educação no país, como também avaliações significantes da disciplina de Linguística Textual (LT) e suas fases sobre o seu objeto de estudo, o texto. Além disso, aqui serão apresentadas considerações sobre a natureza da linguagem feitas por Vygotsky, e a sua relação com o homem, a cultura, o conhecimento e a realidade. Também, algumas breves notas relacionadas sobre Sociolinguística e a Gramática- Cognitiva-Funcional. A segunda parte apresenta e explica ideias práticas de ensino, principalmente ancoradas em Geraldi (1990) e sua metodologia de leitura, escrita e análise linguística sob uma nova perspectiva (como uma nova maneira de entrada de textos na escola desvinculada do princípio de autoridade da leitura obrigatória) e também apoiado no estudo dos gêneros feito por Bakhtin, estes que são um material rico e variado para o ensino de língua em sua multiplicidade e heterogeneidade variada.

Palavras-chave: sujeito; língua; texto; gêneros

ABSTRACT:

This article is a practical and theoretical approach to educational issues supported by acknowledged names of the universal knowledge

as Bakhtin (2011) and Vygotsky (2015). The article discusses from the essential concepts like language, the subject of education, notion of text, until the practical ideas about language teaching. The theoretical assumptions are composed by official documents that regulate the Education in the country, as well as significant evaluations of the discipline of Textual Linguistics and its phases about its subject matter, the text. Also, considerations will be made about the nature of language made by Vygotsky, and its relationship to man, culture, knowledge and reality besides some related brief notes about Sociolinguistic and Cognitive-Functional Grammar. In the second part, practical ideas of teaching will be presented and explained mainly anchored on Geraldini and his methodology of reading, writing and linguistic analyzes under a new perspective (such as a new way of the entry of texts the school detached from the authority principle of the obligatory reading) and also supported on Bakhtinian studies on genre that are a rich and varied material for the teaching of language in its multiplicity and varied heterogeneity.

Keywords: subject; language; text; genres..

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Noção de língua, texto e sujeito

A partir dos anos 80 (BRASIL, 1998, p.17), começou-se a pensar teórica e criticamente sobre o ensino de Língua Portuguesa de maneira mais incisiva que antes. Um dos principais elementos elencados a partir de então foi a inserção do aluno de maneira real, interacional, social e histórica no processo de aprendizado de língua materna.

Para alcançar esse objetivo foram necessárias novas concepções de ensino, e dentre elas, elementos essenciais foram definidos e respondidos, como questões centrais sobre o que é a língua, o texto, o sujeito da educação. É isso que, de maneira sucinta, enunciaremos a seguir.

Quanto à concepção da língua, de um modo geral, podemos defini-la como:

um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p.20).

A partir dessa definição, e com base nela, a atividade de letramento deve formar o aluno de modo que seja capaz de produzir diversos modos de enunciados e falas adequadas aos diversos ambientes espalhados pela sociedade. Portanto, ensinar a língua na escola é, precisamente, “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p.19).

Uma vez conceituada a língua como um sistema de signos atrelados à dimensão histórica e social do indivíduo, o ensino da língua não mais se reduz apenas ao ensino do sistema dos signos nas suas relações internas: ele se expande para as práticas discursivas, nas quais os alunos apreenderão os diversos usos e configurações da língua na vida real, ou seja, fora do sistema da língua entendida única e erroneamente apenas como um sistema de signos fechados. Então, desse modo, o “letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais” (BRASIL, 1998, p.19).

Mas, como trabalhar a língua de modo eficiente? Através de quê? Por quais maneiras? A língua, objeto de ensino da Língua Portuguesa, já não devia ser ensinada de modo fragmentado, sistêmico e descontextualizado como fora antes. Observando isso e visando uma nova orientação, o texto foi elencado como a unidade principal de ensino:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p.23)

Nessa perspectiva (a que elege o texto como central no processo de ensino), foi a Linguística Textual (LT) que, já a partir de 1965, mais se debruçou sobre o estudo do texto, buscando as suas determinações e formulações essenciais. A LT desdobrou-se em fases: a fase Transfrástica, Semântica, Pragmática, Cognitiva e Sociocognitiva. Cada uma delas lançou uma luz e contribuiu para uma melhor e mais ampla definição do que é o texto.

Foi principalmente na fase Semântica que se buscou apreender o significado da macroestrutura de um texto, ou seja, na sua totalidade, e não mais pelo método que o fragmentava através da dissecação das frases tomadas isoladamente. Dessa nova postura ante o texto buscou-se o estudo do significado textual, “as relações de sentido que vão além do significado das frases tomadas isoladamente.” (KOCH, 2004, p. 11).

Posteriormente, na Fase Pragmática, o texto é definido como uma fala complexa e passa a ser considerado como dotado de um sentido funcional na sociedade. Nessa fase, a língua “passa a ser entendida a partir de seu funcionamento nos processos comunicativos” (PERREIRA, 2010, p. 11). Aí o texto passa a ser entendido como uma ação verbal que acontece na sociedade e que é exercido por indivíduos, envolvendo sentidos práticos entre as pessoas, como o de comunicação, o de interesse, o de objetivos próprios ou comuns, dentre outros. “A atividade verbal humana, interconectada com outras atividades do ser humano” (KOCH, 2004, p. 14) é o cerne dessa fase.

A fase da LT na qual nos encontramos atualmente é a Sociocognitivista, que, como o termo composto mesmo sugere, trata

do aspecto social e do cognitivo e busca uma confluência dos dois fatores que, interpenetrados, refletem nos diversos gêneros de textos. Nessa fase vemos uma ruptura definitiva com o ensino tradicional formalista, que é aquele que toma uma frase isolada e disseca-a para estudar a gramática. Por exemplo, “para Beaugrande & Dressler (1981) o texto é constituído por instâncias social, cognitiva e linguística.” (PEREIRA, 2010, p. 11).

A perspectiva Sociocognitivo-interacionista deu ainda mais força a esse processo ao contestar o cognitivismo clássico e dicotômico, aquele que separa mente de corpo, interno de externo, etc.. Dessa maneira, a articulação sociocognitiva-interacionista abriu as portas para o social interagir junto dos (com) os processos psíquicos na leitura e produção textual. “Assim, o Sociocognitivismo busca considerar efetivamente que “a cultura e a vida social estão intimamente relacionadas com as operações mentais.” (PEREIRA, 2010, p. 12)

Depois de definirmos as noções essenciais de língua e de texto, cabe-nos aprendermos a noção de sujeito, que é o objetivo central e principal de todo processo educacional e de formação.

Desse modo, para que um ensino seja aplicado com eficiência e qualidade, torna-se fundamental o conhecimento preciso do sujeito escolar, que é aquele que vai receber efetivamente o conteúdo. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008, p.14) definem o educando como um sujeito que “é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar”.

Dessa forma, é indispensável ao ensino de Língua Portuguesa (LP) considerar essa dimensão pessoal e individual do educando de modo a inseri-lo afetiva e ativamente no processo educacional, através de suas experiências, de sua visão de mundo, de seus pensamentos e escolhas, etc. E, acima de tudo, a escola deve ser um espaço aberto a todos as variedades socioculturais: “um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem.” (PARANÁ, 2008, p.15).

Essa concepção teórica de aprendizagem apresentada até aqui tem no ensino da língua um instrumento da prática e da interação social entre indivíduos. Isso é totalmente válido, uma vez que a língua se materializa apenas através do seu uso e da sua circulação no meio

social, e não de modo fechada no sistema da linguística gramatical: é somente através da materialização em gêneros de textos, que são as unidades materiais que botam a língua em circulação.

De um modo geral, essas novas práticas de ensino põem o aluno como o sujeito do conhecimento e apontam que é pela interação entre sujeitos que se constrói e se produz o saber. Essa concepção de processo educacional estará mais esclarecida com o suporte de alguns teóricos que serão apresentados a seguir.

Vygotsky e a natureza da linguagem

Vygotsky, na sua Teoria do Desenvolvimento da criança, já aponta para essas atuais teorias norteadoras do ensino atual. Segundo ele, o pensamento humano, desde seu início, é um produto cultural e social: “o discurso das crianças tende a ser predominantemente social desde muito tenra idade.” (VYGOSTSKY, 2001, p. 29).

Ele vê na linguagem o instrumento mediador mais importante entre o real e o homem e a ferramenta essencial para regular as ações do nosso psiquismo (pensamentos, instintos, emoções, etc.), como também aponta que “a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, o contato social.” (VYGOSTSKY, p.26). E é através desse contato de interação social essencialmente mediado pela linguagem que a pessoa absorve o conhecimento do real, enquanto ser consciente e cultural, e, mais que isso, o aprimora, atuando no real, e deixando, com isso, uma contribuição na acumulação e na evolução histórica do conhecimento e da cultura.

Resumindo, a linguagem regula o pensamento e é um produto cultural e social próprio do ser-humano, a mediadora entre o real e o homem e que lhe faculta a possibilidade da própria aquisição do conhecimento.

Vygotsky diz que o homem se diferencia do animal pelo fato de possuir funções psicológicas superiores (capacidade de planejar o futuro, a memória, etc.) que se desenvolvem através da linguagem numa relação dialética entre sujeito, cultura e ambiente. É nesse tripé que se forma e se desenvolve todo nosso conhecimento de realidade, mediado essencialmente pela linguagem.

Além disso, ele sugere a capacidade de plasticidade do cérebro, que é a capacidade de se adaptar a um lugar, num determinado

contexto específico totalmente diverso de outro. Então, a partir disso, entende-se que não há um ensino universal e, sim, um ensino condicionado ao local do indivíduo. Daí a importância que os teóricos enfatizam de os professores estarem atentos à realidade cultural do lugar onde lecionam, e de partirem de um conhecimento já absorvido previamente pelos estudantes daquele lugar. Isso lembra muito Paulo Freire, que elaborou um método de alfabetização pautado na realidade objetiva vivida pelos nordestinos do seu tempo.

Seguindo por esse viés, os teóricos do ensino que abordaremos a seguir vão também seguir nessa linha, sempre voltados a uma perspectiva sociointerativa do ensino da língua. Para eles “o pensamento orientado¹ é social” (VYGOTSKY, p.17) e não deve fugir desses parâmetros essenciais.

Entretanto, o ensino da língua, esse sim, deve fugir daqueles esquemas estruturalistas e abstratos que já dominaram o ensino de línguas a partir dos estudos estruturalista de Saussure. Pelo viés estruturalista, a língua é isolada do usuário real dela e, assim, permanecia longe das interações e variações possíveis que acontecem no cenário histórico-cultural dos seres viventes e, por consequência, também dentro da língua.

A língua, a partir dessas novas conceituações, não está em estado fechada em um estado “puro”, mas assume as mais variadas formas e os mais variados gêneros, tanto escritos como orais através da história. Essa postura é absolutamente contrária daquele paradigma estruturalista: aqui a língua varia com o social, influencia como também é influenciada, muda e como é mudada. Ou seja, vive numa tensão dialética constante entre seu sistema interno e as externalidades contextualizadas da sociedade atual.

Semelhantemente ao que foi tratado sobre o pensamento de Vygotsky, e também na contramão do estruturalismo, a gramática cognitiva-funcional também vai além dos fenômenos estruturais e analisa os contextos discursivos, os fatores socioculturais que influenciam e alteram significativamente a língua.

Ainda nessa linha, insere-se a Sociolinguística, que trata das variações linguísticas com seriedade e pontualidade, delimitando as razões e fundamentações pelas quais ocorrem as tais variantes linguísticas, que, grosso modo, são variações das formas linguísticas de

1. “O pensamento orientado é consciente, isto é, prossegue objetivos presentes no espírito de quem pensa. É inteligente, isto é, encontra-se adaptado a realidade e esforça-se por influenciá-la.” (PIAGET, apud VYGOTSKY, 2001, p.17)

dizer uma mesma coisa, um mesmo referente; (em termos Saussurianos, diferentes significantes que podem dizer um mesmo significado). Como fatores responsáveis por essas variações linguísticas, os estudos sociolinguísticos apontam as diferenças de gênero, classe, região, escolaridade, cultura, entre outras.

Agora partiremos para outro teórico voltado para questões práticas de ensino dentro da sala de aula. Ele nos dará orientações e métodos de como se pode trabalhar a língua portuguesa eficientemente com os alunos, através de quais meios, por quais estratégias, de que forma, com que critérios, por qual roteiro, etc.

É importante mantermos a conexão deste próximo teórico com o que até aqui já foi posto, como a questão social, histórica, interacional e cultural da linguagem.

ORIENTAÇÕES PRÁTICAS

Geraldi: produção de texto, leitura e análise linguística

Geraldi, nas teorizações do seu livro *Portos de Passagem*, elenca três etapas para o ensino de língua na escola: a) atividades de escrita (produção textual), b) leitura e c) análise linguística (que é dividida em atividades metalinguísticas e epilinguísticas).

Dentre essas etapas, e em conformidade com o que foi colocado pelos documentos oficiais da Educação sobre a importância do texto, ele considera a produção de textos como a principal delas, e isso se comprova pela citação a seguir: “sobretudo, é porque no texto que a língua [...] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas, [...] quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva” (GERALDI, 1990, p.135).

A produção de textos por ele proposta vem assentada numa forte base cultural e social, envolvida na interação e no envolvimento efetivo do aluno. Por exemplo, esclarece que um texto deve necessariamente ter razões motivadoras para ser escrito e deve ter também um interlocutor para quem seja direcionado. Nisso já se percebe que a produção do texto não está desmotivada e sem objetivo claro para o aluno.

Seguindo nesse sentido, o papel do professor na sala de aula é justamente o de apontar “caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (GERALDI, 1990, p.164). Ainda, Geraldi (1990, p.161-2) aponta que é necessário desenvolver uma

relação interlocutiva real entre professor/aluno para que o ensino seja eficaz, produtivo e motivador ao educando.

Ao dizer que o ensino deve ser objetivado essencialmente na produção de texto, ele deixa claro que não se deve ensinar o aluno a produzir um único tipo de texto, mas motivá-lo a produzir textos, ou seja, produzir em vários estilos, configurações, maneiras, conforme os diversos gêneros que podem caber dentro deste termo geral e plural chamado textos: “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua” (GERALDI, 1990, p. 135).

A partir disso, ele convoca o professor para trabalhar e desenvolver no aluno, através de modalidades de textos orais e escritos, uma competência discursiva ampla que possa lhe auxiliar no decorrer de sua vida.

Como já foi falado, além da produção de texto, que é o centro do ensino de línguas, Geraldi (1990, p. 165-180) elenca a leitura como outro elemento importante para formação do aluno. Porém, do seu ponto de vista, ela não deve ser uma leitura imposta com tom de obrigatoriedade, e, sim, de uma maneira mais flexível, orientada pela intenção do próprio aluno, quando for possível. Geraldi (1990, p.189-217) também assinala como parte importante do ensino de língua a análise linguística, que se subdivide em atividades metalinguísticas e epilinguísticas. Nas primeiras, importa o estudo estrutural dos textos, a sintaxe, o léxico, as estruturas morfossintáticas e as configurações textuais. Já nas atividades epilinguísticas importa estudar as estratégias do dizer, as maneiras diversificadas de estilo com que os autores escrevem.

Para desenvolver as atividades epilinguísticas ele indica (1990, p.180-1) a leitura dos autores clássicos ou modernos. No entanto, (note o diferencial), não é para ter neles modelos rígidos e formais para os alunos reproduzirem, imitarem a escrita deles, mas é para que os alunos possam apreender deles as estratégias possíveis do dizer, as novas formas e possibilidades de expressão, e, daí sim, a partir e inspirados por essas estratégias, eles poderiam escrever seus próprios textos vinculados com a existência concreta em que eles vivem.

Voltando por um momento a questão da leitura, Geraldi (1990, p. 169) afirma que essa prática sempre esteve orientada por um princípio de autoridade: os textos escolhidos para leitura eram legitimados

não pela vontade ou gosto individual do aluno, mas pela autoridade conferida à figura do professor.

O prejuízo disso foi que os alunos não estabeleceram uma relação interlocutiva satisfatória com as leituras estabelecidas previamente pelo princípio de autoridade. Isso, segundo o autor, contribuiu em grande parte por gerar no aluno uma visão frequentemente negativa e desagradável sobre a leitura.

Como solução disso, e para reestabelecer uma relação interlocutiva autor/leitor salutar e inspiradora, Geraldi (1990, p.171) indica um novo modo de entrada de textos em sala de aula: a solução é selecionar textos através das motivações dos próprios sujeitos do ensino (os alunos). A aluno, movido pela sua própria experiência, seus desejos, suas inquietações e questionamentos, etc. buscaria ou apontaria seus textos para leitura. Desse modo, haveria a chance de reestabelecer-se uma verdadeira relação interlocutiva entre o leitor-aluno e o escritor, e que não seria mais legitimada pela autoridade, mas pela própria motivação do educando.

Geraldi (1990, p. 170) realça a importância da leitura porque a entende como um forte suplemento auxiliar e integrante da própria escrita: “É aqui, segundo a perspectiva que venho defendendo, que a leitura se integra ao processo de produção”.

Dessa perspectiva, a literatura é vista como um rico arsenal de modos de dizer, ver, entender, decifrar, perceber o mundo, as experiências, as sensações, as emoções, os sentimentos, etc. O aluno, ao ler textos literários clássicos e modernos, irá apreender novos usos da linguagem, repleta de sutilezas, subjetividades, com valor estético, com formas variadas de construção de sentido, com variados modos de dizer, etc.

Tudo o que foi citado no parágrafo anterior encontra-se congregado na literatura, que, além de ser pura fruição, passará, sob essa perspectiva, a ser um meio primordial pelo qual o leitor-aluno pode internalizar e incorporar estratégias de variados autores, para, posteriormente, produzir seu próprios textos. “É nesse sentido que a leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar, que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”(GERALDI, 1990, p.171).

Vemos, positivamente, que Geraldi (1990, p.183) não propõe um ensino orientado no reconhecimento, reprodução e repetição,

mas, pelo contrário, um ensino dinâmico, pautado na construção de conhecimento através da interação, da leitura estratégica e da produção de textos orientada e objetivada.

O próximo teórico a ser trabalhado é o russo Bakhtin. Ele e seu círculo (o círculo de Bakhtin) debruçaram-se sobre os estudos da linguagem também. Bakhtin é famoso por relacionar todos os textos existentes à gêneros discursivos específicos, esses que se reproduzem no interior das várias esferas da atividade humana e que circulam pela sociedade, recheados de ideologias, intencionalidades, objetividades, etc. É para alargar o conhecimento posto até aqui que agora trataremos deste teórico.

Bakhtin e os gêneros

Bakhtin (2011, p. 262) afirma que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. Essas atividades múltiplas acontecem em várias esferas e nestas esferas circulam gêneros mais ou menos estáveis, que estão circunscritos nelas.

Se todos os gêneros usam de um mesmo e único código linguístico (a saber, a língua Portuguesa), “cabe salientar em especial a heterogeneidade dos gêneros” (BAKHTIN, 2011, p.262). Desse modo, cabe ao professor trabalhar essa variedade de gêneros discursivos possíveis que existam para além do código e do sistema da língua, e desenvolver no aluno a “competência discursiva, que é questão central” (BRASIL, 1997, p.29) no ensino de língua Portuguesa na escola. Aqui, entende-se por competência discursiva justamente a capacidade de produzir determinados discursos, tanto escritos como orais, adequados à cada situação enunciativa específica (BRASIL, 1997, p.29).

Esse novo tipo de método, a saber, a variedade de gêneros trabalhados em sala, formará um aluno apto para exercer sua língua escrita e falada, (“parole” como diria Saussure), que estará adequada às situações reais e múltiplas de comunicação.

Agindo assim, a língua assume seus desdobramentos possíveis e múltiplos, e não fica mais isolada em seu abstracionismo. Os gêneros orais, por exemplo, são compostos de língua e fala, conforme a divisão Saussuriana, que deixa claro que esses “dois objetos estão estritamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos” (SAUSSURE, 2006, p.27). Acontece que ele deixou a fala num segundo plano, e deu

menos relevância para o estudo dela, diferente dos teóricos tratados aqui.

Com as novas teorias, em especial com as de Bakhtin, abriu-se o leque para as especificidades e a riqueza da fala, e notou-se que a língua só se efetiva por meio de enunciados, e que esses podem variar em estilo, em temática, e em construção composicional, dependendo do campo específico de atividade humana onde forem proferidos (BAKHTIN, 2011, p.261-2).

Então, pautada nessas teorias, cabe à escola ensinar aos alunos os diversos usos e formas da “língua adequados a diferentes situações comunicativas.” (BRASIL, 1997, p.38).

Se antes, na fase estruturalista, o ensino estava focado essencialmente na língua, entendida como um sistema fechado (embora Saussure aceitasse a fala, porém secundariamente, como falamos), hoje a língua abriu-se, espalhou-se e está mais livre, realizando-se nas mais diversas manifestações escritas e orais espalhadas pela sociedade.

Efetivamente, as últimas teorias consideram os falantes reais e suas interações mais do que nunca. Agora, cabe ao professor trazer os gêneros das várias esferas e camadas da sociedade, e não restringir-se apenas aqueles gêneros específicos da escola, uma vez que o seu aluno, além de estudante, é um ser social que interage com o mundo do lado de fora da sala de aula e da escola. Agindo desse modo, ou seja, trazendo os vários gêneros que fazem parte da sociedade para dentro da sala de aula, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p.265).

E, acima de tudo, é importante trabalhar essa confluência dos tipos de gêneros, divididos por Bakhtin (2011, p.263-4) em gêneros primários (os mais simples, como conversas cotidianas) e secundários (os mais complexos, como os discursos ideológicos). Apesar de serem diferentes em graus e níveis, também se relacionam mútua e reciprocamente, um influenciando no outro, visto que todos os enunciados diversos e gradativos, primários e secundários, se realizam num mesmo fenômeno da vida em geral.

Trabalhar em sala de aula apenas os gêneros secundários, julgando que são os mais relevantes, e ignorar totalmente os primários, seria um equívoco grave. Estudar unilateralmente apenas os gêneros

secundários acabaria redundando “em formalismo e em uma abstração exagerada” (BAKHTIN, 2011, p.265) que, negativamente, “debilitam as relações da língua com a vida” (BAKHTIN, 2011, p.265), o que não é nossa intenção aqui, pois o que objetivamos é reatar e firmar definitivamente as relações da língua com a vida na prática escolar do ensino de Língua Portuguesa

Portanto, para finalizar, o papel da escola é estabelecer relações eficazes e produtivas da língua entremeada e permeada pela vida, e inserir o aluno nesse processo de maneira justa, adequada e construtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, e finalizando este artigo, estabelecemos no decorrer deste um elo e uma gradação entre os conceitos mais gerais, tratados preliminarmente, com as práticas que devem ser efetivadas concretamente em sala de aula, que, afinal, é a arena onde tudo se realiza e o motivo final de todos os apontamentos teóricos e práticos aqui levantados.

Partindo dos pressupostos gerais sobre o que é a língua, o texto, o sujeito da educação, além de tratar dos princípios Vygotskianos sobre a natureza da linguagem, aportamos, com bases seguras, em um conjunto de orientações práticas para o ensino de línguas na escola, e que podem ser desenvolvidas pelos docentes nas aulas de língua portuguesa.

O ensino de língua, a partir dos anos 80, foi assumindo uma postura diferente, e gradualmente desvinculou-se dos abstracionismos exagerado e sufocante do sistema interno e homogêneo em que já foi reduzida a aprendizagem da língua.

À medida que a língua afastou-se do castelo sistemático de suas estruturas, foi cada vez mais se engajando aos elementos externos ao seu sistema, como fatores de determinantes sociais, culturais e históricas que influem na sua própria produção e circulação feita através de discursos e gêneros dados em situações reais e contextualizadas.

Somando-se a isso, foi acentuada a importância do sujeito, em sua constituição sociohistórica, como o agente principal da própria funcionalidade da língua, que, por seu lado, seria impossível sem a atuação dos sujeitos falantes que se inter-relacionam através dela.

Porém, a língua, para ser materializada, precisa de alguma configuração. Foi a partir dessas perguntas que o texto passou a ser

a “unidade básica de ensino”, pois é apenas através dele, em sua totalidade, que a língua pode se efetivar cultural e socialmente.

As práticas propostas que vieram a seguir foram em consonância com as teorizações feitas preliminarmente. Vimos que, por parte de Geraldi, a proposta didática-metodológica pode ser resumidas em a) produção textual, b) práticas de leitura e de c) análise linguística.

Porém, como vimos, são propostas inovadoras que inserem os alunos no processo de ensino de maneira concreta, de modo que possam fazer leituras orientadas pelas suas próprias motivações, (uma nova maneira de inserção de textos em sala de aula, desvinculada ao princípio de autoridade, que, em grande parte, foi responsável por afetar o gosto pela leitura nos alunos) e escreverem textos com uma finalidade objetiva, orientada, nos quais eles podem imprimir a voz própria, a maneira de sentir e pensar peculiar de cada um.

Nesse sentido, a prática proposta por Geraldi é considerada uma proposta dinâmica de construção de conhecimento engajado com o aluno, e não uma proposta de mera repetição/reprodução de um conhecimento estagnado, atrasado, que não faz o mínimo sentido ao sujeito da educação.

Ainda, notamos em sua proposta uma intenção de resgate do verdadeiro sentido de ensinar, que, por consequência, culminará com o resgate do próprio educando, imerso numa didática que não lhe faz qualquer sentido nem lhe desperta nenhum entusiasmo ou gosto de aprendizagem. É no reconhecimento e na inserção efetiva do aluno como determinante da própria prática de seu ensino que está a tônica dessa metodologia.

Vygotsky, outro teórico apresentado aqui, apresentou a linguagem como a grande mediadora entre a realidade e o homem, e grande controladora de todo o nosso psiquismo (pensamentos, emoções, etc.). Além disso, confirmou seu caráter interacionista e social, através do qual o homem, interagindo social e culturalmente através da linguagem, adquire o conhecimento da própria realidade que o circunda e, numa relação dialética entre (ele) sujeito, cultura e ambiente, desenvolve o que Vygotsky chama de funções psicológicas superiores, que são capacidades de planejar o futuro, de possuir uma memória do passado, etc.

Por parte de Bakhtin, que transforma em uma atitude mais prática o que foi colocado pela teoria de Vygotsky, explicitamos a forte ênfase

dada à questão dos gêneros. A partir disso, nota-se a necessidade e a importância da inserção dos variados gêneros para a concretização de um ensino eficaz de língua na escola. Eles circulam na sociedade, com as suas funcionalidades, intencionalidades e especificidades (temáticas, estruturais e composicionais) próprias, conforme as esferas de atividade humana em que estão integrados. Visto a variedade e potencialidade múltipla que representam em termos de língua contextualizada em situações reais, a acesso a esses textos é essencial para uma formação mais completa do educando.

Efetivando essa atitude didática proposta aqui, ter-se-á, como resultado, um aluno competente em termos discursivos para os mais variados contextos e esferas sociais. Além disso, o ensino não mais ficará apenas restrito aqueles gêneros da esfera escolar, mas estará aberto para o mundo. Assim, com um olhar voltado para fora do pátio escolar (fora dos gêneros especificamente escolares, do livro didático, etc.) e capaz de captar as variadas produções de linguagem espalhadas pela sociedade, a escola passará a ser uma caixa de ressonância da heterogeneidade e multiplicidade dos enunciados, esses que, por sua vez, representam a variedade e a multiplicidade da própria vida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DF, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- KOCH, I. G. V. e CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. *Introdução à Linguística – Fundamentos Epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v.3.
- KOCH, I. G. V. *A Coerência Textual*. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004a.
- PARANÁ. Secretaria o Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna*. Departamento de Educação Básica. Paraná, 2008.
- PEREIRA, A. P. *Estudos Sobre o Texto*. Campo Grande – MS, 2010.
- RODRIGUES, et al. *Linguística textual*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

VYGOTSKY, L. V. *Pensamento e Linguagem*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>> Acessado em: 01 jun. 2015.

álogos diálogos
pertinentes pertinentes
ENTES

diálogos diálogos diálogos diálogos
entes pertinentes pertinentes pertinentes

Diálogos
PERTINENTES
diálogos
PERTINENTES

Av. Dr. Armando Salles de Oliveira, 201
Caixa Postal, 82 - Cep. 14.404-600
Parque Universitário - Franca-SP
www.unifran.edu.br